

“Mi rival es mi propio corazón...”

El docente universitario y sus exigencias de transformación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 2, pp. 43-81

Martín López Calva*

RESUMEN

Basado en la aplicación de la invitación filosófica de Bernard Lonergan S.J. (1904-1984) al campo de la educación y específicamente al de la docencia, este artículo plantea como hipótesis central la necesidad de buscar, más que programas formales de formación docente, procesos concretos de TRANS-formación docente. Analizando el dinamismo de la conciencia intencional humana y sus exigencias y desviaciones, en el quehacer docente, este trabajo define algunos campos de exigencias fundantes para esta TRANS-formación docente, a partir del análisis de algunos ámbitos de la docencia y sus procesos dialécticos respectivos. La dialéctica personal, la dialéctica de grupo, la dialéctica social y la dialéctica histórica, plantean la necesidad de TRANS-formar al docente: partiendo de su persona, analizando las cultura(s) docente(s), respondiendo críticamente a las demandas sociales y redescubriendo la trascendencia histórica de su tarea a partir del desarrollo de una conciencia histórica que distinga entre los elementos auténticos y los inauténticos de la herencia que la profesión ha recibido del pasado.

ABSTRACT

Based on Canadian Philosopher Bernard Lonergan's (1904-1984) invitation to self appropriation, applied to the field of Education and specifically on teaching, this paper presents as its main hypothesis the need of searching for real processes of teacher TRANS-formation instead of simply teacher technical training or educational formal programs if we want to find an authentic change in Education. Analyzing the human intentional consciousness dynamism, its conditions and bias, applied to teaching practice, this work established some fields of foundational conditions for that teacher TRANS-formation, founded on some dialectical processes or "dialectics of teaching". Personal dialectic, group dialectic, social dialectic and historical dialectic are seen as dimensions of teachers Trans-formation through: starting from the person of concrete teacher, analyzing the teaching cultures, thinking critically about social demands and rediscovering the historical transcendence of their work through a historical conscience that permits to distinguish between authentic and inauthentic elements of historical inheritance of teaching.

*Director General de Servicios Educativos Universitarios, UIA-Puebla.

I. DE LAS NECESIDADES A LAS FORMALIDADES: EL HORIZONTE VIGENTE

La docencia en México y en muchas otras partes del mundo está como muerta. Nuestra pedagogía ha hecho de la función magisterial una actividad intrascendente...
(Rugarcía, 1996: 73).

En la realidad actual, como afirma Rugarcía, en muchos ámbitos pareciera que la docencia está como muerta, como dormida bajo el polvo acumulado por las rutinas seculares, viviendo en la ilusión de que educa a través de un proceso de simulación entre profesor y alumnos que está implícito en muchas de nuestras aulas: “haces como que enseñas y yo hago como que aprendo...”; y mientras tanto la función del docente continúa perdiendo presencia real, pertinencia social, significación para el alumno concreto, para el grupo concreto.

Pero ¿cuál es la causa de esta pérdida gradual y constante de valor de la docencia?, ¿por qué todos los esfuerzos que, aunque insuficientes, se realizan de manera constante y creciente para la formación de los profesores en las instituciones no logran detener este proceso de decadencia?, ¿cómo evitar que esta preocupación creciente de las escuelas y universidades, esta preocupación más o menos genuina que hoy parece empezar a florecer y a ser incluso moda o requisito evaluatorio institucional, vaya a terminar en desilusión y fracaso porque no rinda los frutos esperados?

La hipótesis central de esta reflexión es que la docencia no ha considerado al sujeto humano en la integralidad compleja de su búsqueda personal y colectiva, y no ha sido entendida como la “comunicación disparadora de *insights*”, sino como la actividad destinada a “enseñar” conceptos en el sentido de la “educación bancaria” que refiere Paulo Freire (1982). Encerrada en el conceptualismo y en el memorismo, la docencia va perdiendo terreno a pesar de los discursos y los recursos que se importan constantemente de otras disciplinas, de otros contextos, de otras naciones.

No hay duda de que la formación de profesores adolece del mismo defecto que padece la educación en general. Es decir, nos encontramos ante un círculo vicioso en el que los alumnos son formados en

este conceptualismo o memorismo, les enseñan mediante recetas prácticas y sencillas, son adiestrados por medio de una “disciplina” acrítica porque los docentes que están frente a ellos han sido formados de la misma forma. Al fin y al cabo, la manera de ser docente se va conformando, en gran medida, por la propia experiencia como alumno, por la combinación de estilos de los docentes que uno ha tenido, por la introyección inconsciente de una manera de entender la educación y priorizar sus objetivos y métodos.

De manera similar, los cursos diseñados para maestros en ejercicio con el fin de reorientar su práctica, o de formar en lo didáctico-pedagógico a los profesionistas que no han tenido formación para enseñar, son pensados, diseñados e impartidos desde la misma perspectiva prejuiciada y parcial que predomina en la educación actual.¹

Es indudable que existen matices y variantes en las maneras de concebir la educación. Sin embargo, el problema común de los procesos de formación de profesores es que están pensados considerando sólo, o en mayor medida, la funcionalidad del maestro y se olvidan de estos aspectos que Moore llama del “alma”, y que son mucho más importantes y problemáticos en nuestra educación que los problemas de eficiencia.

Lo anterior no quiere decir que la búsqueda de eficiencia en los procesos de formación docente sea algo erróneo o negativo. El problema se presenta cuando la eficiencia se absolutiza y se convierte en el criterio orientador de toda la formación docente, como parece estar sucediendo en la actualidad; también cuando la educación no tiene “alma” porque estamos formando a los docentes sin “alma” que irán a enseñar a alumnos “sin alma”.

El problema de los procesos de formación docente vigentes, es que, en su mayoría, no se preocupan por propiciar la reflexión del docente sobre sus propias creencias educativas, sino por capacitarlo en conceptos pedagógicos actuales o en el uso de técnicas, tecnologías y métodos avanzados, que según las creencias acríticas institucionales mejorarán automáticamente la educación.

¹ “Cuando pensamos en el trabajo no consideramos más que la funcionalidad, de manera que los elementos del alma quedan librados al azar... Me parece que el problema de la fabricación (y el trabajo) moderna no está en la falta de eficiencia sino en la pérdida de alma...” (Moore, 1993: 241).

Está emergiendo con mucha fuerza el enfoque constructivista en la educación y su consecuente influencia en la formación docente. No cabe duda de que el regresar al docente a la reflexión sobre lo que es el conocimiento y cómo se realiza su proceso de construcción, es una preocupación válida e importante. Sin entrar en la discusión de sus postulados —que tendrían muchos elementos rescatables y otros cuestionables desde la perspectiva de este enfoque, pero que no son parte de nuestros objetivos—, es necesario señalar, concentrándose en su análisis como propuesta de formación docente, que esta perspectiva se está convirtiendo en una nueva teoría expuesta al docente como LA VERDAD; asimismo, ésta se puede transformar, a la larga, en un nuevo discurso, quizá con algunas modificaciones externas a la forma de dar la clase, o en una nueva creencia de éstas que el profesor va adoptando ciegamente como fruto de esa “desesperación por los resultados educativos” que señala Rugarcía, en un nuevo mito que irá dominando el discurso de los investigadores, pasando de congreso en congreso hasta que un mito distinto lo desplace, sin generar cambios realmente profundos en la realidad de nuestra docencia.

No hay duda de que todos los enfoques educativos y sus aplicaciones en el campo de la formación de profesores tienen elementos muy ricos y válidos para ser explorados. Sin embargo, un análisis de todos ellos parece mostrar que tienen en común el hecho de sobredimensionar algún elemento de la docencia olvidando los demás, y viéndolos desde una perspectiva más amplia; el hecho de que están sustentados en el mismo horizonte educativo vigente, donde toda la formación docente se plantea a partir de las “necesidades” de los profesores —de capacitación, de transformación social, de equilibrio afectivo, de construcción de conocimiento— y se resuelve en “formalidades” (cursos curriculares o extracurriculares, modelos de observación, microenseñanza, etc.). En la práctica, éstas se desenvuelven en el mismo ambiente viciado y pragmático que los instrumentaliza y los convierte en medios para la evaluación académica o institucional, en “puntos” para la obtención de un mejor ingreso personal o incluso para justificar la permanencia en el trabajo, en cifras que mejoran o mantienen la imagen social, responden al compromiso político o ayudan a la obtención de mayores recursos a través de colegiaturas, subsidios, etcétera.

De tal manera que, por una parte, todos los esfuerzos de formación docente, desde cada uno de los enfoques, se van pulverizando al convertirse en cursos traducidos en discursos y en recursos, que se vuelven formalidades oficiales porque están diseñados a partir de “diagnósticos de necesidades”, orientados conceptualmente desde una visión parcial, válida en ciertos elementos pero cerrada a otras perspectivas; y, por otro lado, los frutos incompletos pero pertinentes de cada uno de estos procesos no quedan como sedimento real en el corazón y en la mente de los maestros, para ir contribuyendo a la búsqueda de un genuino mejoramiento progresivo de la docencia porque:

1) Al carecerse de una noción heurística que sirva para brindar una visión comprensiva de este proceso acumulativo y progresivo de formación, se “opera”, de manera permanente, dentro de una falsa dialéctica en la que cada nueva perspectiva cancela toda validez de las anteriores y las pretende aniquilar por completo, con la consiguiente confusión en los profesores que van, precisamente, “brincando” de creencia en creencia sin contar con una visión integradora que vaya construyendo puntos de vista superiores y nuevos esquemas de recurrencia con mayor amplitud y profundidad, en los procesos de formación docente de cada institución y de cada región.

2) La ausencia de esta visión integradora hace que los procesos de formación se constituyan en un continuo empezar “desde cero”, en un permanente reinicio de la formación docente sin considerar lo que ya se ha ido realizando.

3) Al no concebirse la formación docente como TRANS-formación, estos procesos no “tocan” en profundidad a los maestros que en ellos participan, ni propician un proceso ulterior de reflexión y deliberación de los mismos que los lleve a la búsqueda continua de autenticidad como personas y como docentes.

4) Al generarse este proceso de formación originado en las “necesidades” —vistas en forma aislada y parcial—, y concretado en las “formalidades” —diseñadas también en forma aislada y parcial, e interpretadas de manera pragmática—, se llega a la concepción realmente vivida de la formación docente como vivencia de momentos aislados (cursos, observaciones en el aula, evaluaciones, etc.), por parte de docentes individuales —aun cuando los cursos se toman en

grupo, el fruto es individual— y se pierde de vista el proceso general de desarrollo docente y la necesidad de construir mecanismos de cooperación que contribuyan a que lo aprendido por los profesores vaya integrándose de manera sistemática a su práctica y no sea reciclado por las dinámicas institucionales tradicionales y por la cultura docente establecida.

Así, queda claro que no deben desecharse estos enfoques pedagógicos e inventar una nueva manera de formar a los docentes, sino tratar de aproximarse sucesiva y sistemáticamente a la construcción de esta perspectiva integradora de todos los procesos particulares de formación que ya se encuentran operando, para garantizar, desde este “punto de vista superior” comprensivo, la acumulativa y progresiva confluencia de todos los esfuerzos de formación de profesores hacia la construcción del compromiso existencial, institucional y social que implica la educación auténtica.

Esto significa mucho más que el paso de una formación de profesores tradicional a una tecnológica, o de una tecnológica a una crítica o constructivista, o a una humanista. El reto implica una total resignificación de lo que entendemos por formación docente y un replanteamiento radical de la dinámica que la está sustentando, para pasar de un proceso discontinuo —que va de las “necesidades” a las “formalidades”—, hacia un camino permanente que vaya de la “búsqueda” a la genuina “cooperación” de los docentes y de todos los que intervienen en el proceso educativo, para ir descubriendo, en cada momento histórico y en cada contexto social, el significado concreto que van adquiriendo las exigencias normativas permanentes y dinámicas de una *educación auténtica*.

II. DE LA BÚSQUEDA A LA COOPERACIÓN: UN PROCESO INAGOTABLE

El cambio que se propone es, entonces, de horizonte y no sólo de enfoque pedagógico. El cambio necesario exige una radical TRANSFORMACIÓN en la manera de concebir la formación docente y en la forma concreta de vivirla.

El primer cambio fundamental lo constituye el paso de la visión funcional o pragmática, que parte de las “necesidades” de formación o capacitación docente y se traduce en “formalidades” que se llaman cursos, maestrías o diplomados. La salida para este primer reto es

la concepción integral e integradora de la formación docente, como un camino continuo y consistente que parte y se desarrolla permanentemente en la “búsqueda” y se vive y desemboca en la genuina “cooperación”. Esto no implica, por supuesto, que no sea necesario estructurar cursos, maestrías o diplomados para la formación de los nuevos docentes y de los que están en ejercicio, sino lo importante es el cambio de visión que se le dé a estos programas y a cualquier otro tipo de “formalidad”, su lugar genuino como medios válidos para buscar la TRANS-formación docente, pero que se evite confundir estos medios con los fines educativos profundos y que no se caiga en el error de creer que estos programas son, en sí mismos, la solución al problema de la formación de profesores.

A. De las “necesidades” a la “búsqueda”

A new horizon on the object as Lonergan says, equires a new horizon on the personal subject, for in these fields the subject is one of the objects. And such new horizon... demands not only new concepts, postulates, axioms, methods, and techniques, but also a conversion of the subject, a reorganization, a reorientation [Un nuevo horizonte en el objeto, según afirma Lonergan, requiere un nuevo horizonte en el sujeto personal, porque en estos campos el sujeto es como uno de los objetos. Y ese nuevo horizonte... demanda no solamente nuevos conceptos, postulados y técnicas, sino además una conversión del sujeto, una reorganización, una reorientación] (Conn, 1981: 155).

Si lo que se pretende buscar es un nuevo horizonte para la formación de profesores, es necesario empezar de manera inevitable por un cambio en el horizonte del sujeto formador de maestros, del sujeto diseñador de los procesos formativos y del sujeto investigador del campo. Porque, tal como lo plantea Conn, siguiendo a Lonergan, el problema del cambio de horizonte no es que implique simplemente el cambio de conceptos, de postulados o de métodos y técnicas, sino una modificación profunda de los intereses, preguntas, percepciones, intelecciones, reflexiones y deliberaciones, valores y valoraciones y decisiones del sujeto involucrado en este cambio.

Esta reorganización y reorientación parte de tratar de ver como fundamento y punto de partida, no las llamadas “necesidades” que se desprenden de un diagnóstico y que son, por lo general, consideradas como exigencias para el cambio de conceptos, axiomas, métodos o técnicas de los profesores, sino la “búsqueda” encerrada en la piel de cada uno de los docentes como sujetos humanos en construcción y como facilitadores-acompañantes significativos para la construcción de la aventura personal de cada uno de los estudiantes.²

De esta búsqueda humana, tanto en lo personal como en lo profesional-artesanal, que constituye el dinamismo de autoconstrucción del profesor en sus diversas dimensiones: biológico-sensitiva, lúdico-estética, intelectual y dramática; de la armónica y simultáneamente dialéctica interrelación entre estas dimensiones del sujeto y sus exigencias operativas no siempre compatibles, de la concreta actualización de este esquema de operaciones en la búsqueda intelectual y el drama personal de cada profesor en sus circunstancias histórico-sociales concretas, debe ir brotando el origen y el sustento de este esquema integrador para resignificar la formación docente desde una perspectiva humanizante.

El punto de partida debe ser esta búsqueda, tanto en este nivel individual-personal ya descrito, como en el de comprensión, reflexión y deliberación sobre la búsqueda del “sujeto comunitario profesor concreto”, en todas estas dimensiones y niveles de operación en su contexto concreto: sus experiencias, preguntas, comprensiones de la educación, reflexiones y juicios, valores y creencias, y sus significados grupalmente aceptados.

Todo proceso formativo docente debe orientar a los profesores a hacerse las preguntas que Rugarcía menciona: ¿cómo lo hacemos?, ¿para qué lo hacemos?, ¿cómo podemos mejorar? Y, más allá, todo

² “Much of the educational production of knowledge takes place at the very private, personal level of teacher and student, and therefore cannot all be explained with structuralism or structuralist politics...” [“Mucha de la producción educativa de conocimiento tiene lugar en el nivel muy privado y personal del maestro y el estudiante, de allí que no pueda ser explicada con estructuralismo o políticas estructuralistas...”] (Gore, 1993: 49).

proceso formativo inserto en esta “búsqueda” del profesor debería ser en sí mismo un continuo, creativo y profundo planteamiento de las preguntas fundamentales que Lonergan hace en *Insight*: ¿qué es lo que hago cuando conozco?, ¿qué es lo que obtengo al hacer esto? y ¿por qué a eso se le llama conocimiento y no de otra manera?, que son las preguntas por *el método, las finalidades o resultados y las exigencias de autenticidad* y que aplicadas al ámbito de la práctica docente serían:

- 1) ¿Qué es lo que hago cuando pretendo educar? (el método de cada profesor).
- 2) ¿Qué es lo que obtengo cuando hago esto? (la finalidad o resultado esperado, es decir ¿qué o cómo es un alumno “educado”?).
- 3) ¿Por qué a esto que hago se le llama educación y no de otro modo? (las exigencias de autenticidad de la educación para ser eso y no capacitación, instrucción, indoctrinación, o cualquier otra cosa).

Para hablar sintéticamente podríamos tomar la idea de Crowe y decir que este cambio de enfoque hacia una resignificación de la formación docente que parte de la “búsqueda” y no de las “necesidades”, es algo así como pasar de ser un idealista a ser un realista: uno ve y entiende y habla las mismas cosas respecto a casi todo, pero sin embargo, de pronto, cada cosa que uno dice tiene un significado que antes no tenía. En un cambio de enfoque como éste, cuando uno empieza a modificar el propio horizonte como condición para cambiar el horizonte de la formación docente, lo hace desde la propia “búsqueda” a entender la “búsqueda” de los docentes y tal parece que se ve, se comprende y se habla de lo mismo, pero de pronto todo eso sobre lo que se habla cobra un significado que antes no tenía. Es precisamente el pasar de ser idealista en el sentido de estar encerrado en el mundo de los conceptos sobre la formación docente, para ser realista en cuanto a ir experimentando, procesando y comprendiendo, de manera cabal, el significado de aquello que uno piensa, dice y hace respecto a este campo.

B. De las “formalidades” a la “cooperación”

Life for us has become an endless succession of contest... This is our posture at work and at a school, on the playing field and back at home... [La vida para nosotros se ha convertido en una interminable sucesión de competencias... Ésta es nuestra postura en el trabajo y en la escuela, en el campo del juego y de regreso en casa...] (Kohn, 1992: 1).

La vida en general, en esta época de globalización competitiva, conlleva la férrea competencia global, sustentada en el neodarwinismo de la supervivencia de los más fuertes, y por ende la vida escolar y universitaria se han convertido en una infinita sucesión de concursos y competencias. Esta “cultura” de la competitividad que ha desplazado a la de la “competencia” está inserta tanto en los esquemas de recurrencia de la cultura educativa como en los mismos procesos de formación docente y tiene, en buena proporción, la culpa del fracaso de los procesos de formación de profesores vistos desde la perspectiva tradicional.

Porque no cabe duda de que hoy es mucho más buscado y valorado el ser competitivo —es decir, comparativamente más eficiente respecto a otros que desempeñan la misma labor— que el ser competente —es decir, realizar la propia labor de manera consciente, capaz y responsable—. Esta competitividad está inmersa en la escuela desde la cultura de las calificaciones y los lugares en cada grupo o los premios de desempeño, disciplina, puntualidad, etc., hasta la más reciente estructura de “categorías académicas” de acuerdo con puntajes, que está invadiendo nuestras universidades.

En el campo de la formación docente, la cultura de la competitividad ha ido penetrando hasta el punto en que hoy mucho de lo que motiva al docente para insertarse en un proceso de formación es el ganar puntos para la “carrera magisterial” o para la asignación de una mejor categoría académica en las universidades, o para ganar un mejor sueldo. Indudablemente, el estimular con mejores condiciones salariales o de prestaciones o aun de estatus académico a los profesores mejor preparados es una idea válida y necesaria. Sin embargo, la degra-

dación de esta idea en una realidad en la que muchos maestros sólo toman cursos o entran a programas de posgrado por estas razones, es una muestra de la falta de sensatez de nuestros procesos formativos tradicionales.³

Hoy parece evidente que la afirmación de Cochran-Smith de que ya se acabaron los tiempos del profesor solitario que, encerrado en su aula, hacía milagros con sus alumnos, cobra cada día mayor vigencia. En efecto, la sociedad actual parece estar indicando que es necesaria, urgentemente necesaria, la cooperación y la apertura si se quiere transformar el mundo inmerso en estas complejas problemáticas sustentadas en la falta de sentido que padece el hombre de este fin de milenio.

Por lo tanto, es indispensable que la formación docente pase de la competitividad (diplomas, constancias, premios que se traducen en puntos, categorías y salarios) hacia la cooperación genuina entre los docentes. Para ello resulta evidente la necesidad no de eliminar los estímulos o de quitar los diplomas, sino de transformar radicalmente las preocupaciones (*concerns*) y la cultura de los docentes en esta línea y el enfoque formativo imperante en la docencia.

Esta TRANS-formación debe incluir todas las fases del proceso de formación: en primer lugar, la de concepción y diseño de los programas de formación debe ser un proceso colaborativo entre docentes, formadores de docentes y especialistas en diversas ramas, junto con directivos institucionales; en segundo lugar, la vivencia del proceso formativo debe pensarse como colaboración y no como competitividad; si es verdad el postulado de la teoría del aprendizaje cooperativo de que los alumnos aprenden más de otro alumno que del mismo profesor, lo es todavía más en el caso de los maestros en su proceso de formación: es indudable que aprenderán y reflexionarán mucho más a la luz de las experiencias de sus compañeros maestros y no tanto de un instructor por experto que éste sea.

³ "Cooperation, not conflict, has been the most valuable form of behavior for humans taken at any stage of their evolutionary history" ["La cooperación, no el conflicto, ha sido la forma más valiosa de comportamiento tomada por los seres humanos en cualquier etapa de la historia de su evolución"] (Ashley Montagu en Lickona, 1992: 185).

Pero el cambio más importante será el tratar de entender el proceso de formación docente como un camino que perdura después de la conclusión de los cursos, diplomados o posgrados. El pensar en la formación de una conciencia cooperativa que lleve a la formación de redes cooperativas de TRANS-formación docente (no necesariamente como estructuras formales), las cuales vayan contribuyendo al cambio de los esquemas de recurrencia que constituyen la cultura escolar o universitaria, es una condición indispensable para esta resignificación de la formación docente hacia una *educación auténtica*.

III. HONESTOS Y FALIBLES: DIALÉCTICAS DOCENTES Y EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN

La formación docente entendida como transformación a partir de la búsqueda, presenta algunas exigencias cuya consideración es imprescindible para responder a las demandas educativas auténticas de la realidad concreta que hoy vive la humanidad. Estas exigencias se derivan de procesos dialécticos que están presentes en la realidad de los docentes y que se deben analizar para distinguir los caminos auténticamente educativos de los que no lo son. Esta “dialéctica docente” se encuentra en las distintas dimensiones de la búsqueda humana del docente. Consiste en la presencia de dos fuerzas en tensión, antagónicas, que están actuando de manera simultánea y en la misma dimensión de la vida docente; una lleva al desarrollo humanizante y la otra a la deshumanización progresiva.

Hablaremos entonces de la *búsqueda* en su dimensión personal: el punto de partida básico es considerar el hecho evidente, pero a menudo olvidado o subvalorado, de que el profesor en formación es una persona, un sujeto humano concretamente operando en su propio proceso de autoconstrucción individual, de manera congruente con las exigencias de su propia estructura consciente o a partir de los bloqueos o prejuicios que impiden el despliegue humanizante de esa estructura consciente humana.

En segundo lugar plantearemos los elementos de la *búsqueda* entendiendo al docente como “profesional”, con las connotaciones que en este campo específico de lo educativo tiene la “profesión”,

como trabajo intelectual y como elaboración “artesanal” o práctica, describiendo los elementos de desarrollo y los de involución que se encuentran inmersos en toda cultura docente realmente vivida.

Por otra parte, describiremos, en forma somera, la dimensión social del docente y su rol en la estructura, las tensiones entre la *búsqueda* personal y profesional y las expectativas que la sociedad tiene de su desempeño, al ser un “intermediario”, un intérprete y un facilitador de los deseos auténticos e inauténticos de permanencia y/o desarrollo o declinación del *statu quo*.

Por último, consideraremos la *búsqueda* del docente en su dimensión histórica; trataremos de descubrir que existen exigencias permanentes genuinas y no genuinas, que permean el hecho de ser docente e impregnan la práctica cotidiana en las aulas, exigencias que provocan tensiones entre las decisiones personales, la labor profesional y las demandas sociales, y generan un proceso de desarrollo del ser docente en la historia, o de decadencia, en el largo plazo de esta profesión-vocación educadora concretada en prácticas específicas.

En todas estas dimensiones juegan un papel muy importante las posibles y reales emergencias de prejuicios o “bias” dramáticos, personales, grupales y generales, que son precisamente los generadores de la tensión entre la *búsqueda* auténtica que lleva al desarrollo y la operación inauténtica que lleva a la decadencia en el corto, mediano y largo plazos.

IV. EL DOCENTE COMO PERSONA EN BÚSQUEDA: DIALÉCTICA PERSONAL

En alguna parte dice Graham Greene que “ser humano es también un deber”... Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. ¡Y se da por supuesto que podemos fracasar en el intento o rechazar la ocasión misma de intentarlo! (Savater, 1997: 21).

Nadie tiene más claramente marcado este deber de llegar a ser humano, como parte de las exigencias de su mismo quehacer, que el docente al que la sociedad le encomienda la tarea compleja de formar

como humanos a los miembros de las nuevas generaciones. Nadie tiene, como el profesor, la paradójica exigencia de, siendo humano, ir haciéndose humano, tan evidentemente inserta en el ser mismo de la profesión.⁴

Llegar a ser humano del todo —es decir, de manera limitada e imperfecta pero auténtica y abierta al infinito—, es siempre un arte, algo que necesita ir experimentándose, ejercitándose, aprendiéndose con ayuda de otros; algo que necesariamente nos deben transmitir otros seres humanos que nos contagien de su humanidad, y señala Savater, con dos características: a propósito y con nuestra complicidad.

Ésta es la tarea básica del docente, el fundamento para la existencia de la educación en cualquier sociedad y la garantía para su supervivencia ante el embate de la tecnología y la instrucción programada o automatizada: educar es enseñar el arte de llegar a ser humano, y ese arte se aprende sólo en el contacto con otro ser humano que nos contagie a propósito, es decir, que tenga la intención sistemáticamente planificada, vivida y evaluada, de contagiar de humanidad a otros, buscando para ello su complicidad.

La TRANS-formación docente para la *educación auténtica*, empieza cuando se asume como punto de partida que el profesor es un *sujeto humano concreto en proceso permanente y conflictivo de humanización*.

Esta visión del profesor como sujeto humano debe entenderse de manera cabal si se quiere un genuino planteamiento de la TRANS-formación docente desde la búsqueda, trascendiendo el conceptualismo y el pragmatismo que privan en la formación de profesores que hemos vivido hasta hoy.

En primer lugar, es necesario clarificar que la formación docente a partir de la búsqueda entiende al profesor como *sujeto humano*, es decir, como sujeto inacabado, en proceso de construcción con base en las exigencias de su actividad consciente intencional en sus cuatro niveles de operación que lo llaman a ser sujeto empírico, inteligente, razonable y responsable, sujeto en búsqueda de autenticidad.

⁴ “Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad... llegar a ser humano del todo... es siempre un arte...” (Savater, 1997: 22).

En segundo lugar, es preciso decir que esta visión integradora asume que el profesor es un sujeto humano *concreto*, es decir, una persona con rostro, nombre y contexto particulares, que está viviendo estas exigencias de autoconstrucción hacia la humanización de una manera personal, única e irrepetible. De manera que en esta concepción no se está hablando de sujeto en el sentido de una categoría conceptual en construcción, para facilitar el análisis crítico de la docencia, trascendiendo la visión del rol tradicionalmente asignado al profesor, tal como lo entiende la didáctica crítica y la investigación cualitativa de la práctica docente afín a ella. Esta visión conceptual del sujeto y los aportes que se han logrado desde la didáctica crítica, son útiles para la comprensión de la formación docente como TRANS-formación, pero no suficientes. Desde la visión de la *educación personalizante*, el profesor tiene que ser visto no como una categoría conceptual llamada sujeto, sino como la “búsqueda encarnada en un rostro y una historia concreta” que constituyen al sujeto real profesor.

En tercer lugar, esta búsqueda tiene que concebir al docente tanto en este nivel encarnado concreto y particular como en el nivel grupal o colectivo también concreto y comprensivo. Es decir, la TRANS-formación docente tiene que buscarse considerando al profesor tanto como sujeto particular concreto como sujeto social también concreto. Así, al analizar al sujeto social profesor no se debe considerar el concepto abstracto profesorado local, regional o nacional, sino pensar en el “conjunto amplio pero concreto de profesores —personas con rostro y nombre reales— que constituyen este sujeto social en camino de TRANS-formación, en sus condiciones concretas de vida y de desarrollo.”⁵

Indudablemente esta visión del profesor como sujeto personal y comunitario concreto, encarnado en la búsqueda grupal y en las búsquedas personales, implica la conciencia de la complejidad dialéctica de estos procesos personales y colectivos que se viven a diario en las escuelas y universidades, en cada salón de clases. Porque la búsqueda de humanización no es fácil, y el compromiso de contagiar esta búsqueda y de tratar de facilitar el aprendizaje del arte de ser

⁵ “The feelings of teachers about their work and their lives are complex, characterized by conflict, frustration, satisfaction and joy” [“Los sentimientos de los maestros acerca de su trabajo y de su vida son complejos, caracterizados por conflictos, frustraciones, satisfacciones y alegrías”] (Lieberman y Miller, 1991: 102).

humano en el aula es aún más complejo. Tal como Lieberman y Miller (1991) afirman a partir de sus investigaciones, los sentimientos de los maestros hacia su trabajo y hacia su vida —como los de todo ser humano que esté mínimamente consciente de su propia autoconstrucción— son complejos y se caracterizan por el conflicto y la frustración, pero al mismo tiempo por la satisfacción y el gozo.

De manera que la visión integradora hacia la TRANS-formación docente para una *educación auténtica* tiene que partir del reconocimiento del profesor como sujeto concreto en desarrollo, y asumir y responder a esta compleja estructura dialéctica interna en los procesos humanos personales del docente, con sus potencialidades de emergencia de puntos de vista superiores y con las concretas posibilidades de bloqueos de este desarrollo. La tensión entre los patrones de experiencia o entre el desarrollo orgánico, el psíquico y el intelectual, tal como lo plantea Lonergan al hablar del desarrollo humano (1992, cap. 15), y la existencia explícita o implícita de posibles prejuicios que dificulten la vivencia auténtica de este proceso, son elementos que deben tomarse en cuenta en todo programa concreto o proceso práctico de formación de profesores que quiera responder a este enfoque.⁶

Porque la docencia es una de las profesiones en las que es más notable el papel central que tiene la persona que desempeña esta labor en los resultados obtenidos. Existen muchas ocupaciones y roles sociales que pueden ser desarrollados casi por cualquier persona con la capacitación adecuada y cumplir sus objetivos. Sin embargo, en la docencia, el “estilo personal”, el “sello” de cada persona como “arquitecto del mundo de su salón de clases” determina de manera significativa el clima, el proceso y los resultados educativos que se obtienen. Por ello, Lieberman y Miller (1991: 108) afirman que la docencia es un trabajo “artesanal” y muchos otros autores han hablado de la docencia como “arte” más que como actividad técnica o científica.

⁶ “The idea of vocation also underscores just how central the person is who occupies the position of teacher. It highlights the fact that the role or occupation itself does not teach students. It is the person within the role and who shapes it who teaches students” [“La idea de vocación subraya justamente lo central que es la persona que ocupa el empleo de profesor. Esto destaca el hecho de que el rol o la ocupación en sí misma no enseña a los alumnos. Es la persona dentro de ese rol la que enseña a los estudiantes”] (Hansen, 1995: 17).

Por ello, también, se hablaba tradicionalmente de la “vocación” de educar como un requisito indispensable para desempeñar bien la actividad docente, noción que Hansen rescata y redefine.

V. EL DOCENTE COMO PROFESIONAL: DIALÉCTICA DE LAS CULTURAS DOCENTES

Whoever heard of a profession where you can't even go to the bathroom when you have to?... for six hours a day, five days a week, teachers live in an exclusive and totally controlled environment... [¿Quién ha escuchado alguna vez acerca de una profesión donde uno no puede ni siquiera ir al baño cuando tiene necesidad de hacerlo?... por seis horas al día, cinco días a la semana, los maestros viven en un ambiente exclusivo y totalmente controlado] (Lieberman y Miller, 1991: 96).

Si el primer elemento de la búsqueda de TRANS-formación docente consiste en la convicción de que es, antes que nada, una persona en proceso de humanización y que la persona del docente es fundamental en los procesos y los resultados educativos por este “contagio” de humanidad que implica la *educación*, el segundo elemento, intrínsecamente relacionado con el anterior, es la consideración de que la docencia es una profesión.

Sin embargo, estos dos ejemplos que Lieberman y Miller citan (“¿quién ha oído una profesión en la que uno no pueda ir ni al baño cuando uno tiene que hacerlo? y el hecho de que los maestros viven cinco días a la semana en un ambiente exclusivo y ¿totalmente controlado?”), obligan a hacer la consideración de que la docencia es una profesión, pero fácilmente distinguible de otras por sus evidentes peculiaridades.

La búsqueda de TRANS-formación docente debe contemplar, entonces, la búsqueda permanente de construcción y reflexión sobre la profesión docente. Profesión con múltiples peculiaridades como este hecho de vivirse en un ambiente cerrado y delimitado todo el tiempo, como la exigencia de permanencia en el aula durante todo el horario casi sin pausas. Profesión que es, en muchos sentidos, un arte o una artesanía por depender en tan alto grado de la persona y la personalidad de cada docente para llenarse de contenido; por implicar un trabajo minucioso, creativo, irreplicable con cada alumno, con cada grupo

en cada situación. Profesión marcada por la exigencia de respuesta a una vocación, si se quiere, como se verá más adelante, realmente educar trascendiendo el mero cumplimiento de un empleo.⁷

La primera característica de esta profesión-artesanía-vocación docente es que está marcada por múltiples y permanentes incertidumbres. A diferencia de muchas profesiones en las que las definiciones teórico-conceptuales, el método científico, los modelos matemáticos, o los procesos de producción tienen una lógica y una claridad muy definidos, los esquemas de recurrencia que constituyen el quehacer docente van desde la incertidumbre hacia nuevas incertidumbres por tratarse de procesos humanos complejos, abiertos, libres e indeterminados en sus frutos o productos. La finalidad es el desarrollo humano (definido aquí como personalización) y este desarrollo es siempre abierto, desconocido y por descubrir.

La incertidumbre que señalan Lieberman y Miller relativa a la conexión entre enseñanza y aprendizaje, sobre el proceso de desarrollo afectivo de los estudiantes, las relativas a la permanencia y pertinencia de lo que éstos aprendieron para su vida futura, la de los procesos de certificación y su validez y valor educativo real, la incertidumbre, finalmente, del impacto social que puede llegar o no a tener la labor desarrollada en las aulas como compromiso indirecto con la TRANS-formación social a partir de la TRANS-formación docente genuina.⁸ Estas incertidumbres son elementos fundamentales de la dialéctica docente que tiene que ver con la actividad de facilitar el aprendizaje como una profesión.

La docencia enfrenta también este hecho muy relevante de la complejidad de las exigencias de operación y de la necesidad de trabajar por su integración. Porque, en efecto, el profesor tiene que tra-

⁷ "Teaching is fraught with endemic uncertainties. No uncertainty is greater than the one that surrounds the connection between teaching and learning" ["La docencia es una actividad con incertidumbres académicas. Ninguna incertidumbre es más grande que aquella que rodea la relación entre enseñanza y aprendizaje"] (*ibid.*: 93).

⁸ "Teachers have to deal with a group of students and teach them something and, at the same time, deal with each child as an individual. The teachers then, have two missions: one is universal and cognitive, and the other is particular and affective" ["Los maestros tienen que tratar con un grupo de estudiantes y enseñarles algo y, al mismo tiempo, tratar con cada niño o joven como individuos. Los maestros, entonces, tienen dos misiones: una es universal y cognitiva y la otra particular y educativa"] (*ibid.*: 93).

tar con un grupo escolar y hacer que este grupo, como ejercicio de educación en el “nosotros” microsociedad, se vaya desarrollando hacia la solidaridad y la cooperación, pero también tiene que trabajar con la persona individual de cada alumno para contribuir a su desarrollo integral en el que, como ya vimos, juega un papel muy importante la educación emocional. Estas exigencias conllevan la necesidad de un ejercicio afectivo y práctico. Pero, por otra parte, el docente tiene el desafío intelectual de propiciar el aprendizaje de contenidos, lenguajes, temas, resolución de problemas, etc. Ésta es la misión universal y cognitiva que mencionan los autores antes citados. Esta ambivalencia de exigencias de operación genera otro tipo de dialéctica, además de la producida por la incertidumbre y sus intentos aproximativos de solución en la práctica docente cotidiana.⁹

Estos dos procesos dialécticos, sumados a la dialéctica entre la búsqueda individual en el aula con sus valores y creencias particulares —la “cultura docente del docente”—, la búsqueda de los demás profesores y del profesorado en general —la cultura docente imperante— y la búsqueda institucional con sus propios valores y creencias —la “cultura educativa institucional”— constituyen el mundo lleno de tensiones y preguntas en los que el profesor se desenvuelve en la vida cotidiana. La complejidad que resulta de estos procesos dialécticos va dando como resultado lo que muchos investigadores como Feiman-Nemser caracterizan como la tendencia de los profesores a optar por explicaciones simples y soluciones prácticas —la tendencia a quedarse en la inmediatez y practicidad del mundo del sentido común que caracteriza, en mucho, el trabajo docente, sin abrirse también, sin desechar lo anterior, a las exigencias intelectuales de su trabajo—, con la consiguiente resistencia a las propuestas de cambio. Los mismos maestros señalan, según estos autores y según mi

⁹ “The immediacy and complexity of classroom life have been linked with the preference of many teachers for simple explanations and practical solutions and with their resistance to proposals for change... Teachers alleged conservatism has also been linked to the pressing demands of the present” [“La inmediatez y la complejidad de la vida en el aula ha sido ligada a la preferencia de muchos maestros por explicaciones simples y soluciones prácticas y con su resistencia a propuestas de cambio... el conservadurismo que se atribuye al docente ha sido ligado también a las presiones de las demandas del presente...”] (Feiman-Nemser, 1986: 516).

propia experiencia como formador de docentes, la imposibilidad de cambiar debido a las enormes exigencias prácticas del presente y a la incompatibilidad de las propuestas de cambio con la cultura institucional vigente.¹⁰

Sin embargo, también existe el proceso inverso que señalan Lieberman y Miller, por el cual se van realizando cambios en la cultura escolar y, sin embargo, el docente individual continúa haciendo y rehaciendo sus cursos basado sólo en su propia creatividad, imaginación, inspiración y aprendizaje.

De lo anterior se puede desprender esta relación intrínseca y dialéctica entre la formación docente como verdadera y profunda TRANS-formación personal del docente en sus creencias, significados y valores, y la formación docente como necesidad de TRANS-formación genuina no sólo de las formas, sino de los objetivos y finalidades, de los valores y creencias que conforman la cultura institucional escolar o universitaria vigentes.¹¹

Porque una de las tensiones fundamentales que se viven a diario y que muchas veces obstaculizan los cambios educativos reales a pesar de los intentos bien intencionados e inteligentes de formación de profesores, es la que se da entre el trabajo docente, con todas las complejidades y dialécticas ya señaladas, y el empleo docente, es decir, las exigencias operativas y burocráticas y aun políticas que el profesor enfrenta y a las que tiene que responder para conservar su empleo e intentar algún progreso dentro de su profesión.

Este campo de la docencia como profesión y la tensión entre el trabajo y el empleo con las tensiones que se dan entre las culturas docentes, la cultura docente y la cultura institucional vigente, es el terreno en el que pueden emerger las posibilidades de cooperación para el desarrollo que nacen de la inteligente, crítica y razonable vivencia de

¹⁰ "No matter how school cultures are transformed the individual teacher continues to make and remake the classroom based on his or her own imagination, spirit, inspiration and learning" ["No importa cuánto sea transformada la cultura escolar; el maestro individual continúa haciendo y rehaciendo en el salón de clases basado en su propia imaginación, espíritu, inspiración y aprendizaje"] (Lieberman y Miller, 1991: 108).

¹¹ "Often the tensions between the job and the work of teaching is cast in terms of conflicting goals and standards" ["Frecuentemente las tensiones entre el trabajo y el empleo del docente se manifiestan en términos de metas y estándares en conflicto"] (Feiman-Nemser, 1986: 517).

la intersubjetividad entre los profesores y la institución, o las posibilidades de declinación o decadencia derivadas del conflicto entre los prejuicios personales y dramáticos, del egoísmo como vivencia espontánea e interesada de la intersubjetividad que bloquea la vivencia inteligente de relaciones, de la existencia de prejuicios grupales que van dificultando la construcción creativa, crítica y responsable de la docencia como profesión en proceso de humanización y de ganancia en pertinencia y valor social frente y junto a otros grupos e instituciones educativas y deseducativas a los que todos los estudiantes se enfrentan a diario.

Por ello, es un campo dialéctico para considerar seriamente como componente de la búsqueda docente que debe ser el fundamento de una visión integradora de la formación de profesores hacia una genuina TRANS-formación docente.¹²

VI. EL DOCENTE EN LA SOCIEDAD: DIALÉCTICA DE LAS DEMANDAS SOCIALES

[...] dentro de cada sociedad también se educa según modelos distintos de la plenitud humana a alcanzar, lo que en demasiadas ocasiones sirve para perpetuar la desigualdad de oportunidades entre los individuos” (Savater, 1997: 97).

Un tercer elemento que compone la búsqueda que debe sustentar todo proceso de TRANS-formación docente, es la perspectiva de la docencia como actividad o rol dentro de la estructura social vigente con su estructura, sus diferencias o estratos, sus mecanismos de reproducción, sus necesidades y posibilidades de cambio, sus ideologías, tensiones y contradicciones.

Porque dentro de cada sociedad existen modelos de hombre para alcanzar y elementos para destacar, que se manifiestan como exigencias u objetivos de su sistema educativo y, por ende, como demandas para la misión del docente y como elementos que configuran su rol y su

¹² “Sarason cautioned that the more things change, the more they remain the same. This axiom is specially true of teaching” [“Sarason alerta acerca de que, cuanto más cambien las cosas, más permanecen igual. Este axioma es especialmente cierto en la docencia”] (Lieberman y Miller, 1991: 104).

estatus social, es decir, las expectativas que la sociedad tiene de los profesores y el valor simbólico que asigna a su tarea.

Visto de esta manera, el docente es una especie de mediador entre las expectativas y demandas sociales que sintetizan los valores, las creencias, los intereses grupales y generales expresados en un currículo concreto, y el estudiante que se espera sea formado en esta perspectiva que la sociedad está interesada en perpetuar.

Pero como afirma Savater, estos ideales de hombre y estos intereses sociales muchas veces sirven para perpetuar las desigualdades de oportunidades y el inauténtico bien de orden, cuyos esquemas de recurrencia reflejan bias grupales que benefician a los grupos poderosos y dominantes y afectan a la mayoría de la población.¹³

¿Cuál es entonces la tarea del docente ante estas determinaciones sociales que de algún modo moldean el contenido y la forma de su tarea profesional y recrean o perpetúan cierta cultura escolar?, ¿cómo se entendería una TRANS-formación docente que tomara en cuenta esta dimensión social?, ¿cuál es el problema a enfrentar?

La realidad es que el sistema educativo sirve, en gran medida, como el instrumento operador de la estructura social para generar esta intervención de las generaciones adultas, con el fin de desarrollar esas capacidades y estados físicos, intelectuales y morales que lleven a los futuros ciudadanos a asimilar los valores y creencias sociales y a adaptarse a ellos.

En esta perspectiva, el docente es el agente instrumentador de esta intervención, el elemento que tiene esta relación directa con los niños y jóvenes y puede contagiarles esta humanidad —desde el modelo ideal vigente— a las nuevas generaciones.¹⁴

¹³ “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Emile Durkheim, en Savater, 1997: 207).

¹⁴ “Una educación general del Estado es una mera intervención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales; y como el molde en el cual se les funde es el que satisface al poder dominante en el Gobierno, sea éste un monarca, una teocracia, una aristocracia o la mayoría de la generación presente, proporcionalmente a su eficiencia y su éxito, establece un despotismo sobre el espíritu que por su propia naturaleza tiende a extenderse al cuerpo” (Stuart Mill, en Savater, 1997, p. 203).

El problema está, entonces, en que el docente, como agente operador, como intérprete de estas demandas sociales, tiene sobre sí la presión de la estructura social para realizar en los estudiantes el trabajo de reproducción de la estructura social vigente, tanto en sus valores, creencias y objetivos auténticos como en los prejuicios e intereses grupales que conllevan decadencia general progresiva y la generación de ciclos cortos de declinación social.

De las demandas sociales expresadas en el sistema educativo y en el currículo, de lo que la sociedad espera concretamente como rol del profesor, existe una buena parte de lo que Crowe llama la “herencia cultural” que es válida, pertinente y necesaria de preservar. En esta herencia genuina se encuentra toda la riqueza del proceso acumulativo y progresivo de desarrollo que la sociedad ha ido asimilando en su estructura y en sus formas de organización e ideales, que es necesario que el alumno descubra, experimente, comprenda, critique y valore, en forma adecuada, para su preservación.

Sin embargo, también se percibe, en esta demanda social al profesor, toda una serie de prejuicios de los grupos dominantes que se van imponiendo en los esquemas de recurrencia sociales y en sus diferentes subsistemas, e impiden la emergencia y operativización de los descubrimientos que hace la inteligencia con miras a la humanización progresiva de esa sociedad hacia la justicia, pero que, obviamente, afectan a estos intereses de grupos particulares. Se encuentra, pues, todo un conjunto de elementos inauténticos que llevan en sí esta imposición, este “despotismo sobre el espíritu”, que no sólo se da en la educación del Estado que refleja los intereses de grupos en el poder, sino también en la educación de los particulares que puede reflejar intereses de sectores y grupos privados que no piensan en el establecimiento de una sociedad justa, sino en la perpetuación de sus privilegios.¹⁵

La labor de una TRANS-formación docente tiene que asumir esta dialéctica que se da en la práctica del profesor como mediador social,

¹⁵ “A partir de la moral aquí triunfante, se necesita indudablemente algo opuesto, es decir una cultura rápida que capacite a los individuos deprisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen muchísimo dinero. Se concede cultura al hombre solamente en la medida en que interese la ganancia” (Nietzsche, en Savater, 1997: 50).

entre las demandas auténticas sociales y las prejuiciadas y sustentadas en intereses particulares y destructivos del bien de orden general.

Una auténtica TRANS-formación docente tiene que asumir la búsqueda honesta del profesor y sus depuradas convicciones educativas y el enfrentamiento con estos intereses de la estructura social, tanto los legítimos como los no legítimos, si quiere generar cambios relativamente exitosos hacia la construcción progresiva de una docencia que lleve a una genuina *educación*.¹⁶

VII. LA DOCENCIA Y SUS EXIGENCIAS PERMANENTES: DIALÉCTICA HISTÓRICA

Apenas vuelva la luz del día, es necesario que los niños vayan a la escuela. Pues ni las ovejas ni otra clase alguna de ganado pueden vivir sin pastor, tampoco es posible que lo hagan los niños sin pedagogo ni los esclavos sin dueño. Pero de entre todos los animales, el más difícil de manejar es el niño. Debido a la misma excelencia de esta fuente de razón que hay en él, y que está todavía por disciplinar, resulta ser una bestia áspera, astuta y la más insolente de todas...
(Platón, en Savater, 1997: 192).

Hemos hablado de tres componentes de la búsqueda, que es el elemento que debe sustentar los procesos de formación de profesores entendidos como TRANS-formación: asumir que el profesor es un sujeto humano concreto y ser conscientes de sus dialécticas personales; reflexionar y tratar de construir aproximativamente la actividad docente como una profesión, analizando la dialéctica de las culturas docentes y de la cultura institucional; y comprender la docencia como actividad de mediación social en la que se reflejan los deseos auténticos y los prejuicios grupales que constituyen la dialéctica social, la

¹⁶ "Cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen" (Savater, 1997: 59).

cual pretende imponer determinados intereses a través de la educación de las nuevas generaciones.

Hablemos, por último, del último elemento componente de la búsqueda de TRANS-formación docente: las exigencias permanentes de la docencia como actividad históricamente en construcción.

Un somero análisis histórico nos permite apreciar que la docencia es una actividad muy antigua y que ha venido creciendo en diferenciación y especialización a lo largo de los siglos. Esta progresiva diferenciación y especialización de la docencia fue generando, de manera paulatina, una reflexión más especializada sobre el hecho educativo y una imagen distinta, en cada tiempo, de lo que un docente debe ser.

Es evidente que la noción de lo que era un docente entre los griegos es muy distinta de la que prevalecía en el Renacimiento o de la concepción actual; que ha habido un cambio en el contenido, en las formas y en las finalidades de la práctica docente, al mismo tiempo que se han modificado sus condiciones concretas de ejercicio.

Sin embargo, también es evidente que hay elementos, preocupaciones y exigencias que han permanecido a lo largo de la historia sobre lo que debe ser el papel de un docente frente a sus estudiantes. Un análisis más amplio podría mostrar y descubrir, progresivamente, estas exigencias permanentes, independientes de las culturas y las épocas, que caracterizan la finalidad de la docencia para la construcción de la humanidad.

Un proceso de TRANS-formación docente tiene que contemplar esta dimensión histórica de la docencia y facilitar en el profesor una conciencia de esta historia, un desarrollo en el descubrimiento de estas exigencias permanentes de realización de la educación genuina y de sus formas viables y pertinentes de concreción en los contextos actuales concretos en los que labora.

Porque la docencia está sujeta, además de a las dialécticas personales, profesionales y sociales, a esta dialéctica histórica que ha ido construyendo y manteniendo ciertas creencias, valores o rituales educativos, que están allí presentes en las “modernas” aulas de todos los días, y se que han ido incorporando en el modo de ser docentes prácticamente sin darse cuenta, como parte de esa herencia cultural que se asimila “por ósmosis” como dice Crowe (1985) pero que es necesario discernir en su autenticidad.

No hay duda de que gran parte de ese “residuo histórico” que permea la docencia actual y la cultura escolar moderna es valioso, pertinente y aun vigente, porque responde a las exigencias permanentes de realización del ser docente como actividad humana. Sin embargo, muchos otros elementos serán parte del “polvo secular” acumulado sin que nadie se haya dado cuenta y, por lo mismo, es parte de aquello que hace la docencia poco significativa y como con “olor a ruina arqueológica” para muchos de los alumnos actuales. Un proceso de genuina TRANS-formación tiene que asumir esta tensión vivida en cada docente, entre los elementos históricos auténticos y estos “polvos” acumulados por siglos.¹⁷

Un elemento básico de este proceso histórico dialéctico es la existencia e influencia real de los prejuicios o bias generales que se han ido introyectando en la cultura docente, impregnándola de inautenticidad y generando, posiblemente, este “largo ciclo de declinación” que muchos autores como Rugarcía (1996) sostienen que está viviendo la docencia.

Tal como afirma Bruner, la educación es riesgo, riesgo del que pocos profesores son conscientes a veces, riesgo que va mucho más allá de una calificación reprobatoria al maestro cuando falla en este deber de contagiar, a propósito, de humanidad a los alumnos. Porque el problema no sólo es un profesor con un grupo que falla en esta misión, ni siquiera una generación de maestros con sus grupos, sino la transmisión gradual y cada vez más profunda, inconsciente y decadente de estos prejuicios generales que van permeando la cultura docente, degradándola acumulativa y progresivamente hasta conseguir su desintegración a través de su, cada vez mayor, caren-

¹⁷ “Education is risky, for it fuels the sense of possibility. But a failure to equip minds with the skills for understanding and feeling and acting in the cultural world is not simply scoring a pedagogical zero. It risks creating alienation, defiance, and practical incompetence, and all of these undermine the viability of a culture” [“La educación es riesgo, por ella fluye el sentido de posibilidad. Pero una falla al equiparar las mentes con las habilidades de comprensión y sentimiento y acción en el mundo cultural, no es simplemente un error que marca cero en el marcador pedagógico. Es arriesgar a crear alienación, deficiencia e incompetencia práctica, y todos estos elementos dañan la viabilidad de una cultura”] (Bruner, 1996: 43).

cia de significatividad y pertinencia humana y social. Y no olvidemos que la muerte de la escuela ya ha sido planteada por Illich y otros, y parece confirmarse en muchas ocasiones en la misma realidad.¹⁸

Un proceso que busque la TRANS-formación docente tiene que atender esta exigencia de conciencia histórica de los docentes y facilitarles el discernimiento de estos elementos de progreso y de decadencia que se han acumulado por siglos y que afectan hoy, aunque no se vean, el ejercicio de la docencia y su conceptualización.

VIII. “MI RIVAL ES MI PROPIO CORAZÓN...”: A MODO DE CONCLUSIÓN

Ésta es la complejidad de la docencia universitaria y las exigencias de transformación que se desprenden del análisis de las dialécticas presentes en las distintas dimensiones del quehacer docente: una dialéctica personal, una profesional, dialéctica social y dialéctica histórica.

Lo aquí presentado no es, claramente, un programa de formación docente ni pretende ser una guía curricular para el mismo. La reflexión planteada es más bien una llamada de atención para caer en la cuenta de que los procesos de formación docente son mucho menos simples de lo que parecen, y de que hay que cambiar el enfoque con el que se aborda y tratar de responder a este problema educativo actual.

El punto de partida, como lo indica el título simbólico, es que el principal obstáculo para un cambio en la educación es el propio corazón de los docentes, entendido no sólo como la parte afectiva o actitudinal, sino como la conciencia integral del profesor compuesta por ideas, sentimientos, actitudes, conocimientos, sensaciones, experiencias, valores y significados. El principal rival es el propio corazón de los docentes que muchas veces ya no puede o no quiere cambiar. Por ello, la formación docente debe ser más bien entendida como TRANS-formación y partir de la búsqueda humana del docente individual y colectivo. Así, el reto es ir a ese corazón e invitarlo a cambiar,

¹⁸ “Toda obra memorable está hecha así, de reglas que pusieron obstáculos a su nacimiento —y que ella tuvo que infringir— y de reglas nuevas que, una vez reconocida, ella impondrá a su vez...” (Claude Lévi-Strauss, en Savater, 1997: 222).

no para llegar a un nuevo sitio y permanecer estático, sino para entrar en un camino inacabable de descubrimiento que responda al llamado educativo que en palabras de Elliot diría:

Con el impulso de este amor y la voz de este llamado no cesaremos de explorar y el final de nuestra búsqueda será arribar al lugar donde iniciamos y conocer el sitio por vez primera (traducción libre de MLC).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, M. J. *The paideia proposal*, Nueva York, MacMillan Publishing Co., 1982.

ANCONA, A. "La palabra que procede de la universidad", en *Magistralis*, núm. 1, Puebla, Universidad Iberoamericana golfo centro, 1990.

APPLE, M. W. *Cultural politics and education*, Nueva York, Teachers College Columbia University press, 1996.

ARANGUREN, J. L. *Ética*, Madrid, Alianza Universidad textos, 1985.

ARISTOTLE. *The Nicomachean ethics*. Oxford, NY. Oxford University press. (1980).

ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA. Association of supervision and curriculum development. (1994).

AVILÉS, R. "La investigación educativa hoy", Tlaxcala, mimeo, (s/f).

_____. "Especialidades en la investigación", en *Diorama educativo* núm. 1, Tlaxcala. Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1990.

BANNER, J. y H. Cannon. *The elements of teaching*, New Haven-London Yale University press. (1997).

BAZDRESCH, J. *La creatividad*, Folletos del Centro de Integración Universitaria, México, Universidad Iberoamericana Santa Fe, (s/f).

_____. “¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?”, en *Cuadernos de reflexión universitaria*, núm. 14, México, Universidad Iberoamericana Santa Fe, 1988.

BERTONI, A; Poggi, M. y M. Teobaldo. *Evaluación, Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

BLANCO Beledo, R. *Docencia universitaria y desarrollo humano*, México, Alhambra editorial, 1982.

BLOOM, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1990.

BORDIEU, P. y J. C. Passeron. *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, CA., Ed. Sage, 1977.

BOWLES, S. y H. Gintis. *Schooling in capitalist America*, New York, Basic books, 1976.

BRAIO, F. “Handouts for an introductory workshop on Insight”, xx Lonergan Workshop. Boston, 1992, mimeo.

BRUNER, J. *The culture of education*, Cambridge, MA., Harvard University press, 1996.

BYRNE, E. y E. Maziarz. *Human being and being human*, New York. Appleton-century-crofts, Meredith co., 1969.

CARLEY, M. *Bernard J.F. Lonergan on teaching*, Doctoral Thesis in Education, Graduate School of Education, Harvard University, Unpublished, 1989.

CLARK, C. y P. Peterson. “Teacher thinking”, en M. Wittrock (editor), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan ed., 1986.

COCHRAN-SMITH, M. y S. Lytle. "Research on teaching and teacher research: the issues that divide", en *Educational researcher* 19 (2), 1990.

_____. *Inside-outside. Teacher research and knowledge*, Nueva York, Teachers College Columbia University press, 1993.

_____. "Color blindness and basket making are not the answers: confronting the dilemmas of race, culture and diversity in teacher education", en *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, (Fall), 1995.

CONN, W. "Bernard Lonergan's analysis of conversion", en *Angelicum* núm. 53, 1976.

_____. *Conscience. Development and self-transcendence*. Birmingham, Religious education press, 1981.

CONN, W. (editor). *Conversion. Perspectives on personal and social transformation*, New York, Alba house ed., 1978.

CROWE, F. "An exploration of Lonergan's new notion of value", en Lawrence, F. (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 3, Boston, MA. Boston College, 1982.

_____. *Old things and new. A strategy for education*, Atlanta, GA, Scholars press, 1985.

_____. *Appropriating the Lonergan idea*, Washington, DC, The catholic University of America press, 1989.

_____. *Lonergan*. Collegeville, MN. The liturgical press, 1992.

_____. "Complacency and concern in the risen life", en F. Lawrence (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 13, Boston, MA, Boston College, 1997.

DELANEY, H. “Horizon in Method: implications for education”, en *Milton studies*, núm. 13. (spring), 1984, pp. 95-106.

_____. *The tree of life. A general theory of personal development based on the writings of Bernard Lonergan S.J.*, Doctoral dissertation for the National University of Ireland, Unpublished, 1988.

DEWEY, J. *Democracy and education*, New York, The free press, 1916.

DÍAZ Barriga, A. *La evaluación curricular: una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México*, México, CESU-UNAM, 1994.

DÍAZ Barriga, A. et. al. *La investigación en el campo del currículo 1982-1992*, México, CESU-UNAM, (s/f).

DÍAZ Barriga, A. Apuntes del “Seminario de investigación en el campo del currículo”, impartido al grupo del doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 1997, mimeo.

DONMOYER, R. “The concept of a knowledge base”, en F. Murray (editor), *The teacher educator’s handbook*, San Francisco, CA., Jossey-bass publishers, 1996.

DORAN, R. *La Teología y las dialécticas de la historia*, México, Universidad Iberoamericana Santa Fe-editorial JUS, 1993.

DOORLEY, M. *The place of the heart in Lonergan’s ethics*, Lanham, ML, University Press of America, 1996.

_____. “Resting in reality: reflections on Crowe’s complacency and concern”, en F. Lawrence (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 13, Boston, MA., Boston College, 1997.

DUCKWORTH, E. and the experienced teachers group. *Teacher to teacher. Learning from each other*, New York, Teachers College Press /Columbia University, 1997.

Eco, H. y C. M. Martini. *¿En qué creen los que no creen?*, México. Ed. Taurus, 1997.

EDWARDS, D. y N. Mercer. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*, London-New York, Methuen publishing co., 1987.

ELBAZ, F. "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking", en Day, Pope, Denicolo, *Insight into teachers' thinking and practice*, Nueva York, Falmer press, 1990.

ELMORE, R. "Getting to scale with good educational practice", en *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, (Spring), Cambridge, MA., Harvard School of Education, Harvard University, 1996.

FEIMAN Nemsler, S. "Learning to teach", en *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman ed., 1983.

_____. "The cultures of teaching". In Wittrock, M (editor). *Handbook of research on teaching*. New York. MacMillan Co., 1986.

FENSTERMACHER, G. "Philosophy of research on teaching: three aspects", en M. Wittrock (editor), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan Co., 1986.

_____. "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling Hammond (editor), *Review of research in education (20)*, Washington, DC., American Educational Research Association, 1994.

FINE, M. *Chartering urban school reform*, New York, Teachers College press/Columbia University, 1994.

FLANAGAN, J. *Quest for self-knowledge. An essay in Lonergan's philosophy*, Toronto, Toronto University press, 1997.

FLODEN, R.E. y M. Buchman. “Philosophical inquiry in teacher education”, en W. R. Houston; M. Haberman y J. Sikula (editores), *Handbook of research on teacher education*, New York, MacMillan Co., 1990.

FORRESTER, V. *El horror económico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Ed. Herder, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, México, Ed. Siglo XXI, 1982.

FULLAT, O. *Filosofías de la educación*, Paideia, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.

GAARDER, J. *Sophie’s world. A novel about history of philosophy*, New York, Berkeley signature ed., 1996.

GAGE, N. L. *Hard gains in soft sciences: the case of pedagogy*. Bloomington, England. Center on evaluation, development and research phi-delta-kappa, 1985.

GAGE, N. L. y M. Needles. “Process-product research on teaching: a review of criticisms”, en *The elementary school journal*, Chicago, Ill. University of Chicago, 1989.

GARDNER, H. *Frames of mind*, New York, Basic books, Harper Collins ed., 1993a.

_____. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York. Basic books, Harper Collins ed., 1993b.

_____. *Extraordinary minds*, New York, Basic books, Harper Collins ed., 1997.

GIUSSANI, L. *La conciencia religiosa del hombre moderno*, Madrid, Ed. Encuentro, 1990.

GIROUX, H. "Rethinking the language of schooling", en *Language arts* núm. 61, 1984.

_____. *Teoría y resistencia en educación*, México, Ed. Siglo XXI, 1992.

GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*, México, Javier Vergara editores, 1997.

GORE, J. *The struggle for pedagogies. Critical and feminist discourses as regimes of truth*, New York-London, Routledge ed., 1993.

GOROSTIAGA, Xabier. "La universidad preparando el siglo XXI", en *Magistralis 8*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.

GRIZES, G. y R. Shaw. *Beyond the new morality, The responsibilities of freedom*, Notre Dame, Ind. University of Notre Dame press, 1988.

GREGSON, V. (editor), *The desires of the human heart*, New York. Paulist press, 1988.

GRENNON, J. y M. Brooks. *In search of understanding. The case for constructivist classrooms*, Alexandria, VA. Asociation for supervision and curriculum development, 1993.

HANSEN, D. *The call to teach*, New York, Teachers college press/ Columbia University, 1995.

HUGHES, G. "The drama of living, and Lonergan's retrieval of transcendence", en F. Lawrence (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 10, Boston, MA., Boston College.

JACKSON, P. W. *Life in classrooms*, New York, Hold, Reindhart and Winston ed., 1968.

_____. *The practice of teaching*. New York. Teachers College Press/ Columbia University, 1986.

JAEGER, R. M. (editor). *Complementary methods for research in education*, Washington, DC., American Educational Research Association, 1988.

KOHN, A. *No contest. The case against competition*, Boston-New York, Houghton-Mifflin ed., 1992.

KOLVENBACH, P. H. “Educación y valores”, en *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S. J., México*, México, Sistema Educativo Universidad Iberoamericana, 1990.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Ill. University of Chicago Press, 1970.

LAKATOS, I. *Falsification and the methodology of scientific research programmes*, Cambridge, Cambridge University press, 1970.

LELAND, W. y M. Howe. *Personalizing education. Values clarification and beyond*, New York, A&W visual library, 1975.

LIEBERMAN, S. & Miller J. *Staff development for education on the 90's*, New York, Teachers College Press, 1991.

LIELHONA, Thomas. *Educating for character*. Bantam books, Nueva York, 1992.

LIPMAN, M. *Thinking in education*, New York, Cambridge University press, 1991.

_____. *Lisa*. Madrid. Ed. de la Torre, 1988.

LONERGAN, B. *Método en Teología*. Salamanca, Ed. sígueme, 1988.

_____. *Insight. A study of human understanding*, Toronto, Toronto University Press, 1992.

_____. *Topics in education*, Toronto, University of Toronto Press, 1993.

_____. *Method in Theology*, Toronto, University of Toronto Press, 1994.

_____. "Filosofía y fenómeno religioso", en *Method*, vol 12, núm. 2 (otoño). (Se consultó la traducción de Ricardo Avilés Espejel, aún no publicada), 1995.

_____. "The notion of structure", en *Methodm*, vol. 14, núm. 2 (Fall), Boston, MA., The Lonergan Institute/Boston College, 1996.

_____. *A second collection*, Toronto, University of Toronto Press, 1996a.

_____. *Philosophical and Theological papers 1958-1964*, Toronto, University of Toronto Press, 1996b.

_____. *Verbum: word and idea in Aquinas*, Toronto, University of Toronto Press, 1997.

LÓPEZ CALVA, M. *Eficiencia o consciencia: hacia un modelo abierto de planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Talachas académicas núm. 12-I, Puebla. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. (En proceso de publicación en editorial Trillas), 1995a.

_____. *Creer para ver: práctica docente y desarrollo humano*, Talachas académicas núm. 12-II, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro. (En proceso de publicación en editorial Trillas), 1995b.

_____. *Buscarme entre los otros. Un enfoque humanista de la dinámica de grupos*, Talachas académicas 12-III, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro. (En proceso de publicación en editorial Trillas), 1996.

_____. *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, México, Ed. Trillas, 1998.

LORTIE, D. *School-teacher. A sociological study*, Chicago, Ill, University of Chicago Press, 1975.

LYTLE, S. y R. Fecho. “Meeting strangers in familiar places: teacher collaboration by cross-visitation”, en *English education* 23 (1), febrero, 1991.

MACINTYRE, A. *After virtue*, Notre Dame, Ind. University of Notre Dame Press, 1984.

MARDONES, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1991.

MELCHIN, K. “Moral knowledge and the structure of cooperative living”, en *Theological studies*, vol. 52, núm. 3, septiembre, 1991.

MONROE, K. *Finding god at Harvard*, Michigan, Zondervan Publishing House, 1996.

MOORE, T. *El cuidado del alma*, México, Ed. Urano, 1993.

MORELLI, Elizabeth. “Reflections on the appropriation of moral consciousness”, en F. Lawrence (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 13. Boston, MA., Boston College, 1996.

NODDINGS, N. *Philosophy of education*, Boulder, Colo, West view press/Harper Collins, 1995.

ORTEGA y GASSET, J. “Aurora de la razón histórica”, (s/f), mimeo.

PAZ, O. *Libertad bajo palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

PECK, S. *La nueva Psicología del amor*, Argentina, Editorial EMECÉ, 1994.

PÉREZ Valera, E. *Filosofía y método de Bernard Lonergan*, México. Universidad Iberoamericana-ed. JUS, 1995.

PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

REED, R. y T. W. Johnson. *Philosophical documents in education*, Nueva York, Longman ed., 1996.

ROGERS, C. *El poder de la persona*. México. Ed. El manual moderno, 1980.

_____. *Libertad y creatividad en la educación*, México, Ed. Paidós, 1992.

RUGARCÍA, A. *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1994.

_____. *Educación en valores*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1996.

_____. *La formación de ingenieros*, Puebla. Universidad Iberoamericana Golfo Centro-ITESO-Universidad Iberoamericana Santa Fe, 1997.

RUSSEL, H. *The sayings of Oscar Wilde*, London, Duckworth ed., 1997.

SABINES, J. *Nuevo recuento de poemas*, México, Ed. Joaquín Mortiz, 1991.

SAVATER, F. *El contenido de la felicidad*, Madrid, Ed. El País-Aguilar, 1994.

_____. *Ética como amor propio*, Barcelona, Ed. Grijalbo-Mondadori, 1995.

_____. *El valor de educar*, México, Ed. Ariel, 1997.

SHAGOURY, R. y B. Miller. *The art of classroom inquiry. A handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH. Heinemann ed., 1993.

SHAVELSON, R. J. “The basic teaching skill: decision making”, en *R y D memorandum núm. 104*, Stanford, CA., Stanford University, 1973.

SHULMAN, L. “Paradigms in research programs in the study of teaching: a contemporary perspective”, en *Handbook of research on teaching 3rd. ed.*, MacMillan Publishing Co., 1986.

_____. “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”, en *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, febrero, 1987.

SINGER, T. and T. Revenson. “A Piaget primer. How a child thinks”, Nueva York, Ap, Plume Book, 1996.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*, Nueva York, Holmes and Meier ed., 1975.

TAYLOR, C. *The ethics of authenticity*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1991.

TEKIPPE, T. *What is Lonergan up to in Insight?*, Collegeville, Minn, The liturgical press, 1996.

VERTIN, M. “Lonergan´s metaphysics of value and love: some proposed clarifications and implications”, en F. Lawrence (editor), *Lonergan Workshop*, núm. 13, Boston, MA., Boston College, 1997.

VILLAURRUTIA, X. *Nostalgia de la muerte*, México, Colección lecturas mexicanas, Ed. SEP-El caballito, 1985.

WISDOM, J. *Philosophy and Psychoanalysis*, Berkeley, CA. University of California press, 1969.

ZEICHNER, K. y J. Gore. “Teacher socialization”, en R. Houston (editor), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, McWilliams publishing Co., 1990.