



La educación que queremos para
la generación de los Bicentenarios

METAS EDUCATIVAS 2021



Secretaría General
Iberoamericana
Secretaria-Geral
Ibero-Americana

Conferencia Iberoamericana
de Ministros de Educación

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

REFLEXIONES DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Docentes y realidad latinoamericana, un acercamiento

José Carmen Soto Ramírez
Escuela Primaria "MICHOACÁN"
México

La OEI no es responsable ni avala necesariamente el contenido de los mensajes ni la forma en que están escritos. El texto se publica tal y como ha sido remitido por el autor/autora.

- 17 de julio de 2009 -

Cuando se alude la conceptualización docente, inmediatamente se asocia inherente a la misma, el término educación; de tal forma que una no puede coexistir sin la otra (docente-educación; educación-docente). Dado que para educar, se requiere la existencia de un docente, un profesor, que muchas veces es llamado maestro y/o educador, guía, etc. El cual a su vez, requiere a quien educar (alumnos), de ahí la simbiosis educacional que se genera a partir de cierto proceso de relaciones inter-personales e inter-virtuales.

Sin embargo, en ese proceso simbiótico educacional, existen y se desarrollan docentes de perfil profesional pluralizado, es decir (caso de México) las instituciones educativas mexicanas se caracterizan por el albergue institucional a docentes de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad (en distintas modalidades y enfoques). Sin soslayar las instituciones que verdaderamente se dedican a la formación de formadores (escuelas normales, Universidades pedagógicas, entre otras).

Aunque en honor a la verdad, otro es el enfoque que se quiere abordar al respecto del tema en alocución, docentes, que no su origen; sino el desempeño profesional que todos ellos despliegan *ipso facto* y/o *ad hoc* en aras de generar conocimientos, mediante una educación comprensiva de la realidad.

El día 16 de junio de 2009, aparece una nota periodística en un diario de circulación nacional que encabezaba la siguiente suscripción: "Reprueban maestros de secundaria examen de la OCDE" a manera de encabezado periodístico; por otro lado, dicha nota informativa señala que "Los docentes de secundaria de México son los menos preparados, los que más faltan y los que llegan más tarde a sus clases en comparación con los profesores del mismo nivel académico de otros 22 países"; es decir, manifiesta una dura crítica a la educación de México.

Innegablemente que, cuando se habla de la función profesional que desempeñan los docentes en los distintos niveles educativos de nuestro estado, de nuestro país y de nuestro continente; se pone en tela de juicio en no pocas ocasiones las actividades que éste realiza al interior de su grupo para la ejecución de prácticas educativas cotidianas altamente significativas e innovadoras, capaces de generar conocimientos críticos, holísticos y complejos en sus educandos; dicho sea de paso, cuales grandes retos a superar en el corto plazo para instaurar una educación de verdadera calidad humana y socializadora integralmente.

Aún cuando el ejercicio docente debe ser una de las tareas cualitativas de mayor interés por quienes tienen en sus manos la loable tarea de guiar, formar e inducir a ese capital intelectualmente potenciado (educandos) por los horizontes constructivos y reconstructivos de nuestra realidad, se opta por una transmisión positivista y bancaria de contenido, verticalizada, que irreflexivamente docente y discente comparten a pie juntillas, coartando la posibilidad de compartir ciertos recortes de la realidad con una visión holística, cultural, axiológica, crítica y contextual; capaz de revertir el contenido del currículum que dejará de ser oculto en tanto el docente desempeñe su profesión, con profesionalismo axiológico y praxiológico (de praxis educativa); sin soslayo del uso de las TIC.

Morduchowicz, R. (2003) al respecto, hace el siguiente comentario sobre el buen empleo de los medios de comunicación:

“La incorporación de los medios en la enseñanza, debe implicar la integración de los contenidos de la «realidad cotidiana» con los de la ciencia disciplinar; la integración de los códigos tradicionales, los oficiales de la escuela, con los nuevos códigos, y la integración de los formatos comunicacionales propios de la escuela con los nuevos formatos” (p. 52)

Obvia y atinadamente, se está hablando del uso de las nuevas tecnologías en educación como herramientas al servicio de la misma, así como de la profesionalización permanente a través de la interactividad virtual e, innegablemente de la instauración de nuevos marcos educativos tecnologizados que puedan coadyuvar al fortalecimiento académico profesional institucional y por ende, de nuestra educación contextual.

La revolución tecno-digital forma parte del contexto de desarrollo del discente y éste, diagnósticamente por experiencia de quien suscribe, desarrolla ciertas competencias extra-institucionales superiores en muchos casos a las competencias del profesor, por consiguiente, el docente tiene que desarrollar las competencias sustraídas de su formación inicial, empero, que pueden ser superadas a través de una propuesta curricular institucional, local y/o estatal para la alfabetización digital y permanente de quienes se hallan en la histórica brecha digital.

Por una práctica reflexiva

A partir de la siguiente cita textual de Torres (1999) que a la letra suscribe: "la necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una nueva educación" (p. 2); es más que contextualizada la aportación anteriormente referida, dada la crisis en la que se sumerge la actividad áulica del docente, huelga decir la multidiversidad factorial que inhibe un excelente desempeño académico, reflexivo, con visión y formación social (dobles plazas, escasa formación académica, masificación grupal, politización, escuelas multigrado, pobreza, exclusión social, explotación laboral, cinturones de miseria, entre otros factores).

Es imprescindible la reflexión del docente, en primer lugar, para determinar el tipo de quehacer pedagógico que está desempeñando, autocriticar si es transmisor de parcelas de conocimiento, si trabaja por cubrir un horario y devengar un salario, improvisa clases y no planifica, se sustrae del trabajo colaborativa y/o colegiado, se resiste al uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación (tecnofobia), su actividad fortalece el marco de la "cuasi profesión" en la que se desarrolla y, se desprofesionaliza ante los ojos de la sociedad, invariablemente reprobatorios, toda vez que dicha actividad está considerada como una "semiprofesión" además de la carencia de un cuerpo de conocimientos propio.

En segundo lugar, el rol del nuevo docente debe centrarse en una práctica de enseñanza-aprendizaje que logre recuperar contenidos de formación y reflexión *in situ*, Torres (1999) alude el siguiente comentario sobre la reflexión del docente:

"Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar". La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica está siendo crecientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento" (p. 12).

Es decir, la reflexión del docente debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que sus discentes aprendan de manera significativa, el docente debe autoanalizarse y hacer una valoración real respecto de si es o no facilitador de aprendizajes en su práctica profesional, que no únicamente como instructores, sino que desarrolle inherentemente procesos cívicos, éticos y críticos frente al ejercicio pedagógico que practica, así como del currículum que interpreta y desarrolla, dado que en muchos casos el proceso enseñanza-aprendizaje es realizada acríticamente tanto por docentes y educandos.

Parafraseando a Fenstermacher (1986) éste sugiere que un docente reflexivo debe adicionar categorías innovadoras como la virtud y las intelectuales al desarrollo de su "cuasi profesión"

y, la primera (virtud) despliega estrategias axiológicas como la honestidad, el respeto, la amplitud de criterio y la fiabilidad, entre otras, mientras que el arista de la intelectualidad tiende a desarrollar la humildad, la creatividad, la aptitud reflexiva y la imparcialidad. Es decir, el docente debe desarrollar su propio estilo de enseñanza-aprendizaje, el cual debe exhibir, adecuar y tratar de que sea pertinente a los contenidos que imparte y obviamente, a las necesidades de los educandos, del contexto y de la edad del estudiante.

Es por demás importante hablar de la reflexión que el docente debe realizar sobre su práctica profesional que desarrolla cotidianamente, sin embargo, tal parece que la realidad es otra, por la carencia de la misma en las aulas, de ahí la necesidad de fortalecer la visión con aportaciones de estudiosos del currículum y, en este caso la pertinencia teórica de Schön (1987), coadyuva a mejorar la práctica pedagógica genuinamente reflexiva, cuando el docente atiende ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica.

En síntesis, el autor antes señalado menciona que los profesionales en general no saben ejercer su práctica (cita a abogados, ingenieros, profesores, doctores), es decir, existe un marco de ineficiencia y deshonestidad profesional, lo que conlleva a dimensionar las instituciones como figuras que no saben enseñar las más elementales categorías para el desempeño profesional eficaz y ético. De tal forma, que es absolutamente necesaria la instauración de una nueva epistemología de la práctica docente en aras de reformular un replanteamiento de la formación para consolidar una práctica genuinamente reflexiva.

Cuando Schön (1987) argumenta la visión del prácticum reflexivos, contribuye a la reconceptualización del docente, que es el caso de interés, el cual debe desarrollar ciertas prácticas profesionales capaces de coadyuvar en la formación de los estudiantes, para la adquisición de formas artísticas en el desarrollo inteligente de las zonas indeterminadas de la práctica, es decir, un prácticum reflexivo es aquél que echa mano del arte para el perfeccionamiento de su práctica y, en el caso del docente, éste debe prepara a sus estudiantes para ser competentes en las zonas indeterminadas anteriormente señaladas.

Una de las máximas del autor antes señalado (Schön) es la que hace referencia al "aprender haciendo" por parte de los educandos, así, el docente debe precisamente situar su aprendizaje interactuando con las nuevas tecnologías, es decir, allegarse de las competencias necesarias para utilizar las nuevas tecnologías informacionales como herramientas para el fortalecimiento de la educación y su auto-profesionalización permanente.

Reflexionar la acción cotidiana áulica en todos sus ámbitos, implica repensar el conocimiento después de la acción, con la finalidad de perfeccionar y superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad, Schön (1987) argumenta lo siguiente:

“En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata quizás también en otras que juzgaremos similares”. (P. 28).

Es determinante para el docente considerar y reflexionar el tipo de educación que imparte en la cotidianidad pedagógica, analizar si se inscribe en el marco de la racionalidad técnica, tan solo como ejecutores efectivos del programa o en su defecto, retomar categorías constructivistas para la construcción y reconstrucción del entorno-mundo; Schön (1987) fortalece el siguiente comentario al suscribir que:

“Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, deconstrucción del mundo que subyace a toda su práctica” (p. 34).

Si bien es cierto que la práctica del docente se sitúa como una semi-profesión y/o cuasi-profesión en un marco desprofesionalizado, la educación irreflexiva que imparte, conlleva de acuerdo a Chomsky (2007) una des-educación, Torres (1999) la denomina deformación y Freire (2005) la llama domesticación del sujeto; de ahí la necesidad imperiosa del abordaje educativo reflexivo al que Tardif (2007) enfatiza sobre la importancia práctica educativa y la crítica reflexiva del papel del docente, cuando éste no considera los conocimientos previos contextuales de desarrollo del educando, mediante un proceso educativo práctico-experiencial.

Saberes docentes

Cuando el conocimiento del profesor es puesto en tela de juicio, por la falta de uso de teorías, técnicas y metodologías en su práctica cotidiana, carentes de formalización y sustento científico, conlleva a la confusión del papel que éste desempeña, el cual en algunos casos, es concebido como un oficio más que desarrollan los sujetos a través de la práctica y, que distanciado de procesos académicos tan sólo muestran la sabiduría del docente en la ejecución de su quehacer áulico.

Lo anterior se sustenta en la afirmación de Luis, Villoro, 1982. Citad por Macchiarola, V. 2006. El cual considera el conocimiento del profesor más sabiduría que ciencia; dado que el docente en mínimas ocasiones busca la explicación a los fenómenos que se generan en las aulas, más bien se interesa por la comprensión de los mismos y su actuar inmediato para la resolución de ellos; por tanto, el autor conceptualiza a la sabiduría como: “conocimientos personales y en creencias más o menos razonables y fundadas” (s. p.).

Macchiarola (2006) argumenta la siguiente situación respecto del conocimiento del profesorado:

“Considerando las distinciones anteriores, podemos concluir que el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas; y de conocimientos personales, ya que se construyen y validan a través de la experiencia. Cuando el profesor se apropia del saber científico, encuentra razones que le permitan justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos” (s. p.).

Dentro de la realidad educativa, posiblemente una gran mayoría de docentes desempeñan su práctica cotidiana a través de los saberes y conocimientos experienciales que se van acumulando a través de la experiencia, dado que para formalizar un tipo de conocimiento científico se requiere del manejo teórico-práctico fundamentado en ciertos campos curriculares, psicopedagógicos, epistemológicos, ontológicos, metodológicos y filosóficos, entre otros, para el fortalecimiento de un conocimiento verdaderamente científico y, del cual, carece una cantidad ingente de docentes, por una falta de profesionalización continua, una alfabetización digital inicial y permanente, una falta de ética profesional, un cambio de actitud profesionalizado, un intercambio colaborativo y colegiado de experiencias, una falta de autoformación académico, falta de un proceso socio-constructivo del conocimiento, entre otras situaciones de atención emergente.

Macchiarola (2006) considera que la formación del docente debe sustentarse en los siguientes tres ejes para coadyuvar a:

- a. “Transformar las creencias en conocimientos proporcionando, a los docentes “razones justificadamente ciertas” para sus acciones (eje epistemológico).
- b. Pensar sobre su propio pensamiento-metacognición-para evaluar y modificar las premisas de su razonamiento práctico (eje psicológico).
- c. Reconocer las fuerzas socio-culturales e institucionales que han influido en la conformación de su pensamiento y reflexionar sobre las consecuencias sociales de las propias acciones (eje socio-cultural)”

Profesionalización

El sujeto por naturaleza debe estar interrogándose cotidianamente el por qué de las cosas, del entorno, de su trabajo, de sus colegas, de los docentes, de la escuela, etc. Lo cual conlleva al funcionamiento de la cognición intelectual de manera particularizada; de tal forma que para algunos sujetos, ciertos aspectos del conocimiento tienen criterios de validez social, para otros, dichos criterios carecen de fundamentación social.

En este sentido, la profesionalización del docente es para ciertos críticos y/o estudiosos del currículum casi una profesión, mientras que para otros, es una profesión con letras mayúsculas y, para un servidor a manera de interrogante cuestiona la primera visión; ¿Por qué el docente

si es capaz de formar profesionales, su actividad no es vista como tal? considero que de entrada, aparece una gran contradicción que revierte la visión respectiva.

Sin embargo, antes de entrar a polemizar al respecto de dicha o no profesionalización, es menester teorizar y fortalecer ambas visiones con las aportaciones de algunos autores; Fernández (1995) es un crítico muy agudo que conceptualiza al docente en un marco de desprofesionalización imperante, por la escasa profesionalización de los mismos (de los profesores); claro, a diferencia de otras profesiones socialmente reconocidas.

Este autor reconoce la cabida del docente en el marco de la desprofesionalización que, en comparación con profesionistas universitarios, no existe sanción alguna si éste desempeña negativamente su labor docente en el nivel secundario o universitario, así como el desprecio observado en la preparación profesional del docente quien habrá de educar seres humanos y formar personas educacionalmente, debido a la minucia intelectual que prestan en sus formación inicial y qué decir de la profesionalización a lo largo de su desempeño académico. Fernández (1995) suscribe lo siguiente cuando ocurre lo contrario al párrafo antes suscrito:

“Llama la atención el hecho de que se considere como algo excepcional, progresista y novedoso, que los profesores se incorporen a actividades de auto perfeccionamiento profesional o de la investigación en la acción, a fin de mejorar su práctica: son muchos, demasiados, los padres y adultos que no perciben diferencias sustanciales entre lo que se hizo con ellos, cuando frecuentaban la escuela, y lo que ven que se sigue haciendo con sus hijos, y hasta con sus nietos” (p. 9).

Está claro que la validación profesional del docente está a cargo de la sociedad en su conjunto, debido a las experiencias de aprendizaje que de manera directa o indirecta fueron objeto en alguna parte de su vida en tal o cual institución educativa; sin embargo, algunos casos específicos no son la generalidad, porque a la inversa de lo que sugiere Fernández (1995), Ana Patricia Elvir, 2003. Citado por Arnove, 2007; existen una categoría de maestros efectivos cuyas características son las siguientes:

“Los maestros efectivos...tienen mejores antecedentes académicos (dominio del contenido de la materia), más experiencia docente, mejor repertorio de actividades pedagógicas y mejores destrezas pedagógicas. Estos... maestros con frecuencia supervisan a sus estudiantes, les dan más tareas para realizar en casa, les ofrecen retroalimentación positiva, y a tiempo, porque tienen expectativas más altas para el éxito educativo de sus estudiantes. Estas características y prácticas son más comunes entre los maestros que reciben entrenamiento en sus escuelas, tienen mejores salarios y trabajan en centros con buena infraestructura física y equipo académico, principalmente donde hay suficientes libros de texto y escritorios para sus estudiantes” (p. 17).

Indudablemente que hasta ahora, ambos autores tiene la razón, dado que la viña educativa cuenta con docentes que prestan minucia atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y, aún cuando en la realidad, Carrera Magisterial otorga estímulos económicos verdaderamente altos a ciertos docentes incorporados en las categorías (caso específico de México) de gran remuneración económica, los educandos presentan nimiedades académicas escolarizadas, a la inversa, existen docentes que ni siquiera están incorporados en el programa de Carrera Magisterial y su labor educativa es de alto desempeño académico.

Al respecto de la profesionalización docente, Tenti (2005) aduce una incipiente lucha docente por la renovación de la identidad del profesorado, a tal grado de hacer la siguiente percepción de la escuela: "Los problemas de disciplina, la violencia escolar, los desórdenes, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés, etc. son la expresión de los defectos de la educación" (P. 338); es decir, la actividad profesional o no del docente, en términos de sociología ha llegado a concluir que ciertos factores sociales de problematización, es producto del bajo interés educacional que muestran los docentes al respecto.

Respecto del arista de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Tenti (2005) comenta lo siguiente: "Las transformaciones en las relaciones entre viejas y nuevas generaciones también han impactan la vida cotidiana de los docentes, en tanto agentes sociales encargados de acompañar el crecimiento de la infancia y la adolescencia" (P. 339).

Siendo quizá en este aspecto en donde inciden las mayores contradicciones de desarrollo profesional del docente, en virtud de que es precisamente en el esquema generacional en donde se observa y acrecenta significativamente la brecha digital, ya que mientras los educandos desarrollan nuevas competencias al respecto, el docente temeroso por naturaleza de las innovaciones en educación, se sustrae del fortalecimiento tecno-digital como actividad apriorística para enfrentar positivamente los retos del devenir tecnológico-instrumental.

Arzola, S. (2007), comenta lo siguiente sobre la profesión docente a escala latinoamericana:

"Diversos estudios sobre la profesión docente en América Latina revelan que este es un problema bastante generalizado: "La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal (...).Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación" (p. 23-24).

De esta forma, la profesionalización docente, reta a los mismos al desempeño de un *performace* en la acción, en la reflexión, en la tecnología informacional, en la ética, en la cultura profesional y porqué no, en la política educativa, para lo cual se requieren fomentar las rupturas epistemológicas correspondientes, de orden racional técnico por un lado, y por el otro, la instauración consciente de un modelo organicista progresista, holístico y sin duda alguna subjetivo y complejo.

Hacia una cultura de la profesionalización docente al 2021

Sin duda alguna, uno de los grandes retos que enfrentan los docentes, principalmente en educación básica, corresponde precisamente a una profesionalización genuina, continua, de calidad y concreta por parte de los mismos y, no obstante que para ejercer la profesión docente en educación, es preciso contar con el título correspondiente, se carece de un programa de profesionalización permanente capaz de fortalecer el ejercicio teórico-práctico de quienes desempeñan dicha profesión educacional.

Ante esta perspectiva de ambigüedad teórica en la conceptualización de si es o no la docencia una profesión, como tal, corresponde al docente sensibilizarse ante el ejercicio y resultados que desempeña al frente de su batalla académica cotidiana, es decir, si no se tiene la posibilidad de elevar el nivel académico profesional, se tiene la inigualable posibilidad de ejercer su actividad con profesionalismo, atendiendo la diversidad áulica cotidiana con visión de profesor clínico, además de poder elevar a rango ético su desempeño académico; generar y cultivar una epistemología del conocimiento en base a necesidades contextuales de dicentes, involucrar activa y directamente en los quehaceres institucionales a los propios padres de familia, entre otros aspectos fundamentales del quehacer cotidiano áulico.

Basta decir, que es la percepción social en muchos de los casos quien determina el grado de profesionalismo de todos y cada uno de los docentes que se desempeñan en sus diferentes niveles de educación, la ética profesional o no profesional dependerá de la evaluación que la sociedad interna y externamente asigna a cada docente, respecto del desempeño y resultados en los educandos.

El docente en servicio debe seleccionar y desplegar una gran gama de estrategias metodológicas para la realización de un proceso enseñanza-aprendizaje significativa, al respecto, es menester mencionar una actividad académica de innovación que desarrollan algunos docentes en el estado de Guerrero y, que despliega actividades denominadas autogénicas, las cuales otorgan prioridad disciplinar a categorías tales como: la respiración, la relajación, el ejercicio físico, la concentración y la meditación, que en la mayoría de los casos, los docentes tradicionales ignoran en el ejercicio práctico de su profesión y, que

paradigmáticamente son de gran relevancia para el desarrollo integral-académico de los educandos.

Ese es el gran reto de los educandos en servicio, desarrollar paulatinamente una cultura de su propia profesionalización a través del fortalecimiento significativos de su desempeño áulico-pedagógico, sea éste a través del saber lego, y/o del saber científico, en virtud de que la realidad del docente se caracteriza por existir desligado de una articulación adecuada entre la formación inicial y la formación permanente de su praxis cotidiana; por lo que es imperativa la necesidad de reorientar dichas prácticas educativas desde ángulos críticos, holísticos y contextuales verdaderamente profesionales.

Arzola, S. (2007), estudiosos de la educación en Chile comenta lo siguiente sobre la profesionalización del docente:

“Para contar con mejores profesionales y elevar la calidad de nuestro sistema educativo, tal como lo sugieren múltiples estudios internacionales, son condiciones necesarias: i) atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, ii) garantizar una formación inicial de calidad y iii) certificar sus competencias para la docencia” (p. 15).

A manera de conclusión

El proceso enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo, contiene tres grandes categorías que deben ser reflexionadas a través de la acción docente, la práctica reflexiva, los saberes docentes y la profesionalización de los mismos, el análisis y/o la idea central de dichos enfoques, debe conllevar hacia la ruptura del pensamiento único, lógico y verticalizado, por una opción de pensamiento divergente y/o lateral, instrumental y vocacional tal como lo sugiere Tenti (2005).

El docente debe hacer una análisis sobre su propia conciencia histórica y su formación docente, con la finalidad de enfatizar en un tipo de moralidad sociológica a través de las actividades con compromisos social, además de profundizar en valores con carácter de emergente, es decir, aspirar a la formación académica de un nuevo ser humano, a pesar de que se diga que se esté deseducando, desprofesionalizando, deformado y domesticando; un cambio de conciencia y actitud en el trabajo cotidiano, puede marcar la diferencia institucional.

Es imprescindible superar la visión social que se tiene en la actualidad sobre la profesión docente (visión social desvalorada del docente), por tanto, se requiere enmendar la ruptura tangible que se ha generado entre los actores docentes y la sociedad; se requiere que el docente retome el papel estratégico en el saber social contemporáneo, reemplazar la vieja pedagogía por la instauración de una enseñanza nueva, otorgarle mayor importancia a los procesos de aprendizaje de los educandos, sobre el hecho del saber.

Si la carencia de una base sólida de conocimientos en la profesión docente, más la carencia de saberes en los docentes, conducen invariablemente a una desvalorización profesional tangible, es preciso atacar el problema de raíz a través de la escritura y publicación de las experiencias más significativas en el quehacer docente, profesionalizar su aprendizaje permanente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), participar decididamente en los diversos curso de actualización que oferta la secretaría de educación, fortalecer el trabajo colaborativo específico, práctico, experimental y social de acuerdo a la visión educativa de Macchiarola (2006).

Es decir, el docente debe adentrarse hacia un horizonte cultural de la pedagogía en términos de pensamiento docente, propio, genuino, sólido, documentado y práctico-experiencial, a través de la propia biografía personalizada, con difusión contextual; en suma; se requiere reflexionar la práctica y su sistematización conlleva la generación de conocimientos científico nuevos, sistematización de acuerdo al enfoque de Bernechea, González y Morgan (1994), en donde uno de los retos es el siguiente:

“Hay que construir herramientas para que los profesionales expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquellos que se han ido produciendo en ella. Esto se realiza a partir de una reconstrucción de los supuestos iniciales, de la práctica misma y, luego, de la interpretación de su sentido, para descubrir los razonamientos que explican por qué se hicieron las cosas de esa manera, contrastar y criticar los supuestos de la acción y ordenar lo que se ha aprendido de manera que oriente una intervención futura (y para que se proyecte más allá, como un conocimiento útil a otros)” (p. 9).

Sistematizar para mejorar la práctica profesional docente, que no, para ordenar la misma, parafraseando a García (2004) menciona que una institución debe transformar el pensamiento de sus educandos, detectar políticas de exclusión social y escolar, y por otro lado, debe facilitar los mecanismos del conocimiento para el desarrollo de un ciudadano que decide lo que quiere y que no se manipula a través de los medios, formar un sujeto en marcos de reflexión contextual local, nacional y global.

En suma y literalmente, el docente debe cambiar hasta “su modo de andar” respecto de su práctica profesional pedagógica, mediante un hondo calado de reflexión pedagógica, de autoformación y/o preparación profesional durante su desempeño como docente frente a grupo, toda vez de tener la posibilidad de hacer de las herramientas tecno-didácticas sus mejores aliadas para ofrecer una educación genuinamente de calidad, a la voz de ya y, con concreción al 2021de manera urgente y emergente.

Profr. José Carmen Soto Ramírez

REFERENCIAS

- Anorve, R. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social: Desafíos y respuestas. http://www.cecoax.ipn.mx/Modulo1/act/miguel_fernandez.pdf Consultada el 6 de junio de 2008.
- Arzove, Sergio (2007). *Formación Inicial y continua de profesores*. Revista pensamiento educativo. Santiago de Chile. Recuperado el 1 de agosto de 2008 de http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf
- Barnechea, M. González, E. y Morgan, M. de la L. (2006). *La sistematización como producción de conocimientos*. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf> el día 16 de mayo de 2008.
- Chomsky, Noam (2007). *La (des)educación*. Editorial Critica Barcelona. España.
- Fenstermacher, Gary D. (1986). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: M.C. Wittrock (Éd.) *La investigación de la enseñanza I*. Paidós Educador: Barcelona. Pp. 149-179.
- Macchiarola, V. (2006). *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf> el día 9 de mayo de 2008.
- Morduchowicz, R. (2003). *Comunicación, Medios y Educación*. Ediciones Octaedro. España.
- Schön, D. (1987). *El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales*. En: D. Schön. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona. Pp. 17-48.
- Torres, Rosa M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0564.pdf> Consultada el 2 de mayo de 2008.
- Freire, Paulo (2005). *La educación como práctica de libertad*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Tardif, M. (2007). *Os profesores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. En: M. Tardif (Éd.) *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª edición. Editora vozes: Petrópolis, R.J. Pp. 31-55.