

LOS SIGNIFICADOS DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN LOS DOCENTES FORMADORES DE FORMADORES

Esperanza Piña de Valderrama*
esperanzapv@gmail.com
(UPEL- IPB)

Recibido: 29/04/2010

Aprobado: 18/09/2010

RESUMEN

Se presentan las consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de una manera de ver, entender y vivir un proceso de investigación fenomenológica que sustenta sobre el sentido o significado que los docentes formadores declaran sobre la praxis pedagógica deviene del fluir de su vida docente. El contexto histórico-espacial caracteriza la manera cómo interpretan lo que sucede, momento a momento, y estas interpretaciones se convierten en la experiencia cotidiana. Aseveración que emerge de interpretar la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno social, esencialmente lingüístico, por lo tanto, es una complejidad discursiva que aflora con y desde las percepciones, actitudes, valores y vivencias que los docentes enuncian sobre su accionar pedagógico como docentes formadores. En este artículo se postulan algunas consideraciones reflexivas del tema investigado con el fin de contribuir con la praxis pedagógica de los docentes formadores, dentro de la formación universitaria de los docentes venezolanos.

Palabras clave: significados; praxis pedagógica; docente formador; fenomenología.

* **Esperanza Piña de Valderrama.** Doctora en Ciencias de la Educación, Coordinadora del Programa General de Investigación en la UPEL-IPB, Coordinadora Línea de Investigación “Didáctica y Formación Docente” Integrante del Núcleo de Investigación Contexto y Praxis Socioeducativa, Ponente y Coordinadora en Eventos de Investigación Nacionales e Internacionales, autora de publicaciones en revistas arbitradas. Asesora de Trabajos de Investigación

THE MEANING OF PEDAGOGICAL PRAXIS IN TRAINER TEACHERS WHO TEACH TRAINERS

ABSTRACT

Ontological, epistemological and methodological considerations are presented as a way of seeing, understanding and living a phenomenological research process based on the sense or meaning that trainer teachers declared over the pedagogical praxis that becomes the flow of their teaching life. The spatial and historical context characterizes the way how they interpret what is happening, moment to moment, and these interpretations become an everyday experience. Claim to interpret emerging pedagogical practice of trainer teachers as a social phenomenon, essentially linguistic; therefore, is a discursive complexity that arises with and from the perceptions, attitudes, values and experiences that teachers set out on their pedagogical action as trainer teachers. This article put forward certain reflective considerations of the topic investigated in order to contribute to the educational practice of trainer teachers within the university training of the Venezuelan teachers.

Keywords: meanings; practice teaching; teacher trainer; phenomenology.

OS SIGNIFICADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS DOCENTES FORMADORES DE FORMADORES

RESUMO

Neste artigo são apresentadas as considerações ontológicas, epistemológicas e metodológicas para ver, entender e viver um processo de análise de fenômenos referentes ao sentido ou ao significado que dão os docentes formadores à prática pedagógica que praticam durante sua vida acadêmica. O contexto histórico-social determina a forma como eles interpretam o que acontece em todos os momentos e essas interpretações se tornam uma experiência cotidiana. Esta afirmação provém do fato de os docentes formadores terem interpretado a prática pedagógica como um fenômeno social, principalmente linguístico que pressupõe, portanto, uma complexidade discursiva que aparece com e a partir das percepções, atitudes, valores e vivências que fazem parte da prática pedagógica dos docentes formadores. Neste artigo são apresentadas algumas reflexões sobre o tema analisado, com o intuito de contribuir com a prática pedagógica dos

docentes formadores pertencentes à educação universitária na Venezuela.

Palavras-chave: significados; prática pedagógica; docente formador; fenômenos.

LES SIGNIFICATIONS DE LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE CHEZ LES PROFESSEURS QUI FORMENT DES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

L'on présente des considérations ontologiques, épistémologiques et méthodologiques d'une manière de voir, de comprendre et de vivre un processus de recherche phénoménologique concernant le sens ou la signification que les professeurs formateurs donnent à la praxis pédagogique liée à sa carrière. Le contexte historique et spatial détermine la manière dans laquelle ils interprètent ce qui se passe à toutes les heures et ces interprétations deviennent l'expérience quotidienne. Ceci peut être affirmé lorsqu'on considère la praxis pédagogique des professeurs formateurs comme un phénomène social, notamment linguistique. L'on parle donc d'une complexité discursive qui affleure à partir des perceptions, des attitudes, des valeurs et des expériences que les professeurs relient à leur travail pédagogique de professeurs formateurs. Cet article comprend aussi quelques considérations réflexives à propos du sujet étudié afin de contribuer à la praxis pédagogique des professeurs formateurs dans le domaine de la formation universitaire des professeurs vénézuéliens.

Mots clés: significations; praxis pédagogique; professeur formateur; phénoménologie.

Los significados pedagógicos del docente formador: un fenómeno social

Hoy en día, se hace cada vez más necesario pensar y repensar si el sentido que los docentes universitarios le asignan a su accionar pedagógico se acompasa a la visión, innovación y creación de soluciones a los problemas y desafíos educativos de esta era.

Tanto las políticas públicas educativas internacionales como nacionales, demandan un docente universitario comprometido

en la búsqueda de alternativas innovadoras de enseñanza y de aprendizaje, que permita una praxis pedagógica dinámica y transformadora, perfilada no sólo desde la interdisciplinariedad de las ciencias sino también desde la pertinencia del contexto donde impacta socialmente. Hargreaves (citado por Márquez, 2000) sostiene que “las reglas del juego están cambiando y es hora de que las pautas, prácticas, estrategias y reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes, varíen con los cambios” (p. 100).

Este acontecer invita a pensar y repensar cuál es el papel protagónico de los docentes universitarios, por ser actores fundamentales en estos procesos de transformación educativa; actores creadores de nuevos retos y posibilidades de acción pedagógica, propósito fundamental de la vida del docente universitario. Y por ser nuestra vida, hay que vivirla y disfrutarla, hasta que llegué el momento de apartarnos como docentes y seguir siendo docente y aunque se nos termine el tiempo, es un estilo de vida, es una convicción, es una sociedad, es la manera de ver las cosas.

Aseveración y acontecimientos sociales que generan grandes interrogantes e inquietudes en mí como docente investigadora de una Universidad formadora de docentes. Como docente formadora estoy convencida que somos nosotros, quienes debemos propiciar los cambios en la formación de los docentes, según las necesidades sociales venezolanas en los inicios del siglo XXI.

La educación es un fenómeno social transformador en el que la praxis de los docentes formadores debe evidenciar posturas antropagógicas en cuanto al **qué** y **para qué** del proceso de aprendizaje de los educandos, con una visión humanista y transformadora del hecho educativo, que permita accionar un proceso de aprendizaje orientado a la pertinencia social del mismo. Asunto que entraña una pregunta: ¿De qué

manera se explicitan los significados que los docentes formadores develan de su praxis pedagógica? ¿Qué nuevas significaciones paradigmáticas relacionadas con el ser, hacer y convivir su praxis pedagógica los formadores revelan en su discurso cotidiano?

Interrogantes que llevaron por un proceso investigativo dinámico, discontinuo, poco apegado a normas preestablecidas porque Martínez (2004) señala que cuando se parte sin hipótesis, se trata de reducir al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se hace un gran esfuerzo por captar toda la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia “estamos en la orientación fenomenológica” (p. 138).

Las respuestas encontradas emergieron de pensamientos, creencias, valores, aptitudes, modos de actuar, paradigmas y perspectivas acerca de la praxis pedagógica, enunciadas por docentes formadores adscritos al Departamento de Formación Docente del Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto, por ser ellos para Cedeño Femín (citado por Pérez 2002) “la columna vertebral de la institución al contribuir en la formación de los futuros docentes de este país, a través no sólo de sus acciones académicas sino también desde sus acciones de investigación y de extensión” (p. 3).

Los docentes seleccionados tienen un tiempo de permanencia entre 05 y 15 años de servicios en la Institución y con un accionar en ámbitos distintos al de la docencia, como el gerencial y gremial. También colaboraron profesores que con sus aportes en conversaciones informales, materiales y revisiones aportaron luces a este camino de recogida e interpretación del tema estudiado.

Se reconoce en este trabajo que el accionar intersubjetivo desde nuestras percepciones, actitudes, valores y vivencias generó un repensar en cuanto a la praxis pedagógica de los

docentes formadores porque Glasser y Strauss (1967) aseveran que “lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las construcciones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (p. 108).

Cuando las conversaciones dejaron de generar nuevas aportes o significaciones se vivenció el punto de saturación teórica con los “eventos, incidentes, etc., que son indicativos de categorías, sus propiedades y dimensiones de manera que pueden desarrollarse y relacionarse conceptualmente” acogiendo a Strauss y Corbin (1998, p. 28), que permiten decir que la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno social es un proceso comunicativo, mediado por interrelaciones sociales; es un fenómeno social discursivo que busca lograr la transformación del mundo de la formación docente desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y valores sociales y así consolidar la formación integral de un docente líder, reflexivo y crítico.

La Fenomenología: un referente metodológico en la interpretación de los significados de la praxis pedagógica

En su devenir evolutivo, investigadores del paradigma cuantitativo comienzan a cuestionarse la hegemonía de sus concepciones de “explicación”, “predicción” y “control”, para dar paso a las concepciones de “comprensión”, “significado” y “acción”. Esta apreciación lleva a investigadores en las Ciencias Sociales a considerar otros aspectos o elementos para el contraste y la discusión dentro de las tendencias positivistas que imperan todavía en la actualidad. Este cuestionamiento que permite la emergencia del concepto de comprensión, introducido por Dilthey, como camino para facilitar la búsqueda de significados de la acción individual y la exploración de nuevas preguntas para interpretar la realidad social.

Desde sus inicios, esta perspectiva de investigación tiene como propósito reforzar la autonomía de la historia individual con lo colectivo, que lo ha llevado a ser un procedimiento analítico-sintético de elementos cognitivos, evaluativos y expresivos de lo congenial, de las analogías entre lo investigado y lo que se investiga, de lo externo y lo interno, con el propósito de encontrar la esencia de las cosas en el significado de las acciones, estableciendo analogías entre las experiencias propias y los sucesos externos.

La intersubjetividad es una cualidad que se incorpora en este enfoque de investigación, desde la narración de los hechos, la interpretación de las semejanzas y diferencias, **la memoria** personal y la expresividad de los sujetos, entre otros aspectos.

Estas consideraciones epistemológicas aportaron elementos sustanciales para la comprensión de la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno humano, intersubjetivo y social, porque a decir de Gadamer (2000) “el método se constituye en una ayuda a la estrategia de investigación”. Como proceso creativo, flexible y abierto a los diálogos y formas de expresión, indagar desde la fenomenología favoreció las comunicaciones intersubjetivas, las confrontaciones y discusiones críticas entre los actores sociales involucrados y permitió avanzar o retroceder dependiendo de la dinámica del contexto, pero siempre orientado hacia el descubrimiento. Se evidenció desde él, lo planteado por Colas Bravo 1998, en cuanto a que:

la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo... Lo importante es la descripción de la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos. (p. 38)

Connotación que me permitió comprender e interpretar el mundo de los docentes formadores, desde su mundo intersubjetivo devenido de las percepciones, creencias, valores y emociones acerca del desempeño pedagógico, puesto que Husserl (1946) reclama “la vuelta de la intuición reflexiva para describir y clasificar la experiencia tal como es vivida y que constituye la conciencia” (p. 23) para postular que la praxis pedagógica de los docentes formadores como fenómeno social es un fenómeno esencialmente humano, que se enfatiza en los individuos y su experiencia subjetiva.

Es de ahí que los docentes formadores como seres lingüísticos que conocen y viven el mundo a través del lenguaje, abrieron un mundo infinito de realidades por descubrir y conocer que permitió una comprensión del fenómeno sin una preexistencia para mí como investigadora, porque el conocimiento emergió de la mutua construcción y reconstrucción teórica producto del nexo intersubjetivo de visiones, creencias, supuestos. Es decir, sentidos y significados, de un modo de pensar y generar conocimiento. Por esto, partí de valores compartidos entre la investigadora y los informantes claves, que facilitó la traductibilidad y disposición de los actores para la comprensión, el consenso interpretativo y el logro de un conocimiento verdadero.

Por tratarse de una realidad múltiple, compleja, dinámica que demandó, siguiendo a Martínez (*ob. cit.*), partir sin hipótesis, reducir al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses, se siguió un proceso de indagación en cuatro etapas o fases para entender el significado de la conducta personal, su significado funcional y así comprender su relación con el mundo. Fue descubrir una cuidadosa y explícita forma de ver como percepciones, visiones, valores, experiencias “encajan” en el contexto de una situación, y así descubrir su significado.

El escenario de la investigación

El escenario de esta investigación lo encontré en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Institución situada en una ciudad de posición geográfica privilegiada, por ser cruce de caminos en la geografía nacional y donde existe una gran y diversa población estudiantil que demanda oportunidades de estudio. Fue creado bajo la presidencia de Rómulo Betancourt el 8 de Noviembre de 1959, según Decreto N° 164, el con la finalidad de estar “destinado a la formación de profesores para la educación secundaria, técnica y normal” (UPEL, 1998, p. 2). Resalta la importancia que amerita su creación para la población estudiantil de la región centroccidental como institución formadora de docentes para llenar un vacío de formación de un recurso humano necesario para el sistema educativo regional.

Los actores

En toda investigación cualitativa, los seres humanos juegan un papel protagónico dentro del proceso de investigación. Los fragmentos que se muestran, tomados textualmente de los testimonios orales de los docentes ilustran sus vivencias y visiones acerca de la praxis pedagógica.

“... Me inclino hacia allá porque es mi visión de vida.”

“...Y aunque se nos termine el tiempo, es un estilo de vida, es una convicción, es una sociedad, es la manera de ver las cosas. Donde quiera que yo voy, no voy a dejar de ser docente, es muy difícil...”

“...Es muy difícil, es mi ser. Tiene que ver conmigo. Yo creo que me lo llevo hasta la tumba. En mi cabeza no cabe el proceso de que... ya no estudie, ya no soy docente. ¡No! Yo seré docente hasta que muera.”

“... Si tomamos como la educación, a la formación de un individuo para moldear su conducta; por supuesto que esa conducta está respaldada, apoyada de una ideología,

de una filosofía, de una política, ella está fundamentada en todos esos elementos, ¿por qué? porque depende de un estado, depende de una intencionalidad, etc..”

“...la praxis pedagógica es constante, Eh! Se alimenta en el proceso, evoluciona, como todo. No es un concepto, es un concepto que necesariamente se ha ido moldeando y que ha cambiado por diferentes razones...”

“...El docente debe ser, aparte de entender, que es un proceso que va cambiando moldeando, es un docente que tiene que estar acostumbrado a la praxis educativa, que tiene como uno de sus requisitos o elementos a estudiar es el cambio, el cambio del docente, la apertura del docente. Porque nosotros somos responsables de nuestro pedacito. Olvídense de lo mundo macro, empiece por usted, porque los cambios se hacen así, como se hace una cascada, gota a gota. Yo creo en el poder del niño. Yo creo en eso. Porque la teoría crítica, nos dice que con sólo uno de la manada que cambie provoca cambios colectivos.”

“... Bueno, esa es una pregunta que tiene muchas aristas, pero si vamos a la categoría que tú manejas “praxis pedagógica”, es aquel docente, que aquel individuo que se forma para actuar de una manera moldeada, adaptada, flexible a los cambios y que sea capaz de interactuar y poder, por lo menos interactuar con ella y generar cambios, o formar repetidores, por decir un término. ¿En qué sentido? Tú eres docente en tu casa, tú eres docente en la farmacia, tú eres docente en el supermercado, tú eres docente en todas partes. Entonces, la praxis educativa, para mí es el enlace, el camino, la conexión que hay entre la teoría y la realidad.”

Estos pareceres llevan a concluir que la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno social, es un proceso comunicativo, mediado en un contexto de interrelaciones sociales. Buscan la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y los valores sociales y de esta manera lograr la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo.

Los significados que emergen de la praxis pedagógica de los docentes formadores, en conjunción con los otros

Los docentes formadores, como seres sociales únicos e irrepetibles, significan su mundo personal y colectivo desde las distintas maneras de observar e interpretar la cotidianidad de su vida, desde diferentes dominios de observación del ser humano como persona. La manera cómo miran, sienten y perciben el mundo docente, deviene de las **diversas experiencias** vividas. No son el único elemento influyente, por supuesto que hay otros, sin embargo, es un elemento esencial, porque “nuestras experiencias son los componentes básicos de nuestra vida. La vida es la secuencia de nuestras experiencias” (Echeverría, 2005 p. 66). Es por esto que ese mundo constituido por la praxis pedagógica es una narrativa o historia de vida sustentada por apreciaciones o “juicios maestros”, que permiten hablar acerca de lo que somos, de lo que hacemos, acerca de los otros, del mundo y del futuro. Narrativas de experiencias de vida captada en la estructura básica de su forma particular de ser y estar en el mundo, porque la historia que cuentan es su vida cotidiana como actor social en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución formadora de docentes.

Historia que lleva implícito el gran compromiso de ser docentes formadores en un momento histórico que esta pidiendo a gritos la incorporación y colaboración para los procesos de transformación educativa, por ser una forma de asumir los retos necesarios que permitan lograr la pertinencia social de la universidad como institución formadora de docentes. Pérez 2007 dice que:

nosotros estamos preparando un docente y la realidad educativa está exigiendo otra cosa. Entonces yo digo: bueno, estamos muy atrasados, ¿Qué pasa? ¿Por qué la universidad no es la universidad formadora de líderes de la vanguardia, no está cumpliendo con la misión. (s/p)

Historia discursiva que Echeverría (*ob. cit.*) llama **discursos históricos** por devenir de una comunidad que genera su propia historia acerca de sí misma, y, a su vez, los individuos desarrollan sus historias dentro de ellas por ser “los miembros de una universidad que cambia con el correr del tiempo, pero los cambios se producen dentro de una identidad continua” (Maturana, 1998, p. 64) los que hace que se distingan dentro de los contextos donde se hayan circunscritos. Identidad continua que para algunos sociólogos son las llamadas “las prácticas sociales” definidas como aquellas estructuras de acciones lingüísticas recurrentes que esta comunidad humana ha creado y que muestran el accionar de los docentes formadores por ser “ventanas de acceso al alma humana” (Echeverría *ob.cit.*, p. 220), que reflejan percepciones, valores, actitudes, experiencias de nuestro accionar pedagógico como docente formador.

Por eso, las historias contadas van más allá del sólo hecho de contarlas. Ellas proyectan en sí mismas lo que vemos como posible y lo que podemos encontrar como aceptable. Ellas condicionan nuestro presente y nuestro futuro “no es simplemente conocer o enterarse de cosas pretéritas más o menos importantes, sino ganar su propia identidad. La autoconquista de la conciencia es su compromiso en el ser. Una conciencia tal, es una conciencia que sabe de su mediación histórica y que además, recibe su ser de esa historia, como historia” (Gadamer 2000, p. 43).

Los docentes como **observadores históricos o discursivos** manifiestan y hacen vida a través del lenguaje, con nuestro “lenguajear” (conversar) dice Maturana (1998), significamos toda esa conciencia mediatizada temporal e históricamente a la que hace referencia Gadamer (2000). El lenguaje es la expresión más genuina del mundo interior como seres humanos manifestado temporal e históricamente a través de declaraciones.

El docente formador no puede ser visto sólo como ***un observador histórico o discursivo sino también como un observador performativo***, se dan cuenta de sus acciones o prácticas sociales, se constituyen no por su nombre, ni por una acción o práctica específica o por un conjunto de prácticas sociales desarrolladas, sino por “la red conversacional establecida entre los miembros que la conforman”, lográndose así, la identidad de la misma.

La praxis pedagógica de los docentes formadores, concebida como “una red estable de conversaciones” (Echeverría, *ob. cit.*, p. 234). genera en el mundo universitario para la formación docente, una identidad que trasciende a sus miembros de manera individual; pero también colectiva. Esta identidad dada desde diversas acciones como la docencia, extensión e investigación, va mucho más allá de los individuos que la integran, por ser ellos, agentes en acción y en cuanto tales, son “socialmente responsables de sus acciones o prácticas sociales” (Maturana, 1998, p.48), independiente de las responsabilidades individuales en que puedan estar involucrado ya que la “praxis pedagógica”, es el enlace, el camino, la conexión que hay entre la teoría y la realidad (Herrera, 2006).

Significado enunciado por un docente formador de formadores acerca de su praxis pedagógica, ***desde su dominio performativo*** que busca según Flores (1978), Olalla (1998) y Echeverría (2005), expandir sus capacidades como personas y como integrantes de esta organización educativa, con la aspiración de tomar decisiones efectivas para crear un clima de relaciones personales e interpersonales que posibilite aquello que es importante para sí mismo y para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

De allí la importancia que juega en el discurso, ***el dominio performativo*** de los docentes en esta organización universitaria. Él constituye las unidades particulares que circunscriben a sus

miembros en una entidad. Ello asegura su existencia en el contexto social, de acuerdo con los retos que debemos asumir como docentes formadores, en consonancia con los cambios económicos, culturales y tecnológicos que se generan en la sociedad venezolana, en particular y la sociedad mundial, en general.

La connotación social, que hace a los docentes formadores de formadores, *seres morales*, por ser este dominio de observación, constitutivo de la existencia humana, por lo tanto, “es ontológico” dice Echeverría (2005) porque la moralidad no es sino un subdominio de un elemento de connotación superior: la ética.

La ética guarda relación con la forma como respondemos al desafío que todo ser humano enfrenta con respecto al sentido de la vida. Con ella, se definen los límites de lo permitido, lo prohibido, lo obligatorio y lo posible. Los individuos que provienen de los mismos discursos históricos y que comparten las mismas prácticas sociales pueden tener límites morales diferentes. Esta distinción de los seres humanos como seres lingüísticos permite enfrentar la vida desde la perspectiva semántica del sentido, para establecer valores y dentro de ellos, delimitar el bien y el mal, lo bueno o lo malo, lo posible o lo imposible. Y todo ello, gracias al poder de hacer juicios que nos confiere el lenguaje.

Los juicios como actos declarativos morales se refirieron en este estudio a objetos, hechos, situaciones o personas relacionadas con la formación docente, que abren o cierran posibilidades para el presente o el futuro de esta organización. Los juicios llevaron implícitos dos proposiciones, unas que hablaban de las propiedades o cualidades de lo que se habló y la otra “**al juicio de valor**” o apreciaciones particulares que se le asignaron los entrevistados. Los juicios como acción

generativa crea una nueva realidad, una realidad que sólo existe en el lenguaje.

Dice Echeverría (2005) “si no tuvieras lenguaje, la realidad creada por los juicios no existiría. Los juicios son otro ejemplo importante de la capacidad generativa del lenguaje” (p. 110). Ellos posibilitan o imposibilitan el accionar de las personas, que en este estudio son las declaraciones que posibilitaron o imposibilitan el accionar pedagógico de los docentes formadores. Cuando los docentes formadores en su discurso emitieron juicios, implicó que lo sucedido una y otra vez en el pasado, podrá volver a pasar en el futuro. Esto lleva a suponer, que el pasado es un buen consejero del futuro. La vida humana está llena de recurrencias, de hechos que suceden una y otra vez; sin embargo, sabemos que existe la certeza de que nunca acaecerá de la misma manera. De ahí que la recurrencia de los mismos acontecimientos, percepciones, experiencias no son los únicos elementos a considerar cuando nos ocupamos del futuro. Emitimos juicios porque el futuro nos inquieta. Los juicios nos sirven para diseñar el futuro. Para Echeverría (2005): “Operan como una brújula que nos da sentido de dirección respecto de qué esperar en el futuro” (p. 114). Esta brújula que nos da sentido, nos condiciona generando expectativas de vida que pueden convertirse en realidad o no. La no realización de estas expectativas ocasionan frustraciones o desesperanzas en torno a nuestro acontecer personal y social inmediato. Los seres humanos somos generadores incesantes de juicios. Lo hacemos todo el tiempo y sobre todo lo que prácticamente observamos. Somos como una máquina permanente emisora de juicios.

Nietzsche (citado por Echeverría, 2005) en un momento de su vida declaró que “uno de los rasgos distintivos de los seres humanos es que son animales que enjuician” (p. 119). Esta connotación de enjuiciamiento nos abre la posibilidad

de aprender e innovar, ya que nuestra capacidad de aprender nos permite redimensionar los juicios morales acerca de nosotros mismos y de los otros. Con el aprendizaje tenemos la posibilidad de inventar nuevas acciones, diseñar nuevas recurrencias e introducir prácticas novedosas.

Por consiguiente, los docentes formadores de formadores como líderes somos responsables de diseñar el futuro de la formación de docentes, porque tenemos la posibilidad de saber aprovechar los juicios como orientaciones en medio de la incertidumbre de los tiempos actuales y de los venideros y desde allí proyectar las nuevas acciones, nuevas recurrencias y nuevas prácticas pedagógica.

Como seres morales somos también seres humanos determinados por *un espacio emocional*. Como seres lingüísticos, las emociones se reconstruyen lingüísticamente y cambian también por las interacciones lingüísticas. Pérez postula que “los venezolanos somos así, no solamente el profesional de cada universidad, es que los venezolanos somos así... No hay otra cosa sino MIEDO”.

Echeverría (2005) sostiene que “el lenguaje puede afectar las emociones, así como las emociones pueden afectar el lenguaje. Debido a nuestro estado emocional, entablaremos ciertas conversaciones y no estaremos disponibles para otras” (p. 375).

De allí que todo el discurso de los docentes formadores acerca de sus percepciones, valores, actitudes, creencias y prácticas, emerge desde un espacio emocional que lo connota seres humanos lingüísticos, debido a que constituye un campo emocional particular, producto de sus experiencias personales.

Los docentes formadores interactuamos con el mundo desde las emociones, porque, son la distinción que se hace en el lenguaje para referirnos al cambio que se produce en

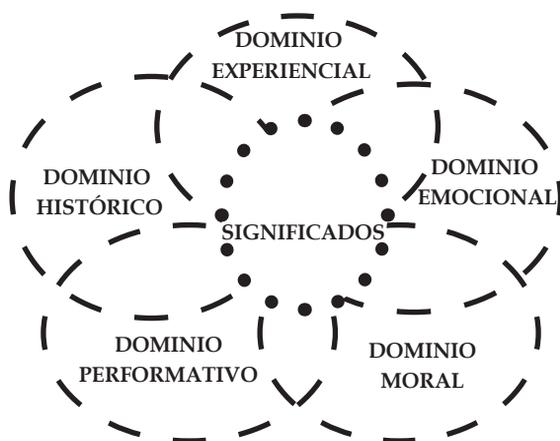
nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos, acciones). Echeverría (*ibidem*) postula que “para comprender la acción humana debemos prestar atención a nuestra vida emocional... nuestra vida emocional es un factor crucial en cada esfera de la acción humana” (p. 270).

Por tanto, cada campo emocional de la persona es el elemento que define sus límites para el cambio y la superación personal. Aún cuando el campo emocional no determina las posibilidades de cambio de la persona, porque éstas son infinitas, puede ofrecer la posibilidad para el cambio. Si alguien no está en el campo emocional adecuado, difícilmente podrá observar otras posibilidades de accionar para él y para los otros.

Estos campos emocionales están influidos por los estados de ánimos, elementos constitutivos de la existencia humana.

Pero ¿cuál es la diferencia entre las emociones y los estados de ánimo? Las emociones son específicas y reactivas. Los acontecimientos las preceden, ellas se manifiestan cuando determinados eventos o acciones modifican el horizonte de posibilidades. En cambio, los estados de ánimos son aquellas emociones desde las cuales se realizan las acciones; viven en el trasfondo desde el cual actuamos. Es así, cuando la persona logra identificar este estado de posibilidad que antes no observaba, aún puede ocurrir que su estado emocional no le permita tomar acciones que ahora ve como posibles. La emocionalidad que permite observar algo no es necesariamente la misma que nos llevará a actuar dentro de ese espacio de posibilidades, debido a fuerzas que se debaten en el principio de coherencia de los seres humanos: la fuerza conservadora y la fuerza transformadora. Esta fuerza conservadora es la que lleva a conservar su contexto de acción de la misma manera durante tiempos indefinidos, ocasionando la rutina, el

conformismo; pero también el desasosiego, la desesperanza. Es el tener miedo o temor ante las cosas nuevas. Es el no permitirse experimentar y atreverse a cambia. El siguiente diagrama sintetiza los planteamientos descritos.



La praxis pedagógica de los docentes formadores, presente incierto

La explicitación de una política educativa no puede ir sola, siempre debería llevar incorporada saberes legitimados públicamente que respondan a las demandas sociales de aprendizaje. Una praxis pedagógica debe ser interpretada equitativamente, con criterios públicos de legitimación de la enseñanza y con criterios equitativos de interpretación de la demanda de aprendizaje.

Los contenidos para la formación de docentes deben dejar de ser un mero listado de temas para convertirse en una oportunidad de aprendizaje compartido desde las diversas áreas del conocimiento para iniciar, afianzar y consolidar las competencias específicas y generales que amerita la formación de los futuros docentes de este país.

Se debe generar un proceso de aprendizaje en el cual los contenidos sean una dinámica dialéctica relacionada con la

distinción entre el campo propio y específico de la carrera como saberes teóricos y los saberes cotidianos de la vida, como los saberes prácticos. Esto para buscar construir saberes y hacer que permitan fundamentar y universalizar racionalmente principios de valoración y normas que permitan la acción para la formación docente.

Por consiguiente, si el docente formador es un Ser en el Lenguaje, y todo cuanto ocurre en él está en relación con el mundo que construye junto a los otros **en el lenguaje y a través del lenguaje**, entonces puedo afirmar que la formación de docentes y la praxis pedagógica de los docentes formadores, fenómenos que preocupan y ocupan, constituyen un todo inseparable. Éstas no son dimensiones aparte, sino que están interrelacionadas, se implican mutuamente. El mundo no es una realidad independiente, sino el producto de vivir con otros. Juntos se construye el mundo que habitamos y al conservarlo, expresamos y damos cuenta de cómo hemos sido educados y cuál es el mundo que heredamos a los que vienen.

Estas consideraciones me permiten comprender e interpretar los significados que los docentes formadores declaran acerca de su praxis pedagógica en un mundo en transformación acelerada, buscan aprender a convivir lingüísticamente con el otro, dentro de una realidad más libre de miedos y ajena a todo tipo de resignación. Fue comprender e interpretar que el futuro universitario se puede “reinventar” con valores básicos como la democracia, la solidaridad, el compromiso y la capacidad de emprender juntos en la vida, entre otros.

Es comprender que el gran desafío de los docentes formadores, debe ser ayudar a generar ciudadanos íntegros, capaces de mirar el mundo como un todo, que sepan aceptar la diversidad, que no teman a la discrepancia y que en “la aceptación de sí mismos esté la aceptación del otro como un legítimo otro” (Maturana, 1998, p. 62).

Aspiro que la educación universitaria para la formación de docentes asuma permitir a sus integrantes vivir sus alegrías y dolores, sabiendo que sus sueños serán posibles en la medida en que se den cuenta que el mundo que deseamos vivir se construye con los otros.

Es interpretar que la importancia del desplazamiento que se ha generado en la tradición filosófica analítica al moverse a un campo en el que lo que más importa es la relación del lenguaje con la acción, genera un importante giro desde la prioridad conferida a la dimensión asertiva de las proposiciones a la prioridad otorgada a la dimensión efectiva del actuar de los hombres a través del lenguaje. El interés está precisamente en la competencia de los hombres en la acción de ellos, por medio del lenguaje, con el propósito epistemológico de permitir valorar lo emergente y lo humano en esta nueva visión de construir conocimiento.

Referencias

- Colás Bravo, M.P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dilthey, W. (1948). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Espasa Escalpe.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Flores, F (1978). *Inventando la Empresa del Siglo XXI*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Gadamer, H. G. (2000). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología. La filosofía fenomenológica*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- Márquez P. E (2000). *Sociología de la Educación*. Caracas: Fedupel-Serie Azul.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *El Paradigma Emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Maturana, H (1998). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior* (Folleto). Caracas: Autor.
- Olalla, J. (1998). *El Coaching. Monografías*. Santiago de Chile: Newfiel.
- Pérez, J. (2002). *Historia de la Educación Superior en el Estado Lara: El departamento de Cultura General y Formación Docente del Instituto Universitario Pedagógico Experimental Barquisimeto*. (1966-1983). Tesis de Grado no publicada, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Lara, Venezuela.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: Autor.

