

EL MAESTRO QUE APRENDE: EDUCACIÓN PARA UNA NUEVA ÉPOCA

Alberto Minakata*

Al inicio de este siglo la formación de los docentes se encuentra en una encrucijada histórica resultado de importantes transformaciones en las maneras de hacer y pensar la educación debidas a los avances de las recientemente llamadas ciencias del aprendizaje, a los avances en conceptos y metodologías de la instrucción, a las perspectivas interdisciplinarias de las ciencias cognitivas aplicadas en la educación y a los enfoques y medios alternativos de evaluación de asistencia valorativa, *alternative assessment*, apoyados en herramientas informáticas para generar procesos de apropiación y rediseño de las lógicas de producción del hecho educativo.¹

Más importante que lo anterior son las transformaciones de la sociedad global y de la sociedad del conocimiento; marco de referencia de la utopía "Educación durante toda la vida en el seno de la sociedad" formulada en el informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Esta utopía propone, entre otros aspectos de importancia fundamental,

Ordenar las distintas etapas de la formación, preparar transiciones, diversificar y valorar trayectorias para dar un salto cualitativo y salirse del terrible dilema que se plantea entre seleccionar y, con ello multiplicar el fracaso escolar, y los riesgos de exclusión o igualar,

pero con detrimento de la promoción de personas con talento.²

Todos los niveles del quehacer educativo institucional y sus maestros —desde preescolar hasta la universidad— enfrentan cotidianamente los retos de construir, inventar e instrumentar propuestas formativas que respondan a las necesidades de alumnos cambiantes cognitiva, social y emocionalmente. Los alumnos, con sus interrogantes y demandas desbordan las aulas, contextos de actividad e interacción cultural, organizadas bajo supuestos y determinantes correspondientes a propósitos formativos de narrativas e historias culturales individuales y grupales que aparecen anticuadas y poco útiles para aquellos retos. La paradoja de estar en una cultura viviendo cognitiva y afectivamente valores de transición no reconocibles intergeneracionalmente se manifiesta en desfases educativos notables, en algunos casos dramáticos.

Quiebres en la evolución del quehacer educativo institucional

En el centro de los escenarios institucionales cambiantes se encuentra un maestro, formado con esquemas y conocimientos insuficientes para las demandas emergentes a la educación formal.

Las prácticas cotidianas de los maestros, ante una mirada crítica, ofrecen un espacio social privilegiado para observar *quiebres*³

* Maestro numerario y coordinador del taller de gestión directiva de la Dirección General Académica del ITESO.

importantes en la evolución del quehacer educativo institucional, de sus transformaciones y de las formas en las que afectan la identidad de los protagonistas centrales del hecho educativo: alumnos y maestros.

Estos quiebres, son a su vez, fuentes generadoras de retos para las formas de hacer y pensar la educación institucional, y confrontan las prácticas formativas convencionales de los maestros.

Uno de los más comprensivos es el quiebre del conocimiento, debido a su extensión y a que afecta directamente la constitución de los sujetos en sus dimensiones biológicas, psicológico, sociales y culturales. Este quiebre viene acompañado de transformaciones sociales, económicas y políticas.

Otro es el emocional, con dos manifestaciones importantes: el imperativo de reconocimiento e incorporación de lo emocional como uno de los constitutivos del quehacer formativo cotidiano y el aumento de las problemáticas afectivas de los alumnos originadas en los cambios de la estructura de la vida familiar, social y de los contextos laborales.

Un tercer quiebre es el que se produce debido al proceso de inserción temprana, a veces brutal, de niños, adolescentes y jóvenes en las problemáticas de la vida social y productiva con experiencias vitales que no corresponden a su madurez emocional, cognitiva y ética.

El cuarto es el trastocamiento de valores que dan coherencia y sentido a la vida personal y social; por ejemplo, la pérdida del respeto entre las personas, el desprecio a la vida y a las diferentes formas de vida, incluyendo la humana; el desprecio y la desvaloración de la autoridad debida a diversos motivos, entre otros, la insolvencia moral de quienes la representan, etcétera.

Un ejemplo ilustrativo de los efectos de dichos quiebres está en las situaciones que acompañan los llamados síndromes de desórdenes en la atención (*attention deficit disorder*, ADD), o los de desorden en la atención e hiperactividad (*attention-deficit-hyperactivity disorder*, ADHD).⁴ Para Armstrong, manifestaciones de estos síndromes se encuentran, conservadoramente, en cinco por ciento de

niños y jóvenes en edad escolar. En los últimos años, este hecho ha generado interpretaciones sobre su etiología y tratamiento, sustentadas en supuestos tales como: ADD y ADHD son desórdenes biológicos; sus síntomas primarios son impulsividad, distractibilidad e hiperactividad; la manera más eficaz de tratarlos es con la administración de psico estimulantes como el Ritalin.

Sin embargo, afirma Armstrong, estos síndromes son resultado de múltiples factores originados en las personas, en el grupo social, en las formas de vida de la sociedad tecnológica moderna y, por tanto, su tratamiento debería sustentarse en una intervención con enfoque multicausal y pluridisciplinar. En estas estrategias se deberían involucrar todos los actores —alumnos, maestros y padres de familia— apoyados por equipos de profesionales competentes, con metodologías de intervención coordinadas e integrales.⁵

Otro campo de manifestación de estas situaciones problemáticas típicas es el afectivo-cognitivo: son numerosos los casos de niños y adolescentes sobreestimulados por fuentes de información y experiencias, que los “vacían de interioridad” y los inducen a una dinámica de pérdida de contacto y control personal y grupal. Estos niños y adolescentes encuentran rutinarios y poco atractivos los estímulos de un salón de clases convencional, con maestros y medios de instrucción que no les representan retos, informaciones relevantes y alternativas afectivas de desarrollo personal y social.

El carácter y las funciones formativas del maestro están hoy cuestionadas y a la vez sobre exigidas socialmente por situaciones como las descritas anteriormente. La dinámica de la vida social exige a los maestros escenificar su práctica docente de acuerdo con un guión casi imposible de actuar: ser y hacer de su vida profesional y personal una respuesta innovadora frente a los cambios sociales, tecnológicos y valorales representados en las formas de actuar y en las problemáticas de sus alumnos. Por otra parte, los mismos maestros viven, padecen y descubren estos cambios, en su propia experiencia, como fenómenos nuevos e inéditos. Sus vidas personales y profesionales

están siendo afectadas de formas semejantes a las de sus alumnos, y para estas situaciones novedosas no disponen de un bagaje formativo adecuado.

Hasta hace algunos años el maestro se formaba para enseñar; hoy, por necesidad histórica, es el que aprende en y a través de todos los acontecimientos y situaciones de su *praxis* formativa: en el acto de educar el maestro se ve obligado a convertirse en un “educando” permanente.

La formación de los maestros, identidad y escenarios formativos

La historia de la formación de un maestro está constituida por dos conjuntos relacionados entre sí: uno, es el de los eventos formales de su proceso formativo, su tránsito a través de las instituciones formadoras de docentes —escuelas normales con sus licenciaturas de educación básica y media—, universidades, con sus licenciaturas de pedagogía y ciencias de la educación, o de otras opciones y procesos curriculares relacionados de forma indirecta con el quehacer educativo de la docencia —licenciaturas en psicología educativa, en comunicación, etcétera. Es a través de opciones diversas que los maestros de todos los grados y niveles adquieren elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y didácticos para actuar profesionalmente con la investidura de maestro.

Otro conjunto es el formado por eventos de la vida cotidiana del maestro en cuanto persona que ha sido también alumno desde la escuela básica hasta la formación universitaria. De estos eventos, el futuro maestro aprende, de forma experiencial, a distinguir y valorar los rasgos y formas de actuación de un buen maestro; descubre y vivencia aquellos rasgos de ser maestro que le significan y en los que cree. En contacto con modelos vivos y significativos, durante su vida escolar de alumno, el maestro aprende e incorpora a su forma de ser y actuar personal, creencias, conocimientos prácticos, rasgos de comportamiento y valores que serán el sustento de sus esquemas de

práctica docente en el futuro de su práctica como profesional.⁶

Los maestros son aprendices, de diversas maneras, a lo largo de sus vidas:

Aprenden a enseñar-enseñando; también aprenden y aprendieron como maestros-enformación, y también como alumnos de los profesores que fueron sus maestros y de los que adoptaron creencias, formas de actuación e instrumentos de enseñanza.⁷

El maestro no sólo enseña los temas y contenidos con determinadas técnicas aprendidas durante su formación formal; su práctica profesional es producto de su origen y de su biografía, de su experiencia profesional. El maestro en su *praxis* formativa actúa de acuerdo con creencias, formas de ser y hacer adquiridas culturalmente por vía de la socialización como alumno de las instituciones educativas formales.

Su “saber profesional práctico” es, por tanto, resultado de haber vivido un conjunto de experiencias que contribuyen a modelar su identidad docente, propia e individual. Las experiencias son de un carácter complejo en el que elementos afectivos, cognitivos, normativos, creencias, valores e intenciones se manifiestan en las puestas en escena cotidianas de su quehacer docente en el aula.

Por otra parte, en el ejercicio profesional cotidiano se realiza, de acuerdo con Hargreaves, “la configuración del marco de aprendizaje ocupacional”, que da sentido e identidad a los profesores.⁸

Este marco cotidiano es el que está cuestionado y trastocado por la necesidad de dar respuestas directas, existenciales, a alumnos que encarnan quiebres de la vida emocional, cognitiva y social como los mencionados con anterioridad. Este marco es complejo y actúa como mediador de lo que el maestro aprendió en su formación profesional, para dar lugar, como resultante, su identidad propia profesional.

Los conjuntos que constituyen la historia formativa del maestro, los dinamismos de su *praxis* docente que configuran el marco ocu-

pacional de su oficio, por sí mismos no son suficientes para generar las respuestas formativas innovadoras a las necesidades y a los retos que niños, adolescentes y jóvenes les plantean todos los días en las aulas.

La evolución reciente de las propuestas para la formación de docentes trata de responder explícita y coherentemente a estas realidades. El cambio principal es el desplazamiento del *locus* de la formación profesional desde las instituciones formales, hacia integrar la formación con los acontecimientos de la vida cotidiana en las aulas, en concreto, la interacción maestro-alumno y la intervención con otros maestros y profesionales de diversas disciplinas.

Es abundante el cuerpo de experiencias documentadas que hacen patente la importancia del crecimiento y desarrollo profesional de los maestros que trabajan en comunidades formativas, caracterizadas por la manera en que unos enseñan a otros y en las que todos aprenden juntos en torno a la discusión de logros y fracasos de sus alumnos. También, la diversidad de modelos de *formación en la práctica* en los que se enfatiza la integración del saber profesional práctico como un constitutivo de la formación.⁹

Este desplazamiento del *locus* social e institucional de la formación del maestro conlleva un cambio de concepción del proceso formativo del docente y de su tránsito por las instituciones formadoras de docentes y afecta el significado histórico y la identidad del maestro: desde hoy y para el futuro el maestro que enseña es, por necesidad, *el maestro que aprende intencionalmente* en y de la dialéctica de su *praxis* formativa como alumno-maestro y como maestro-alumno.

Este cambio modifica la situación existencial del maestro y de las instituciones educativas, sin importar si la función formal principal de éstas es o no la de formar a los docentes, y plantea las siguientes interrogantes: ¿qué características institucionales y qué entornos de actividad formativos facilitan que los maestros se constituyan como *maestros que aprenden*



continuamente de sus *praxis* formativas en el ejercicio de su oficio de docentes?, ¿qué características deben tener las organizaciones educativas, sus proyectos académicos, sus líderes y directivos para que esto suceda? Estas preguntas apuntan a un horizonte de transformaciones de fondo, no de forma, de los contextos de actividad en los que una persona aprende en el oficio de ser maestro, en la relación dialéctica del ser alumno-maestro, maestro-alumno, en una *praxis* social educativa continua.¹⁰

Aprender a ser maestro es, en principio, aprender un oficio; éste tiene como fundamento saberes pedagógicos y saberes metodológicos originados en conocimientos prácticos y modelos del saber-hacer, aprendidos experiencialmente.¹¹

Los maestros, al participar en cursos y talleres de reflexión y recuperación de sus prácticas docentes, con frecuencia expresan los elementos que han constituido históricamente su práctica profesional como un oficio y cómo las

experiencias de su formación, debidas al tránsito por las instituciones formadoras de docentes, adquieren sentido y se actualizan en y a partir de las experiencias mismas de la práctica de la docencia.

Esto mismo sucede con las experiencias vividas por los maestros como alumnos de otros maestros, de los que adoptan o rechazan actitudes, valores y formas de actuación significativas.

Todas las experiencias formativas tienden a convertirse con el tiempo en un constitutivo de los valores y actuaciones del futuro maestro, como lo expresa el testimonio de Victoria Mc Gill, en la recopilación realizada por Sarah Levine:

Yo me convertí en maestra porque detestaba la escuela, odiaba cada minuto de ella, particularmente cuando estuve en 6º grado. Para 8º grado, mi lugar en la escuela, la mayor parte del tiempo, era fuera de la oficina del sub-director. Los maestros me advertían constantemente que no me "pasara de lista" con ellos, lo que, por otra parte, me parecía una contradicción de términos. Yo sí tomaba en cuenta sus indicaciones, al grado que leía todos los libros que me sugerían para llevar a mi casa, pero me rehusaba a manifestarles que los había leído. No quería darles la satisfacción de que pensaran que me habían enseñado algo. Cuando estaba por terminar la secundaria un consejero me llamó para discutir mi futuro. Me invitó a sentarme frente a él al tiempo que me mostraba un grueso folder con toda mi historia disciplinar, y mostrándomelo me interpeló: *¿qué piensas hacer de grande?*. Con una sonrisa le contesté: *voy a ser maestra*. No sin sarcasmo recalcó: *nunca serás maestra*. Yo le respondí: *usted no me conoce*, al tiempo que salía de su oficina.

Me hice maestra para poder influir en las personas en la convivencia de la vida diaria; para propiciar en ellas actitudes diferentes a las del racismo y sexismo; para fomentar su responsabilidad con sus propias comunidades. Considero que los maestros son un grupo

de élite que puede cambiar el mundo desde su que hacer cotidiano. Un comentario casual de un maestro puede llegar a ser parte del guión de vida de un alumno.

Como maestros somos modelos observados muy de cerca; comunicamos más por lo que hacemos que por lo que decimos. Por ello somos recordados.¹²

Elementos para una propuesta formativa

El desarrollo personal y la profesional de un maestro son elementos críticos de la formación docente. La perspectiva de un maestro, en tanto persona-en-formación, se fundamenta en el supuesto básico que debería iluminar toda propuesta formativa: la educación es un trabajo sobre uno mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Estar en un proceso formativo institucional no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse.¹³

Este punto de vista contrasta con el mito generalizado que atribuye a las instituciones formadoras de docentes y a sus propuestas formativas el

Dominio de acciones nuevas, el cambio social y personal, que uno ya no espera hoy de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento de la vida verdadera.¹⁴

El mito "transforma la historia en naturaleza" de manera que las cosas parecen "significarse a sí mismas".¹⁵

Entre estos polos opuestos representados por el mito de la formación institucional y el de la formación personal emerge una conciencia en los contextos de actividad de las prácticas docentes cotidianas y las propuestas que buscan acercar lo institucional formal a los escenarios de las realidades sociales en las que las prácticas educativas de los docentes adquieren identidad y significado.

Vida sociocultural de las prácticas docentes

Las prácticas docentes tienen vida propia en las instituciones escolares en tanto éstas constituyen sus contextos específicos de actividad, con características propias culturales, psicosociales, comunicativas y organizacionales que les confieren su identidad.¹⁶

El maestro que de manera intencional y reflexiva aprende en y de su práctica docente incorpora a su quehacer cotidiano un proceso continuo de resignificación metodológica de sus prácticas educativas.

Esta acción la entendemos en la perspectiva del cambio social educativo a través de procesos formativos de reflexión y su transformación, por medio de tres ejes analíticos:

- El epistemológico, para dar cuenta de la construcción del saber pedagógico de la práctica.
- El psicológicosocial, para la construcción metacognitiva del saber metodológico de la práctica.
- El sociocultural, para construir el sentido social y cultural de la práctica en su contexto de actividad.

Estas tres dimensiones contienen, como unidad analítica y organizacional básica del cambio, la transformación de los sujetos de la práctica, las condiciones constitutivas —internas y externas de las mismas en los sujetos— y la índole de las acciones de la práctica derivadas de la puesta en escena por sus actores, que actualizan las condiciones y les confieren sentidos e intencionalidad.

En esta perspectiva de formación se reconocen las condiciones y los determinantes institucionales y contextuales de índole cultural, económica, social y política de las prácticas docentes y sin embargo, se proponen como unidad de análisis-intervención-transformación los constitutivos mismos de la práctica docente en su puesta en escena, en un escenario de actividad específico, más que el saber acerca de las condiciones y determinantes.

La resignificación metodológica de la práctica docente

Esta resignificación tiene dos elementos constitutivos:

- La producción de sentido, resultado de las operaciones de la puesta en escena de la práctica, que le confieren índole propia, con su organización, relaciones e intencionalidad. Es la *lógica de producción* de la práctica.
- El *saber de la práctica* del docente que la realiza, constituido por distintos elementos de acuerdo con las construcciones adoptadas para dar cuenta de sus dimensiones.¹⁷

Estos conjuntos son, a su vez, constitutivos de la realización de la práctica y se comportan como una unidad dialéctica de acción-significación con su cualidad e identidades propias.

La transformación de una práctica consiste en resignificarla metodológicamente, es decir en realizar una intervención de la índole de la relación de sus constitutivos; de tal manera que al hacerla se produzcan los nuevos “sentidos” deseados e intencionados. Estos sentidos son, a su vez transformaciones del *saber de la práctica* y de la lógica de las operaciones en los sujetos que participan en ella —docente y alumnos.

La toma de distancia crítica de la práctica consiste en la implantación de un conjunto de mediaciones y dispositivos que permitan descubrir la índole de sus elementos constitutivos en tanto acciones productoras de significado. Desde este punto de partida, y a través de este proceso, se generan las preguntas a otras dimensiones que son también condiciones de la práctica, pero que operan en otros ámbitos, lógicas y niveles de los sujetos que son protagonistas inmediatos: los institucionales, sociales, culturales y políticos no directamente afectables desde la puesta en escena de la práctica docente particular.

De esta manera, un proceso de resignificación metodológica de la práctica docente genera un movimiento en dos direcciones:



desde el escenario mismo de la actividad e identidad propia de la puesta en escena de cada docente hacia sus condiciones institucionales y culturales, y desde éstas hacia el escenario de la práctica particular, bajo el supuesto de que el primer nivel de transformación de la práctica se inicia en los sujetos —intenciones, creencias, saberes, esquemas— en y desde su contexto de actividad inmediato.

Este doble movimiento tiene aplicación y referentes conceptuales y metodológicos en otros ámbitos de la práctica educativa, distintos al de las prácticas docentes, como es la dirección educativa.

Por consiguiente, resignificar metodológicamente las prácticas educativas consiste, en la puesta en escena de operaciones y relaciones alternativas a los constitutivos de la práctica de tal forma que den por resultado la producción de los significados esperados.

El proceso formativo de los educadores

Desde el punto de vista del proceso formativo de un maestro, la resignificación metodológica de la práctica docente se sustenta en la adquisición transformación de sus competencias metodológicas, en relación con los demás constitutivos de las prácticas educativas: a sus

contextos de operación y a los protagonistas de la práctica: individuos, grupos e instituciones.

Esta opción formativa se desarrolla en torno a operaciones de identificación, sistematización, reflexión, rediseño e intervención de las prácticas y se sustenta en la adquisición y desarrollo formativo de dos conjuntos de competencias metodológicas:

- Las competencias de articulación teórica y operacional, entre las acciones de sistematización de las prácticas y las de rediseño e instrumentación progresiva de las propuestas de intervención.
- Las competencias cuyo contenido son operaciones de construcción conceptual, propias y pertinentes a los procesos de apropiación de los sentidos de la propia práctica y de sus constitutivos y de sus esquemas operantes.

En los dos conjuntos señalados, la resignificación metodológica es condición necesaria para el desarrollo de propuestas de transformación de las prácticas educativas consistentes, acumulables y evidenciables.

Este desarrollo de competencias se realiza en las perspectivas complementarias, como es la epistemológica, que da cuenta de los consti-

tutivos del conocimiento práctico de los educadores y de su transformación reflexiva en saber pedagógico e instrumental, de la producción del “saber metodológico” generado en y a partir de los procesos de reflexión-intervención de las prácticas educativas.

De esta manera, la puesta en escena del saber metodológico alternativo, con sus esquemas de acción correspondientes se convierte en una *conditio sine qua non*, de la intervención-transformación de las prácticas educativas y de la formación (transformación) de las competencias docentes. Este saber alternativo consiste en la adquisición de nuevas competencias metodológicas —que incluyen la identificación y transformación de creencias, conocimientos y saber-hacer alternativo de la práctica.

Las operaciones de rediseño e intervención de la práctica, que evidencian este desarrollo de competencias, son por su parte anticipaciones de sentido de las acciones educativas, sustentadas en la prefiguración de una lógica de operaciones alternativa, que operan como propuestas para resignificar intenciones y campos de producción de significados específicos.

Este rediseño anticipa la índole de las acciones y sus condiciones de producción. Desde el punto de vista formativo se presenta a los sujetos como la transformación y la adquisición de esquemas de operación (*schemata*) que se aprenden progresivamente a través de experiencias de práctica reflexiva, en sucesivas puestas en escena, y que se van afinando a través de complejos procesos metacognitivos en los que “la asistencia a la ejecución”, “la asistencia valorativa”, “el pilotaje” son fundamentales.

Esta perspectiva formativa nos sitúa, en relación con el campo de la educación en general, en la necesidad de considerarla como una hipótesis acerca de la constitución del sentido de la acción y de su direccionalidad social en los procesos formativos.

Los procesos de toma de conciencia y recuperación de los constitutivos de la práctica desde la perspectiva de los sujetos individuales —no obstante que tienen su ámbito de realización en el seno de procesos formativos grupa-

les— se sustentan en procesos de constitución y construcción del saber pedagógico a partir del conocimiento práctico.

En la resignificación de las prácticas educativas, en y desde los sujetos, hay dos referentes que pueden actuar como obstáculo epistemológico a la resignificación de las acciones:

- Uno lo constituye el proceso individual de “ruptura”, no sólo cognitiva sino afectiva y en ocasiones valoral. Éste es aval de una toma de distancia y de la posibilidad de darse cuenta de los significados de la propia práctica y de sus constitutivos.
- Otro, es la necesidad de incorporar los diferentes planos y niveles determinantes de la constitución de las prácticas educativas: el cultural, el social, el institucional y el organizacional, al proceso de sistematización e identificación de los constitutivos de lo educativo. Las prácticas educativas están constituidas cultural, social e institucionalmente.

Estos referentes actúan de forma determinante en la índole de los procesos complementarios de la reconstrucción personal y de la reconstrucción la social e institucional de los sentidos de la práctica educativa; sin esta complementariedad no es posible realizar una resignificación metodológica de las prácticas educativas.

El primero es el ámbito de la transformación de los sujetos individuales; el segundo, el de la transformación de las condiciones de producción sociales e institucionales de las prácticas. La intervención de la práctica como unidad pisco-social y cultural requiere de la actuación de mediaciones teóricas y metodológicas.

Estos dos planos son distinguibles a través de una construcción sistemática y rigurosa de observables de lo educativo de las prácticas, apoyados en una conceptualización consistente con esa construcción. Sin embargo, los cambios de perspectiva desde que se inicia con una reconstrucción de las prácticas para dar lugar a la sistematización, al proceso, al rediseño e intervención, tienen necesariamente una dimensión conceptual y *práctica de acciones en situación*, que da sustento al análisis, interpretación y transformación.

Por una parte, estas *acciones en situación* están articuladas por la naturaleza de sus formas peculiares de producción y por las condiciones internas (de los sujetos) y externas (de la organización y su entorno) y, por otra, por las diferentes intencionalidades de la acción.

Es decir, el momento de rediseñar las prácticas educativas, no obstante el antecedente de los procesos previos de construcción y de desentrañamiento cuidadoso de sus constitutivos, hace necesario repensar y anticipar las acciones educativas como unidades accionales y *práxicas* (si vale la expresión) y la reconstrucción de las *acciones en situación*.

La ausencia de operaciones y competencias necesarias para realizar este planteamiento explica, en buena medida, el por qué de algunos reduccionismos y de propuestas alternativas de intervención tipo "receta novedosa" con atribuciones de sentido e intencionalidades generales que observamos en la implantación de algunos proyectos de intervención-transformación de las prácticas educativas.

Una condición de posibilidad de la resignificación metodológica es la necesidad de reconstrucción de los significados educativos desde la índole de las acciones.

Las acciones humanas son realizaciones, con su propia estructura, direccionalidad y constitutivas de sentido. Las acciones educativas tienen además de estas características las propias de un proceso formativo: las de la intencionalidad social y personal al dar asistencia unos humanos a otros humanos para constituirse como tales en una sociedad, tiempo e historia determinados.

Este doble movimiento se puede articular en tanto resignificación de la práctica con la condición de realizar un proceso riguroso de identificación-resignificación de la naturaleza de las acciones que educan.

Sin embargo, toda propuesta metodológica es sólo eso, propuesta. Requiere de la puesta en escena que la actualiza y por así decirlo la verifica en el sentido de la *praxis*.

Por tanto, no es condición suficiente para la transformación de la práctica la resignificación de la índole educadora de las acciones en tanto reconstrucción y anticipación de sentido;

requiere de su "actuación", y en ésta intervienen las condiciones propias de la acción, tanto las internas como las externas.

Es decir, la transformación de la práctica implica la anticipación de las situaciones de la acción así como de su escenificación y verificación por la *praxis*.

La índole de las acciones en situación y su rediseño es también, por necesidad, índole de las acciones en relación. Las acciones de la práctica y sus situaciones están relacionadas, entre sí de acuerdo con su propia condición, la de las intenciones de las propias acciones y a las que les asignan los protagonistas de las mismas.

El diseño es una anticipación, es la imaginación de la acción alternativa, que incluye competencias de saber, disponibilidad de modelos, coherencia epistemológica entre intención, lógica de la acción y lógica de la significación.

El rediseño metodológico de las prácticas educativas está constituido por un conjunto de competencias que apuntan, por una parte, al conocimiento y dominio de modelos de acción alternativos y, por otra, la actuación y expresión de actitudes y estrategias relacionadas con los potenciales creativos.

Requiere, también, de competencias que apuntan a la coherencia y consistencia epistemológica de la índole de las acciones con su campo de significación, con las condiciones de la puesta en escena y la índole de las *situaciones de la acción*. Es decir, de un campo complejo del *saber-hacer*, que más que técnica está constituido como arte y como actitudes que se desarrollan conjuntamente con intencionalidades específicas, que facilitan una actuación de forma sistemática de la práctica reflexiva de la práctica.¹⁸

El desarrollo de nuevas competencias para la realización de prácticas educativas transformadoras requiere de condiciones de tiempo de maduración de experimentación y de actitudes de pensamiento creativo y una dedicación especial a la tarea.

No son suficientes los recursos de apoyo en fuentes documentales iluminadoras o la adqui-

sición de conocimientos generales de modelos alternativos a las prácticas.

El cambio cognitivo social y los procesos de apropiación

Los procesos formativos de sistematización, análisis y transformación de las prácticas educativas se sustentan en otro supuesto fundamental: el cambio cognitivossocial de los protagonistas de las prácticas.

Este cambio cognitivossocial, dadas las características de constitución social de las prácticas, supone una interacción dialéctica entre los mundos social e individual de los protagonistas de las prácticas.

El cambio cognitivo, en tanto concepto explicativo, incluye nociones de restructuración, invención y direccionalidad. En el cambio cognitivossocial la unidad de análisis de mayor relevancia no es el individuo sino las transformaciones de las condiciones intrapsicológicas e interpsicológicas de los sujetos en contextos de práctica social-educativa, en las que la cultura y sus herramientas como el lenguaje y las instituciones median entre las personas y entre éstas y su entorno.

Una nueva época en la formación de los maestros

El *locus* social e institucional de la formación de los maestros se ha desplazado desde las instituciones formadoras de docentes a los escenarios de práctica educativa, debido a los quiebres sociales y educativos y a los retos que éstos generan a la docencia; también debido al desarrollo de propuestas formativas alternativas que vinculan práctica y teoría en el quehacer profesional.

Las instituciones formadoras de docentes, por su parte, han iniciado un proceso de reformas para transformar los procesos curriculares y vincularlos a los escenarios de práctica social-educativa.

En este contexto emerge la figura de un maestro que aprende en y desde su práctica de manera continua para dar respuesta creativa a los retos de la sociedad actual.

Notas

1. Brandt, Ronald. *Education in a new era*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 2000.
2. Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.
3. La palabra quiebre se utiliza para denotar "toda interrupción que un actor experimenta en una situación vital. Es algo que cambia el espacio interpretativo en el cual un ser humano o un conjunto de seres humanos actúan. Es algo que se hace presente a nuestra conciencia ya sea de hecho o por diseño [...] Un problema es algo diferente. Es una red de recurrencias que implican insatisfacción y propósito. Los problemas presuponen una estructura interpretativa, una manera de articular. Un quiebre es más primario", *cf.* Flores, Fernando. *Inventando la empresa del siglo XXI*, Dolmen, Chile, 1997; Castells, Manuel. "The social implications of information & communication technologies", documento preparado por UNESCO's World Social Science Report, 1999, difundido en el sitio de Internet de la universidad de Zaragoza en la página de Castells, www.chet.org.za/castells/socieliets.htm
4. Armstrong, Thomas. *ADD/ADHD alternatives in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 1999. Sacristán, Jimeno. *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1998.
5. *Ibidem*.
6. Perrenoud, Philippe. "Le travail sur l'habits dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques at prise de conscience", mimeo, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Genove, 1995.
7. Hargreaves, A. William. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid, 1991.
8. Little, J. "Organizing schools for teacher learning", documento presentado en la American Educational Research Association Invitational Conference on Teacher Development and Reform, Washington, 1996; Mc Laughing, M.W. y J. Talbert. *Contexts that matter for teaching and learning*, Stanford University, Stanford, 1993; Porlán, Rafael y Ana Rivero. *El conocimiento de los profesores*, Diada, España., 1998.
9. Gallimore, Ronald, Claude N. Goldenberg y Thomas S. Weisner, "The social construction and subjective reality of activity settings: implications for community psychology", en *American Journal of Community Psychology*, vol.2, núm.4, agosto de 1993, p.537.
10. Sacristán, Jimeno. *Op.cit*.
11. Levine, L. Sarah. *A passion for teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va., 1999.
12. Ferry, Giles. *El trayecto de la formación*, Paidós Educador-Paidós/UNAM, México, 1990, p.42.
13. Ferry, Giles. *Op.cit*, p.45.
14. *Ibidem*.
15. Barthes, Ronald. *Mitologías*, Siglo XXI, Madrid, 1980.
16. Gallimore, Ronald, Claude Goldenberg y Weisner Thomas S. *Op.cit*.
17. Beillerot, Jackie. *La formación de formadores*, Novedades educativas, Buenos Aires, 1998, p.94.
18. Eisner, Elliot. *El ojo ilustrado*, Paidós, Barcelona, 1998.