

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO MEDIANTE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: PRIVATIZACIÓN DE CRITERIOS EPISTÉMICOS Y POLÍTICOS

Jorge Alarcón Leiva
Universidad de Talca (UTALCA, Chile)
joalarcon@utalca.cl

INTRODUCCIÓN

En los modelos de formación docente desplegados en Chile, se destaca en los últimos años la idea de estructurar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sobre la base de las denominadas “prácticas tempranas”. Esta forma de diseñar el currículo de formación inicial docente, deriva del diagnóstico de comienzos de los años 90 que parecía hacer evidente la necesidad de estrechar la diferencia detectada en la formación entre los elementos académicos y las exigencias profesionales. Esa diferencia se había convertido – así se planteaba – en una brecha prácticamente insalvable, a causa de la tendencia de los modelos tradicionales de situar y concentrar la práctica profesional solo hacia el final de la trayectoria curricular.

La existencia de tal brecha ponía de manifiesto dos niveles de análisis, a los que, sin mayor especificación por ahora, designaremos como epistémico y político. El nivel epistémico, concierne a la evidencia existente en términos de las competencias profesionales desarrolladas por los ciclos formativos universitarios, que parecían poner de manifiesto que, sin una adecuada articulación conceptual, la formación práctica quedaba a la deriva – “ciega de conceptos”, para usar la expresión kantiana –, mientras que la dimensión teórica quedaba, por su parte, “vacía de experiencia”. La ceguera conceptual y el vacío de experiencia representaban, ambos a su modo y con diversos efectos y consecuencias, un déficit peligroso que parecía necesario abordar.

Este peligro epistémico, se expresaba políticamente. En efecto, desde el final de la dictadura cívico-militar de 1973 y hasta fines de los años 90, la situación de los docentes del sistema obligatorio de enseñanza había sido objeto de una verdadera política de despojo. En efecto, junto con un profundo deterioro de las condiciones laborales y de las políticas asociadas a la formación y la inserción laboral, los docentes perdieron gran parte del prestigio republicano del que habían gozado como

“funcionarios públicos”, “del Estado” o como “empleados fiscales”, hasta transformarse en la dictadura, a partir de los años 80 y 81, en funcionarios municipales. Así, los docentes “pagaban el precio” de haber sido actores políticos centrales de las movilizaciones sociales que históricamente en Chile se han caracterizado en gran medida por nacer en o junto con el sistema educativo. Educación y democracia habían sido, de hecho, dos grandes ideas-fuerza del periodo que se cerraba con la dictadura y que implicaba –esto debiera ser objeto de otra conversación– el debilitamiento y atomización de la fuerza gremial organizada del magisterio.

En este contexto, el trabajo se propone examinar los criterios epistémicos y políticos aludidos, ejemplificándolos en relación con la dimensión práctica de la formación inicial docente, mostrando que las debilidades formativas de los profesores y profesoras en un nivel (epistémico) son el resultado de debilidades en el otro nivel (político). La hipótesis central, preliminarmente abordada ahora, reside en sostener que los problemas que enfrenta la gestión curricular y pedagógica de las llamadas “prácticas tempranas”, son el resultado del tipo de criterio epistémico que domina la formación profesional. Esta clase de criterio puede considerarse como siendo el esqueje de la privatización política.

DESARROLLO

La ciencia es una práctica social y como tal funciona sobre la base de desarrollar criterios compartidos que permiten brindar validez a sus teorías. Tales criterios son, en consecuencia, públicos, porque como ha mostrado, entre otros, tanto el positivismo de la primera hora como sus revisiones posteriores, en manos de Popper, Kuhn y Lakatos, el criterio de validez de una teoría tiene un carácter esencialmente intersubjetivo y, cuando menos, permite la conformación de lo que cabría llamar una “comunidad epistémica” o un “paradigma compartido”. En este sentido, es que decimos que hay un elemento democrático en la práctica científica, en la medida en que sus criterios de validez pueden ser examinados, sometidos a crítica y, en consecuencia, públicamente refrendados (NEWTON-SMITH, 1981).

A este tipo de concepción de la ciencia es a la que se viene adscribiendo el desarrollo de la pedagogía, en cuanto ha demandado estar adscrita a criterios característicos de las llamadas “ciencias sociales”, las cuales tienen, por cierto,

criterios, métodos y teorías propios, respecto de los que pertenecen a las llamadas “ciencias naturales”. El sentido conforme al cual la pedagogía es una ciencia es el mismo de acuerdo con el cual la ciencia es una práctica social, a saber, en virtud de la publicidad de sus criterios y de sus prácticas. Otro tanto puede decirse de la pedagogía en cuanto práctica; en efecto, quien practica la profesión de pedagogo/a lo hace como un actor social que debe responder a expectativas públicas depositadas en su desempeño y, en consecuencia, el acto profesional de educar, se lleva a cabo de cara a la comunidad en la cual se inscribe la práctica del o de la docente.

Es esencial retener que tanto a nivel del desarrollo del conocimiento pedagógico cuanto a nivel de la práctica, la actividad docente es una práctica social, esencialmente pública y, en consecuencia, es la actividad que da forma al espacio en el que se despliega la vida democrática de una comunidad (HÖNNETH, 2013). “Espacio público democrático” es, de hecho, la forma que adquiere el ideal educativo que fundara la pedagogía en cuanto ámbito de conocimiento destinado a la realización de los fines educativos perseguido por individuos y comunidades sociales, en el sentido moderno de ambas nociones, ligadas a la identidad y a la nación, respectivamente (TAYLOR, 1996).

Tanto es así que el propio Hönneth ha sostenido que al olvidar el vínculo entre educación y democracia, la filosofía política ha abierto la puerta a diversas patologías sociales que bien pueden servir para describir las circunstancias de sociedades como la chilena (HÖNNETH, 2011). En todo caso, lo que es importante de este punto de vista, radica en si podemos evaluar la práctica profesional propia de la formación pedagógica en Chile, bajo los parámetros de un esquema institucional característicamente privatizado y si ello nos permite explicar los déficits que la tipifican.

CONCLUSIONES

La relevancia de las llamadas “prácticas profesionales” ponen de manifiesto la dimensión epistémica y política de la pedagogía, al mismo tiempo que revelan lo esencial de los tradicionales conflictos epistémicos y políticos existentes entre teoría y práctica. En este sentido, los resultados del análisis que el presente proyecto de trabajo ponen de relieve conciernen preliminarmente a: a) el diagnóstico de la

necesaria vinculación, pero escasamente desarrollada relación, interinstitucional entre sistema universitario y sistema escolar; b) la necesidad detectada en términos de desarrollar una solución posible para resolver el conflicto entre teoría y práctica, que limita los alcances de la formación inicial docente.

Ambos aspectos deriva, en nuestra opinión, del diagnóstico previamente propuesto en términos de la dependencia de los criterios epistémicos de los criterios políticos de la privatización. En efecto, mientras que el control político tanto del sistema universitario como del sistema escolar dependa en gran medida de la acción económica e ideológica de privados, los criterios de validez de los modelos de formación dependerán también de una manera de entender los criterios epistémicos del mismo principio de sustentación, sustraído al escrutinio público y, consecuentemente, lejos de la pretendida validez pública demandadas por una comprensión también pública de la ciencia pedagógica y de la práctica docente.

Tal sustracción del escrutinio público en términos epistémicos y políticos, comporta una importante consecuencia respecto de la relación entre educación y espacio público democrático. En efecto, desde el momento en que se produce la escisión entre educación y democracia, el espacio público ha dejado de depender las capacidades de regeneración del vínculo que tradicionalmente caracterizó la vida republicana, aquella en que la educación era concebida como el cemento de la vida social.

REFERÊNCIAS

HÖNNETH, A. La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política. **Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política**, nº 49, p. 377-395, jul./dic. 2013.

HÖNNETH, A. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.

NEWTON-SMITH, W. H. **The rationality of science**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981.

TAYLOR, C. Identidad y reconocimiento. **RIFP/7**, p. 10-19, 1996. Traducción del francés por Pablo Carbajosa. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.