

FORMACIÓN DOCENTE Y DIÁLOGO DE SABERES EN EL KAIROS EDUCATIVO

Teacher training and dialogue of knowledges in the educational kairos

VIRGINIA GONFIANTINI*

Multiversidad Edgar Morin/México
Universidad Nacional de Rosario/Argentina
vgonfiantini@hotmail.com

Resumen

Cierta ausencia de procesos recursivos y dialógicos en la formación docente –en el contexto actual caracterizado por grandes cuestionamientos glociales, sociales, políticos, culturales y epistemológicos– genera la necesidad de un debate sobre la construcción de “otras” vías de mejoramiento. Es indudable que esta formación docente –en el nuevo milenio– aparece en una trama que entretete discusiones en las diversas teorías que conforman su andamiaje: pedagogía, didáctica, filosofía, antropología, sociología y estudios culturales, por mencionar sólo algunos de esos hilos. Y es lógico que esa urdimbre exista en tanto se habla de una profesión que se desarrolla unida y dependiente de un sistema político que marca los fundamentos y directrices que deben optarse.

Se suma a ello que en la institución educativa –en cualquiera de sus niveles– se tensionan mandatos fundacionales, tradiciones, normativas y trayectorias que no terminan de ubicarse en el actual desafío que significa hoy educar al ciudadano para una sociedad democrática, pluralista, inclusiva, compleja. Es decir, la formación docente se da en una institución que aún guarda en su matriz los principios e ideales de siglos anteriores, con aulas comenianas, gestión fuertemente vertical y escasa comunicación.

Como aporte en la búsqueda de otra forma de pensar tal formación, en esta instancia se procura analizar cómo el campo disciplinar de la didáctica *dialógica* o *compleja* prepara a los futuros profesores para pensar su *praxis* con autonomía, responsabilidad y escrutinio crítico. Un nuevo modelo requiere una nueva lógica de construcción constituida por una epistemología compleja que brinde herramientas para pensar la formación docente, su práctica, los sujetos pedagógicos involucrados en la misma y la recursividad gnoseológica compleja que los determina.

Forma sugerida de citar: Gonfiantini, Virginia (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), pp. 229-245.

* Doctora en Pensamiento Complejo y Diplomada en Transformación Educativa (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, México. Revalidado por California University); Magister en Educación, con orientación en Gestión, Evaluación y Acreditación (Universidad El Salvador, Argentina) y Cientista de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). En la actualidad se desempeña como profesora en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, en Universidad Nacional de Rosario y en distintos Institutos de Formación Docente (Rosario y Arroyo Seco).

Palabras clave

Recursividad, formación docente, didáctica dialógica-compleja, kairos educativa.

Abstract

A certain absence of recursive and dialogical processes in teacher training, in a context characterized by great global, social, political, cultural and epistemological questionings, demands the need for a discussion about the construction of other ways of improvement. Undoubtedly, teacher training in the new millennium is woven within a fabric of discussions about the different theories that constitute its framework: pedagogy, didactics, philosophy, anthropology, sociology and cultural studies, just to mention a few of those threads. It stands to reason that such weft exists as long as we are discussing a profession developed as connected and dependent to a political system which determines the fundamentals and directives to be made.

In addition, within the educational institution, at any level, there is tension among the founding mandate, tradition, regulations and history, which are not able to find their place in the challenge of educating the citizen for a democratic, pluralist, inclusive and complex society. That is to say, teacher training takes place within an institution that still keeps in its core the principles and ideals of previous centuries, with comenian classrooms, highly vertical management, and lack of communication.

As a contribution to the search of new ways to think training, this time, we try to analyze how the disciplinary field of *dialogic* or *complexa* didactics prepares future teachers to think their *praxis* with autonomy, responsibility and critical and thorough examination.

A new model requires a new logic of recursive and metacognitive construction, formed by a complex epistemology which provides the tools for thinking about teacher training, its practice, the pedagogical subjects involved and the gnoseological recursiveness that determines them.

Keywords

Recursiveness, teacher training, dialogica *complexa* dialectics, educational kairos.

Introducción

Cada día resulta más evidente que el siglo XX se inauguró a partir de la “extrañeza de su horizonte”¹, como se ha analizado en numerosos artículos tanto propios como de la numerosa literatura existente sobre el tema. Esta extrañeza deviene de las profundas rupturas epistemológicas producidas en el contexto planetario a partir de fuertes autocríticas en numerosos campos disciplinares que obligaron a profundas revisiones al percatarse que la realidad no es tan sencilla como parece y por ende, sus premisas no son tan “simples, universales, cerradas y perfectas” (Gonfiantini, 2014, p. 34).

En ese contexto que se prolonga y expande en el nuevo milenio, la formación docente aparece en un entramado que entreteje discusiones en las diversas teorías que conforman su andamiaje: pedagogía, didáctica, filosofía, antropología, sociología y estudios culturales, por mencionar

sólo algunos de esos hilos. Y es lógico que ello ocurra porque en la institución educativa –en cualquiera de sus niveles– se tensionan mandatos fundacionales, tradiciones, normativas y trayectorias que no terminan de ubicarse en el actual desafío que significa hoy educar al ciudadano para una sociedad democrática, pluralista, inclusiva, compleja².

Entonces, ¿desde dónde comenzar el lento pero imperativo proceso de redefinir metas, objetivos, dispositivos, estrategias y modalidades para asumir la problemática? A partir de esta situación problemática que enmarcó un trabajo de campo de cierta intensidad en un establecimiento de formación docente³, el objetivo fundamental fue observar y analizar la práctica de los formadores de formadores, con el fin de encontrar un dispositivo que permitiese al educador adueñarse de su profesión, al comprender la interrelación entre teorías de uso y teorías adoptadas (Anijovich, 2009). La autora –al retomar un texto de 1974, de Argyris y Schön– afirma que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican. La distinción entre ambas es que unas están implícitas en la cotidianeidad y otras se ponen en juego al hablar de estas acciones a otros, es decir, cuando se conceptualiza y verbaliza. Aquellas implícitas se denominan “teorías en uso” y habitualmente, son las que efectivamente gobiernan las acciones del educador. De allí que a través de encuestas y entrevistas a educadores, fue posible plasmar la necesidad de fijar una línea: Es fundamental aprender a “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y la obsesiones” (Perrenoud, 2004, p. 50). Desde esa premisa –al reunir práctica docente y reflexión– resulta claro que al poner en foco la formación, emerge la problemática central para pautar la necesaria re-significación.

Por ende, el punto inicial, la matriz desde donde se proyectará el cambio es la formación docente, la práctica de los formadores de formadores, el espacio en el que se consolidará la concepción de un aprendizaje que –constante y recursivamente– se debe abrir a nuevos retos. Esta es la perspectiva a desarrollar en este artículo a partir de poner en debate las siguientes aristas: la didáctica compleja, el diálogo de saberes y la recursividad dialógica como constituyentes de un trinomio imprescindible para enseñar y aprender en el *kairos* educativo.

La emergencia de las teorías de la complejidad, como una de las rupturas epistemológicas del siglo XX, nos invita a pensar desde la alteridad las nuevas problemáticas que encierra la educación en la actualidad. Ello implica partir desde la perspectiva de un enfoque pedagógico alter-



nativo en la formación de educadores para generar modelos que posibiliten la investigación, la reflexión, el diálogo de saberes y las modalidades de aprendizajes que se concreten en armonía con la esencia de los sujetos, los requerimientos de las sociedades y el necesario respeto a las diferencias.

La formación docente en perspectiva compleja

...la tarea más difícil consiste en poner la cultura científica en estado de movilización permanente, sustituir el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para que evolucione

(Bachelard, 1995).

232



Ahora bien, si hablamos de problemáticas tendremos que introducir necesariamente el cuestionamiento para destejer los hilos que traman el campo de la formación docente y replantear estrategias y metodologías que permitan cambiar:

- El dogmatismo por la problematización.
- Lo disciplinar por lo transdisciplinar.
- La certeza por la incertidumbre.
- La transmisión reproductora por una transmisión lograda (Hassoun, 1996).
- Una didáctica instrumental por otra didáctica cuyo *eidos* sea *dialógica ó compleja*.

En otras palabras, re-fundar todo un estilo que lleva sobre sus espaldas una pesada mochila de éxitos y fracasos, para atrevernos a mirar con amplitud y sin preconceptos la realidad en que nos movemos como formadores.

Didáctica dialógica - compleja como eidos epistémico para la formación docente que queremos

Coincidimos y retomamos los aportes de los didactistas reconceptualistas cuando definen que la *didáctica* es la ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y entendemos a la *metacognición* –siguiendo a Fla-

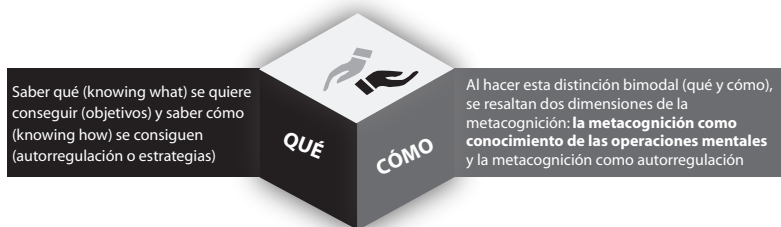
vell (1978)– en tanto conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de los mismos y de cualquier aspecto relacionado a esos procesos.

La metacognición se refiere, entre otros aspectos, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo. Burón Orejas (s/f, pp. 15-16) considera que Flavell destaca como aspectos esenciales de la actividad mental metacognitiva madura:

1. Conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental: qué objetivos se pueden ver en el texto más que la repetición de una actividad que resulta completamente ajena a quien se acerca a ese texto.
2. Elección de estrategias para conseguirlo: no existe la palabra elegir en clases autoritarias.
3. Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias seleccionadas son las adecuadas: no se produce la “autoobservación” en situaciones opresoras.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos que se plantearon.

En resumen, si revisamos la bibliografía sobre metacognición surge que la madurez metacognitiva supone que todo educando es cognitivamente maduro cuando puede dilucidar qué es comprender y cómo puede llegar a alcanzar esa meta (qué estrategias ha de usar, cómo manejará la información para transformarla en conocimiento, cuáles son los modos de dotarla de sentido, etc.) (Imagen 1).

Imagen 1
Características de la cognición madura



Elaboración propia

La práctica de los formadores de formadores: Procesos metacognitivos

Al ubicar esta premisa en el área de los institutos y universidades en los cuales se forma a los futuros educadores, aparece una pista inicial. Para poder enseñar y aprender los procesos metacognitivos es necesario detenernos en la construcción de la didáctica como disciplina teórica y como campo epistemológico de saber. Emerge una punta fundamental, que nos obliga a no obviar lo que permanece subyacente, como estructura que determina modos de ser educador y educar.

Ángel D. Barriga (1995 [1991]) resalta la urgencia de un estudio cada día más extenso y profundo en relación con los problemas conceptuales de la didáctica, atendiendo a las posibilidades de su conformación teórica. Coincidentemente con él, José Domingo Contreras (1991) plantea cierto desconocimiento respecto al saber didáctico y una serie de reduccionismos que infantiliza el campo. Por lo tanto ambos teóricos se preguntan sobre la construcción del campo disciplinar ¿qué es la didáctica? Desde ese interrogante inicial –en un intento de definirla y delimitarla, siempre reconociendo que toda definición es aproximación provisional– se suceden nuevos cuestionamientos: ¿cuáles son sus características, sus fronteras materiales, su objeto de estudio?; ¿cómo explicarla, construirla o transformarla?; ¿de qué se ocupa?; ¿qué es lo que le preocupa, cuáles son las características y consecuencias de esas preocupaciones?; ¿en qué circunstancias y con qué compromisos tiene que desarrollar su trabajo? Finalmente, ¿es una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación, acorde a la tradición académica de Europa continental (central y mediterránea) diferenciándose de los países anglosajones (Gran Bretaña y Estados Unidos)?

Más adelante en su bibliografía, coinciden en aseverar que –al igual que sucede en la actualidad con otras disciplinas sociales– en el caso de la didáctica se impone una estricta revisión de los planteamientos efectuados a lo largo de su desarrollo, como una forma de encontrar y construir nuevos análisis que permitan avanzar en el tratamiento de esta problemática.

Si volvemos a Díaz Barriga, surge la paradoja de un saber negado en forma permanente en tanto se cierra o se ignora la exigencia de una reflexión constante de las premisas fundamentales de ese pensamiento. Es decir, pueden conocerse los textos esenciales de los clásicos (Comenio, Pestalozzi, Herbart, Montessori, Dewey, Freinet) o las situaciones y problemáticas socio-históricas que se suceden a lo largo del tiempo, pero en

tanto esas líneas se sigan en estancos, con parches, con urgencias ante la necesidad de enfrentar circunstancias especiales en el aula, se mantendrá oculto el punto esencial: el auténtico debate por lo propiamente didáctico, su campo, su objeto de estudio, su saber propio.

Al focalizar esta arista aparece una cuestión cardinal de la didáctica, como es la triple dimensión que la conforma y la necesaria interrelación entre las mismas: teórica (que responde a concepciones amplias respecto a la educación, enlazando teorías de la educación, de la sociedad y del sujeto); histórica (por cuanto sus propuestas se contextualizan en circunstancias históricas específicas) y política (en tanto se corresponden a un determinado proyecto social). Al desconocer esa triple dimensión, es posible que se profundicen ciertas deformaciones sobre el saber didáctico con una doble carga negativa. Por un lado, su devaluación al considerar este saber en tanto conocimiento sin fundamento, necesidad ni rigurosidad; por el otro, su resquebrajamiento y vulgarización, al entender que sobre la didáctica ya se sabe todo, equiparándola con el sentido común.

Díaz Barriga (1995) sostiene que para volver a darle sentido a la didáctica hay que trabajar en dos temáticas centrales:

1. La didáctica es una disciplina que responde a reclamos históricos-sociales y es en estos donde debe ser examinada para comprender su valor.
2. Existe una ignorancia social y disciplinaria de este saber.

No es posible que la reflexión sobre los saberes didácticos oriente solamente hacia la estructuración de propuestas para el trabajo en el aula, como por ejemplo, la manera de enseñar, las alternativas para lograr la participación de los estudiantes, frente a una cierta ausencia de reflexión conceptual sobre la misma. Desde este punto se disminuye su reflexión y como disciplina, queda relativamente despreciada, por distintas razones.

Seeligman expresa que la situación de esta disciplina se debe a que se encuentra inmersa en una visión instrumental que epistemológicamente se apoya en el positivismo y el funcionalismo, “de aquí (este) carácter instrumental de la didáctica, su silencio respecto a los fines de la educación que son aceptados como supuestos incuestionables o condiciones preexistentes” (Díaz Barriga, 1995, p. 14).

Ello explica el carácter instrumental de la didáctica, su silencio respecto a los fines de la educación que son aceptados como supuestos incuestionables o condiciones preexistentes. Como afirma Díaz Barriga, una revisión de la historia de la didáctica y más aún de la historia de las formas de enseñanza muestra que éstas son el resultado de un momen-

to histórico en específico (Comenio => educación simultánea). Ello es motivo suficiente para reconocer la articulación de las dimensiones señaladas y no podemos entenderla como una forma instrumental que brinda estrategias para responder a determinadas problemáticas. Siempre, la didáctica será la expresión de una forma concreta de ubicarse temporal y espacialmente en una institución educativa. De allí que resulte totalmente contradictorio que no se contemple el contexto cuando se intenta comprender cómo opera esta disciplina.

De la no dialéctica... hacia lo dialógico, diferencia conceptual

236



La dialéctica hegeliana, si bien se distanció de la dialéctica clásica, no rebasó los límites de la racionalidad clásica. ¿Por qué?, porque la racionalidad cerrada se hace presente en las nociones dialécticas en la tendencia a la dicotomización de los contrarios y al reconocimiento de una polaridad que simplifica la relación (tesis-síntesis-antítesis). En oposición a ello, Morin destaca la necesidad de una unidad compleja, no en el discurso, sino en la reflexión, en el pensamiento, en el conocimiento, las nociones antagónicas.

Es importante, para tratar de comprender lo dialógico, retomar a Paulo Freire (2002, pp. 40-43 [1970]) cuando diferencia con claridad la “educación bancaria” de la “educación crítica” y podríamos agregar, “compleja”, para seguir pensando bucleica y recursivamente.

Más allá del extenso recorrido reflexivo a partir de Freire, en Latinoamérica la educación todavía permanece vertical. Los roles no responden aún con total claridad al binomio educador y educando, puesto que –en muchos aspectos– se mantienen estereotipos de un docente que todo lo sabe frente a un alumnado pasivo que debe recibir lo que éste imparte, ser un depósito que acepta y archiva datos. Sin obviar que –en la actualidad– con el aporte de las nuevas tecnologías que permiten mejores métodos de archivos, permanece esa concepción “bancaria” (Freire, 2002 [1970]) que transforma al hombre en una mera pieza de un engranaje que repite acciones, pero no tiene la más mínima capacidad de reacción y creación. En tal escenario, el educador o educando que rompe ese molde es el inadaptado y desaparece la esencia del conocimiento como búsqueda, como investigación, como construcción, enfatizándose la conciencia ingenua (pensamiento simple en Morin o transmisión reproductora en Hassoun).

Hablamos de conciencia ingenua cuando se tiende a simplificar la interpretación de una problemática, sin profundizar en las diversas aristas

que inciden en ella para llegar a conclusiones apresuradas y superficiales; también se manifiesta en quienes creen que todo tiempo pasado fue mejor o aceptan estereotipos y modas masificadas de comportamiento. Pero no puede obviarse que en sí misma, la conciencia ingenua encierra una paradoja al subestimar lo simple y basarse sólo en experiencias, con discursos triviales o dogmáticos. Por ende, carece de herramientas y estrategias para el abordaje de los problemas y si bien polemiza, no esclarece al ignorar la criticidad ni busca la verdad sino que trata de imponerla, aún con el riesgo del fanatismo o sectarismo por cuanto considera que la realidad es estática.

En cambio, la conciencia crítica (pensamiento complejo en Morin o transmisión lograda en Hassoun) apunta por lógica a revertir cada una de las características propias de la conciencia ingenua; busca la profundidad en el análisis del problema y aún reconociéndose desprovista de instrumentos para ello, articula variables, estrategias, caminos, explicaciones que puedan verificarse y queden abiertas a revisiones; se atreve a interrogar la realidad, dialoga y acepta que tanto en lo nuevo como en lo viejo, existen instancias que se interrelacionan y cuestionan para que aparezca la validez que da permanencia.

Propuesta didáctica desde el diálogo de saberes: Morin, Freire, Piaget

Si tenemos en cuenta el recorrido realizado hasta el momento, vemos que si queremos hablar de didáctica *dialógica* y *compleja*, como nueva categoría de análisis, es necesario comenzar a delinear algunas vías de acción para la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje que sean recursivos y metacognitivos. Definimos recursividad como la interacción y la retroacción entre los efectos y sus causas, pero teniendo en claro que esa retroacción no va hacia el infinito como la dialéctica hegeliana sin salir de su propia estructura, sino que la didáctica *dialógica* y *compleja*, construida desde esta recursividad necesita de un sujeto epistémico-pedagógico, de una transmisión lograda y de un diálogo de saberes.

Podemos inferir que tanto en Piaget como en Freire y en Morin las pretensiones de recursividad refieren al plano biológico, crítico y dialógico y por ello están constituidas por meta-saberes. La idea de recursividad como propuesta didáctica *dialógica* ó *compleja* lleva a pensar que los sujetos pedagógicos producen, mediante la transmisión lograda de conocimientos (Hassoun, 1996, p. 17), sujetos pedagógicos a través de

interacciones. Las interacciones se reflejan como aportes y restricciones del entorno (*kairos* educativo que se construye con una relación en un tiempo y un espacio que le es propio: el educativo), produciéndose un conjunto de cambios en el sistema, que a la vez afectan al medio, debiendo por tanto el sistema adaptarse a esos continuos cambios, demostrando que la causa actúa sobre el efecto, recursivamente (Imagen 2).

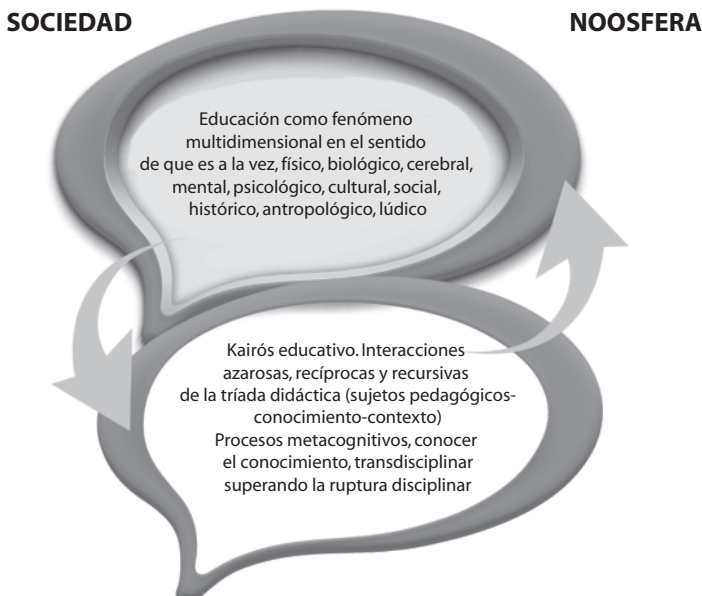
La propuesta que hacemos de construir una didáctica *dialógica* o *complexa* desde el diálogo de saberes se hace indispensable para entretejer los diversos saberes grupales relacionándolos con el contexto. En esta integración bucleica de los saberes se sostiene la recursividad, a través de procesos inter y transdisciplinarios, donde se produce, democráticamente, el intercambio y la cooperación.

Es fundamental enfocarnos en una enseñanza radicalmente diferente, en la que el educando encuentre el modo de construir y reconstruir el conocimiento, potenciar su arista crítica y alcanzar la visión holística⁴ de la realidad para participar con el fin de transformar (Gonfiantini, 2016, p. 61).

238



Imagen 2
EL kairos educativo: la construcción del conocimiento



Elaboración propia

No es este un punto menor por cuanto entra en juego el valor de la palabra. No puede haber diálogo si no se ubica a la palabra en su vínculo indisoluble entre acción y reflexión para que refleje la auténtica *praxis*. La palabra no auténtica no puede transformar pues al invalidar la acción es simple vocalización o recitado sin capacidad de concientizar, pero sí de alienar y masificar. De allí que la práctica docente debe ser en realidad *praxis* de educadores que se atreven a ubicar su tarea en un complejo entramado.

El kairos educativo

El *kairos* educativo surgió como un dispositivo actual en la formación docente tras un largo tiempo de investigación y observación de la práctica docente de los formadores. Como un rompecabezas, iban encajando cada una de las piezas recolectadas: textos, encuestas, palabras, evidencias de trabajo. Pero en un camino lógico de revisar, re-pensar, dudar o retomar experiencias surgía que el material más rico en todas sus expresiones se daba cuando se reflexionaba en grupos, en los cuales aparecían dudas que no quedaban expresadas en ningún registro ni libros de temas. Entonces, ¿por qué ese espacio y ese tiempo permitía la emergencia de temas profundos, de dudas, de silencios, de palabras que habían sido acalladas y se derramaban con pasión?

Esa percepción nos permitió comprender que un modo de hacer realidad la didáctica *complexa* era permitir ponerla en diálogo sin omitir ninguna de sus dimensiones, crear el escenario en una institución que aún muchas veces se cierra ante cambios que modifican sus estructuras, sus manifestaciones fundacionales. Ese espacio tendría que permitir una concepción *complexa*, abierta y recursiva que facilitase una postura que no se asustase ante la “extrañeza del horizonte”. Es decir, dejar de naturalizar y por ende de aceptar como inmóvil, cada una de las instancias que se dan en las aulas, en las direcciones, en las salas de profesores, en los lugares de recreo.

Tal postura es programática. ¿Por qué? Porque necesariamente requiere extender el debate puertas afueras para buscar reformas profundas, no de formas, sino epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, tanto de contenidos como de infraestructuras que hablen de apertura y no cerrazón, de luz y no de oscuridad. Porque para ello será fundamental asumir un modo de pensar complejo como estilo de vida que conduzca a educadores, educandos y a todos los agentes de una institución educa-



tiva a aprender a relacionar y re-vincular. Porque para que tales premisas cobren vida, será prioritario una reconceptualización desde tres dimensiones: lo gnoseológico, lo metodológico y lo axiológico.

Desde esta óptica se desprende que la verdadera esencia del *kairos* educativo es el placer asociado al verdadero deseo de enseñar o aprender; des-enseñar-aprender o re-enseñar-aprender. Es decir, alcanzar el verdadero sentido de la racionalidad meta-*complexa* y recursiva.

Algunas especificaciones para comprender mejor por qué hablamos de *kairos* educativo. Para que se construya, es esencial un espacio específico (el escolar), un tiempo específico (el educativo) y unos sujetos pedagógicos (que dialógica y recursivamente construyen el enseñar y el aprender). A ello, deben sumarse como canales comunicacionales, sucesivos bucles recursivos, dialógicos, metacognitivos y metacreativos entretejiendo desde la transdisciplinariedad el siguiente escenario que configura y re-construye la triada didáctica tensionando desde lo teórico, práctico, simbólico o educativamente:

- Conocimiento científico, contenido escolar y competencias.
- Lo individual y lo grupal.
- Lo inconsciente y lo colectivo.
- La autoridad y el poder.
- La circulación de la palabra.
- La construcción del sujeto pedagógico (definido como reconfiguración del docente enseñante ó aprendiente y del alumno enseñante ó aprendiente).
- La institucional y lo instituido.

Y es justamente desde la tensión de estos escenarios que se logra el *kairos* educativo, definido como el lugar donde algo importante sucede: sucede el diálogo entre sujetos pedagógicos; suceden los saberes, ecologizados-problematizados y sucede –desde lo metacreativo y metacognitivo buclea y recursivamente, dialógica y complejamente– una nueva vinculación con el conocimiento. Queda atrás la repetición opresora para que surja la *complexidad* liberadora.

¿Para qué educamos hoy?⁵

Educamos para personalizar. En el respeto a la subjetividad y a la diferencia, cada educando puede encontrarse consigo mismo, comprender y entender la necesidad de tomar conciencia de las condiciones históricas,

culturales, sociales en las cuales se determina el intento de conocer el conocimiento. Sin dudas, las necesidades educativas actuales, para vivir en la era planetaria, demandan de todos los participantes del proceso educativo creatividad, ingenio, capacidad de aprender y tomar decisiones para mejorar, en tanto bucle recursivo, el accionar.

Educamos para liberar. Recordemos que desde fines de la década del 60, se multiplicaron las publicaciones sobre el rol constitutivo de la educación, a partir de diversos abordajes ideológicos, filosóficos y pedagógico-críticos. Morin y Freire nos hablan de resistencia, una resistencia con inteligencia y responsabilidad, frente al dominio del pensamiento único, simple, opresor que propugna el escepticismo y la resignación. Es importante destacar que ambos hablan de insistencia y de persistencia, de estimular para un nuevo despertar, de sembrar para recoger, del *eros* y del amor.

Podemos observar claramente que tanto la propuesta de Freire como la de Morin es reaccionar frente a la educación unidireccional y bancaria, simplificada y disciplinar proponiendo el diálogo entre educador y educando posibilitando, en ese mismo “dialogar”, la liberación de la conciencia. La liberación y la independencia destruyen la pasividad del educando y lo incitan a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose (Gonfiantini, 2014, p. 40).

Educamos en la complejidad. En *La Vía*, Morin (2011) identifica el problema crucial de este tiempo como la necesidad de un pensamiento que pueda asumir el desafío de la “complejidad de lo real, esto es, de captar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades solidarias y conflictivas a la vez” (p. 142). Para ello:

El conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionalizar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/ sociedad/ especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía (p. 143).

Educamos en la recursividad. Debemos procurar procesos de enseñanza y aprendizaje contruidos desde la capacidad crítica, creadora, ética y reflexiva en cuanto antídoto para el dogmatismo teórico, instrumental y pragmático. Una epistemología de la recursividad que reconozca las interacciones sociales, cognitivas, vivenciales que se retroalimentan,



que no son predecibles en sus próximos movimientos, no son esquematizables, no son determinadas. Esta epistemología tiene que ver con el hecho de que todo acto educativo está mediado por el diálogo, por la autonomía, por la imaginación, por la pregunta, por el azar, por el amor...

In-conclusión para seguir pensando

Es evidente entonces, que debemos centrar nuestra preocupación en cómo lograr que la formación docente rompa las líneas directrices (transmisoras, seleccionadoras, individualistas) y eduque para la vida, dejando atrás enfoques que la alejan del carácter relacional, cultural y contextual al servicio de las comunidades. Necesitamos introducir una episteme crítica capaz de incentivar en los formadores la capacidad para aprehender y seguir aprehendiendo, de modo que puedan abandonar la raíz decimonónica de donde procede como hemos visto y que ha quedado absolutamente arcaica.

La propuesta implica repensar la formación docente “como práctica de la libertad” (Freire, 1969), desarrollada en contextos democráticos, concientizando a todos los sujetos pedagógicos de la necesidad del cambio, para vivir en la era planetaria donde el intercambio devenga del compromiso por la tarea, del respeto hacia la otredad, de la abolición de las certezas, de la pasión y del deseo de conocer por el conocer mismo.

En síntesis, de una educación capaz de confrontar el conocimiento parcelado de especialistas para trabajar con un conocimiento transdisciplinar. Esta reformulación de la formación docente significa entenderla desde lo multirreferencial de su tarea, desde el abrirse e imbricarse con lo social, lo político, lo económico, lo biológico, lo cultural, lo filosófico, lo discursivo, lo comunicacional, porque es ese intercambio con el entorno lo que permite que se mantenga vivo y se reformule constantemente.

Sólo si logramos pensar a la institución y a los educadores desde esta perspectiva será factible transitar una formación acorde a la complejidad social, que se exprese a través de sus manifestaciones y sensibilidades: democrática, social, solidaria, intercultural y equitativa. Responder a estos retos requiere asumir la gestión de esa formación desde ciertas características esenciales como la capacidad de reflexionar y comunicar, la capacidad de generar conocimiento pedagógico como proceso cooperativo, inclusivo y comprometido; la capacidad de gestar auténticas comunidades a aprendizaje que permita conocer y reconocer su contexto y desarrollar una práctica que se cuestione y acepte la revisión de su hacer.

Las instituciones de formación docente tienen en sus manos la posibilidad de dar un giro y restituir a sus educandos el derecho a soñarse como educadores. Para ello, más allá de las innovaciones que se proponen habitualmente y que bien recibidas son, se requiere:

- Pensar en cómo trabajar inter y transdisciplinariamente a partir de sus planes de estudio, políticas educativas y contexto socio-económico.
- Dedicar espacio y tiempo a un debate didáctico que vuelva a tomar a los principales teóricos poniéndolos en diálogo con los enfoques, modelos y premisas que en la actualidad buscan su lugar.
- Abrir espacios y situaciones de diálogo para que educandos y educadores puedan reflexionar sobre las dimensiones de la didáctica en su aspecto general y en sus especificidades en relación a sus carreras.
- Dirigir todos los esfuerzos a una educación problematizadora, que acepte la crítica y a partir de ella, se atreva a reformular las aristas que mantienen rastros de autoritarismo, pasividad, falta de solidaridad.
- Gestionar auténticos canales de comunicación, que permitan el acceso a todas las acciones, revisiones, normas, trabajos, etcétera y el aporte para enriquecer cada uno de ellos.
- Formar a los educandos en la investigación, con suficientes criterios y herramientas que despierte en ellos el deseo de profundizar esta faceta, imprescindible para conocer la realidad, determinar las necesidades y leer las emergencias las problemáticas que aparecen en un aula.

Y, fundamentalmente, cada institución tendrá que gestar comunidades de aprendizaje en las cuales sus educadores compartan experiencias y búsquedas que ayuden a comprender sin mutilar la esperanza.

Notas

- 1 Leopoldo Zea considera que la filosofía surge cuando el hombre se enfrenta a un problema, a algo que no es familiar. Al recuperar un concepto de X. Zubiri, ubica en el propio horizonte de quien se cuestiona aspectos que son familiares y cotidianos. Por ende todo aquello que produce “extrañeza” se presenta como una problemática que pide una respuesta para ubicarse y tomar su lugar correspondiente en ese horizonte propio.
- 2 Hemos desarrollado ampliamente este punto y específicamente en Gonfiantini (2016), nos referimos al extrañamiento de la formación docente en el capítulo 3,



luego de trabajar sobre la práctica de los formadores. “..cuando hablamos de cambio, no necesaria y únicamente nos referimos a estructuras físicas, sino de la premura de conceptualizar el espacio de las propuestas pedagógicas que se necesitan en cada situación” (p.61).

- 3 Hablamos de cierta intensidad, por cuanto se desarrolló en un solo establecimiento de Formación docente de nivel inicial, pero a lo largo de un año en todas las áreas y años, como continuación de un trabajo anterior que abarcó la totalidad de los establecimientos de dicho nivel superior de educación pública, de la ciudad de Rosario, pero delimitado en la temática Formación docente y pensamiento complejo.
- 4 Holístico: En general, designa la manera de considerar globalmente una totalidad en vez de considerarlo como un montaje de partes. Lo holístico se suele asociar con lo ambiguo y la vaguedad, debido a que con frecuencia la atención en la totalidad no se acompaña de la necesaria contextualización. Su validez radica en que la totalidad tiene propiedades irreductibles a la suma de las propiedades de sus partes (Malinowski, N. 2012, Módulo 8. Multiversidad Edgar Morin).
- 5 Este punto está ampliado en Gonfiantini (2016).

244



Bibliografía

- ANIJOVICH, Rebeca
2009 *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- BACHELARD, Gastón
1995 *Epistemología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BURÓN OREJAS, Javier
s/f *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel
1995 [1991] *Didáctica. Aportes para una polémica*. 3ra. Edición. Buenos Aires: Aique.
- DOMINGO, José
1991 *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- FLAVELL, John
1978 Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- FREIRE, Paulo
1969 *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
1970 *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
2002 *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- GONFIANTINI, Virginia
2014 “Enseñar y aprender en el kairos educativo”. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20\(29-43\)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20(29-43)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf)
2014b “¿Para qué educamos hoy? de horizontes complejos y liberadores”, Conferencia en el Encuentro Educación hoy. Aportes desde la complejidad. 14 de enero 2014, Santiago de Chile.
2016 *El kairos educativo. Re-significar la formación docente desde la práctica del formador*. Rosario: Editorial Laborde.

HASSOUN, Jacques

1996 *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

MORIN, Edgar

2011 *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

PERRENOUD, Philippe

2004 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción del documento: 5 de julio de 2016
Fecha de aprobación del documento: 15 de agosto de 2016

