

La formación de educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas⁶

Blanca Inés Ortiz Molina

“La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad”.

(Bárcena, F. y Mélich, J.C., 2000)

Resumen

El presente artículo aborda la reflexión teórica sobre las concepciones en la formación de los educadores, desde el concepto mismo de formación. Este término incorpora un componente axiológico, referido a valores, propósitos, metas, tiene una función social, se inscribe en un proceso interactivo entre formador y formado, y se lleva a cabo en un contexto específico. En este sentido, se hace una revisión de las diferentes teorías, modelos y orientaciones conceptuales sobre la formación del profesor, considerando que este es un campo de estudio complejo, en permanente desarrollo, fundamental para la recontextualización y la reflexión educativa.

6 La primera edición de este artículo fue publicado en la Revista Científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Agradecemos a su editora, la profesora Dra. Adriana Patricia GallegoTorres, la autorización para publicar esta segunda edición.

Ortiz Molina, Blanca Ines. (2006). La Formación de Educadores: Un acercamiento a las reflexiones teóricas. Revista Científica. EditorialUD. (7), páginas 251 – 267.

Palabras Clave

Formación, formación de educadores, orientaciones conceptuales, enfoques en la formación, reflexiones teóricas.

Introducción

Existe consenso en la comunidad académica al entender la educación como un campo complejo donde concurren pluralidad de discursos. Uno de estos, la sitúa en la categoría formación, palabra originada en la tradición pedagógica alemana, que utiliza el término *Bildung* para significar la educación de un sujeto autoconsciente, en un proceso autoformativo, y enfatiza en la distinción con respecto al término instrucción para señalar la insuficiencia de esta última con respecto a formación, concepto que privilegia dimensiones del espíritu tales como los valores y los componentes éticos de la educación.

El concepto de formación es entendido también como una práctica social no neutra. En ese sentido, quien ejerce la educación se inscribe en una determinada concepción teórica en donde los criterios epistemológicos, ontológicos y metodológicos que se eligen corresponden a las visiones de sociedad y educación que se tengan. Así mismo, es una actividad inherente al conocimiento y a la investigación, derivada de unos marcos teóricos y de unos supuestos definidos a partir del conocimiento social y educativo, que a su vez condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículo, etc.

Menze, C. (1981) ha intentado agrupar en tendencias las diferentes nociones que existen sobre el término. La primera tendencia se opone a su uso como concepto técnico, por cuanto está cargado de múltiples significaciones, con connotaciones filosóficas, antropológicas, políticas. La segunda indica que la formación no se limita a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones y de esta manera al utilizar el término estaríamos aludiendo a conceptos diversos en áreas, campos y niveles. La tercera, propone la utilización del término formación para señalar acciones realizadas con adultos referidas a un *saber hacer*.

El término formación es susceptible de múltiples enfoques; Zabalza (1990, p.24) plantea la formación como “el proceso de desarrollo que sigue el

sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal.” O bien, “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente vividos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” o “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios o que uno mismo se procura” (Ferry, 1991). En todas estas definiciones prevalece la idea de un trabajo personal, intencional, de autoformación, referido a metas, propósitos, valores, por encima de referencias de tipo instrumental. En esta perspectiva, se entiende la formación como el proceso de desarrollo intencional de la persona.

La formación puede comprenderse también como una función social de transmisión de saber, o de *saber hacer*, que se ejerce en beneficio de un grupo, de la sociedad, o de una cultura dominante. En este sentido estamos de acuerdo con Marcelo (1999) cuando afirma: “Una acción de formación, corresponde a un conjunto de interacciones entre formadores y formados que puede perseguir múltiples finalidades, explicitadas o no”, y por las cuales hay en unos y otros una intencionalidad de cambio. La importancia que tiene la interacción humana en el proceso de formación se equipara al piso sobre el cual se establece una estructura, cualquiera que sea su forma.

En este sentido resulta necesario distinguir el proceso de *autoformación* como la acción en la que el individuo participa de manera independiente en los resultados de su propio proceso; el de *heteroformación*, como el proceso realizado desde fuera sin que se comprometa la personalidad del sujeto; y, la *interformación* como el proceso que privilegia el trabajo en equipo y es el resultado de una acción continuada (Debesse, 1982).

Autores como Menze (1980), Debesse (1982) y Zabalza (1990) proponen cuatro teorías de la formación.

Formación formal. Se plantea como: “La estructuración del conocimiento del individuo, a través de contenidos que le capaciten para aprender a aprender, destacando que la formación va dirigida al desarrollo de las facultades psíquicas de los sujetos y de sus procesos intelectuales”. Esta teoría parece responder a una doble característica que se opera en el proceso de formación de la persona: su desarrollo psíquico y afectivo y su desarrollo intelectual.

Formación categorial. Concibe la formación como un proceso dialéctico y hermenéutico, en el cual juegan papel importante la observación intuitiva, la reflexión, la comprensión e interpretación de la realidad. Para los autores

esta teoría posibilita no solamente destacar los conocimientos específicos, sino también los códigos lingüísticos de las disciplinas, además de las estructuras propias del pensamiento cognitivo.

Formación dialogística. Plantea: “La autorrealización personal, del individuo para su liberación como persona”. Esta se fundamenta en una tradición filosófica y en dimensiones que se relacionan más con la estructuración de la persona.

Formación técnica. Intenta dar respuesta a la sociedad actual en la cual prevalece el aprendizaje de la técnica y se aleja del humanismo.

Como resultado de esta revisión se puede afirmar que el término formación, suscita diversas interpretaciones hecho que demuestra la importancia de ahondar en su análisis.

La formación del educador

En esta parte se hace particular énfasis en la fase inicial de formación de los educadores. Al respecto existen diversidad de denominaciones utilizadas para hacer referencia al término *educador*. En general, se puede encontrar en un mismo texto la designación de maestro, profesor, educador, docente, para referirse al profesional que se ocupa de la educación de sujetos, en los niveles de educación básica y media. La literatura actual, a nivel internacional, se refiere a la formación del profesorado diferenciando si se trata de formación inicial, la cual corresponde a la preparación formal en una institución, o si se trata de formación permanente, etapa que se realiza en el ejercicio de la profesión, en tanto que propicia el desarrollo y mejoramiento de su labor.

En el ámbito de la formación de educadores existen también algunas formulaciones teóricas. En esa medida este escrito pretende hacer un acercamiento al tema y avanzar en la construcción de un cuerpo teórico sobre ese tópico. La formación de educadores es un tema de reflexión que en el panorama investigativo internacional ha tenido desarrollos considerables. Su importancia se explica en tanto que se considera el factor más decisivo para democratizar el acceso a la cultura, al trabajo y al mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido el interés por ampliar el campo de reflexión sobre las concepciones presentes en la formación desde perspectivas críticas son fundamentales para la recontextualización y la reflexión educativa.

El estudio de las teorías sobre la formación docente ha cobrado mucha importancia en la sociedad de la información. Igualmente el cambio científico-tecnológico y la internacionalización de la economía, requieren personas con capacidad para asimilar los cambios, para enfrentar nuevas formas de trabajo y de organización social, y sobre todo, para hacerle frente a la sociedad del conocimiento, y a nuevas formas de interacción humana que tienen que ver con la autonomía, la tolerancia y el respeto al otro. El concepto de formación, así como sus diferentes acepciones y significados vienen siendo conceptualizados por diferentes autores.

Una primera conceptualización sobre el término, y de la cual se parte en este estudio, es que la formación es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen la formación académica (científica, literaria, artística, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación de los educadores es un tipo de formación profesional. En tercer lugar, la formación de educadores se entiende como el proceso de formación de formadores. (Ferry, 1991).

Para algunos especialistas en el tema, la formación del profesorado: “representa un encuentro con personas adultas, una interacción entre formador y formados desarrollada en un contexto organizado e institucional, más o menos delimitado”. La diferencia con otro tipo de formación radica en que, además de la formación académica o disciplinar, ésta comporta un componente pedagógico. Además de la participación consciente del formado, se requieren unos tiempos y unos espacios. Medina y Domínguez (1989) consideran la formación del profesorado como: “la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar, crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción, innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto común”. En esta concepción se resalta el énfasis dado a la reflexión, a los aprendizajes significativos, a la creatividad y al pensamiento innovador. Otras imágenes del profesor configuran diversas estrategias, modelos y metodologías, por su referencia a funciones como líder, planificador curricular, investigador, facilitador, etc. (Listón y Ziechner, 1997).

Enfoques en la formación del educador

El análisis de los enfoques en la formación del educador requiere, para su comprensión, de la reflexión acerca de las orientaciones conceptuales que las sustentan. Las anteriores reflexiones lo muestran como una persona reflexiva, innovadora, creativa, colaboradora, capaz de trabajar en equipo, líder, organizador y planificador, político, investigador, facilitador de aprendizajes, etc. Sin embargo, esos planteamientos no siempre coinciden con visiones teóricas claras y con unas prácticas correspondientes. A pesar del interés por su calidad, y de los múltiples diagnósticos sobre su formación, no siempre el enfoque de formación se concibe a partir del tipo de educación que se pretende dar.

Por ello se hace necesario distinguir las diferentes orientaciones conceptuales planteadas por algunos autores respecto a la formación del profesorado, ya que facilitan a los investigadores la comprensión del sentido de la formación y de las realidades de ese campo de acción; permiten a los formadores entender y seleccionar procesos formativos consecuentes con supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos; y permiten entender los criterios curriculares a los cuales responden. Por otra parte, la comprensión de las orientaciones nos aclara cómo la formación de los educadores no está aislada de los conocimientos sobre el sistema educativo, y cómo los supuestos que sustentan dicha formación condicionan las visiones sobre escuela, currículo, enseñanza, aprendizaje, investigación etc.

Varias son las clasificaciones que se han hecho sobre las orientaciones que históricamente han estado presentes en la formación de educadores. Si bien encontramos referencias comunes en la caracterización, destacaremos a continuación algunos matices, presentados por los autores.

Es importante resaltar la notoria evolución que han tenido la utilización de términos por parte de los investigadores para referirse a los diferentes enfoques de formación del profesorado. Inicialmente Zeichner, (1983) utilizó el término *Paradigmas de formación del profesorado*, para señalar un cuerpo de creencias y supuestos sobre la escuela, el currículo, los profesores.

Posteriormente Feiman-Nemser (1990), utilizó el término *Orientaciones conceptuales* para referirse a un conjunto de ideas acerca de las metas y los medios de formación del profesorado. Tiene alguna fuerza el término

Perspectivas en la formación utilizado por Pérez y Gómez (1992) y por último, se hace referencia a *Tradiciones de formación* de Listón y Ziechner (1991).

Otro intento de agrupar diferentes enfoques de formación ha sido a partir de las concepciones sobre las características que deben tener los educadores, y las funciones que deben desarrollar. García, (1999, p. 30) presenta una de las primeras propuestas, planteada primero por Joyce y posteriormente retomada por Ziechner, la cual integra cuatro modelos:

- El modelo tradicional, concebido como el modelo basado en las disciplinas, con una separación marcada entre la teoría y la práctica, y apoyado en un currículo normativo.
- El movimiento de orientación social, dirigido a la solución de problemas y basado en la teoría constructivista.
- El movimiento personalista, hace énfasis en el desarrollo de la persona y en la dimensión afectiva.
- El movimiento de competencias, que se centra en la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades y destrezas específicas.

A partir de estas propuestas, analizaremos las orientaciones conceptuales más características, alrededor de las cuales se ha sustentado la formación. Es importante señalar que se ha optado por utilizar el término orientaciones conceptuales como sinónimo de tendencias, paradigmas, tradiciones, perspectivas o enfoques, por considerar que es la denominación más aceptada en la teoría actual. No sobra destacar la afirmación de algunos autores como Feiman-Nemser, (1990) citado por Marcelo, (Ibidem, p. 34) sobre la imposibilidad de que alguna de estas orientaciones explique de manera total la complejidad de la formación del profesorado. Esto señala la necesidad de crear marcos conceptuales generales que posibiliten concepciones de formación donde se integren dimensiones más amplias.

Una primera clasificación sobre las orientaciones conceptuales de la formación de los profesores, la construye Ziechner (1983), con cuatro modelos: Modelo tradicional-oficio; el personalista; el tecnológico-comportamental; y, el orientado a la indagación. Ziechner (1983) denomina su modelo, *Paradigmas alternativos de formación*:

Modelo tradicional-oficio. En el tradicional-oficio, la tendencia es que la práctica sea el eje que atraviesa la formación, se considera a la enseñanza como un oficio y al profesor como un artesano que domina la técnica de la enseñanza.

Modelo humanista-personalista. El énfasis está dado en el desarrollo personal y el auto concepto; en la medida en que el profesor tenga un elevado concepto de su persona, se identificará con los demás, valorará sus aportes e intentará un desarrollo personal, profesional y de proceso.

Modelo tecnológico-comportamental. Se basa en la adquisición de competencias; sus soportes teóricos se encuentran en la psicología conductista y en la teoría de sistemas. En este modelo tienen mucha importancia las técnicas de microenseñanza, los módulos, el logro de los objetivos y el avance a su propio ritmo. El núcleo esencial, en el currículo, son las competencias.

Modelo orientado a la indagación. Da prioridad a la investigación sobre la enseñanza, el profesor es un profesional reflexivo y problematizador. En esta tendencia se aplica la teoría crítica al currículo; así, se espera que el estudiante para ser profesor analice los contextos sociales en los cuales tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que el currículo integre las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas de su realidad para comprender en forma integral la escuela. El componente reflexivo, crítico y cuestionador debe ser consecuente con su práctica cotidiana.

Otra tendencia, denominada por Marcelo, (1999), *Orientaciones conceptuales* es construida a partir de varios autores así:

Orientación académica. Según el autor, es la tendencia académica que más ha prevalecido en la formación inicial de los profesores. El núcleo central de la formación está en el dominio de los contenidos, y ve al profesor como un especialista en una o más áreas disciplinares. Se distinguen en esta orientación dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo (Pérez Gómez, 1992).

El *enfoque enciclopédico* concibe el aprendizaje como el aspecto fundamental de la formación y lo privilegia frente a la didáctica y a la pedagogía.

El *enfoque comprensivo* concibe al profesor como un intelectual que comprende la estructura de su materia y que privilegia en su formación el origen y conocimiento histórico de la evolución de su disciplina, desarrollada por

una comunidad científica. El énfasis de la formación estará en el conocimiento de la estructura epistemológica de la disciplina y de la didáctica.

Orientación tecnológica. En esta orientación, la enseñanza se concibe como una mera intervención tecnológica. La formación del profesor en tanto que técnica, se orienta a la adquisición de competencias para el trabajo de aula. Para ser eficaz, el profesor debe desarrollar al máximo sus destrezas y habilidades. Dos corrientes se distinguen en esta orientación: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El *modelo de entrenamiento* propone formar un maestro en las técnicas, los procedimientos y las habilidades que aseguren la eficacia dentro del modelo proceso-producto. Una de sus características más notables en el proceso de formación es el énfasis en las conductas medibles y observables.

El *modelo de adopción de decisiones*, dentro de esta misma orientación, centra la eficacia del profesor en los principios y procedimientos que los docentes utilizarán para resolver las problemáticas escolares y tomar decisiones. Aquí se deja al maestro la potestad de decidir qué es lo que más conviene en cada situación, por lo cual el énfasis estará centrado en la adquisición de competencias estratégicas, principios y procedimientos, resultado de la investigación científica. En este modelo el énfasis en la enseñanza reflexiva se centra en la utilización *inteligente*, como afirma Marcelo (1999), de las destrezas y estrategias docentes.

Orientación personalista. En esta orientación conceptual, el centro es la persona en sus diferentes dimensiones y posibilidades. Sus fundamentos se encuentran en el humanismo, las teorías de desarrollo humano, la fenomenología, etc. La formación del profesor, el concepto de sí mismo, su comportamiento y la interrelación con los otros, son componentes fundamentales.

Para García, J. (1999), “el profesor es una personalidad única, irrepetible, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje. Para ello debe conocer sus posibilidades, su modo personal de enseñar, pues no se trata de que todos los profesores aprendan el método más eficaz, sino de descubrir el mejor método para cada estilo docente”. En esta concepción la práctica es el núcleo central y no estará al final, sino que será integrada, desde el inicio de la formación, y será necesario formar al estudiante para profesor, atendiendo los aspectos afectivos, intelectuales y psicomotores. Como señala

Breuse, citado por Marcelo (1999, p. 42), “este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se tratará ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar”.

Orientación práctica. La orientación práctica y la académica se constituyen en las tendencias más marcadas para aprender el arte, la técnica y el oficio de maestro. En la orientación práctica, el trabajo del aula se centra en la observación minuciosa de las situaciones, el estudio de los niños en su cotidianidad, y es a partir de estas situaciones que el maestro planea sus actividades. Se considera que el profesor es un guía, un artista capaz de ser creativo, abierto al conocimiento y con una actitud investigativa permanente. Sus aprendizajes se basan en la práctica y desde la práctica. Se considera básico que el profesor tenga un profundo conocimiento de la psicología evolutiva para que sea capaz de orientar al niño en un ambiente estimulante. Esta orientación ha derivado en dos enfoques, el enfoque tradicional y el enfoque de la práctica reflexiva (Ibidem, p. 44).

El primero concibe el oficio del profesor como una actividad artesanal. Listón y Zeichner (1997) consideran este enfoque como el responsable de las consideraciones que tiene la sociedad frente a la profesión docente y a su estatus social. Se afirma que el maestro puede hacerse mediante la práctica, imitando a sus profesores y luego a sus colegas. Se le da un valor *mítico* a la práctica, a la experiencia como fuente de conocimiento, sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar. Al respecto, afirma Zeichner. “el conocimiento profesional de este enfoque, es producto de la adaptación a las exigencias del contexto, sobre la escuela, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa, y de la reflexión compartida sobre la práctica”.

El enfoque reflexivo sobre la práctica es una orientación que tiene su origen en los postulados de Marcelo (1999, p. 45). Este pedagogo se refería en 1933, a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo, “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. De ello se deriva por una parte la necesidad de formar maestros reflexivos de su quehacer, y por la otra, entender su trabajo cuando se enfrentan a los problemas cotidianos de la vida del aula, entendida esta como “un medio ecológico complejo, como un escenario psico-social vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y

condiciones" (García, *Ibidem*, 36). Estas conceptualizaciones sobre el enfoque reflexivo tienen múltiples significados sobre los cuales se ha teorizado, pero aún no es claro el significado del término reflexión; tampoco es claro sobre qué tipo de reflexión se debe trabajar, desde dónde se trabaja la reflexión, y para qué la reflexión.

Orientación social-reconstruccionista. Si bien esta orientación se relaciona de manera estrecha con la anterior, incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas justas y democráticas, y concibe al profesor como un activista político, comprometido con su tiempo, autónomo y crítico de su práctica cotidiana, la cual no está referida solamente a la tarea de enseñar, sino también al contexto social, cultural, económico y político en la cual se realiza, de manera que los intereses que guían su reflexión se conecten con posibilidades interpretativas y emancipadoras de los actores que participan en el proceso educativo.

Autores como Listón y Zeichner (1997), argumentan la necesidad de llevar a la práctica el discurso social-reconstructivista y no dejarlo en meros intentos teóricos; afirman así mismo que "no nos hemos propuesto convertir a los formadores de profesores ni a sus alumnos a ningún conjunto concreto de ideas y prácticas educativas o a nuestro particular punto de vista respecto a un orden social más justo y equitativo, pero reconocemos la naturaleza intrínsecamente política de los programas de formación del profesorado y sostenemos que es esencial que la formación contribuya a la construcción de una sociedad más humana y más justa" (pp. 59-61).

Dentro de esta orientación se distinguen dos enfoques: el enfoque de crítica y reconstrucción social y el de investigación-acción.

El *enfoque de crítica y reconstrucción social* se orienta a concebir la formación y la escuela como espacios para proponer y desarrollar una propuesta de emancipación social, de justicia y de ética. En autores como Zeichner, Giroux, Maclaren y Marcelo, el profesor es considerado como un *intelectual transformador*; es a la vez educador y político, preparado para intervenir en el análisis crítico y el debate de manera que promueva la formación de una conciencia crítica en sus estudiantes. Se espera que, en esta concepción, el estudiante para profesor adquiera el bagaje cultural orientado al contexto sociopolítico, que desarrolle capacidades de reflexión crítica sobre su práctica, y desarrolle habilidades que le permitan asumir compromisos políticos como intelectual, transformador de la institución educativa, del aula y del contexto social.

El *enfoque de investigación-acción* tiene sus principales representantes en la escuela inglesa. Stenhouse, Elliot y MacDonald (1998), desde 1960 inician la oposición al enfoque por objetivos y la defensa del carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza aprendizaje. En este enfoque se propone un currículum que respete el carácter ético de la actividad docente; la práctica profesional del docente es concebida como actividad intelectual, autónoma y no solamente técnica. La escuela, se constituye en esta perspectiva, en un espacio de desarrollo profesional del docente.

Se afirma, también, que la práctica “se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones” (Pérez, G, 1987) citado por Marcelo (Ibidem, p. 51) y no como una actividad asistemática y acrítica.

Algunos estudios abordan el problema ideológico, entendiéndose por ideológico el papel que cumple el educador en la sociedad, es decir el educador en tanto transmisor-mediador de imágenes de lo social en todas sus dimensiones temporales, visiones del pasado y del futuro. Tamarit (1997, p. 113) ubica el análisis preguntándose cuál maestro para cuál sociedad, es decir concediéndole al maestro un protagonismo importante como gestor del cambio educativo y por ende del mejoramiento de la sociedad en diferentes ámbitos. Ibernón (1997) señala dos orientaciones: la *orientación perennalista*, y la *orientación racional-técnica*. La primera derivó hacia un concepto de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Ibernón define el *perennialismo* como la tendencia basada en el pensamiento escolástico, el cual considera el conocimiento como único y definido. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación y de modo particular los grandes textos de la cultura occidental. Los procesos según esta orientación deben ser comunes a todos, haciendo abstracción de los contextos socioculturales. Es una propuesta de carácter elitista y conservador. Su énfasis está dado en los procesos y contenidos que hay que transmitir asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicarlo. De acuerdo con esta orientación se trató de formar al educador teniendo en cuenta su función básica: la transmisión de contenidos culturales, las disciplinas siendo el centro de su saber el dominio de los contenidos que hay que enseñar, por lo que se valora al buen profesor de acuerdo el manejo que tenga de esos contenidos. El profesor es un mediador entre el estudiante y los contenidos.

Posteriormente, con el auge de la tecnología educativa, aparece la orientación denominada *técnica* o *racional-técnica*, basada en la lógica de los hechos, la cual sobrepone la cultura técnica y científica sobre la humanística, mezcla el idealismo con el realismo y conserva algunos rasgos que son parte de la tradición perennialista o académica. Su auge se dio en los años sesenta y setenta, y aún está arraigada en el pensamiento educativo. En el campo de la formación ha derivado hacia una educación instrumental. Su arraigo en el contexto educativo deriva de la mentalidad pragmática que demanda rendimiento y eficacia, en las altas tasas de analfabetismo, en el fracaso escolar, y en la dotación de un instrumental simple para dirigir y medir el proceso formativo.

Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica según Pérez, “se desarrolló a lo largo del siglo, y en particular los últimos treinta años, la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de competencias, son elocuentes indicadores de la amplitud temporal del modelo de racionalidad técnica.” La finalidad es formar científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas más o menos elaboradas para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Orientación basada en las prácticas. La nueva orientación que surge como resultado de considerar al docente un agente de cambio en lo individual y en lo colectivo, una vez que la orientación anterior hace crisis, radica en la formación de un profesor que además de saber el qué y el cómo sepa por qué y para qué hay que hacerlo. Sostiene esta orientación que la función docente se enfrenta cotidianamente a situaciones problemáticas contextualizadas y no a meros problemas, se fundamenta en el trabajo colectivo, en la diversidad, en el protagonismo del docente y en el trabajo en el aula. Se inicia una tendencia motivada por el auge de la teoría y práctica del currículo, por la corriente del interaccionismo simbólico, por el constructivismo, y la sociología crítica, los cuales introducen nuevos elementos en el debate de la formación del educador.

En consecuencia, lo importante en esta nueva orientación es centrar la atención en cómo elabora el profesor la información pedagógica de que dispone, y en cómo esa elaboración se proyecta en los planes de acción y en su desarrollo práctico. Se toma como referencia la práctica profesional

contextualizada. La formación del profesor en este nuevo enfoque se centra en procesos de toma de decisiones para sistematizar y comunicar la información.

Algunas tendencias se han derivado de esta orientación práctica y tienen que ver con el docente como reformador social. En la actualidad va tomando forma la orientación práctica de análisis interpretativo en la que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado. Se asigna importancia a los procesos investigativos de carácter cualitativo.

Otras tendencias relacionadas con el pensamiento práctico y experiencial del profesor apoyado en las aportaciones de la psicología soviética y la teoría de constructos, toman forma. Los planteamientos de Schon (1987) y de Zeichner (1983), ven al profesor como un profesional práctico reflexivo. La formación futura sería entonces aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

Recientemente se ha incorporado a esta reflexión sobre la práctica la influencia del pensamiento crítico habermasiano, que tiene como finalidad la crítica social y la emancipación. Este planteamiento aboga para que el docente no solamente reflexione sobre su práctica sino que su reflexión rompa los muros de la institución para analizar los intereses de la realidad social.

En esta nueva mirada, la formación del docente deja de ser de corte académico, o experto técnico, para convertirse en sujeto con una formación más activa, con capacidad para el autodesarrollo autónomo mediante un sistemático autoanálisis.

A manera de conclusión

El análisis de las concepciones sobre la formación del educador, sus diferentes modelos, orientaciones, enfoques, nos permiten afirmar que nos enfrentamos a un campo disciplinar potente que pone de manifiesto tanto su solidez científica como su creciente desarrollo epistemológico. El campo de investigación desarrollado pone de manifiesto también, los problemas específicos de su estructura conceptual.

El artículo nos ha posibilitado acentuar la reflexión teórica sobre el concepto de formación, entendiéndolo como un principio orientador que nos ayuda a pensar al profesor no como un sujeto de entrenamiento sino como

un sujeto de saber, reflexivo, dinámico, ético, capaz de pensarse y situarse en un espacio y un tiempo.

Desde las orientaciones conceptuales, la formación del educador permite ser entendida como un proceso continuo durante toda la vida, integrado a los procesos de cambio de la sociedad y generador de compromiso, conectado con el desarrollo organizativo de la escuela, articulado e integrado con los conocimientos académicos y disciplinares y la formación pedagógica, y en una constante interrelación teoría-práctica.

Las diversas tendencias u orientaciones conceptuales sobre la formación del educador se conciben a partir de una idea de profesor, de unas metas a lograr, de un contexto a transformar, y esto supone distinguir desde el inicio de un programa de formación la idea de profesor, de educación y de sociedad.

Las funciones del *educador* en la sociedad actual son cambiantes, dinámicas y están inmersas en un mundo complejo. Dichas funciones no solo se enmarcan en el ámbito del aula, sino que se inscriben en la problemática social, económica y política del contexto. Se destaca así, la figura del *educador* como transformador de su medio.

Referencias

Breuce, E. (1986). Formación de docentes centrada en la persona. *Abraham, el enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa.

Debesse, C. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (ed.). *La formación de los enseñantes*. (pp.13-14). Barcelona: Oikos-Tau.

Debesse C. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

Imbernon, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.

Feiman-Neimen (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.

Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2a edición. Barcelona: EUB.

Medina y Domínguez. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Nancea.

Menze, C. (1981). *Formación de profesores. Conceptos fundamentales en pedagogía*. Barcelona: Herder.

Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículo*. 4a edición. Madrid: Ediciones Morata.

Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación de docente*. Argentina: Niño y Dávila Editores.

Zabalza M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Investigación de acceso a la cátedra*. Santiago: Tórculo.