

LA FORMACIÓN DOCENTE: UN DEVENIR EN AMOR

TEACHER TRAINING: AN OCCURRENCE INTO LOVE

ORAINA VILLEGAS DE SANABRIA

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación,
Departamento de Educación Integral, Cumaná, Venezuela
E-mail: ovillegas19_05@hotmail.com*

RESUMEN

En los tiempos actuales de crisis fundamentalmente humana, la educación requiere de cambios que permitan concientizar al estudiante sobre el cuidado de sí mismo, de la naturaleza y de la convivencia en el planeta. El propósito de este trabajo es reflexionar acerca del tema de la sensibilidad, el afecto y la consideración de la formación docente para la constitución de una persona ética y estética. Metodológicamente se utilizó la hermenéutica crítica como método para interpretar las características propias del modelo educativo seguido en la modernidad. Los resultados arrojaron que la racionalidad moderna controla, mecaniza y homogeneiza el pensar diverso para fines utilitarios, por lo cual se hace necesaria una ruptura con lo instituido y ensayar nuevas posibilidades para la transformación de lo dado. En conclusión, la formación docente como un devenir en amor, puede resignificar lo educativo, mediante el diálogo abierto y en alteridad, al promover la socio-construcción transdisciplinaria desde lo cotidiano.

PALABRAS CLAVE: Vida cotidiana, alteridad, transdisciplinariedad, ética, estética.

ABSTRACT

Now at days, when human being's crisis is on top, education needs changes that allow the student to be aware about taking care of himself, nature and his coexistence on the planet. The purpose of this study is to consider the issue of sensitivity, affection and consideration of teacher training for the establishment of an ethical and aesthetic person. Methodologically, critical hermeneutics was used as a method to explain the characteristics of the educational model followed in modernity. The results showed that modern rationality controls, mechanizes and homogenizes multiple ways of thinking in order to achieve a useful purpose, which makes necessary a break with the instituted and try for new possibilities to get a transformation of the given. In conclusion, teacher training as an occurrence into love may give a new meaning to the educational, through an open dialogue and otherness, in order to promote the transdisciplinary socio-construction from the daily living.

KEY WORDS: Daily living, alterity, transdisciplinarity, ethics, aesthetic.

INTRODUCCIÓN

El modelo de civilización actual tiene sus orígenes en la modernidad. Este movimiento socio-cultural surge en la segunda mitad del siglo XVII, dejando detrás de sí un mundo de creencias y supersticiones religiosas que guiaban la dinámica vivencial de Occidente. Descartes constituye un representante importante que demarca los fundamentos sobre los que se sostiene este proyecto, estableciendo el dualismo mente (*res cogitans*) y cuerpo (*res extensa*). Sus fundamentos parten de la consideración de que sólo la razón proporciona conocimientos seguros y verdaderos, los cuales son captados de la realidad. Así, por una parte, se instauró el dominio del sujeto reservado a la filosofía, a la meditación interior y, por otra parte, el dominio de las cosas en lo extenso, del conocimiento científico, de la medida y de la precisión. Con esto, se extravió la condición sensible al separar el cuerpo del ser de su mundo. Probablemente, en la modernidad, tal como señala Peñalver (2011), "...hay mucho de lo que

hoy somos y estamos siendo, de lo que hoy pensamos y cómo pensamos y de lo que hoy hacemos y cómo lo hacemos" (p. 44).

En el Discurso del Método, Descartes (1998) muestra con claridad los orígenes de esa totalidad ontológica que constituye la modernidad. Aquí se exponen los cuatro preceptos que encierra la lógica, "...el primero, no admitir como verdadera cosa alguna a menos que sea clara y precisa; el segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible para entenderla; el tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente a los más complejos; y el cuarto, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unos revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada" (p. 47). Efectivamente, así operó y aún opera la formación docente en Venezuela.

Con estos preceptos se instituye el modelo racional que gobierna los sistemas de representación, se hegemoniza la razón, el conocimiento universal y la precisión; y desde estas premisas racionalistas, erige Descartes su doctrina metodológica. Al respecto, Peñalver (2011: p. 48), agrega que: “Bajo la perspectiva cartesiana, con los arietes cognitivos de la intuición y la deducción, la razón solo podrá obtener un conocimiento verdadero en cualquier ámbito, solo en el caso de guiarse por un método o los preceptos que encierra la lógica”. En consecuencia, se desestimó cualquier otro saber que no fuera demostrable, seguro y claro. Por esa razón, lo subjetivo quedó fuera de lo científico.

Ese modo de pensar lineal impone una concepción unidimensional del ser humano, como sujeto del conocimiento, negando las múltiples dimensiones que forman parte del ser humano como son: la afectiva, la emotiva, la volitiva y la espiritual; en fin, como ser de vivencias diversas. De allí la dificultad de integrar la vida cotidiana a la escuela; las vivencias diarias escapan de toda precisión y moralismo, no generan leyes universales y se desbordan de sentimiento porque están conformadas por personas que sienten, así también la educación. Efectivamente, se requieren otras posibilidades que abran el accionar educativo hacia múltiples intersticios donde se valore la libertad, la inclusión, el diálogo intercultural, la proxemia, y el hilo conductor que podría permitir estas nuevas posibilidades es el amor.

Este giro remite a plantearnos nuevas preguntas relacionadas con la formación docente. Entre ellas, nos interrogamos sobre: ¿Qué tipo de formación docente puede proveer un accionar sensible en los futuros docentes?, ¿Cómo trabajar la vida cotidiana relacionada con las disciplinas del conocimiento? y ¿Cuáles posibilidades se pueden comenzar a compartir en la formación docente para generar cambios educativos?

Se hace necesario un quiebre epistemológico con la razón moderna para promover la formación docente como un devenir en el que se transformen el docente y el estudiante al mismo tiempo, creciendo junto a la comunidad. Con ello se apuesta a una cualidad innata de todo ser humano, al amor, que mediante el diálogo intersubjetivo, es capaz de mover lo más íntimo de las personas, su espíritu, e incentivar el pensar sensible, crítico, reflexivo, creativo y autónomo. En ese sentido, como una de tantas nuevas posibilidades, el adoptar una perspectiva transdisciplinaria en la formación que facilite la articulación de ambos extremos de la cuerda, lo racional y lo sensible. Al respecto, Mafessoli (1997)

acota:

Así se expresa la sinergia de la razón y de lo sensible. El afecto, lo emocional, lo afectivo, pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados en un dominio aparte, perfectamente aislados dentro de la esfera de la vida privada, ya no son únicamente explicables a partir de categorías psicológicas, sino que van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales que, sin ellos, continuarían siendo totalmente incomprensibles (p. 68).

En correspondencia con lo expresado por el autor, el amor pasaría a ser una palanca metodológica útil para la reflexión epistemológica, porque forma parte de las vivencias de las personas que frecuentan la escuela, está en sus creencias, en las costumbres, en el trato con el otro y en todo lo que ocurre diariamente.

Así se piensa una formación docente como posibilidad de transformación de la persona y no como forma de transmisión de conocimientos preestablecidos por disciplinas aisladas y por tanto, separadas de las vivencias diarias. La cotidianidad se presenta como una realidad cercana y compleja, que evoca a la posibilidad de mirarla como una experiencia de apropiación, para aprender de ella, en la que se constituyen contenidos conformadores de visiones de mundo, saberes y prácticas de las personas, que a su vez producen diversas interpretaciones por el cruce de una pluralidad de dimensiones y niveles que involucran y entran al sujeto en toda su integridad. Esto deriva en la necesidad de unir lo abstracto, conformado por lo lógico y el modelo formal, con lo concreto, que es el ser y su existencia. Del carácter organizacional de la sociedad, dado por las diversas formas institucionales que dependen de sus contextos sociales (los tipos de familias, las instituciones educativas, las actividades económicas, las religiones, los grupos indígenas, las tribus urbanas, entre otras), se deriva un sujeto y, por ende, una educación que es multidimensional y compleja.

Un acercamiento desde los contextos educativos para la interpretación y transformación social hacia una calidad de vida del sujeto pueblo, puede ser cimentado desde un trato respetuoso y afectuoso, en consideración del Otro y de lo otro de la vida. Con esta convicción se plantea el propósito de este trabajo, cual es reflexionar acerca del tema de la sensibilidad, el afecto y la consideración de la formación docente para la constitución de una

persona ética y estética. En el marco de esta reflexión, la hermenéutica crítica nos permite la interpretación de las características del modelo educativo seguido en la modernidad. Así, se dialogó con autores reconocidos en el mundo de la filosofía, la sociología y la pedagogía crítica, con los que se interpeló la racionalidad moderna, haciendo un quiebre epistemológico para promover un pensamiento emergente que avizore nuevos horizontes educativos, más sensibles, críticos y creativos. Esta visión ética involucra al pensamiento de inclusión que valora a todas las personas sin distinción de género, raza, condición social o profesional, que con el diálogo intersubjetivo y en alteridad interpretan lo que nos pasa internamente, para así actuar en función de cuidarnos a nosotros mismos y al ambiente natural, social y cultural.

Una mirada a lo instituido en educación

Para asumir el reto aquí planteado, debemos adentrarnos en lo que se percibe en la vida cotidiana. Las características sociales, políticas, económicas, naturales, e incluso religiosas de la sociedad contemporánea muestran que existe una crisis de índole planetaria, situación que se agudiza, por ejemplo, en los países latinoamericanos y otras regiones del mundo, pues no se ha alcanzado el metarrelato como una realidad, debido a la conjunción de las políticas neoliberales con la compleja trama social que aglutina.

En estos contextos sociales precarios muchas personas viven bajo condiciones económicas críticas, estas razones podrían ser discutidas en situaciones de aprendizaje. Por otro lado, la formación docente alejada de esta realidad hace hincapié en el aprendizaje memorístico de conocimientos inconexos requeridos por las disciplinas, con prácticas técnicas e instrumentales separadas de lo que le corresponde al estudiante vivir a diario. Las instituciones educativas cumplen con la preparación de la mano de obra calificada que pasará, luego, al servicio de los intereses económicos de las grandes potencias, creando una mayor dependencia. En esta dinámica se minimiza al sujeto, al prepararlo en competencias, para que sea un subalterno de otros.

Como formadores de docentes, es importante romper con estas prácticas alienantes y resignificar todo lo educativo, asumiendo una actitud política como seres pensantes, haciendo un análisis crítico de nuestras realidades y cotidianidades, con todos los involucrados en el proceso, para formar personas que puedan vivir y actuar en forma consciente y libre, lo cual constituye un desafío ético y estético.

La metodología científica con sus postulados de objetividad y universalidad invadió todos los campos educacionales, se ocultó al sujeto sensible que aprende desde su contexto cotidiano para imponerle disciplinas desarticuladas unas de otras, con conocimientos abstractos hechos por personas de otras culturas. Para problematizar críticamente esta situación nos interrogamos con respecto a ¿cómo hemos sido constituidos?, como un indicio para comprender que lleva a interpretar y actuar políticamente al docente. Sólo así podrá reaccionar y reconocer lo que sucede en su contexto. Al respecto, Téllez (1998) asevera que:

No existe el sujeto a priori, ni de pensamiento, ni para el conocimiento, como instancia en la cual fundar racionalmente acciones. Existen, en cuanto se construyen en condiciones históricas de posibilidad, tipo y posiciones de sujeto que se constituyen y modifican en la compleja articulación de prácticas de saber, de poder, y de subjetivación; en otras palabras, existimos, nos reconocemos y actuamos en tanto somos constituidos como tales en relación con determinados saberes, a determinadas prácticas de poder, y a determinadas “prácticas de sí” por las que nos constituimos a nosotros mismos como sujetos de acción moral (p. 125).

Las ideas de esta autora mueven inquietudes que nos llevan a pensar en nuestra formación; indica que hay un desplazamiento hacia las condiciones que hacen posible que los sujetos, individual y colectivamente, piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean. Se confirma que la acción pedagógica ha transcurrido de forma alienante. La episteme moderna moldea y somete en forma homogénea a la persona que va a la escuela. Todos aprenden lo mismo, se uniforman, dicen lo mismo. Se logra mediante prácticas de relaciones de saber-poder y subjetivación. El docente sabe y vacía un conocimiento en el alumno y se aplica como estricta regla de juego, para que todo funcione. Así se construye una determinada subjetividad. Téllez (1998) acota que:

A estos códigos se vinculó la configuración de dispositivos pedagógicos modernos en términos de reguladores de la diferencia en pro de la homogeneización de valores, hábitos pensamientos y comportamientos, de forma de: decir, sentir, leer, enseñar, aprender, requerida cultural y políticamente en contextos históricos dinamizados, entre otras fuerzas simbólicas decisivas, por la idea de Estado-Nación como referente supremo de las identidades colectivas,

por la creencia en el Sujeto universal agente de la historia, por el ideal de emancipación humana, y por la convicción relativa al cumplimiento de este ideal por medio de la educación (p. 126).

Es necesario romper con estos esquemas determinados para homogeneizar a las personas y abrir fisuras para intentar otras posibilidades. Se puede empezar por la experiencia de pensar lo impensado, de decir lo no-dicho desde los códigos establecidos. Siempre que la formación docente siga dándose en forma prescriptiva, sin acercamiento respetuoso entre docente-alumno-comunidad, sin la convivencia incluso entre compañeros de trabajo, el sistema seguirá marchando igual, sólo por la concepción determinística. Se puede comenzar a reflexionar críticamente con documentos que den qué pensar y con materiales donde se dé valor a la gente y a lo cotidiano. Freire (2003) indica:

...la visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que le posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad (p. 75).

En lo expresado por el autor, pareciera convenir a los opresores la “independencia” de los pueblos, pues el engaño sirve para mantener el poderío de los opresores detrás de la ceguera de los pueblos. Así se desplazó nuestra cultura autóctona a la preferencia por lo foráneo, se cambió lo social-subjetivo por lo estructural-objetivo, por conveniencia del sistema. La educación, por su complejidad, presenta un movimiento organizacional recursivo, los que hoy somos oprimidos porque somos estudiantes, al pasar a las filas laborales, como docentes, seremos los opresores.

En este sentido, es necesario ensayar nuevas metáforas que transformen el pensar, decir y hacer del sujeto que se forma, que alcance una conciencia ética de su realidad educativa y que impacte estéticamente con su andar en amor en la comunidad, manifestando un pensar y actuar eco-social-planetario. Esto indica que la persona como ser complejo que piensa y actúa, no puede ser atendida por la educación aisladamente, sino en relación directa con su entorno o ecosistema. Por eso, las situaciones de la vida cotidiana como ambiente externo del estudiante, influyen en sus representaciones

simbólicas y no podemos aislarnos de la dimensión planetaria. Al respecto, Morín y Kern (1993), expresan: “Es el problema universal para cualquier ciudadano: cómo abrirse al acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas” (p. 191). De aquí, que la formación docente debe trabajar para crear este espíritu investigativo y de interconexión en los futuros docentes.

La enseñanza, como vía del pensamiento, se expresa en un proceso investigativo permanente. La relación de la ciencia con la vida ofrece mucho para ser investigado. De igual modo, la perspectiva transdisciplinaria apenas comienza a escucharse y hay que escribir y publicar. Este accionar desborda las disciplinas, las supera, por tanto, tenemos que comenzar a dialogar, a salir de nuestros cercos disciplinarios, de nuestro mundo aparte del Otro, para escuchar y compartir experiencias, para recrearnos con el Otro, para entablar diálogos interculturales en un espacio nutricional de saberes donde nos transfiguremos.

Por tanto, tenemos que promover la relación de alteridad, íntimamente ligada al amor, visto como sentimiento que une a las personas y que hay que cultivar para que permanezca. Si existe el amor por el Otro y lo otro, cambia el andar de las personas y pasa a sentirse bien interna y externamente. Con esto, se aprende a amar al prójimo y a la casa que nos acoge, como es la Tierra, tratando de conservarla para la extensión de la vida. Así, Téllez (1998) indica que: “Entre los múltiples planos, pliegues y direcciones implicados en la tarea de replantear la educación como problema, uno de los más relevantes es el de los vínculos entre las prácticas educativas y el ejercicio de la relación de alteridad” (p. 127). La clave de la alteridad está en replantear la relación entre el yo-nosotros y el otro-los otros, además de la relación consigo mismo.

La alteridad, de acuerdo a la propuesta de Auge en Téllez (1998), “...remite a la del sentido social que se construye mediante los tipos de relaciones simbólicas y efectivas constitutiva de los individuos” (p. 271). Así tenemos el tipo de relación con las colectividades donde se constituye su identidad por pertenencia al grupo: etario, a una condición sexual, a una religión, un partido político, a un segmento laboral o estudiantil, a una raza, a un pueblo, entre otros. También se establece relación entre todo individuo singular con otros individuos que pertenecen o no a las mismas colectividades. Quiere decir que hay relación, sentido o alteridad al interior de una misma colectividad, pero también puede existir entre individuos que pertenecen a distintas colectividades.

Se pueden destacar algunas prácticas familiares, como tradiciones, en el contexto educativo y veremos cómo mediante el compartir de diversas experiencias de vida, se relaciona el Otro con el sí mismo.

En la relación de alteridad resalta una doble polaridad entre: individual/colectivo, el sí mismo/el otro. Se pone en escena los modos mismos de construcción del sí mismo y del otro, individual y colectivamente considerando: el otro/los que habitan el sí mismo, la alteridad del sí mismo, la alteridad de los otros como otros sí mismos.

Actualmente, en educación es importante concebir la categoría de alteridad, por la heterogeneidad de los grupos sociales con que tratamos. Escuchar esas voces es amar e identificarse con el Otro, es compartir experiencias, culturas y verse reflejado en la vida del Otro. Pasa a ser una posibilidad de aprendizaje de cosas nuevas que muestra el Otro una vez que lo tratamos. Estas relaciones que se producen con la alteridad y el amor conllevan a hacer que nuestra vida se exprese como una “obra de arte”, estéticamente bella, por ser hospitalario, por proteger, por acoger, por el trato amigable y considerado hacia las personas, por la demostración de afecto al verse aceptado genuinamente por el Otro.

Pasión comunicativa en la formación docente

La formación está más relacionada con el devenir que con un proceso instituido, lo cual indica que ésta no se produce al modo de los objetivos técnicos, ni de las competencias desarrolladas, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación de identidades autónomas, por eso se encuentra en un constante movimiento y progresión. Gadamer (1999), indica que: “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (p. 40). Desde esta mirada, la formación constituye un cultivo de los procesos intrínsecos del hombre y, en la medida que los hace conscientes es necesario sembrar y cultivar la sensibilidad para conectar el ser y el hacer de los involucrados en el devenir histórico de las personas. Entonces, la experiencia de aprendizaje se hará inolvidable.

Cuando la formación docente se expresa como un devenir en amor, hay éxito y alegría en lo emprendido. El discurso pedagógico es ameno e interesante, muestra siempre novedad y aprendizajes nuevos de cada situación emprendida, se crece juntos y se manifiesta como indica Freire (2003) “...la disposición de ser más, de andar en una búsqueda permanente donde se crece

espiritualmente” (p. 104). En la acción pedagógica se reflejan como en un espejo las experiencias que ha cultivado el docente durante toda su trayectoria de vida. Emergen muchas posibilidades cuando se asume con pasión comunicativa lo que se hace, es decir, se brinda apertura al diálogo intersubjetivo, al conversar en confianza de las expectativas, al compartir con el Otro temas diversos y desconocidos, al indagar con preguntas que promuevan el pensamiento crítico y saber escuchar. Es involucrarse en el grupo para que en equipo se pueda planear, problematizar, investigar e interpretar las situaciones reales que se dan en la vida.

La formación docente debe tener como visión formar para la vida e idear modos de trabajar en un contexto cambiante, turbulento, ante retos y situaciones inéditas; hay que hacerse cargo de las tensiones que existen actualmente, en primer lugar, empezar a abordar el problema entre la teoría y la práctica, trabajar para investigar dónde se aplican esas teorías que vemos en cada asignatura. La segunda tensión a resolver es lo objetivo y lo subjetivo: en este sentido habría que comenzar por darle valor a lo subjetivo, y la tercera tensión refiere al pensamiento y la acción: lo que pensamos, empezar a hacerlo y el tiempo es ahora.

La vida cotidiana genera en el ser humano incertidumbre, provoca tensiones, pero constituye un reto interesante para investigar. La necesidad obliga al ser humano a problematizar su realidad, a asumir riesgos y a tomar decisiones. Pero todo, aunque parezca difícil, es inspirado por el amor y la confianza de mejorar las situaciones conflictivas compartidas. Esto es un proceso permanente hasta que se convierte en un estilo de vida donde el temor no puede inhibir al ser humano. Es necesario ser valiente y actuar crítica y creativamente, para que al relacionar lo subjetivo y lo objetivo se puedan producir conocimientos novedosos.

Una opción más osada para la formación docente puede ser asumir un trabajo conjunto entre las comunidades y las instituciones educativas, donde surjan posibilidades creativas, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescrita de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado. Semejante a la novela de formación, en ese proceso se van relacionando los objetos de estudio de las disciplinas del conocimiento y las necesidades comunales; se superan los obstáculos que surgen en la marcha.

El camino visto así se presenta como la novela de formación bildungsroman. Hace correspondencia con

las frases del lema de las Odas Píticas que dice: “*cómo se llega a ser lo que se es*” o “*cómo se deviene lo que se es*”. Es tan sólo un modelo basado en la experiencia para alcanzar la formación. Este género se forma desde el punto de vista de la construcción de la imagen clásica del héroe, de la travesía, del recorrido o del viaje seguido por una persona para alcanzar su formación. Desde este punto de vista, Larrosa (2001), considera la *bildung* como: “...la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o en definitiva, se convierte en el que es” (p. 92). Así interpretamos el recorrido en los años de estudios de cualquier persona que es protagonista de sus experiencias y donde su relación con el docente es eminentemente creativa para idear y orientar lo que se aprehende.

Al indagar sobre los aspectos fundamentales que describen al proceso formativo, de acuerdo a Larrosa (2001), podría afirmarse que el punto de partida convencional del *bildungsroman* es la negación, pues:

Al principio de la novela, el joven protagonista aparece inquieto solitario, malhumorado, impaciente, en una especie de malestar indefinido. Su inquietud le coloca al margen de todo aquellos que saben quiénes son o, por lo menos, lo que quieren. De alguna manera lleva ya en su frente la señal del expatriado. Sólo necesita un impulso que lo ponga en movimiento. Y ese impulso viene generalmente de un viajero, de un Wanderer, cuya única función es despertar en el joven la nostalgia de lo lejano, la nítida sensación de que la vida está en otra parte. El viajero viene de lejos para interrumpir la comodidad de lo habitual y de lo acostumbrado, para producir la diferencia entre lo que se es (y ya se está dejando de ser, porque ha empezado a ser extraño e insoportable, radicalmente ajeno) y lo que deviene. El viajero deshace lo que se es, separa al joven protagonista de su mundo y de sí mismo, y lo lanza a un devenir abierto e indefinido. Por eso, si da algún “ejemplo” no es porque él encarna una idea de hombre que pueda ser tomada como Bild, como modelo de formación. El viajero es el maestro de lo negativo: no enseña nada, no invita a ser seguido, simplemente da la distancia y el horizonte, el “no” y el impulso para marcharse. (p. 99).

En esta descripción el autor deja en manos del lector el imaginario para el procedimiento seguido para alcanzar una meta; se resalta la propuesta de donde el maestro no es modelo a imitar, sino que deja ser al estudiante, enfrenta a cada quien con su propia realidad, sólo impulsa, guarda

distancia y horizonte para la consolidación de su propia identidad.

En este tránsito de su vida, el protagonista se permite reflexionar sobre los distintos momentos del itinerario hacia sí mismo, aquí el protagonista actúa en doble plano: primero, sigue el rumbo de los acontecimientos y segundo, pasa la situación vivida por el tamiz reflexivo, aprendiendo de las malas y buenas experiencias. Detalladamente, en su interior enfrenta algunas situaciones que, finalmente, lo transfiguran: primero, cuestiona la educación, se advierte una clara separación entre escuela y aprendizaje; segundo, para formarse no se reduce a tener autoridad frente a otros, sino a construir esa autoridad a partir de la apropiación de actividades y retos; tercero, requiere esfuerzos, quien se forma está claro en lo que quiere, pero no de los esfuerzos que hay que hacer para lograrlo; cuarto, avanza en la apropiación, es capaz de verbalizar cuánto ha alcanzado; quinto, hay participación de un experimentado en el camino de apropiación; sexto, hay el reconocimiento de un modelo y lo dice públicamente; finalmente, el tiempo marcará una referencia de maduración y transfiguración (Peña 2012).

Pensar en la formación también es mirarnos en un contexto planetario, donde todos podemos contribuir al cuidado de la Tierra y de sus habitantes. En este sentido, aquí y ahora, se demanda de una formación docente que rescate la vida y la convivencia en comunidad, considerando las especificidades particulares de cada región. Es comprender que no somos iguales, que la diversidad cultural es propia en un mundo plural, donde cada localidad goza de privilegios en cuanto a su contexto geográfico, histórico, social, cultural, económico y político.

Por tanto, se rescata el educar en lo nuestro, precisamente porque se considera que hay valores, saberes y conocimientos en nosotros mismos. Cuando el estudiante viene a la escuela trae un acervo cultural, principios, saberes, experiencias ya arraigados, procedentes del hogar, que serán complementados o confrontados con el saber de los otros y con el conocimiento científico de las disciplinas. Se requiere otra mirada donde lo disciplinario y científico no sea lo único, sino que además tome su espacio la cultura propia, mi realidad de todos los días. Se trata de descolonizar el conocimiento, no aceptar modelos educativos ajenos, porque son realidades diferentes, las cuales no son últimas, ni únicas verdades. Con ello valoramos conscientemente lo nuestro: aprendemos a organizarnos, a autogestionar

recursos, a comunicarnos, a respetar compromisos, a cuidarnos individual y colectivamente, a aprovechar todas las bondades que ofrece nuestro medio natural, concientizando a otros para promover culturalmente la protección y cuidados al planeta Tierra.

La formación docente se constituye así en un devenir en amor, que con pasión nos lleva surcando los mares de la vida, aventurándonos en cada encuentro. Con esto se rescatan aspectos que antes eran obviados, bajo la acusación de carecer de objetividad. Al expresar Morín (2002), “El horizonte del pensamiento político se ensancha hasta abarcar a la humanidad” (p. 19). Podemos entender que es necesario colocar como prioridad la condición humana, es decir, la relación poética del hombre con el cosmos. Es decir, ser sensible y celebrar la vida junto a Otros, con los poetas, los cantantes, los cultores, los artistas, acoger a los excluidos, valorar y exaltar lo nuestro. Las palabras de este autor tejen un nuevo sentido para la educación, puesto que el arte de compartir la palabra y el conocimiento envuelve una actitud política con la cual nos entendemos democráticamente, aún en las diferencias. En este contexto, Morín (2002) expresa que:

Es preciso atreverse a pronunciar la palabra que nos ha avergonzado tanto que nunca hemos osado utilizarla en política.....una palabra que evidentemente no es la única que ha sido mancillada, vaciada, pero que lo ha sido en grado particular por ser la palabra más grande de todas; ninguna perífrasis, ningún sustituto sería capaz de remplazar la palabra amor (pp. 41-42).

Por muchas razones, cada día el ciudadano pareciera volverse más insensible, hay una asombrosa carencia afectiva, lo que se percibe en la falta de interés por el Otro, por la imposibilidad de manifestar con palabras el amor; por no poder pronunciar la palabra te amo a hijos, madre, padre y a cualquier otro familiar; comenzando por el hogar. Más difícil se hace mostrar consideración al Otro. Ciertamente, hay un vacío en el alma de las personas que les impide manifestar afectos con liberalidad. Con la palabra podemos expresar sentimientos, descubrir situaciones ocultas y liberarnos de los elementos opresores con los cuales nos han sometido y alienado. Este nuevo modo de pensar y actuar se convierte en un diálogo transcultural cuando tiene el propósito de reflexionar con los argumentos de los Otros y que con la generación de textos de nuevos conocimientos comprender la vida desde las especificidades en lo general, desde lo particular en la unidad.

De allí el valor de las palabras de Freire (2003)

cuando señaló que: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 100). En esta característica dialogante del ser humano se busca el sentido de la acción humana, que se da cara-a-cara. En este sentido, Giménez (2011) propone su categoría fuerza del rostro (*visage*), entendida como: “...el modo por el que se me presenta el Otro” (p. 339). Sin embargo, no se refiere a lo físico, sino con el punto de vista ético. Es decir, los modos de relación del yo con el Otro. La relación se percibe en la proximidad, en la responsabilidad y en la sustitución.

En la proximidad, por estar relacionado con lo que incumbe al sujeto, lo que lo afecta, antes que él lo diga y frente a lo cual no puede guardar distancia. En la continuidad de la proximidad está la responsabilidad, por eso es ético, porque antes de conocerle debo responder incluso de su propia responsabilidad, me coloco en el lugar de él y respondo por él. La sustitución da el sentido más profundo a la responsabilidad, el Otro constituye al mismo (es decir, al yo), porque le incumbe con anterioridad a cualquier acto suyo (Giménez 2011).

Asimismo, Freire (2003) agrega que: “Existir, humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (p. 100). En este compartir e intercambio subjetivo nos vamos pronunciando, reflexionando, accionando, trabajando para esa transformación. Con ello nos vamos moldeando al modo artesanal, poniendo colores y formas que se evidencian en el trato con las personas, todo ello se basa en saber escuchar, en el diálogo intersubjetivo, trabajar juntos, compartir experiencias, ser hospitalarios, comprender realidades ajenas involucrándose con el Otro, para comprendernos individual y colectivamente.

Por esto afirmamos que la formación es un trabajo de amor. Con la palabra deshacemos, hacemos y rehacemos el mundo. En esto compartimos las ideas de Freire (2003) al señalar que “No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres, Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (p. 104). La fe es una cualidad que está presente antes de ir al diálogo. El hombre dialógico es crítico, está convencido, aunque todavía no lo vea, que conseguirá lo propuesto antes de encontrarse frente a frente con los hombres. Su confianza está puesta en los hombres, que pueden hacer, crear y transformar a pesar de estar alienados con sus problemas. De igual

modo, no hay diálogo sin esperanza. Freire (2003) indica que: “La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (p. 105). Esta búsqueda se hace acompañado de Otros, se hace incesante porque se espera la restauración de la condición humana negada con las injusticias propias de estos tiempos. Con el diálogo estamos en espera de la transformación humana, que es el blanco de la formación docente. Con el amor nos movemos en todas direcciones, recibimos confianza y es posible alcanzar los sueños considerando y respetando al otro.

De aquí se desprende que los temas de estudio son seleccionados de lo real que se da en la vida de los involucrados, donde cada participante deja oír sus voces, todos son necesarios y se respetan las experiencias y vivencias particulares. Así podríamos ensayar un currículo socio-constructivo. Esto conlleva a un trabajo consensuado y abierto al espacio público y privado, que sólo puede ser genuino y lleno de satisfacción cuando se hace voluntariamente y en amor. Ello se encuentra en un análisis de un acontecimiento irregular como: un poema, una canción, un cuento, una película, un paseo guiado a un lugar histórico, un conversatorio, un foro, una charla, una fiesta, una salidas de campo, una dramatización, para que los estudiantes vivan y compartan sus propias experiencias de aprendizaje. Todas estas actividades promueven la investigación con alegría y la satisfacción de innovar en asuntos particulares y siempre diferentes.

Desde la cotidianidad hacia un pensamiento transdisciplinario

En lo vivencial hay potencialidad real y fecunda para la formación. Lo importante de esta perspectiva es poder aprehender los objetos en sus propios contextos, dentro de sus complejidades, sus interconexiones, buscando en conjunto la comprensión de las múltiples aristas que permitan interpretar la vida. En este proceso que es histórico y contingente, se conjuga lo racional y lo irracional, lo programado y lo espontáneo, la rutina y la novedad.

Es en el diario vivir de los ciudadanos donde repercuten las condiciones mundiales. Al respecto, Heller (1994) afirma que: “La vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto ésta es un espejo de la historia” (p. 20). Esto revela que el proceso de humanización no se da igual en todas las épocas, sino

que depende de situaciones históricas y sociales muy particulares. De allí que la formación tiene mucho que aportar a la vida, para hacer del mundo un ambiente natural, social y cultural más agradable, lo que demanda de la educación favorecer el desarrollo de un ser humano social, político, transformador de sí mismo y de su realidad, que escriba su propia historia.

De acuerdo a Nicolescu (1996) “La *transdisciplinariedad* comprende, como el prefijo *trans* lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 37). Ésta constituye una posibilidad emergente para relacionar el saber cotidiano con el conocimiento científico de las disciplinas, pero además, para articular las disciplinas en un encuentro fecundo que abra horizontes a nuevas interpretaciones de la realidad socio-cultural.

El pensamiento transdisciplinario es un movimiento de apertura, diálogo y encuentro; busca desbordar las disciplinas para constituirse en un espacio que permita a los involucrados en lo educativo conformar una mirada integradora y global del mundo de vida. Supone un estado de experimentación permanente que lleva a un saber provisorio. Conlleva a enfrentar riesgo e incertidumbre, aceptando el sentido común, las paradojas, los mitos y las metáforas como partes de la vida, siendo dignas de ser consideradas en los escenarios formativos. Por eso, tenemos que trabajar permanentemente con estas ideas para poner a prueba sus bondades, ellas hacen alusión a la inteligencia analítica, al cuerpo, al sentimiento, a los mitos, a la subjetividad y todo lo que corresponde a la vida del ser humano.

Este desafío de ligar lo cotidiano y transdisciplinario en lo educativo, es ciertamente complejo. Los diferentes aspectos que se presentan en la vida muchas veces son recursivos, Morín (2007), el cual lo asocia con la metáfora de un remolino, cuando expresa que: “Cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo, productor” (p. 106). Es decir, la vida cotidiana presenta etapas que se dan a través del tiempo y, muchas veces, pasamos a ser productores de aquello que nos produce. En la vida se repiten los ciclos pero bajo otras condiciones históricas y sociales.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La formación docente como un devenir en amor,

puede resignificar lo educativo mediante el diálogo abierto y en alteridad, al promover la socio-construcción transdisciplinaria desde lo cotidiano. El amor es el hilo conductor de la formación docente, tiene la fuerza para cambiar a las personas desde adentro a través de la formación, invita a transformar al sujeto que la modernidad homogeneizó y mecanizó en un ser integral. La formación docente debe tener como visión formar para la vida e idear modos de trabajar en un contexto cambiante, turbulento y lleno de incertidumbre. Ante los retos y situaciones inéditas, es necesario abordar el problema entre la teoría y la práctica, trabajar para investigar dónde se aplican esas teorías que conforman cada asignatura, dar valor no sólo a lo objetivo de la ciencia sino a lo subjetivo, de lo que está hecha la vida cotidiana, y empezar a hacer real la conjunción del pensamiento con la acción, todo esto con el propósito de generar transformaciones individuales y colectivas.

Este nuevo modo de pensar y actuar se convierte en un diálogo crítico y creador para reflexionar con los argumentos de los Otros y hace posible la generación de nuevos textos de conocimientos para interpretar la vida desde lo particular a lo general. Con la mediación del diálogo intersubjetivo, la alteridad y el amor somos capaces de intervenir crítica y activamente en las diversas situaciones que demanda la realidad educativa y social, contribuyendo con una vida responsable y comprometida consigo mismo y con la conservación planetaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DESCARTES R. 1998. Discurso del método. Boreal, Madrid, España, p. 47.
- FREIRE P. 2003. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, p. 75, p. 100, pp. 104-105.
- GADAMER H. 1999. Verdad y método I. Ediciones Sígueme, Salamanca, España, p.40.
- GIMÉNEZ A. 2011. Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. Escritos, Medellín, Colombia. 19(43): p. 339, p. 341.
- HELLER Á. 1994. Sociología de la vida cotidiana. Editorial Península, Barcelona, España, p. 20.
- LARROSA J. 2001. La liberación de la libertad (y otros textos). Colección Cátedra Estudios Avanzados N°5, Caracas, Venezuela, p. 92 y p. 99.
- MAFESSOLI M. 1997. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Paidós, Buenos Aires, Argentina, p. 68.
- MORÍN E. 2002. Introducción a una política del hombre. Editorial Gedisa, Barcelona, España, p. 19 y pp. 41-42
- MORÍN E. 2007. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa, Barcelona España, p. 106.
- MORÍN E, KERN A. 1993. Tierra patria. Editorial Kairós, Barcelona, España, p. 191.
- NICOLESCU B. 1996. La Transdisciplinarietà manifesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C., México, p. 37.
- PEÑA C. 2012. De Alemania a Latinoamérica: revisiones respecto a la *bildung* y *bildungsroman*. Revista de Educación y Desarrollo, Cataluña, España, p. 58.
- PEÑALVER L. 2011. La formación docente en Venezuela. Retos y Posibilidad. Maturín, Venezuela, p. 48.
- TÉLLEZ M. 1998. Educación: la otredad que somos. RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados). CIPOST. 5: pp.125-127.