

La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia

Teacher training from the critical-social approach. Between reproduction and resistance

Magaly Hernández Aragón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

E-mail: magaly.haragon@gmail.com

Adelaida Flores Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

E-mail: adelaida.flores@correo.buap.mx

Resumen

El estudio analítico de la formación docente siempre se ubica en una perspectiva teórica y un posicionamiento ideológico, que le brindan contenido, forma y sentido; en líneas venideras se da cuenta del análisis de la formación docente desde el enfoque crítico-social, que posibilite una mirada analítica y comprensiva, sustentada en una perspectiva relacional dialéctica. Es decir que, por un lado, permita el análisis de las implicaciones de la formación docente situada como un medio de reproducción de la cultura hegemónica; pero, por el otro lado, también se analice a la formación docente como un espacio de resistencia reconociendo y brindando una parte activa a los sujetos que intervienen en los procesos de formación, fortaleciendo la configuración de pensamientos y acciones críticas, reflexivas y emancipadoras encaminadas a la construcción de sociedades más democráticas, justas e igualitarias sostenidas por sujetos críticos, de lucha y con consciencia social.

Palabras Clave: Formación docente, enfoque crítico-social, reproducción cultural y espacio de resistencia.

Abstract

The analytical study of teacher training is always located in a theoretical perspective and an ideological position, which provide content, form and meaning; In the coming lines, he realizes the analysis of teacher training from the critical-social approach, which enables an analytical and comprehensive perspective, based on a dialectical relational perspective. That is, on the one hand, allow the analysis of the implications of teacher training located as a means of reproduction of hegemonic culture; but, on the other hand, teacher training is also analyzed as a space of resistance recognizing and providing an active part to the subjects involved in the training processes, strengthening the configuration of critical, reflective and emancipatory thoughts and actions aimed at the construction of more democratic, fair and egalitarian societies sustained by critical, struggling and socially conscious subjects.

Key words: Teacher training, critical-social approach, cultural reproduction and resistance space.

HERNÁNDEZ ARAGÓN, M. y FLORES HERNÁNDEZ, A. (2021) "La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 31, vol. 1, enero-junio 2021, pp. 27-40. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-285>

RECIBIDO: 14-04-2020 – ACEPTADO: 02-06-2020

Introducción

La formación docente como categoría compleja y multirreferencial no puede posicionarse como un proceso unilateral y acabado sino, por el contrario, para comprender su devenir histórico y social, es necesario constituirla como un proceso social, histórico, político y humano.

La formación y en particular la formación docente, históricamente, ha transitado por diferentes posicionamientos teóricos que la han abordado desde múltiples y diversas perspectivas, lo cual permite notar la complejidad de la que es objeto su conceptualización y estudio. Por lo tanto, el estudio analítico de la formación docente siempre se ubica en una perspectiva teórica y un posicionamiento ideológico, que le brindan contenido, forma y sentido. En el presente artículo, el análisis de la formación docente se sitúa desde el enfoque crítico-social, que posibilita una mirada analítica y comprensiva, sustentada en una perspectiva relacional dialéctica.

Por un lado, analizar las estructuras, relaciones y sistemas de mensajes hegemónicos que se gestan y desarrollan desde la formación docente, a fin de legitimar y reproducir las relaciones sociales y culturales dominantes, configuradas por los dispositivos de poder y control. Por el otro lado, situar a la formación docente, a través de un análisis crítico y emancipador, como un espacio de resistencia, reconociendo y brindando una parte activa a los sujetos que intervienen en los procesos de formación, fortaleciendo la configuración de pensamientos y acciones críticas, reflexivas y emancipadoras encaminadas a la construcción de sociedades más democráticas, justas e igualitarias sostenidas por sujetos críticos, de lucha y con consciencia social.

La formación docente como reproductor de la cultura hegemónica

Históricamente, una de las funciones atribuidas a la formación docente es la de posicionarla como un dispositivo mediador entre la cultura hegemónica y la reproducción de las clases sociales que convengan a los fines del sistema social, económico, político y cultural que la legitimen (Popkewitz, 2000; Giroux, 2014; Bourdieu y Passeron, 2019).

Uno de los elementos constitutivos y constituyentes de la formación docente es el hecho de que ésta siempre se desarrolla en un espacio y tiempo específico, es decir, la formación docente posee una condición social e institucional que le imprime su razón de ser. Desde esta condición, la formación docente configura su esquema de pensamiento y de acción, en sintonía con Popkewitz (1988), se diría que “la formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional. Aparece estructurada por códigos culturales que rigen la forma de pensar, sentir, ‘ver’ y actuar en relación con las prácticas de la escolarización” (p. 125). Por lo tanto, la formación docente concretiza sus alcances, de acuerdo con las conceptualizaciones en que se posicione la institución formadora y logra concretizarlos en el acto mismo del proceso o trayecto formativo.

Las instituciones formadoras de docentes al situarse como instituciones del Estado se establecen con base en una relación dialéctica con el ejercicio del poder y el control acorde con los lineamientos de la estructura social dominante, situándose como parte del proceso de regulación social que estructuran y organizan las prácticas en la vida cotidiana en general y a través de la vida institucional, en particular (Popkewitz, 2000).

A partir de los ordenamientos que le brinda la estructura social hegemónica a las instituciones que la conforman y sustentan, siendo una de ellas, las instituciones formadoras de docentes, se determinan las prácticas que éstas desarrollan, situándose como prácticas complejas que no se pueden entender únicamente con una mirada interna y cerrada de las instituciones, sino desde un enfoque que trascienda los hechos concretos, unilaterales y verticales.

Derivado de lo anterior, las prácticas institucionales formadoras de docentes se pueden entender desde dos perspectivas, por un lado, las instituciones formadoras de docentes forman parte de la estructura del poder que posee el Estado (Bourdieu y Passeron, 2019); por el otro lado, las mismas instituciones formadoras reproducen las relaciones de poder y de control al interior de ellas, con las relaciones establecidas de autoridades-profesorado, profesorado-estudiantes y demás relaciones derivadas de la vida institucional, en donde se operan los procesos de transmisión y distribución del capital cultural acorde con la estructura del espacio social que legitiman y reproducen las instituciones educativas (Bourdieu, 2011); considerando que “así como hay en la sociedad una distribución social del capital cultural, también hay una distribución social del conocimiento dentro de las aulas”(Apple, 2019, p. 72).

Las instituciones formadoras de docentes representan un orden social dominante y acuñan principios de control social que les permite alcanzar tales fines. En ello radica la importancia de poner atención en dos aspectos: uno, en las formas y contenidos de las acciones realizadas y dos, en las fuerzas materiales e ideológicas que legitiman y reproducen las prácticas legitimadas de las instituciones formadoras de docentes (Apple, 2019). Las instituciones formadoras de docentes tienen que ser analizadas como espacios donde se desarrollan relaciones de poder que permiten reproducir los sistemas de enseñanza y de formación de acuerdo con los intereses del Estado y sobre todo tiene que entenderse que la configuración y práctica de la formación del profesorado no se puede comprender fuera de los contextos de poder y de autoridad, tiene que ser analizado a la luz de los engranajes políticos que la estructura social le establece (Popkewitz, 1988).

Desde la perspectiva política de poder y control implementada en las instituciones educativas, el desarrollo de la formación del profesorado no se sustenta como un ente activo que produzca sus propias enseñanzas, contenidos, conocimientos, dispositivos, relaciones; sino se establece como un ente administrativo, un reproductor de conceptos, acciones y dispositivos ya establecidos socialmente (Giroux, 1987). Los sujetos que intervienen en dicho proceso quedan desdibujados, no participan activamente en su

proceso formativo como constructores, sino como asimiladores de una tradición formativa que esconde en sus programas, actividades, curriculum, los valores e intereses hegemónicos ya elaborados con el fin de perpetuar el orden social dominante.

Así, mediante la reproducción de las tradiciones formativas, se configuran en el profesorado esquemas de pensamientos y actuaciones profesionales afines con las visiones ideológicas de la cultura dominante, estructurando cánones de personalidades, formas de consciencia que legitimen el sistema hegemónico en que los grupos sociales mantienen el poder (Bernstein, 1997). Por lo tanto, la pregunta como dice Apple (2012), ya no es saber ¿qué conocimientos tienen más valor?, sino ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?, esto es, saber ¿quién determina el contenido de esas disposiciones?, ¿quién establece el qué hay que transmitir para generar un determinado tipo de consciencia? Las respuestas que se le podrían brindar a estos interrogantes poseen un mismo hilo conductor: las visiones hegemónicas que se traducen en las relaciones de poder que se gestan y desarrollan a través de los diferentes dispositivos que se han creado para ello. No hay que olvidar que la educación es, por excelencia, un transmisor de las relaciones de poder externas a ella y que la comunicación pedagógica es el medio por el cual se transmiten dichas relaciones de poder, es un transmisor que legitima pautas y mecanismos de dominación simbólica, a fin de mantener las estructuras sociales dominantes y la generación de relaciones de poder al servicio de ellas.

En ese sentido la formación del profesorado se integra como parte del trabajo pedagógico que desarrollan las instituciones educativas encargadas para tal fin, concibiendo al trabajo pedagógico como “trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la Acción Pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu y Passeron, 2019, p. 72).

Por lo anterior, un habitus implica la integración y desarrollo de disposiciones de pensamiento y acción que estructuran los modelos de vida social cotidiana. Queda claro que durante el trayecto formativo del profesorado se realiza una serie de acciones y transmisiones simbólicas que comprende un habitus docente, a través de la inculcación de normas, saberes, prácticas pedagógicas y relaciones de comunicación en general que, a su vez, forman parte de una estructura o sistema social más amplio. En este sentido, el habitus docente no se puede entender de una manera aislada y cerrada, sino como parte de un sistema social, cultural e ideológico más amplio, signado por una relación dialéctica en donde ambos se constituyen, al mismo tiempo, que son constituyentes.

La importancia de la configuración y el desarrollo de un habitus docente, radica en la interiorización que se realiza de una visión hegemónica del mundo y, por consiguiente, una disposición de actuación profesional deseada de acuerdo con los principios

ideológicos de la clase o grupo dominante que delinea el tipo de habitus a formar (Bourdieu y Passeron, 2019).

De ahí que dos de los conceptos que permiten comprender las estructuras y relaciones que se generan al interior de las instituciones formadoras de docentes sean los códigos de poder y de control simbólico (Bernstein, 1990 y 1997). Entendiendo por código, “un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Bernstein, 1997, p. 107). Por ende, un código incluye no solo saberes, sino disposiciones sociales, emocionales y cognitivas que regulan las relaciones de poder y que controlan nuestra visión e interacción con el mundo mediato e inmediato; esto es, generan “formas de consciencia”.

Los códigos de poder dictan el contenido (qué), mientras que los códigos de control simbólico configuran la forma (cómo) de la transmisión y adquisición de dicho contenido. Ambos, el poder y el control, permiten comprender las reglas de estructura y operación del poder que dan forma y contenido a los procesos y productos de la formación docente, en tanto “la forma y el contenido de la escolarización, no sólo encauzan el pensamiento y la acción, sino que refuerzan y legitiman los valores sociales de autoridad y control” (Popkewitz, 1988, p. 127). Por ende, es importante entender las relaciones de poder que legitiman a los procesos formativos hegemónicos y con ello, los códigos culturales que subyacen y que permanecen invisibles, nadie las discute porque no se hacen patentes, se invisibilizan para perpetuarse en la consciencia formada. Al respecto, Popkewitz (1988) señala:

¿Cómo podemos reflexionar sobre los códigos institucionales que subyacen en la formación del profesorado? Michael Foucault (...) sugiere que en toda época hay unos códigos culturales fundamentales que sirven de base a la sociedad. Estos códigos culturales rigen el discurso de la sociedad, sus cambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Se convierten así en un ‘régimen de verdad’. Configuran lo que puede decirse, lo que ha de omitirse, los tipos de discursos aceptados como verdaderos y los mecanismos que permiten distinguir entre la verdad y el error (p. 127).

De ahí que la educación, como acción educativa institucionalizada, enmascara discursos dominantes que perpetúan el poder de la clase privilegiada, desarrollando políticas de formación docente como “encubridoras de formas de dominación, discriminación e injusticia social” (Lucio Gil, 2018, p. 605).

Por lo tanto, es necesario analizar detenidamente el proceso desarrollado entre lo que, teóricamente, puede implicar una formación docente, lo que se establece en las políticas educativas, se opera en las instituciones formadoras de docentes y los auténticos significados e intereses que subyacen en estas prácticas institucionales. Razón por la cual, Bernstein (1990 y 1997) y Popkewitz (1988 y 2000), argumentan la importancia de volcar la mirada en la estructura social que genera la distribución del poder y los principios de control que, a su vez, promueven formas de consciencia, estableciendo al dispositivo

pedagógico como un instrumento clave que permite la producción, reproducción, transmisión y transformación de la ideología hegemónica que legitima la sociedad dominante y, por ende, la estructura del orden social que la sustenta.

El dispositivo pedagógico que se desarrolla en las instituciones formadoras de docentes, distribuye el poder, o bien, reproduce las relaciones de poder, de clase, de género y de vida; a través de las formas comunicativas o discursos que emplean las instituciones, y que por ende son legitimadas. No por nada Giroux (1987) menciona que, “las ideologías se convierten en hegemonías cuando quedan institucionalizadas por la sociedad dominante” (p. 61); por tanto, nadie las cuestiona al ser maquilladas como la exigencia de un derecho o en un deber ser.

Comprender el impacto o alcances de las relaciones de poder y de control que subyacen en los procesos formativos institucionales, precisa tener presente que el dispositivo pedagógico para concretizar los objetivos planteados, se apoya en la comunicación pedagógica o relaciones de comunicación, sobre todo tomando en cuenta que la acción pedagógica actúa simbólicamente; es decir, la producción del efecto deseado no lo realiza mediante la fuerza, sino a través de las relaciones de comunicación que expresan estructuras ideológicas con la intención de producir subjetividades que permitan formar a un sujeto con modelos de identificación que enmarcan las relaciones y estructuras de poder (Bernstein, 1997).

Con ello queda claro que las relaciones de poder (ideología dominante) son las que determinan el qué y cómo de las acciones comunicativas para generar las “formas de consciencia”. Sin embargo, el poder necesita del control simbólico para concretizar los fines que éste se proponga, situándose como los mecanismos o medios que permiten materializar las intencionalidades que delinea la clase hegemónica, toda vez que el control simbólico “constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes” (Bernstein, 1997, p. 139). Dado lo anterior, ahora el cuestionamiento radica en saber cómo opera el control simbólico y es, precisamente, en este campo, donde interviene la formación docente como un dispositivo que permite formar al profesorado como agentes del control simbólico.

El profesorado, con base en la división de trabajo de ser agentes de control simbólico desarrollan la función de ser reproductores de la cultura hegemónica, esto es, poseen funciones normalizadoras explícitas de producciones o relaciones que alguien más ha elaborado. Lo anterior no se hace extraño si se considera, como plantean Bourdieu y Passeron (2019), que la función de todo sistema de enseñanza institucionalizado, de acuerdo con los medios propios de cada institución, es reproducir las condiciones hegemónicas de relaciones entre los grupos o clases, lo que permite legitimar la estructura social de la clase dominante.

Dado, pues, que el conocimiento con el que trabajan los sistemas de enseñanza institucionales se ubica como un código regulador del control simbólico ejercido y, considerando su relación dialéctica que guarda con las relaciones de poder, se hace necesario analizarlo desde la estructura en que se configura y desarrolla. Lo anterior permite poner atención en las “formas en las que el saber promueve determinadas verdades cuando se inscriben en los problemas, cuestiones y respuestas que aseguran y realzan la vida social y su bienestar” (Popkewitz, 2000, p. 43). Esto es, se le brinda una mirada crítica al proceso mediante el cual el saber se instaura como un bastión del poder para legitimar la estructura social dominante.

Por todo lo anterior, el espacio escolar y el campo de la formación del profesorado implica pensarlos desde el escenario de la micropolítica en donde se producen subjetividades, construyen patrones y normalizan situaciones (Popkewitz, 1994), que son construidas por las lógicas de poder que delinear la estructura social y las voluntades del ser y el hacer docente.

Es importante hacer mención que los mecanismos de poder y de control que operan en las escuelas en general y en las instituciones formadoras de docentes en particular, no sólo abarcan las esferas académicas, sino que trascienden a las relaciones sociales que estructuran la vida en las aulas y en toda la institución educativa, los cuales poseen más impacto que los mecanismos derivados de la transmisión e intercambios de ideas y conocimientos establecidos en el currículum oficial (Pérez Gómez, 2013).

Así, al establecerse la simbiosis entre los planos académicos y sociales que se interrelacionan en la configuración y desarrollo de la vida en las aulas y escuelas y, sobre todo, al estar universalizadas, naturalizadas y neutralizadas, permite establecer patrones y cánones de acción académica y social que perfilan la formación del profesorado como productora de relaciones y ordenamientos sociales. Sin embargo, las reglas y estructuras a las que responde la formación del profesorado al ser constituidas y constituyentes de y por lo social, dejan entrever la posibilidad de que los actores que la sostienen, como lo son docentes, estudiantes, directivos y demás actores educativos, se hagan conscientes de ello e identifiquen la base de su origen. Esto permitiría la integración de visiones alternas en la construcción y desarrollo de las categorías de lo que es ser un docente y los fines que se persiguen con su función académica y social, a fin de romper con las categorías de poder que normalizan formas de razonamiento, producen subjetividades en relaciones de dominación y legitiman actos de injusticia social.

La formación docente como espacio de resistencia

Comprender las relaciones complejas que se desarrollan al interior de los procesos institucionales de formación docente como parte de una estructura social, cultural, económica y política más amplia, demanda darle espacios a miradas emancipatorias que se le brindan a la formación docente, ubicándola más allá de un espacio académico de

reproducción cultural, sino como un espacio de resistencia signado por el pensamiento crítico, emancipatorio y dialógico. Dicho pensamiento posibilita transitar hacia la construcción de enfoques ideológicos que viabilicen el desarrollo de alternativas generadas desde los espacios educativos y sociales, para la formación de condiciones y convivencias justas encaminadas a un mundo mejor, planteadas no como utopía sino como acciones de posibilidades humanas.

En el marco del reconocimiento de los aportes de las teorías reproduccionistas que permiten comprender la organización y operación que hace el sistema educativo en materia de formación del profesorado para legitimar las relaciones de poder que mantienen a las estructuras sociales hegemónicas, se hace necesario forjar una lectura analítica, crítica y dialéctica de los conceptos de clase, poder, ideología y cultura que han sido socialmente construidos e históricamente constituidos desde una mirada hegemónica que sólo brinda una perspectiva sesgada de la realidad al no integrar las visiones de los grupos sociales que han sido marginados y olvidados por no responder a intereses y conveniencias de la cultura dominante (Giroux, 2014).

El desarrollo de miradas dialécticas de los conceptos de clase, poder, ideología y cultura son claves para entender, por un lado, que los procesos formativos no se desarrollan como procesos cerrados, aislados y ensimismados; sino como reflejo de dinámicas y contextos más amplios que estructuran la vida cotidiana misma. Por el otro lado, permiten comprender la naturaleza dialéctica de las categorías de poder, ideología y cultura, esto es, concebir que el poder no sólo puede ser visto como modo de dominación, sino también como acto de resistencia; la ideología no transmite sólo conocimientos y valores hegemónicos en sí mismos, sino también posee la parte activa de generar pensamientos contrahegemónicos; finalmente, la cultura no sólo se reproduce, sino también se transforma en un escenario de lucha y contestación. Y es, precisamente, en este punto, en donde la educación en general y la formación del profesorado en particular, se sitúan como espacios que coadyuvan tanto a la generación de esta mirada dialéctica de los conceptos de poder, ideología y cultura como a la producción y transformación de la cultura que impacten en estructuras sociales más plurales y dialógicas (Giroux, 2014).

Lograr lo anterior compromete que en la formación docente se coloque como categoría central de análisis a la noción de resistencia, brindando los marcos de referencia necesarios para desestructurarla y reestructurarla; permitiendo de esta manera que la formación docente sea vista y desarrollada como espacio de resistencia, concibiendo a ésta no como una categoría homogénea y estática, sino resaltando su misma naturaleza dialéctica que la ubica como construcción, pero sobre todo como acción. La perspectiva de espacio de resistencia ubica a la formación del profesorado como un proceso complejo con nuevas miradas y comprensiones de las prácticas escolares desarrolladas al interior

de las instituciones formadoras de docentes, generando nuevas formas de entender, atender y reestructurar los modelos pedagógicos y sociales desarrollados (Giroux, 2014).

Mirar y desarrollar la formación docente como espacio de resistencia brinda apertura al desarrollo de propuestas emancipadoras del profesorado, en donde no sólo funja como reproductor del sistema o como agente de control simbólico, sino situarse también como un intelectual transformador, que implica asumirse como un agente de cambio, “portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general” (Giroux, 1993, p. 145), mediante el desarrollo de facultades críticas, propositivas, históricas y emancipadoras.

Desde esta óptica, se le otorga una parte esencial al profesorado, debido a que son ellos los que median y definen el proceso educativo, a través de sus propios marcos de referencia; de ahí la importancia que sean ellos mismos los que identifiquen sus creencias, valores y prácticas desde un contexto más amplio (ubicación dialéctica), a fin de analizar los principios ideológicos que subyacen en la estructura del conocimiento y de las prácticas escolares que se desarrollan en un salón de clases, activando de esta manera, las miradas críticas y relacionales que existen entre el discurso educativo, las políticas educativas, currículum, enseñanza y evaluación, así como de las complejas tensiones derivadas de estas interrelaciones (Apple, 2012).

En consecuencia, concebir al profesorado como un intelectual transformador, implica que él mismo se distancie de los sistemas de dominación que ejerce la autoridad hegemónica, reconozca sus esquemas de pensamiento y acción (habitus) acerca de la función que ha venido desempeñando, argumentado muy puntualmente, por las teorías reproductoristas; función que ha silenciado las voces, historias, pensamientos y acciones de ellos mismos, de los estudiantes que forman y de los grupos sociales que han sido marginados por la visión dominante. La importancia de la función del profesorado como intelectual transformador es formar ciudadanos con memoria histórica, críticos y activos que favorezca, paulatinamente, la formación de un orden social más humano, integrando la justicia social y la acción política (Giroux, 1993).

Una vez que el profesorado es consciente de la función de reproducción, legitimación y circulación de los principios ideológicos dominantes que él efectúa, surge el cuestionamiento de saber lo que tiene que emprender para marcar una ruptura con estos esquemas; asumiéndose y desempeñándose como intelectuales transformadores. En este sentido, es importante tener en cuenta que “la educación para maestros debe de estar inextricablemente vinculada con la transformación crítica del escenario escolar y, por extensión, del escenario social más amplio, cuestionando la forma en cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y generan conocimiento significativo, crítico y emancipatorio” (Giroux, 1993, pp. 262-263).

Nótese la importancia que, en este tipo de formación del profesorado, se le brinda a la crítica y al diálogo, pero sobre todo a la vinculación entre escuela-sociedad. De ahí que, así como por años, el profesorado ha fungido como reproductores del *status quo* hegemónico, también se pueda transitar hacia funciones transformadoras que promuevan cambios y diálogos con aquellos grupos sociales, profesionales y ciudadanos en general que han quedado silenciados, incentivando una “memoria peligrosa” que permita cimbrar cambios sociales estructurales.

La educación en general y los docentes en particular, al situarse como categorías complejas y dialécticas, poseen una aparente contradicción, la de instaurarse como reproductores del sistema hegemónico, pero también como intelectuales emancipadores o de resistencia. Ambas dualidades se entremezclan en cada una de sus acciones en tanto no se puede afirmar rotundamente que la educación y la función docente respondan solamente a la de ser reproductores o bien emancipadores. Somos seres condicionados, pero no determinados, en tanto se está consciente del inacabamiento y la posibilidad de cambio y transformación que se puede vivir como persona y sociedad, al asumir un pensamiento, actitud y acción crítica, dialógica, de esperanza y de convicción que el cambio de sociedad no sólo es posible, sino necesaria (Freire, 2006).

La función y formación del docente poseen una importancia fundamental para la transformación social y cultural que se plantea desde las miradas emancipadoras, toda vez que es el profesorado quien tiene la oportunidad de formar o habilitar en los ciudadanos, tanto dentro como fuera de la escuela, los marcos de referencia que son necesarios para las construcciones de comprensiones críticas tanto de sí mismos como de lo que acontece en los escenarios sociales (Giroux, 2014).

En función de ello y, ubicando al profesorado como un intelectual transformador, habría que preguntarse sobre ¿qué tipo de formación se debe de brindar al profesorado para que sus esquemas de pensamientos y de acción se sitúen en torno a este posicionamiento? La respuesta a ello, no puede situarse como una receta o un adiestramiento técnico; por el contrario, implica un proceso dialéctico, social y dialógico que permita la formación y regeneración continua de un pensamiento crítico y propositivo con consciencia humana y social:

La educación de los maestros no se puede reducir a formas de aprendizaje en las cuales a los estudiantes simplemente se les exija que dominen las disciplinas afines. La naturaleza de la enseñanza pública requiere que los estudiantes sepan más que la materia que van a enseñar. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar. Es decir, necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar (...) necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza (Giroux, 1993, pp. 281-282).

De acuerdo con este planteamiento, se podrá dar cuenta de la perspectiva social y cultural que se le otorga al proceso formativo del profesorado, partiendo del reconocimiento que su función no es neutral, sino que se desarrolla en un espacio social en donde coexiste el poder y la política. Dicha concepción de formación rompe con los esquemas cerrados y estáticos del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza misma, plantea una formación dialógica con el espacio y el tiempo en donde se sitúa, necesarios para promover los cambios de esquemas ideológicos que se requieren en la formación de un profesorado como intelectual transformador.

Por ende, una de las primeras reestructuraciones que son necesarias realizar es en la misma concepción que se le otorga a la enseñanza, ya que de ello depende el tipo de docencia que se plantee y, en consecuencia, el tipo de formación que se establezca. Al igual que Giroux, Freire (2007) y Morin, Roger Ciurana y Motta (2003) coinciden en que una función fundamental en la enseñanza recae en su tarea política, en la formación de estrategias para la vida, una enseñanza para la decisión y para la responsabilidad social que se tiene como ciudadanos y habitantes de este mundo; reconociendo con ello que la enseñanza se sitúa como un espacio que integra lo pedagógico y categorías sociales macro como política, cultura y poder.

En este sentido, es necesario que la formación para maestros se instituya como una política cultural en tanto permite activar tres aspectos. Uno, el reconocimiento tácito de que la escuela, a través de la función de los maestros, produce subjetividades en donde se insertan experiencias tanto de los estudiantes como de los propios maestros que hablan de su historicidad y pertenencia a un grupo social, espacio y tiempo específicos. Dos, integra la dimensión sociocultural del proceso de enseñanza, en donde interactúan la dimensión social, cultural, política y económica como categorías para comprender la vida en las aulas y todo lo que en ellas se genera. Tres, permite vincular la formación de profesores con la teoría social crítica con la intención de brindarle las herramientas cognitivas para “desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que se desarrollan en su trayecto formativo” (Giroux, 1993, p. 287); esto es, el identificar los habitus hegemónicos que han sido interiorizados y que son reproducidos consciente o inconscientemente.

Es imperativo que los futuros docentes rompan con el esquema de dominación ideológica y social, estableciendo “formas nuevas de resistencia, con la creatividad suficiente para hacer frente a las nuevas formas en que también se reinventan el poder y los procesos de cosificación y dominación que este utiliza” (Lucio Gil, 2018, p. 608). Dicho posicionamiento del profesorado posibilitaría ubicar a la educación como un campo disruptivo hegemónico, es decir, generar propuestas contrahegemónicas cuya forma y fondo de producción, selección y distribución del conocimiento se haga mediante el reconocimiento y diálogo con otros saberes no occidentales surgidos desde lo local, desde grupos sociales, desde expresiones culturales que, históricamente, han sido dominados,

marginados e invisibilizados bajo una lógica capitalista, colonialista y patriarcal. Se entablan así relaciones dialógicas que favorezcan el tránsito hacia la construcción de racionalidades no únicas, no homogéneas, como lo establece el razonamiento eurocéntrico; sino racionalidades plurales que reconozcan, legitimen y difundan que no existe una sola forma de comprender y expresar el mundo (Santos, 2006).

Es importante y necesario brindarle una visión y dirección distinta a la formación del profesorado, en el reconocimiento que ésta posee un gran potencial para realizar los cambios del *status quo* en donde se permita un diálogo crítico entre todos los grupos sociales que integran una sociedad o país determinado; formando al profesorado como un agente de cambio, como un intelectual transformador, como un sujeto emancipador.

Sin embargo, lograr ello, implica la realización de cambios necesarios en los programas de formación docente que trasciendan en reestructuraciones institucionales. Realizar tales cambios, posiblemente, se sitúe como algo complicado, toda vez que éstas se instauran como bastiones de poder de la clase dominante. No obstante, los cambios pueden empezar a realizarse por cada docente que posee la visión y la fuerza de cambiar los sistemas de enseñanza establecidos hegemónicamente, empezando desde el espacio inmediato que se tiene en el aula y con el poder que le confiere su palabra, su voz; mostrando con ello un compromiso político, y no sólo un compromiso textual (sólo de palabra), pasar a la acción y aportación en los escenarios reales y no “quedarse observando desde el balcón” (Apple, 2012).

Para promover que la educación se ubique como un acto de valor, como una acción política (Freire, 2007), se tienen que transformar las bases mismas desde donde se seleccionan, distribuyen y reproducen las ideologías ya constituidas como patrones del sistema social. Se tendría que romper con el discurso de la mutilación, con la propagación de un discurso sin sujetos, en donde el proceso de la formación de las personas se reduce a formarlos como “recursos productivos de una sociedad” (Zemelman, 2006, p. 91); dejando estática la capacidad de reflexión que, precisamente, permite al hombre ser hombre y, a partir de ella, la generación de cambios que posibiliten dinamizar las estructuras sociales.

Por lo tanto, el profesorado, enfrenta un gran desafío de hacerle frente a los discursos sin sujetos, a través de la construcción de “ámbitos de sentido desde los cuales puede construir realidades diferentes, más allá, incluso, de lo que conscientemente pueda percatarse” (Zemelman, 2006, p. 91).

Debido a ello, es necesario ubicar a la formación docente en una esfera social de contestación y de lucha constante en donde las ideologías sean constructos derivados de la integración de las voces de los grupos sociales que históricamente han sido marginados, silenciados y dominados, en donde no se suprima la participación humana, sino sea una parte activa en la construcción dialéctica de nuevos marcos de referencia que colaboren en la integración de sociedades justas, plurales y dialógicas.

A manera de conclusión

La formación docente, desde el enfoque crítico-social, amalgama las dos perspectivas que históricamente han venido marcando su devenir, la de situarse como un dispositivo de reproducción cultural, bajo el régimen de los intereses dominantes y la de establecerse como un espacio de resistencia, contrahegemónico desde miradas emancipadoras. La razón de este antagonismo obedece a que la educación y, por consiguiente, la formación docente no es neutral, sino dialéctica y contradictoria; no se sitúa en una o en otra posición como un determinismo dado, no es ni solamente reproductora, ni tampoco absoluto espacio de resistencia.

Por lo tanto, su estudio remite a mirarla como compleja e inacabada como lo es la misma naturaleza humana que la conforma, precisa tener consciencia de su configuración histórica como constituida y constituyente de lo social en donde convergen ambas miradas; sin embargo, lo interesante en ello, es el posicionamiento que posea el docente, cuya misma práctica educativa, le exige una definición, una toma de posición entre una u otra perspectiva, no “quedarse observando desde el balcón”; toda vez que de ello dependerá los alcances de su función docente en la formación del estudiantado. No existe función docente neutra, todo hecho educativo implica un posicionamiento político, como parte inherente de su naturaleza misma.

La formación del profesorado demanda mirarse en el marco de proyectos políticos e ideológicos más generales en donde se toman las decisiones y marcan las directrices de qué, cómo, por qué y para qué de la formación del profesorado en miras de conservar la prioridad de intereses y necesidades de un colectivo social hegemónico; sin embargo, aunque no debe perderse de vista que “la construcción del hombre ocurre siempre en los microespacios, nunca en los macroespacios” (Zemelman, 2006, p. 78). En ello radica el gran poder y desafío que posee el profesorado y su formación, esto es, gestar cambios desde sus espacios, como lo es el salón de clases, a fin de posibilitar la esperanza de cambios dirigidos a una transformación social, justa y humana.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.
- Appel, M. W. (2019). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/203284114/poder-pdf#download&from_embed
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, Número 284, pp. 53-76.
- Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI y CESU-UNAM.
- Lucio Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morin E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Madrid: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. L. (2013). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. L. *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-429. Madrid: Morata/Colofón.
- Popkewitz T. S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación* 285. Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza, 125-149.
- Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/1988/re285/re285-08.html>
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, N°. 305. Recuperado de: https://www.oei.es/.../reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf
- Popkewitz, T. S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII (90), 5-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>
- Santos, B. d. S (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales (UNMSM) y el Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Recuperado de:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Zemelman, H. (2006). El magisterio ante los desafíos del presente. En Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. *La labor del maestro: formar y formarse*, 6-111). México: Editorial Pax.