

Recensión:

Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Editorial Pax México. 83 páginas. ISBN: 968-860-715-0

Luis Alan Acuña Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas

Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman presentan el libro *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, el cual es resultado de las reflexiones finales a las que se llegaron durante algunos seminarios realizados en el Colegio de México que tuvieron como eje central replantear las formas en las que se piensan los problemas del conocimiento y su relación con la realidad. Para la presente revisión del libro se retoma el concepto de formación docente como guía para la crítica al texto, puesto que éste figura en las agendas de América Latina y el Caribe como elemento clave para la calidad educativa.

El gran problema de América Latina y el Caribe: la dominación del discurso neoliberal

Hugo Zemelman asevera que en esta región del mundo existen cuatro grandes problemas: la integración latinoamericana, el bloque histórico, la utopía y el sujeto. A pesar de considerarse improbable años atrás, la integración de los países latinoamericanos, evidente en el discurso político de sus gobernantes, representa la mejor opción de existencia ante la transnacionalización económica. La transnacionalización, según Zemelman, consiste en la integración a los focos económicos mundiales sobre los que gira la riqueza del planeta. El capitalismo busca afanosamente que la economía mundial se enarbole como el único centro de interés para los Estados Nación que, como asevera Bauman (2013), cada vez son más débiles. Esta tendencia trajo consigo gran desigualdad tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, en cuanto a las luchas constantes por ocupar el mejor lugar dentro de la estratificación económica mundial, que hoy día sigue manteniendo su rumbo y poder.

Poder económico que se mantiene gracias a otra forma de poder no menos importante; es decir, el poder simbólico entendido como el medio por el cual los individuos actúan e interactúan con el mundo. Este poder pretende, según Zemelman, la homogeneización de los sujetos a través de la imposición de necesidades y satisfactores, modos iguales de ver y entender el mundo que obligue a acatar un discurso que brinda anhelos y esperanzas en una sociedad capitalizada; discurso dotado de poder y violencia simbólica (Bourdieu, 1996) que se sustenta en la asimétrica estratificación social, donde “quienes tienen el poder de nombrar, el poder de nominación, tienen al mismo tiempo la fuerza para imponer [...] visiones [...] del mundo” (Vizcarra, 2002, p. 66).

*Contacto: acugam2319@gmail.com

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/

Este discurso es conocido como neoliberal y ha llegado a América Latina gracias a lo que Zemelman ha nombrado: La transnacionalización de los medios de comunicación. Ahora, con este contexto, la integración latinoamericana puede y debe entenderse como la integración a la transnacionalización, contrario a lo que en los años 50 y 60 se había conceptualizado. En este sentido, los mass media son el instrumento coercitivo por el cual se condicionan formas de pensar y sentir, de necesitar y consumir no solo estímulos materiales; más bien, estímulos culturales, psicológicos y económicos a lo que se le denomina bloque histórico: “[...] se trata, no únicamente de que la gente apetezca lo mismo, sino que no piense distinto” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 4).

Para que esto suceda, el Estado hace uso de los medios de comunicación para presentar una realidad hegemónica; es decir, estos medios materializan el poder de persuasión del gobierno para con el pueblo en torno a aquello que debe entenderse como “realidad”, siguiendo la máxima de Bourdieu (1996) ocultar mostrando se impide que la sociedad pueda hacer una lectura diferente de aquello que se muestra como existente. Bajo este modelo de transnacionalización de la economía mundial, se impulsa, aún más, la estratificación y desigualdad social, puesto que se propende a “[...] que la gente acepte su pobreza, su marginalidad” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 5). En este círculo vicioso por imponer cultura, pautas de comportamiento, expectativas y necesidades, se visualiza su misma supervivencia que, como asevera Zemelman, aún no se logra, ya que es un proceso lento que conlleva la resignificación de la figura del Estado y la resocialización de jóvenes y adultos bajo este modelo.

Utopía y sujetos, inherente uno del otro, son los últimos dos problemas que Zemelman visualiza en América Latina. La utopía, con base en una relación de sujetos dominantes y dominados—es la lectura que se plasma en el discurso neoliberal para construir la realidad. Este modelo transnacionalizante asevera que “[...] si no se construyen realidades globales más trascendentales, no se construye nada” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 6); empero, ésta no debe entenderse como una construcción homogénea para el mundo; más bien, necesita concebirse como una visión particular de una localidad; como tal, el contexto que nos es propio, difícilmente equiparable, en su totalidad, a otro espacio.

Lamentablemente, la transnacionalización de la economía, con el apoyo de la tecnología, está implantando un discurso, tanto político como dominante, del ser y el hacer en la actualidad; en otras palabras, aceptar aquello que se nos presenta como verdad en los medios de comunicación, apropiándose de una construcción hegemónica sin filtro críticos que permitan valorar la información facilitada por estos medios; es decir, “[...] se trata de que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que se le ofrece como tal” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 8), con ello se garantiza la creación a gran escala de sujetos dotados de información pero sin formación para analizarla, jerarquizarla y tomar postura crítica ante ella.

Aproximaciones epistemológicas y metodológicas a la formación docente como investigación social

Manuel Saavedra, Virginia González y Martina López plantean la importancia de la reflexión epistemológica en las investigaciones y para los investigadores sociales, puesto que la ciencia del hombre es, innegablemente, un obstáculo epistemológico. Los autores retoman el concepto de epistemología de Schutter (en Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 10) que lo define como “[...] el estudio crítico de los principios, las hipótesis y

los resultados de las diversas ciencias, intentando determinar sus orígenes lógicos [...] desde una perspectiva de reflexión de la ciencia que incluye sus formas científicas y precientíficas”.

Como toda ciencia que busca desarrollar conocimiento, la investigación social necesita sustentarse en marcos teóricos-epistemológicos y metodológicos que permitan al investigar una mejor, cuanto más inteligible, lectura de la realidad en la que se dispone estudiar un o una serie de problemas. Los paradigmas más relevantes (tradiciones epistemológicas) que los autores enuncian para la investigación en las ciencias sociales son el empirismo, el positivismo lógico, el materialismo dialéctico, la fenomenología y el estructural-funcionalismo (Gómez Sollano y Zemelman, 2005). Sin embargo, por los errores en los que recaen estas tradiciones o enfoques teóricos-epistemológicos, la investigación participativa es visualizada como alternativa para la investigación en las ciencias sociales. Ésta se concibe como la “[...] conjunción de una crítica teórica-epistémica que rompe los procesos dados, con base en una reestructuración de elementos innovadores provenientes de diversas experiencias prácticas y de apropiación teóricas (sic [...])” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 16) que dinamiza y complejiza aspectos inherentes en la realidad social.

Por ello, la investigación se entiba en la idea que el conocimiento cuando es transformado en conciencia, es capaz de romper con los esquemas predispuestos por un sistema educativo; para que esto suceda, los docentes deben formar conciencia para pensar e innovar sus prácticas profesionales en relación con los cambios sociales de su entorno. En este sentido, los autores plantean un problema al currículum que cuestiona cómo éste piensa la realidad desde la relación pedagógica (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) y, desde ahí, cómo pueden visualizarse opciones de mejora en el contexto.

Para que el discurso dominante pueda sucederse, se necesita un discurso, contra hegemónico, construido con base en la actitud y facultad de autoproducción y a la complejidad histórica, cultural y política, de la cual docentes y estudiantes son producto. Esto puede lograrse en la medida que el currículum sea flexible y capaz de transformar el conocimiento, dando cabida a la práctica docente reflexiva. Sin embargo, es necesario que los maestros estén formados y abiertos a la crítica y conciban nuevas formas de entender la realidad. Por consiguiente, la concepción de educación debe superar el plano de la escolarización, de prácticas decimonónicas, del currículum como diseño estable de las necesidades sociales; más bien, debe tender al desarrollo profesional docente, en tanto formación de conciencia como capacidad de compaginar el conocimiento con el espacio vivido, que permita proponer nuevas lecturas de la realidad social.

Dos conceptos clave se reestructuran en la investigación presentada por los autores: educación y realidad. Estos conceptos, reflexionados desde la formación docente, invitan a pensar y reestructurar las líneas de acción del desarrollo profesional de los y las profesoras. Primeramente, la educación no debe entenderse como la dinámica de transmisión de conocimientos docente-discente; por el contrario, ésta debe formar “[...] sujetos cognoscentes, comunicantes e históricos, capaces de negar teóricamente la realidad [...])” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 30) para construir una realidad alternativa, que se sustente en la evaluación social, tanto en sus necesidades como en sus problemas, y que obligue la postura crítica y reflexiva de los docentes. En segundo lugar, la realidad debe concebirse como una construcción social inacabada, cambiante y flexible, donde la formación “[...] implica una actitud de apertura a los pensares, saberes y quehaceres cotidianos de los propios docentes” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p.

31) y no una realidad acabada, que hunde las prácticas en la mecanización de contenidos dados e impuestos por un sistema educativo (como el caso mexicano).

Retos de la formación docente en un mundo transnacionalizado

Manuel Saavedra comenta que la sociedad, desde hace unos años, está tendiendo a homogeneizar gustos, prácticas y preferencias en los individuos, así como el surgimiento de conceptos como el regionalismo y el nacionalismo, donde hace énfasis en la búsqueda del dominio de los contextos y la imposición de una visión hegemónica de la realidad. México, al igual que otros países Latinoamericanos, está sujeto a un discurso neoliberal; es decir, un discurso triunfalista y a la vez excluyente. Triunfalista en la medida que se erige como la receta secreta para la solución de los grandes problemas que enfrenta esta nación, por ejemplo el consumo de drogas y el rezago educativo (Gómez Sollano y Zemelman, 2005); y, excluyente, en tanto se define como una realidad homogénea que la modernidad impone como dogma a la sociedad, en un nicho donde solo hay cabida para una lectura hegemónica de la propia realidad.

La subalternidad, la formación docente tradicional junto a la visión mesiánica que docentes se hacen de su quehacer profesional, permiten el bloqueo de nuevas e innovadoras lecturas de la realidad por parte de los alumnos y de los propios maestros como parte de una actividad crítica. Esta ceguera inducida facilita el orden y el control de los estudiantes que, a su vez, mantiene al profesor y profesora en una zona de confort de la cual no desean salir, porque les otorga la señera función de reproducir conocimiento, propio de la escuela tradicionalista. Por ello, Manuel Saavedra cuestiona el papel de la educación en la formación de la humanidad y, en específico, de los docentes. Formación es, en sí mismo, un concepto polisémico y metamórfico que fija su definición en el plano en que se emplea. Para el caso de la formación docente, el término refiere la capacidad de adquirir y transmitir el saber (conocimientos, habilidades, comportamientos, etc.); esta formación profesional se sostiene, según el autor, en los contenidos previstos del currículum (Gómez Sollano y Zemelman, 2005).

El currículum es el instrumento que define los límites de lo que debe enseñarse-aprenderse; es decir, el “control” que el docente tiene de los contenidos, tanto homogéneos como carentes de reflexión crítica, impuestos como cultura por los grupos dominantes a través de los libros de texto diseñados para los alumnos. Educación y currículum son “[...] medios efectivos para perpetuar el patrón social existente [...] imponiendo un control que se expresa y refuerza la clase en el poder, garantizando la reproducción social” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 40) que permite mantener a raya diferentes formas de pensar y entender las alternancias de la realidad.

La formación docente: Lectura posible de nuevas realidades

¿Qué se puede hacer ante esta situación? La respuesta se encuentra en la formación. Para lograr esto, es necesario entender el concepto más allá de la arraigada figura del maestro que enseña y del alumno que aprende, más allá de la zona de confort que le concede un sindicato, más allá de la pasividad con la que lee y asume la realidad que se le presenta como única; más bien, debe entenderse por formación todo desarrollo de habilidades críticas y capacidades para construir relaciones con el conocimiento (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) que posibiliten formas diferentes de asir la información y leer la realidad, así como obligar a los docentes, como versa Zemelman, a inconformarse ante las imposiciones a las que es sujeto en su quehacer cotidiano, donde se entienda y acepte que la realidad es una construcción tanto social como dinámica.

Para que esto pueda lograrse, es menester que los docentes logren crear un vínculo estrecho entre la relación de conocimiento y la apropiación de la realidad, unión que da esencia a su formación. Desde la postura de Saavedra (en Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 43), la relación de conocimiento es “[...] la capacidad de los docentes para estructurar relaciones con el contexto [es decir,] recortar la realidad y organizar la apertura de la razón cognoscente [...]” para apropiarse de ella en la medida que se le conciba como un todo histórico no determinado por las acciones de los individuos, inclusivo y alejado de parámetros dados por los grupos de poder.

En síntesis, Saavedra propone para la formación de las y los maestros, una visión diametralmente opuesta a la que, hasta hoy, permea y rige tanto formación inicial como permanente (Gatti, 2008) para el ámbito educativo. La formación docente precisa de un posicionamiento crítico ante lo dado; es decir, para lograr la apropiación de la realidad es necesario que los profesores no solo innoven sobre lo conocido; más bien, es ir en busca de aquello que subyace dentro de la cotidianidad de las prácticas profesionales, del currículum y sus contenidos, de la formación y sus deseables competencias, del discurso político neoliberal y sus objetivos homogeneizantes. Por lo tanto, la formación docente debe centrarse en la propia práctica profesional donde es necesario desarrollar habilidades críticas para analizar el quehacer cotidiano y, desde ahí, visualizar otras formas de entender la realidad y actuar con nuevas prácticas (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) ante los constantes cambios en los que se vive día con día.

Por otro lado, Gisela Landázuri Benítez se pregunta ¿cómo se posiciona el sujeto frente a la realidad que quiere conocer y para qué lo quiere hacer? Primeramente, el sujeto debe posicionarse como observador, tanto cognoscente determinado como creador y actor de la realidad, de los sucesos sociales que enmarcan los límites explicativos de esa realidad en la que interactúa y pretende transformar. Aperturarse a otras realidades posibles conlleva y necesita, por parte del maestro, abrir la posibilidad de dialogar con el otro y, como producto de este discurso, enriquecer y enriquecerse con otros parámetros de pensamiento, percepción y elucubraciones de un mismo contexto, de una realidad vista desde diferentes aristas.

La búsqueda del conocimiento verdadero, pertinente en el tiempo y el espacio, debe ser el fin último de la formación crítica docente, cimentando una postura ante la realidad que se nos presenta como única e inflexible, a través de un discurso, producto de la toma de consciencia, que critique y cuestione todo dogma de la postmodernidad tardía (Bauman, 2013), que propugne el respeto a los modos de actuar y pensar de los demás y se alimente de la heterogeneidad de las miradas, que asuma la idea de la realidad como una construcción social y que enriquezca su práctica a partir de nuevas opciones de actuar en el campo de la educación, que es, también, un espacio social. La formación docente y el discurso pedagógico permitirán pensar el presente, pero con una óptica de futuro, no a manera de presagio; más bien, en forma de anhelo y deseo con sentido.

Sin duda, “Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente” nos permite analizar otra línea de acción en la formación de los docentes. Un libro que, a casi diez años de su publicación, nos presenta un panorama único para repensar las necesidades de formación inicial y en servicio de las y los maestros, punto nodal en la actualidad para alcanzar la calidad educativa. Invito pues a quienes se interesan por analizar y buscar nuevas rutas para la mejora de la educación, a leer este fascinante texto que debe ser obra imprescindible en nuestra biblioteca.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La globalización. Consecuencias humanas* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. París: Anagrama.
- Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente vs capacitación continua. *Docencia*, 5(3), 69-76.
- Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Pax México.
- Perrenoud, P. (2004). Nuevas competencias para enseñar. En P. Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar* (p. 7-27). México: SEP-BAM.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(16), 55-68.