

22

COLECCIÓN
Simón Rodríguez

Elia J. Oliveros

La formación docente

*Cambio de paradigma
y compromiso social*



Fondo Editorial Ipasme

COMANDANTE HUGO RAFAEL CHÁVEZ FRÍAS
LÍDER SUPREMO DE LA REVOLUCIÓN

Nicolás Maduro Moros

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Lic. Jorge Arreaza

Vicepresidente Ejecutivo de la República Bolivariana de Venezuela

Maryann Hanson

Ministra del Poder Popular para la Educación

Junta Administradora del Ipasme

Lic. Silfredo Zambrano

Presidente

Lic. Noris Coromoto Figueroa Bastidas

Vicepresidenta

Prof. Pedro Miguel Sampson Williams

Secretario

Fondo Editorial Ipasme

Diógenes Carrillo

Presidente

22

COLECCIÓN
Simón Rodríguez

Elia Oliveros

La formación docente
*Cambio de paradigma
y compromiso social*



Fondo Editorial Ipasme

***La formación docente
cambio de paradigma y compromiso social***
Elia J. Oliveros

Depósito Legal: **lf65120133703120**
ISBN: **978-980-401-201-3**

Edición y corrección: **Miguel Raúl Gómez**
Diseño gráfico y montaje: **Yaraiví Alcedo**
Producción: **Luis Duran**

Fondo Editorial Ipasme

Locales Ipasme, final calle Chile con Av. Presidente Medina
(Av. Victoria) Urbanización Las Acacias
Municipio Bolivariano Libertador, Caracas.
Distrito Capital, República Bolivariana de Venezuela
Apartado Postal: 1040
Teléfonos: +58 (212) 633 53 30
Fax: +58 (212) 632 97 65

DEDICATORIA

*A mis hijos, Leonardo, Inti y Alejandro,
compañeros incondicionales
en este trayecto de vida.*

*A mi padre Luis Enrique Oliveros
por sembrar en mí el espíritu de lucha por la
construcción de una sociedad justa*

A mi madre Isidora Espinoza por creer en mí.

*A Yeli y Alida por demostrar,
con su abnegación y cultura de resistencia,
que el cambio es posible.*

*A los docentes que a diario trabajan y luchan
para construir una sociedad justa.*

AGRADECIMIENTO

A Gilberto Picón Medina, por su paciencia y apoyo para que esta investigación pudiera cristalizar, con sus observaciones oportunas y sus críticas pertinentes.

A Ligia Trenard, mi compañera y amiga, por compartir en este proceso esa condición humana tan noble que nos sirvió de apoyo moral y afectivo.

A Sara Lara y Humberto González por sus observaciones pertinentes.

A la Librería Estudio, que, gracias a su sistema de alquiler de libros, me permitió consultar una bibliografía actualizada.

ÍNDICE

Introducción	13
Capítulo I. Planteamiento del problema y objetivos	17
Capítulo II. Referente teórico	33
La formación docente y los cambios de paradigmas	33
¿Qué cambios planteamos?	37
La formación docente	47
La formación inicial	50
La formación permanente del docente	66
La escuela como espacio para la formación permanente	73
El constructivismo y sus tres tendencias	78
El constructivismo endógeno	78
El constructivismo exógeno	80
El constructivismo dialéctico	83
El cambio de paradigma y el compromiso social	88
La construcción del conocimiento pedagógico	94
La educación popular	98
Capítulo III. Referente empírico	103
Los casos de investigación en sus contextos	103
El primer caso: Alida	104
El segundo caso: Yeli	112

Capítulo IV. Referente metodológico	116
Naturaleza de la investigación	116
Técnica e instrumentos de recolección de datos	125
El análisis de los datos	128
Capítulo V. Análisis de los casos	131
Primer caso: ALIDA	131
La política organizacional	133
El cambio de paradigma pedagógico	143
El compromiso social	153
El liderazgo	157
Las características profesionales	161
Segundo caso: YELI	172
El cambio de paradigma pedagógico	180
El cambio en los procesos de interacción social	198
La característica profesional	201
Capítulo VI. La construcción de la teoría	205
El cambio de paradigma organizacional	205
Primera etapa	
La presentación de la propuesta pedagógica y la creación de un ambiente favorable al cambio	207
Segunda etapa	
El desarrollo de estrategias que permitan acciones reguladoras en la ejecución del cambio	209

Tercera etapa	
La creación de mecanismos para el trabajo creador y el autodesarrollo	212
Cuarta etapa	
La consolidación de los cambios	215
El líder como promotor de cambios	217
Alida como promotora del cambio	220
El cambio de paradigma en educación de pregrado y su impacto en el desempeño docente	226
La educación de pregrado: un diseño curricular centrado en la integración de la teoría, la práctica y la reflexión	227
Primer momento: Planteamiento de la teoría	228
El segundo momento: La práctica	230
El tercer momento: La reflexión	233
El cuarto momento: La metarreflexión	233
El desempeño docente en Yeli	235
En la búsqueda de tendencias	242
El docente ideal	242
Factores que incidieron en su cambio	242
Impacto de la educación de pregrado en el desempeño profesional	243
Obstáculos en los procesos de cambio	244
Compromiso social	244
Conclusiones y recomendaciones	247
Referencias	255

INTRODUCCIÓN

El objetivo central de esta obra es explicar cómo se generan los procesos de cambio de paradigmas valiéndonos de dos estudios de casos.

El primer caso versa sobre la manera en la cual una política organizacional centrada en la transformación de la escuela en un espacio para la formación permanente, inspirada en la teoría pedagógica de la Educación Popular, que sostiene la función social de la escuela, produjo un cambio de la praxis educativa que permitió aplicar dicha práctica a nuevos contextos educativos. En relación con esta primera experiencia, caracterizamos cómo se genera dicho cambio e identificamos los obstáculos que se le presentan en la praxis y los factores asociados a éstos. Dicho análisis nos ayuda a comprender la dinámica interna del proceso, y a identificar las diferentes etapas de su desarrollo.

El segundo caso se refiere a cambios en el desempeño docente operados a partir de una formación de pregrado orientada por un modelo curricular que integra la teoría, la práctica y la reflexión.

El examen de ambos procesos nos permite construir una teoría que explique la dinámica de los cambios de paradigmas, así como proponer estra-

tegrías y lineamientos que conduzcan al desarrollo de las transformaciones que exige el momento histórico actual.

Para el análisis de estos procesos trabajamos desde la perspectiva del método dialéctico, que nos lleva a acercarnos a la realidad con una visión de totalidad, ubicada en un contexto histórico, y nos permite reconstruir cómo se fueron generando los procesos de cambio, identificando los factores asociados a éstos y sus interrelaciones.

La obra consta de seis capítulos:

- **Primer capítulo. Planteamiento del problema.** Explicamos la importancia que reviste para la educación el estudio de los procesos de cambio de paradigma educativo, con el objeto de explicar los factores asociados a los mismos y el compromiso social que generan.
- **Segundo capítulo. Referente teórico.** Ubicamos los referentes que sirven de marco para la investigación. Analizamos el tipo de cambio que propone la pedagogía crítica. Explicamos cómo se concibe la formación en la educación de pregrado del docente, y cómo esta formación continúa durante su desempeño profesional en la escuela, concebida como un espacio para la formación permanente.
- **Tercer capítulo. Referente empírico.** Describimos y analizamos los procesos de cambio de paradigma desde el punto de vista del contexto en el cual se desempeñan los actores, para comprender la transformación que se operó en ellos.
- **Cuarto capítulo. Referente metodológico.** Desarrollamos la perspectiva epistemológica adoptada y las vías

procedimentales seguidas para el desarrollo de la investigación. Presentamos y justificamos el estudio de caso como metodología cualitativa para abordar la investigación enmarcada desde un enfoque dialéctico, ya que dicho enfoque permite concebir la realidad como una totalidad. Para el análisis aplicamos los métodos inductivo y deductivo en una relación dialéctica y de complementariedad. Describimos las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, destacando entre ellos: la entrevista en profundidad, la observación participante, la entrevista estructurada y el análisis de documentos. Asimismo, exponemos los diferentes pasos recorridos en el análisis de los datos. Empleamos los principios de triangulación de perspectivas, fuentes y datos, lo cual nos permite adoptar diferentes puntos de vista para el análisis de los casos.

■ ***Quinto capítulo. Análisis de los casos.*** Construimos categorías de análisis para caracterizar los procesos de cambio de paradigma en cada uno de los actores, partiendo del supuesto de que todo verdadero cambio en la praxis es cualitativo y de que, por lo tanto, cada nuevo escalón en el proceso es discontinuo respecto del precedente. Desarrollamos niveles de abstracción que sirven de base para la construcción de la teoría.

■ ***Sexto capítulo. Construcción de la teoría.*** Teorizamos sobre los principales factores que explican los cambios en el paradigma educativo de los sujetos, partiendo del criterio de que toda realidad tiene carácter de proceso. En el primer caso, se analiza desde una política organizacional de trans-

formación de la escuela como espacio de formación permanente. En el segundo caso, desde la formación de pregrado orientada por un diseño curricular que integra la teoría, la práctica y la reflexión, facilitando con ello procesos meta-reflexivos que, al trasladarse a nuevos contextos, generan cambios positivos en la praxis docente.

Por último presentamos las *conclusiones y recomendaciones*, entre las cuales destacan:

- La política organizacional en la escuela como condicionante de los cambios educativos.
- El liderazgo democrático de la directora de la escuela en tanto facilitadora de los procesos de cambios al propiciar la participación y promover la creación colectiva.
- El compromiso social del docente en su relación con la transformación de la realidad social de sus alumnos.
- El diálogo de saberes entre la Universidad y la Escuela y la formación de docentes capaces de generar los cambios educativos que requiere la realidad del país.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema y objetivos

La crisis de la educación es de carácter mundial, y ello ha generado numerosas discusiones y propuestas en busca de nuevas salidas. Por tal motivo, desde finales de la década de los ochenta del siglo pasado se han llevado a cabo numerosas reformas educativas en países como Francia, España, Colombia, Chile, Argentina, Venezuela y otros.

Los diagnósticos de esta crisis ponen de manifiesto la baja calidad de la educación, los altos índices de repitencia y los elevados índices de exclusión de los sectores más pobres de la población.

En el caso de América Latina, sostiene Arnove (2006) que la situación es más crítica, ya que por las deudas contraídas con el FMI (Fondo Monetario Internacional) en estos países los presupuestos destinados para la educación han sufrido una notable merma condicionada por las políticas económicas y sociales neoliberales que les imponen los organismos financieros como condición para lograr el acceso al capital y a los mercados internacionales.

En este sentido, los avances obtenidos en la inclusión de los sectores más desposeídos en el sistema educativo, en el período comprendido entre 1960 y mediados de la década de los ochenta, han sido posteriormente erosionados por la introducción de políticas basadas en el paradigma del mercado, diseñadas para descentralizar y privatizar la educación.

En las sociedades capitalistas el Estado favorece aquellas políticas orientadas a la reproducción material e ideológica del sistema de dominación que le permita perpetuarse en el tiempo. Quien controla los medios de producción impone su criterio de clase sobre el resto de la población.

Los amplios sectores de la población en condiciones de pobreza se incorporan al sistema educativo en condiciones de desigualdad económica y social. Esta situación convierte al sistema educativo en un instrumento para perpetuar la pobreza e incrementar la desigualdad, lo cual limita a la mayoría el acceso a una educación de calidad, así como la igualdad de oportunidades en la vida.

El *Boletín Informativo* del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Enero-marzo 2006) manifiesta que en los últimos diez años “la situación social de la región no ha mejorado y el impacto de la reforma educativa en términos de equidad es mínimo... La división entre ricos y pobres se ha acrecentado” (p. 56). La red de protección social que se proporcionaba a los sectores más desamparados de la sociedad ha sido en gran parte desmantelada (caso Venezuela con la drástica reducción legal de las prestaciones sociales a los trabajadores), acrecentando con ella las condiciones de miseria de la población.

En el caso venezolano, ya desde finales de la década de los ochenta, se realizaban amplios diagnósticos que evidenciaban esta crisis de la educación. Tales diagnósticos constan en documentos como el *Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional* (1986), *Calidad de la Educación Básica en Venezuela*; “Estado del arte” (1992), *La Reforma Educativa, una prioridad nacional* (1994) y el *Plan de Acción del Ministerio de Educación* (1995). Estos diagnósticos conducen a la revisión de políticas que culminó con la implantación de la Reforma Educativa del año 1996.

Dichos diagnósticos coinciden en señalar que la crisis de la educación es fundamentalmente de carácter social, lo cual se reflejaría en los altos índices de repitencia, deserción y exclusión. Asimismo, resaltan la baja calidad de la educación orientada por un modelo de enseñanza y aprendizaje que había perdido vigencia y que era necesario sustituir por otro, porque habría dejado de responder a las nuevas necesidades de la sociedad.

En el caso de la repitencia escolar, dichos informes advierten que hay grados en los cuales la situación de repitencia y deserción era crítica, entre ellos primero, séptimo y noveno. Para ilustrar esta situación citan las siguientes estadísticas de los años 1993-1994: en primer grado, de la matrícula inscrita, el 18% de los alumnos repiten y 6,3% salen del sistema; en séptimo, 15% repiten y 22,6% salen del sistema; en noveno año 8,7% repiten y 13,7% salen del sistema. Se afirma que de cada 100 niños que ingresan a primer grado sólo 29 llegan a quinto año; y para destacar la gravedad de estas cifras se las compara con las de Estados Unidos, que tiene un porcentaje de un 72% y Japón de un 96% de los que llegan a quinto año (Ministerio de Educación 1998).

En los últimos años estos porcentajes de deserción y repitencia han disminuido; sin embargo, siguen siendo preocupantes, ya que no se ha profundizado en la complejidad de la problemática social subyacente. Para el período escolar 2000-2001 el porcentaje de repitientes en primer grado es de 10,7, en séptimo de 13,5, en noveno de 7,9. Durante el período 2001-2002 el porcentaje de repitientes para primer grado es de 12,2 observándose un aumento en relación con el año escolar anterior; 13,7 para séptimo y 8,3 para noveno. Para el período 2002-2003 se mantiene 12,2 para primer grado, 13,6 para séptimo y 8,0 para noveno grado; y por último, para el período escolar 2003-2004 se evidencia una ligera mejoría en los indicadores, ya que la repitencia en primer grado desciende a 11,9, en séptimo a 13,3 y en noveno a 7,0. (Ministerio de Educación 2004).

Debemos reconocer que durante dicho lapso se han dado pasos importantes en la búsqueda de una educación más humana y con equidad; y en ese sentido se afirma que “... la intención del gobierno venezolano en relación con el derecho a la educación es asumirlo más como un derecho ciudadano, como una responsabilidad social bajo el principio de equidad, promoviendo un Estado de Justicia y humanismo democrático. Bajo este paradigma, la escuela venezolana adquiere una función transformadora de la sociedad (para la vida)” (Informe Anual 2004 de la Defensoría del Pueblo).

Los diagnósticos también coinciden en afirmar que parte de los problemas de la educación venezolana se derivan de la insuficiencia de su presupuesto, el cual representaba para ese momento un porcentaje mínimo en comparación con las recomendaciones de la Unesco sobre la necesidad de asignar un

7% del PIB al gasto educativo. Sin embargo, dicha proporción asciende en forma sistemática de un 2,1% en 1996 a un 3,9% en 1999 y a 4,5% en el 2003 hasta que en el 2004 se alcanza esta meta, que es luego ampliamente sobrepasada (ob. cit. 355). Se demuestra con ello que no basta el aporte económico para darle respuesta social a esta problemática. En tal sentido, el mismo informe afirma:

No obstante, el efectivo goce de los derechos educativos se ven enfrentados a los amplios niveles de exclusión profundizados por los niveles de pobreza existentes en la nación, lo que indica que el análisis de los derechos educativos debe trascender los lineamientos pautados por las políticas en materia educativa, a la vez que debe ampliarse el espectro brindado por los indicadores educativos tradicionalmente utilizados, a través de estudios cualitativos que profundicen en torno a las causas y no tan solo sobre los efectos de la violación del derecho (ob. cit. 349).

Existe una política de Estado orientada a aumentar la matrícula en preescolar, básica y media, pero esto no es suficiente, ya que los índices de repitencia y exclusión siguen siendo alarmantes y están muy vinculados a los niveles de pobreza. Para ilustrar dicha relación revisemos las siguientes cifras, expuestas en las Memorias del Ministerio de Educación y Deporte en el año 2003. El incremento de la matrícula en los niveles de preescolar, básica y media, se ubica en 6 millones 487 mil para el período 1999-2000; aumentó a 6 millones 911 mil para el lapso 2000-2001: en 7 millones 372 mil para el

2001-2002 y en 9 millones 533 mil para el 2002-2003. El mismo informe arroja los siguientes datos relacionados con la repitencia y deserción:

Para el lapso 2002-2003 el MED registró un matrícula de repitientes en educación básica de 402.993, cifra que significa un leve descenso al compararlo con el número de repitientes para el período 2001-2002 (414.339). Los estados con mayor nivel de repitencias fueron Zulia (48.030), seguidos de Miranda (32.120) y Lara (29.799). Así mismo, en la educación básica los niveles de repitencia para el lapso 2002-2003 en la población rural se ubican en 120.021 y en la población urbana en 282.972, así como también el número de repitientes del sexo masculino se ubicó en 244.885 y del sexo femenino en 158.108.

La mal llamada “deserción escolar” -pues no depende en la mayoría de los casos de un abandono voluntario del educando- arroja cifras inquietantes: para el período 2002-2003, en la educación básica se registró un total de 329.641 desertores, lo que evidencia un aumento significativo con respecto al lapso 2000-2001 cuando se registraron 155.090. De igual modo el MED señala para el período 2001-2002 un total de 43.861 desertores para el primer año de educación media.

El Informe Anual de la Defensoría del Pueblo 2003 afirma que:

Venezuela ha mostrado avances en materia de acceso y prosecución del sistema escolar. La matrícula de educación básica pública se ha incrementado un promedio

de 4% anual en los últimos tres años; el índice de repitencia descendió de 11% a 8,6% en comparación con el comienzo de la pasada década; la deserción disminuyó de un 12% a 3,3% en el mismo lapso; mientras que el índice de prosecución fue de 91% en el año 2001-2002 contra el 87,7 % del período 93-94. Aunado a esto la inversión en educación como porcentaje de PIB superó el 4% en el 2002 (p. 379).

Es indiscutible que los problemas de repitencia y exclusión tienen sus raíces en las condiciones de desigualdad social del sistema capitalista, pero aun así los docentes estamos llamados a jugar un papel importante en la transformación de esta realidad, en la medida en que seamos concientes de ésta y asumamos un compromiso para desarrollar acciones que nos lleven a defender el derecho a la educación. Ello debe reflejarse también en nuestro desempeño como docentes, en el cual debemos formular propuestas pedagógicas orientadas a la formación de un ciudadano más humano, crítico y capaz de transformar su realidad.

A pesar del panorama descrito, en distintos espacios educativos existen docentes que por estar concientes de esta realidad, vienen desarrollando propuestas pedagógicas por la defensa del derecho al estudio, a la prosecución escolar y a una educación humanística, con pertinencia social, orientada hacia la formación de un ciudadano que luche por la transformación de la sociedad, en búsqueda de mayor equidad económica y social.

El problema de la exclusión y de la repitencia está relacionado también con el desempeño docente. Para evidenciar esta relación debemos revisar hasta qué punto estamos comprometidos

con la realidad social y qué acciones deberíamos desarrollar para que desde la escuela se transforme dicha realidad. Para ello el docente debe adquirir un compromiso social con la educación.

Según indicamos, para esta investigación hemos seleccionado dos estudios de casos, a fin de verificar la manera como en ellos se dieron cambios de paradigma expresados en modificaciones de su praxis educativa y su compromiso social encaminados a darle respuestas a la problemática educativa.

La problemática de la repitencia escolar y la deserción está presente en las instituciones donde laboran los docentes sujetos de ambos estudios de caso. Esta circunstancia refleja la situación nacional del sistema educativo y es producto de las grandes desigualdades que caracterizan a la sociedad venezolana. Y en la medida en que las condiciones económicas y sociales sean más críticas en determinados sectores, se presenta en ellos la tendencia a que los índices de repitencia y deserción aumentan en relación a la media nacional. Pero existen otros factores que también influyen sobre la composición de tales índices: entre ellos destacan la política organizacional de la escuela, el compromiso social que posea el docente y la política que dirija el Estado con el fin de minimizar estas desigualdades sociales dotando a estas escuelas de bibliotecas, laboratorios, recursos didácticos, asistencia alimenticia y otras facilidades, mejorando las condiciones para que el niño se incorpore al sistema escolar con menores desventajas sociales y económicas.

En 1996 el Ministerio de Educación proclamó de manera oficial que adoptaba una *Reforma de la Educación Básica*. En el plano declarativo prometió darle respuesta a la problemática social que afectaba el proceso educativo, pero en la realidad

se limitó a efectuar algunas modificaciones en el aspecto curricular. En tal sentido, implementó un cambio en la concepción del currículo porque se pasó de un modelo disciplinario, que aislaba cada disciplina, a una concepción multidisciplinaria y transdisciplinaria que permite una perspectiva más amplia de la realidad. En el aspecto de la enseñanza planteó cambiar la visión centrada en el docente por otra centrada en el alumno como un sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, rompiendo de esta manera con el modelo memorístico. Con respecto al aprendizaje, sustituyó el enfoque conductista por el del constructivismo, que parte de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos para establecer nuevas estructuras cognitivas, en las cuales las interacciones sociales con sus pares, con los docentes y los adultos significativos juegan un papel importante.

Al mismo tiempo, en dicha reforma la evaluación ya no es concebida como el resultado final del proceso de enseñanza, sino que está integrada en todo el proceso, como un instrumento de diagnóstico que permite obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos, que orienta el aprendizaje, identifica obstáculos y les presta ayuda en aquellas actividades que no pueden resolver solos. Así, el proceso evaluatorio genera información acerca de las competencias que va adquiriendo progresivamente el alumno, y la evaluación final está pensada sólo como otra etapa de este mismo proceso.

La reforma propiciaba además la enseñanza que se realiza a través de los pares, así como la que el docente imparte al educando por medio de un sistema de andamiaje que se iría retirando en la medida en que fuera capaz de avanzar solo.

Dentro de esta nueva visión el docente juega un papel de mediador del aprendizaje. Se le define como el *sujeto clave*, a quien le corresponde crear un ambiente social donde se debe producir y consolidar el aprendizaje formal. (Ministerio de Educación 1998).

Con respecto a tales propuestas, afirmamos que la reforma plantea un cambio sólo parcial de paradigma, que no corresponde a plenitud con las tendencias avanzadas de los nuevos paradigmas emergentes. Prueba de ello es que se limita al ámbito curricular del proceso de enseñanza aprendizaje y a su evaluación, pero no aborda toda la complejidad del sistema educativo. En lo relativo a la estructura jerárquica organizativa de la escuela y del Ministerio de Educación no propone ninguna transformación. La grave problemática de la exclusión y la repitencia no se aborda. A pesar de que las nuevas tendencias sostienen la necesidad de establecer formas organizativas de carácter horizontal que garanticen la participación activa de todos los actores del proceso educativo y que conlleven a la transformación de la realidad social, no se instrumentan mecanismos que permitan esta amplia participación de los docentes, las comunidades y los alumnos en la construcción de una nueva política educativa. La política de la *Reforma* de 1996 no fue discutida ni examinada por el colectivo de los educadores, sino que fue decretada e impuesta a unos docentes informados posteriormente sobre ella. Su implantación quedó en manos de los expertos e investigadores que en muchos casos desconocían la realidad de la escuela y subestimaban la capacidad de construcción de teoría de los docentes. No se crearon espacios ni mecanismos para una participación protagónica que

favoreciera el diálogo de saberes entre alumnos, docentes y comunidad, como la que hoy establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. No hubo tampoco una política de sensibilización y formación para los docentes en servicio que promoviera el compromiso con la problemática social educativa.

Por tales causas, ha transcurrido más de una década desde que se implantó la *Reforma* educativa y sin embargo los cambios que establecía la misma no terminan de cristalizar, ni existe una evaluación del proceso que permita identificar sus principales obstáculos.

Múltiples factores impidieron los cambios planteados. Entre ellos destaca el hecho de que los principales problemas que arrojan los diversos diagnósticos no son abordados; de que no se le da respuesta a la problemática socioeconómica de los sectores más desposeídos para disminuir los porcentajes de repitencia y deserción y de que no se desarrolla un proceso de sensibilización de los docentes con el contexto social donde laboran. Por tanto, éstos no lograron modificar sus concepciones epistemológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje, ya que tampoco se abrió el espacio para la reflexión sobre la misma. Simplemente, se siguió repitiendo la misma práctica enmarcada dentro del paradigma positivista, pero expresada con un nuevo discurso. Por tal motivo, los intentos para generar los cambios en los docentes no dieron los resultados esperados.

Indicamos que otra de las grandes debilidades que presentó la *Reforma* educativa de 1996 es que no fue el producto de una amplia discusión en el medio educativo. Así, Falcón de Ovalles (2003) señala:

No bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tienen posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuáles requieren la construcción de esquemas previos para poder ser asimilados (p. 111).

Y Rivas Flores (2000) manifiesta que:

Las reformas educativas tendrían más éxito si en lugar de plantearse desde postulados académicos y administrativos, tuvieran más en cuenta el trabajo que realmente hacen los docentes y sus peculiaridades puntos de vista políticos y administrativos, dentro de un determinado marco institucional (p. 141).

Otro elemento que estimamos que incidió en contra de la *Reforma* educativa fue la manera apresurada y normativa como se implantó. En la mayor parte de los casos, se lleva a cabo bajo el enfoque de “cuestionar” el modelo anterior, para reproducirlo en la práctica. Prueba de ello son las grandes asambleas de docentes promovidas por el Ministerio de Educación en los años 1997 y 1998 en diferentes estados, en las cuales en lugar de solicitar sugerencias, puntos de vista e iniciativas, simplemente se exponen las bases teóricas de la *Reforma*. Tal práctica se fundamentó en la asunción de que los cambios se implantan por decreto y de que basta un curso de carácter informativo para que los docentes cambien de paradigma, así como en la convicción

de que se podía eludir el profundizar en la discusión referida a las bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas, limitándose a una discusión instrumental y pragmática de cómo realizar la planificación en el aula. Así se intentó reforzar en la práctica una manera simplista y atomizada de ver la realidad: la de asumir que los cambios son unidireccionales, vale decir, que los docentes deben cambiar automáticamente porque una reforma decretada lo exige, sin necesidad de una política de formación y discusión por parte del Estado.

Los cambios educativos se logran a través del cambio de actitud, de participación, convicción, creencias y conocimiento de los profesores. Los docentes son los genuinos protagonistas de la innovación curricular y de la renovación escolar. Pero para que este nuevo modelo didáctico tenga cabida en la práctica escolar cotidiana es necesario que el docente lo comprenda, lo comparta, participe, y conozca las teorías que sirven de referente, así como las implicaciones didácticas que puedan extraerse para la mejora de la práctica y del compromiso con el cambio social.

Los postulados de la *Reforma* de 1996 sostienen que para generar los cambios educativos que el país necesita basta con que el docente cambie su práctica pedagógica. Pero el cambio no puede estar limitado al docente: es indispensable considerar la educación como una totalidad donde la problemática de cómo se enseña, cómo se aprende y se evalúa es sólo parte de otra problemática social, económica y cultural más compleja.

Pues el docente es un factor clave en los cambios que se pretende implantar en la educación, y no un ser pasivo que espera las directrices del Ministerio de Educación para llevarlas a cabo. Es un ser activo, que posee una formación profesional y un co-

nocimiento pedagógico muy ligado a su acción. Los cambios que en este momento histórico están planteados en la educación requieren que se articule una respuesta social a la problemática de exclusión y repitencia escolar, así como la revisión del paradigma educativo vigente. Es necesario revisar en qué medida la formación inicial influye en los cambios de paradigmas: reconsiderar qué influencia puede tener la política organizacional de la escuela en la formación docente; revisar si es válido seguir manejando el conocimiento como poder que se construye sólo en las universidades desde una perspectiva tecnocrática, donde en muchos casos existe una separación entre teoría y práctica, o en los ministerios entre especialistas, muchos de los cuales no han tenido ningún tipo de relación con la escuela básica y en otros casos llevan largos años separados de la labor docente. La verdadera transformación de la educación se plantea a partir de un diálogo de saberes donde todos los actores puedan intervenir en igualdad de condiciones.

Los cambios de paradigma en los docentes no pueden hacerse al margen de cómo estos comprenden el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco pueden limitarse al problema curricular. Si no hay una respuesta social, su impacto será limitado. La búsqueda de un nuevo paradigma en educación sigue planteada y al respecto se han dado pasos de avance aún al margen de la *Reforma*. Por ello es necesario indagar qué factores han incidido en algunos docentes para que se hayan generado estos cambios.

No hemos localizado estudios sobre cómo han ocurrido los cambios de paradigmas en la educación venezolana ni sobre el impacto social que hubieran podido tener los mismos. Por otro lado, no existe una política bien definida de formación perma-

nente por parte del Estado que pueda promover los cambios de paradigmas educativos que la sociedad exige. Asimismo, al docente no se le toma en cuenta como un ser activo en los procesos de cambio y quizás por esta razón su impacto en la práctica educativa ha sido limitada.

Como consecuencia de los planteamientos anteriores surge una serie de preguntas a las cuales pretendemos dar respuestas en el presente estudio. Así, estimamos imprescindible indagar cómo se dan los cambios de paradigma en los docentes de nuestras escuelas; qué factores están asociados a dichos cambios; qué obstáculos entorpecen los cambios de paradigma en los docentes; cómo se generan esos cambios en los procesos de interacción social; cómo se generan, transforman y se comparten las concepciones epistemológicas en este proceso y hasta qué punto el cambio de paradigma implica un compromiso social. Responderlas nos permitirá construir al unísono con los docentes nuevas teorías educativas que nos lleven a un acercamiento entre la teoría y la práctica, que a su vez permita el rompimiento del viejo paradigma y el fortalecimiento de los paradigmas emergentes que den respuesta a esta problemática social. En contraposición a los postulados de la *Reforma* de 1996, el nuevo paradigma de la pedagogía crítica busca primero interpretar la realidad para luego transformarla.

Al abordar esta problemática, nos propusimos, como objetivo general, construir una teoría que explique cómo ocurren los cambios de paradigma en los docentes, qué factores aparecen asociados a estos cambios y qué relación guardan con el compromiso social que se espera de los educadores. Y como objetivos específicos:

1. Indagar cómo se dan los cambios de paradigma en los procesos de interacción social que viven los docentes en su desempeño profesional.
2. Caracterizar el cambio de paradigma en la praxis de los docentes, y precisar los principales factores asociados a este cambio.
3. Construir una teoría que permita explicar cómo se generan los cambios de paradigma en los docentes de la escuela básica y cómo se expresan éstos en el compromiso social implícito en su misión.

CAPÍTULO II

Referente teórico

La formación docente y los cambios de paradigmas

El debate educativo en torno a la formación docente cobra hoy mayor vigencia por las implicaciones que éste tiene en el cambio de paradigma. Ello significa una ruptura con la visión positivista, que durante varias décadas fue el paradigma dominante en la educación venezolana.

Sobre el concepto de *paradigma* hay diversidad de interpretaciones, entre ellas destacan las siguientes:

Kuhn (1981) concibe a “los paradigmas... como un estilo de ver, percibir, conocer y pensar, que es producido predominantemente por la comunidad científica... consagrada oficialmente por manuales” (p. 72).

Pineda (2000) sostiene que un paradigma “Es la manera de percibir y ordenar la realidad de acuerdo con nuestras concepciones del mundo, valores y creencias. Es

una visión compartida, cosmovisión pero también personal ideovisión” (p. 27).

Los cambios de paradigmas se ubican en un contexto determinado, obedecen a una realidad histórica y expresan un proceso de crisis generado por el paradigma dominante que no es capaz de dar respuesta a las problemáticas planteadas. Así, Kuhn (1981) afirma que un paradigma determinado obtiene su posición (estatus), gracias a que tiene más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado a reconocer como importantes (p. 47). Y Bachelard (1948/2000) señala que los cambios de paradigmas se producen cuando en la ciencia normal surgen enigmas que no tienen respuestas y esto genera una crisis del pensamiento que implica una redefinición total del sistema del saber. “Se cambian los referentes porque se oponen a los referentes precedentes. El hombre se convierte en una especie de mutante que sufre si no cambia” (p. 18). Así mismo afirma Bachelard que “se conoce en contra del conocimiento anterior, destruyendo el conocimiento mal adquirido y superando aquel que se convierte en obstáculo” (p. 15).

Para Senge (1990), romper con el viejo paradigma significa ver los cambios como procesos a largo plazo, ya que implican nuevos modelos mentales, entendiendo éstos como supuestos hondamente arraigados, creencias, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar las limitaciones de nuestra manera de actuar y ver el mundo (p. 22).

El proceso de cambio de paradigmas en educación está vinculado a la formación docente, ya que en el curso del mismo se cuestiona la visión de un racionalismo instrumental que predomina en la educación y se impone una revisión de ésta que permita abordar la realidad con otro enfoque y nos lleve a un cambio, hacia el paradigma de la pedagogía crítica.

Ello implica cambios en la visión ontológica, epistemológica y metodológica de la pedagogía. En lo ontológico significa propiciar el encuentro del sujeto cognoscente con su realidad, su cotidianidad, valores, y creencias. Requiere que se acerque a su realidad con una visión de totalidad contrapuesta a la visión atomizada del viejo paradigma. Que asuma que esa realidad es compleja, que en ella todo está interrelacionado, que es dinámica y por lo tanto cambiante, contextualizada, y de múltiples implicaciones. En lo epistemológico, el cambio de paradigma implica asumir que la construcción del conocimiento es una actividad humana intersubjetiva. Que es una interacción entre el conocer y el objeto conocido, en la cual actúan factores genéticos, biológicos, psicológicos y culturales, influyendo todos en la conceptualización y categorización que se haga del objeto. Que niega la dualidad sujeto-objeto y propone la sociocognición en la construcción del conocimiento producto de la praxis. En lo metodológico se expresa en que no existe un método único para acercarse a la realidad, sino que existen múltiples alternativas metodológicas.

Kincheloe (2001) sostiene que “el constructivismo crítico supera las limitaciones de la epistemología moderna de *verdad única*. Sus perspectivas múltiples benefician a quienes son tradicionalmente excluidos del poder. La conciencia unitaria sirve a modo

de vehículo del constructivismo para develar estas formas alternativas de ver” (p. 76).

Kincheloe (2001), citando a Lincoln y Guba, manifiesta que:

... la postmodernidad no puede aceptar una realidad lineal de causas y efectos puesto que la realidad compleja que ella misma devela exige el reconocimiento de causaciones múltiples así como la posibilidad de puntos de palancas diversos en la estructura del universo (p. 176).

Asumir esta postura epistemológica nos ayudará a apropiarnos de un saber pedagógico y didáctico, ya que el paradigma de la pedagogía crítica, actúa como brújula o visor para mirar desde otra perspectiva más amplia. Para ello es necesario rescatar el papel intelectual que está llamado a jugar el docente en la sociedad: el papel del intelectual orgánico del que hablaba Gramsci, comprometido con los intereses de su pueblo. Esto implica tomar conciencia de que la docencia es una profesión que exige la actualización permanente, la reflexión sobre nuestro quehacer educativo y la sistematización de la experiencia en una unidad dialéctica entre la teoría, la práctica y la investigación. Asimismo el cambio debe permitir darle respuesta a la realidad social.

¿Qué cambios planteamos?

En el capitalismo, el ser humano tiende a ser convertido en mercancía y como mercancía es un objeto más en el mercado. Su éxito es medido por la cantidad de dinero y bienes materiales que logre acumular. Esta situación tiende a deshumanizar al hombre para convertirlo en mercancía y de esta forma cosificarlo. En la competencia entre mercancía, también lo espiritual queda subordinado al mundo del mercado ya que lo material es la medida de todas las cosas. La educación en el capitalismo debe responder a estos mismos objetivos; y la escuela como reproductora de la ideología de la clase dominante debe trabajar en función de realzar estos valores que llevan a la deshumanización del hombre y profundizan la división de las clases sociales.

Para lograr tales objetivos se apoya en el paradigma positivista, que interpreta la realidad a través de un enfoque supuestamente objetivo, privilegia una valoración fundada en el criterio de la utilidad y hace prevalecer el razonamiento instrumental. El paradigma positivista caracteriza el cambio como un proceso natural y evolutivo, centrado en el individualismo y en una educación que responda a los intereses y valores del mercado.

Partiendo de esta premisa, en el capitalismo los sectores más pobres de la población son marginados en lo político, económico, social y cultural, y aquellos que se encuentran en condiciones de pobreza extrema son excluidos del sistema educativo al punto de que muchos de ellos no logran culminar el sexto grado de educación básica. Éstos son los que ingresan a los datos estadísticos como repitientes y “desertores”; asimismo son los

etiquetados de *mala conducta, desadaptados sociales o con problemas de aprendizaje*. A mayor pobreza, mayor desintegración familiar y social, mayor distancia cultural, mayor exclusión. Por ello podríamos afirmar que el fracaso escolar está vinculado a la estructura de clase de las sociedades capitalistas.

La exclusión se manifiesta en todos los ordenes de la vida humana, tiene que ver con la falta de acceso a una vida digna, que permita el desarrollo de sus potencialidades, con la carencia de un hogar adecuado para compartir la vida con la familia, con la imposibilidad de los miembros de la familia de tener un empleo estable que garantice la satisfacción de sus necesidades. Como afirma Moreno (2004):

Los niños que requieren mayor apoyo por sus desventajas socioeconómicas, familiares y personales formalmente son los más rechazados por los maestros y los demás integrantes del ambiente escolar; es común escuchar “a ese niño no lo voy a inscribir”, “se debe cambiar de turno”, “cambiarlo de escuela”, “ese niño es insoportable”, “yo no quiero trabajar con él”, “maestra, no me siente a mi hijo con aquel niño” (p. 5).

El paradigma de la pedagogía crítica se opone a la supuesta racionalidad positiva y a la racionalidad instrumental o tecnocrática que mediatiza al mundo como instrumento. De allí que proponga un cambio hacia una educación humanista, cuyo centro es el hombre como ser social, formado con nuevos valores, entre los que deben destacar la justicia social, la equidad, la solidaridad, la cooperación, el amor al prójimo. Esta educación tiene por objeto la emancipación del hombre, el desarrollo de una

conciencia crítica colectiva para generar nuevos mecanismos de decisión aplicando el principio de justicia de dar prioridad a los excluidos. Se propone ser una educación liberadora en sentido integral, en su perspectiva ética, política y cultural. Plantea el problema de la exclusión como un problema ético central. Desde esta perspectiva el cambio necesariamente tiene que ser social; aun cuando pueda partir de una iniciativa individual que lo motorice, el mismo implica niveles de conciencia y compromiso social.

Este cambio es histórico porque se plantea como necesario en una sociedad ubicada en un tiempo determinado, con necesidades y exigencias de ese momento, un tiempo dialéctico y no estático, ya que el hombre es capaz de cambiar su realidad y en este proceso se transforma él mismo como ser social, oponiéndose a la visión de la historia que Paulo Freire llamó “inmovilizadora” (2001),

... que ve en el futuro la pura repetición del presente. En general, así es como piensan los dominadores. Para ellos y ellas el mañana es siempre su presente de dominadores, que se reproduce con alteraciones adverbiales. En esta concepción no hay lugar para la superación sustantiva de la discriminación racial, sexual, lingüística, cultural, etc. (...). Los negros continúan siendo inferiores, pero ahora pueden sentarse en cualquier lugar del ómnibus... Los latinoamericanos son buena gente, pero no son puntuales... María es una joven excelente... es negra pero muy inteligente. En los tres casos la conjunción adversativa *pero* está cargada de la ideología autoritariamente racista, discriminatoria (p. 8).

La realidad está en constante cambio y cada uno de nosotros como individuo involucrado en relaciones de interacción social ejerce influencia en los demás, así como los demás ejercen influencia en nosotros. Briggs y Peat (1999) afirman que en la medida que realicemos acciones para generar cambios, esos pequeños pasos generan lo que ellos califican como la *ley de la influencia sutil*, donde pequeños efectos producen pequeños cambios. En ese mismo orden manifiestan que:

(...) cada uno de nosotros afirma, para bien o para mal, por nuestro modo de ser. Cuando somos negativos o deshonestos, esto ejerce una sutil influencia sobre los demás, al margen de cualquier impacto directo que pueda tener nuestra conducta. Nuestro ser y nuestra actitud conforman el clima en el que otros viven, la atmósfera que respiran (...) (p. 56).

El cambio genera resistencia, Peña Escobar (2003) define esta resistencia como una reacción conciente o inconciente de oposición pensada, sentida o actuada frente al cambio, la cual puede ser negativa si obstaculiza el cambio o positiva si ayuda a realizarlo. En ese sentido debemos ser lo más persuasivos y humildes cuando pretendemos desarrollar cambios organizacionales ya que ello implica incorporar seres humanos. Por ello Briggs y Peat (1999) afirman:

(...) el poder positivo del efecto mariposa va de la mano con la necesidad de una humildad básica, porque nos damos cuenta de que la clave para el cambio no radica tanto en una acción individual como en el modo en que interactúan diferentes rizos retroalimentadores (...) (p. 9).

Los procesos de cambios generan conflictos internos y externos. Internos en el individuo que está sufriendo el cambio y que vive en una serie de contradicciones permanentes, y externos en el colectivo que está sujeto al cambio y que desarrolla una lucha entre el viejo paradigma y el nuevo paradigma, que implica una confrontación permanente. Estos conflictos son mayores cuando el paradigma se debe enfrentar a un modelo económico y social que lo contradice y lo enfrenta.

Así mismo, Popkewitz (2000) afirma:

El estudio de cambio representa una confrontación entre la ruptura con el pasado y con lo que parece estable “natural” en nuestra vida social (...) la confrontación entre ruptura y continuidad en el cambio social supone prestar atención sistemática a la relación entre saber y poder que estructura nuestras percepciones y organiza nuestras practicas sociales (p. 13).

Es por ello que en las sociedades capitalistas, cuando tratamos de impulsar un cambio que se enfrenta a la ideología de las clases dominantes, dicha propuesta renovadora funciona como parte de una cultura de resistencia contra la cultura de dominación. Y como dicha transformación opera en el pensamiento y en la acción, se debe expresar ante todo en la praxis educativa. Es por ello que Argyris (1999) señala:

(...) Cualquier cambio que no empiece por modificar el significado de la acción efectiva no puede persistir, porque continúa poniendo a los individuos ante el riesgo potencial de ser complicados y atacados (p. 18).

La propuesta de cambio de paradigma no puede estar desligada del compromiso social del docente de transformar la realidad, ya que el cambio no puede limitarse a la manera como se aprende o se enseña sino que también implica un compromiso político. Es por ello que Popkewitz (2000) habla de un cambio unido a la epistemología social y la explica de la siguiente manera:

La epistemología proporciona un contexto en que puede considerarse las reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder al mundo y la concepción del yo. De forma concurrente, la epistemología social toma los objetos constituido en el saber de la escolarización y lo define como elemento de la práctica institucional, pautas de relaciones de poder históricamente configuradas que dan una estructura y coherencia a los caprichos de la vida cotidiana (p. 26).

Del mismo modo, Hargreaves (2001) argumenta que desde la óptica política, “es importante que cuando los profesores se comprometan con el trabajo intelectual del cambio, no reflexionen únicamente sobre su práctica, sino que lo hagan de una manera crítica sin perder de vista los fines sociales a los que sirven esa práctica” (p. 32).

El cambio de paradigma debe llevar a una revisión de los referentes teóricos que lo sostienen así como de su concreción en la práctica. Si no se establece una unidad dialéctica entre teoría y práctica corremos el riesgo de quedarnos en el discurso pero sin generar transformaciones reales, es decir, de estancarnos en un teoricismo. En el otro extremo, afirmar que la teoría no hace

falta y limitarnos al conocimiento operativo, tecnicista, conduce a un pragmatismo que tampoco transforma la realidad.

Hay quienes creen que los cambios son naturales y surgen como producto de una evolución espontánea. Otros creen que el problema es aprenderse el discurso que está de moda para pasar por “actualizados”. No lo asumen como proceso conciente que tiene una repercusión en la práctica y se preocupan cuando éste genera conflictos internos y externos. En tal sentido, compartimos la posición de Hargreaves (1996) cuando afirma:

El conflicto constituye un elemento necesario del cambio (...). La mayoría de los profesores consideran que la clave del cambio está en cuestionar su carácter práctico. A primera vista parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve, de los cambios viables y de los que no lo son, no es abstracto (...) (p. 40).

Más adelante Hargreaves (2001) manifiesta que “(...) el modo en que los docentes se relacionan con los fines del cambio educativo, así como con sus modelos prácticos, es un factor clave para poder asegurar su prosecución en el transcurrir del tiempo” (p. 40). Así mismo, Popkewitz (2000) agrega: “El estudio del cambio contempla las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en cuanto práctica social dentro del ámbito institucional” (p. 27).

La adopción de la pedagogía crítica en la educación implica una práctica conducente a la confrontación de ideas, valores y al desarrollo de un espíritu crítico de los alumnos y docentes orientado a reivindicar la condición humana. Tal reivindicación pasa por la crítica de los valores que predominan en la sociedad capitalista marcada por la injusticia social, el individualismo, la competencia, la exclusión social, el egoísmo, la discriminación, para contraponerlos a los valores de la equidad, la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la inclusión, y la valoración del hombre por lo que es como ser social, ético y moral y no por la cantidad de bienes que acumule.

En nuestro pasado histórico las comunidades indígenas fueron sociedades igualitarias, democráticas, solidarias, con predominio del trabajo cooperativo. Estos valores se han mantenido como contracultura en el imaginario de nuestro pueblo, y gracias a su puesta en práctica hemos podido sobrevivir como pueblo. En las últimas décadas, el bombardeo ideológico contra dichos valores se ha intensificado hasta imponer una concepción de la sociedad marcada por la consigna del “sálvese quien puede”, donde el consumismo y la ambición por poseer ha llevado a que un par de zapatos puede costar una vida. Pero conservamos una tradición moral e histórica que nos indica que es posible una sociedad más humana, donde el *ser* esté por encima del *tener*.

El conflicto entre los valores impuestos por el capitalismo y los valores tradicionales lleva a situaciones contradictorias. Argyris, citado por Senge (1990), señala que “las personas no siempre se comportan en congruencia con la teoría que abrazan y con lo que dicen, y que en cambio sí se comportan en congruencia con sus teorías en uso” (p. 23). El aprendizaje no consiste sólo

en absorber nueva información y formar nuevas ideas; en última instancia debe traducirse en cambios en la acción. Por eso es vital reconocer la brecha entre las teorías que guían (lo que decimos) y nuestra teoría en uso (las teorías que motivan nuestros actos) (ob. cit. 256). Nosotros creemos que ésta es una de las contradicciones que surgen en el proceso, entre la ideología de una sociedad deshumanizada que afirma que la felicidad está determinada por la cantidad de objetos acumulados en tu vida, y la defensa de unos principios que sostienen que un mundo más humano y con justicia social es posible.

Los procesos de cambio de paradigma están inscritos en un contexto histórico y sociocultural que no se debe ignorar, ya que implican cambios en las creencias, valores, formas de interpretar la realidad que, si no son abordados, generan choques y mayor resistencia al cambio. Es por ello que Argyris (1999) manifiesta que:

Debemos examinar cómo razonan los humanos. La función del razonamiento de la vida cotidiana es dar sustento a las opiniones creencias, actitudes, sentimientos y acciones. El razonamiento explica o da cuenta de los hechos. A través del acto de razonar los individuos pueden cambiar sus convicciones y actitudes (p. 4).

En esa misma dirección Carr y Kemis (1988) sostienen:

(...) Es necesario poner en tela de juicio algunas de las creencias en que los mismos descansan. Entre ellas la práctica es lo particular y lo urgente; es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les plantean en su trabajo cotidiano (p. 21).

Senge (2002) mantiene que el cambio sólo es sostenible si incluye aprendizaje. Sólo se sostiene el interés si la persona misma decide empeñarse en un asunto y si este tipo de orientación del aprendizaje perdura durante toda la vida de la iniciativa y de la escuela (...). El cambio empieza en pequeño y crece en forma orgánica... los grupos pilotos son los incubadores del cambio (p. 309).

Los cambios se dinamizan a través de procesos de interacción social, y son facilitados por una actitud crítica y autocrítica que permita revisar hasta qué punto es consecuente nuestra práctica con el discurso, así como por la promoción del dialogo para dejar en evidencia nuestras dudas e incertidumbre. Es por ello que compartimos el planteamiento de Gramsci (1974) cuando afirma:

(...) en consonancia con su fuerza lo que el individuo puede cambiar es bien poco. Es cierto hasta cierto punto, porque el individuo puede asociarse con todos los que desean el mismo cambio, y si este cambio es racional el individuo puede multiplicarse por un número imponente de unidades y conseguir una transformación más radical de lo que a primera vista pueda imaginarse (p. 94).

En síntesis, podríamos concluir que desde la pedagogía crítica el cambio de paradigma implica un compromiso social, una postura política e ideológica que se enfrente a las concepciones mercantilistas de la educación que deshumanizan al hombre y lo convierten en mercancía; que aborde el cambio como un problema de epistemología social, ubicado en un contexto histórico y socio-cultural y que asume como referente filosófico la teoría crítica.

Para la pedagogía crítica las situaciones de desigualdad social y exclusión son problemas éticos centrales y deben abordarse como producto de la división de clases de los países capitalistas. Esta pedagogía no se limita a promover cambios individuales o a plantear cuestiones puntuales tales como la de si los profesores son reflexivos o no, o si la organización escolar permite la innovación en la didáctica. La pedagogía crítica debe partir de un referente teórico, de un referente filosófico situado en un contexto histórico para facilitar la comprensión de la problemática educativa y generar cambios trascendentes en la realidad inmediata. En consecuencia, requiere un trabajo colectivo, lo cual implica desarrollar una nueva cultura de individuos que trabajen colectivamente con los otros para llevar a cabo esos cambios. Requiere desarrollar, en palabras de Carlos Frabetti “el pensador abeja capaz de trabajar en enjambre y de defender la colmena con su aguijón”. Ello implica niveles de conciencia, compromiso ideológico, político y filosófico.

La formación docente

La pedagogía crítica asume la problemática de la formación docente desde una perspectiva de totalidad, la cual rompe con una visión parcelada que ubica al docente como un ser aislado desligado del contexto educativo y de la realidad nacional. Dicha visión parcelada y estática nos ha llevado a repetir un discurso que se ha mantenido por décadas y que ha alimentado un imaginario social y también una autoimagen que impregna y contamina el medio educativo.

Esta visión determinista y acrítica ubica al docente como un asalariado, más administrativo que intelectual, incapaz de crear

conocimiento profesional, que se limita a reproducir la cultura y el conocimiento que otros han cultivado y desarrollado. Y esta visión se traduce en un desprecio explícito o implícito hacia la condición social e intelectual del docente.

La visión parcelada de la realidad lleva, además, a analizar la problemática de la formación docente de una manera simplista, a cuyo efecto define como formación inicial la de pregrado recibida en universidades o institutos de formación docente y que por lo general está desligada de la realidad escolar. La “formación permanente” se circunscribe en este caso a los cursos o talleres que diseñan unos “expertos” para actualizar al docente (e iluminar con unos conocimientos pedagógicos para que sean reproducidos). Dichos talleres por lo general son esporádicos y no tienen una continuidad en el tiempo: lo que lleva a los docentes a percibir que son abstracciones que nada tienen que ver con su contexto social ni con su realidad en el aula. Barrera (1998) ilustra esto en una entrevista a una docente:

“Lo que me dieron en el taller se vio clarito allá, pero en mi aula, con tantos niños, no puedo implementarlo...” ¿Significa esto que los talleres no te dejaron nada? “Claro que sí, lo que pasa es que la manera como se lo presentan a uno es muy bonita, pero no es operativo. Yo tengo 18 años en preescolar y aun cuando conozco las teorías de Piaget, Vigotsky y las investigaciones de Freire y otros, yo enseño como me enseñaron” (pp. 52, 53).

Para Sanjurjo (2000), la formación se aborda como un trayecto, un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso al

instituto formador, en nuestra propia experiencia escolar, y que continúa durante toda nuestra vida profesional; nos permite visualizar los momentos fuertes de la formación, comprender algunas resistencias al cambio, saber que tenemos supuestos subyacentes que se fueron formando mucho antes de nuestros primeros contactos con las teorías pedagógicas y que siguen poniéndose en acto a pesar del conocimiento que tenemos de ellas (p. 123).

Los estudios acerca del pensamiento del profesor, sobre cómo se forman los docentes, señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación docente: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo, y el perfeccionamiento docente. Tanto la formación de grado como el perfeccionamiento docente tienen bajo impacto en la práctica que luego se asume, si se los compara con el impacto de la propia biografía escolar y de los procesos socializadores. La biografía escolar es el producto de complejas internalizaciones que hemos ido realizando en nuestras propias experiencias como alumnos, generalmente en forma inconsciente, y constituye un fondo de saber que regula nuestras prácticas. Los saberes así formados son fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica (Davini 1995, Brillerot 1996, Sanjurjo 2000, Imbermón 2001, Porlán 2001).

Así mismo, es necesario crear espacios de reflexión y participación que revelen las teorías que subyacen en las prácticas, bien sea para reforzar, recomponer, justificar o deconstruir éstas. Ello como un proceso tendiente a anclar el conocimiento teórico en

la práctica educativa, para lograr, como diría Vigotsky, potenciar la zona de desarrollo próximo del docente, a fin de que éste logre una mejor interpretación de la enseñanza y del aprendizaje y desarrolle una mayor autonomía con relación a las teorías que originalmente sustentaron su práctica.

Por otra parte, Kincheloe (2001) señala que resulta inquietante que gran parte de los programas de formación del profesorado mantengan un silencio virtual sobre la influencia de los patrones socioculturales que conforman el pensamiento del cuerpo docente (p. 21).

La formación inicial

La formación inicial o educación en pregrado en América Latina está en cuestionamiento. Los señalamientos que se le hacen indican que está aislada y desconoce la realidad de sus países y que está desligada del contexto económico y social. Durante dichos estudios la pobreza se aborda como un problema individual, o de suerte: los maestros egresan sin saber las razones de las desigualdades sociales de su país y cuando se incorporan a las escuelas no saben cómo actuar ante los problemas económicos, sociales, culturales y familiares de pobreza. Esto genera malestar en el docente, el cual por lo general opta por ignorar esta realidad. En América Latina las inmensas mayorías de la población que ingresan al sistema escolar oficial están en condiciones de pobreza. Ésta es una problemática social que es necesario comprender para relacionarla con los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza, así como para darles un tratamiento integral a los niños ubicándolos en su contexto.

Otros señalamientos que se formulan a la formación inicial se centran en el divorcio que existe entre las instituciones universitarias y los centros educativos. No se realizan investigaciones desde pregrado de las problemáticas de los centros escolares, ni se dota a los maestros de herramientas que les permitan desarrollar investigaciones. Por tal motivo se produce una separación entre la teoría y la práctica: sólo se va a la práctica en mitad de carrera, por poco tiempo y con un enfoque pragmático, con la intención de ver qué aspecto de la teoría es aplicable. De esta situación se salvan algunos países, como Argentina, que llevan varios años incorporando a los alumnos a la práctica desde los primeros semestres y tienen una propuesta orientada a la práctica como eje ordenador estructurante del currículo. Brasil y México también han adoptado un diseño donde se contempla la práctica desde los primeros niveles y modalidades (Preal Unesco 2004).

En general predomina una organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad socio-cultural circundante.

En muchos casos presentan propuestas pedagógicas que entran en contradicción con sus propias prácticas. Se caracterizan en la mayoría de los casos por un conocimiento teórico sin ninguna pertinencia con su realidad, que no deja de ser un conocimiento escolástico. Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde, además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las institu-

ciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar. En este sentido, se hace énfasis en la transmisión de información que liga aprendizaje con la asimilación pasiva de dicha información. El diseño curricular niega las experiencias previas y los conocimientos de los educadores en servicio, ya que se concibe que desde su concepción el conocimiento está en las universidades. En tales casos predomina una lógica disciplinaria competitiva, individualizada y acrítica de la enseñanza transmisora. En esa dirección, Duhalde y Cardelli (2004) afirman:

(...) La visión de esta formación es estrecha e instrumental, pues se encamina hacia la preparación del educador como técnico y operador, y no como un sujeto social que comprende cómo desempeñarse en su campo y contexto de trabajo y es, a la vez, capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen en éstos.

De las reformas que se han realizado en la formación para la educación inicial del docente en América Latina, una de las que ha tenido más impacto por sus avances es la experiencia cubana. Su plan de estudio está estructurado en tres aspectos básicos: académico, laboral e investigativo, y en él se incluye la práctica docente, que constituye la columna vertebral sobre la que se estructura el plan de estudio, y abarca el 50% del tiempo total del plan con un carácter ascendente en cuanto al tiempo que se le dedica y a la complejidad de las tareas a desarrollar. Raviolo (1998) señala que el avance de la educación inicial en Cuba está determinado por el peso que le asignan a la práctica en una ín-

tima relación con la teoría, y en ese sentido afirma que: “En el quinto año los estudiantes permanecen todo el año trabajando en la escuela, atendidos por un tutor del centro pedagógico, asistiendo semanalmente al instituto pedagógico para recibir los contenidos correspondiente a las asignaturas de ese año y preparándose para el ejercicio de culminación de estudio” (p 12). En los primeros años se insiste en el manejo de la metodología de la investigación desde el aula.

En el caso venezolano, la formación de pregrado tiene un peso importante en el cambio de paradigma, ya que según Tabuas (2001) el 30% de los docentes ejercen la profesión sin estar graduados, y una proporción significativa de personas labora en la docencia mientras cursa su formación en universidades. Tal porcentaje aumenta en los estados del interior de la República, así como en las zonas rurales y marginales. Esta formación inicial juega un papel importante en el desempeño de la función docente, así como en la formación de referentes teóricos y epistemológicos en torno a la enseñanza y el aprendizaje. En aquellas universidades donde el diseño curricular permite integrar la teoría y la práctica, muchos docentes logran dar pasos importantes en la transformación de su práctica y de sus concepciones epistemológicas a partir de las discusiones que se realizan en las instituciones donde estudian.

Las universidades de formación docente no pueden seguir estando de espaldas a esta realidad. No se puede seguir viendo la formación inicial divorciada de la práctica en el aula, como un proceso a cuyo efecto en muchos casos no se valora el saber que se viene construyendo desde la praxis, y en otros casos se le reduce a la transmisión de teorías abstractas sin ninguna

vinculación con el quehacer educativo cotidiano. En otros casos, se intenta un acercamiento a esa realidad a través de “las prácticas” que siguen enfocando la realidad como parcelas, y el tiempo que se dispone para la misma sigue siendo limitado. Por esta razón, algunos docentes en servicio acuden a estas instituciones para obtener un título que les permita mejorar sus condiciones económicas, pero no las identifican como espacios que hagan posible la integración de la teoría y la práctica, que les ofrezcan respuestas a la infinidad de problemas que se les presentan en el aula o que les suministren herramientas para la construcción de teorías a partir de la praxis.

Por tanto, en el aspecto curricular se deben determinar los principios de carácter epistemológico que, en calidad de fundamento, sirvan de punto de partida para el desarrollo de la teoría del proceso del diseño curricular, y que permitan acercarse a la realidad con una visión holística y dialéctica, en la cual los componentes del proceso no sólo estén relacionados con otros componentes sino que además sean portadores de la totalidad del proceso.

El currículo es un mediador entre el proyecto histórico cultural de una sociedad y el proyecto formativo de una institución docente. Es un puente entre dos mundos, el social y el de la escuela, entre el mundo real y el mundo de la escuela; en él se traban una multitud de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro de la escuela, entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, entre el saber cotidiano y el saber científico. De allí la crítica fundamental que se le hace a la formación inicial que conserva la separación absoluta entre teoría y práctica, el predominio de una racionalidad técnica y disciplinaria de las materias que lleva a separarlas como estancos en función

de una epistemología derivada del positivismo. Ella supone que los problemas de la práctica son meramente instrumentales y que se resuelven mediante la aplicación de una teoría sistemática, perfectamente basada en la investigación.

En ese sentido, Davini (1995) afirma que: “muchas críticas de los planes de estudio deductivos presentados en numerosos encuentros muestran las dificultades de integrar proyectos formativos conjuntos en ámbitos en los que se privilegia la fragmentación en disciplinas” (p. 100).

Igualmente, la actual educación de pregrado se caracteriza por un desconocimiento de la realidad económica y social del país y de sus educandos, a pesar de que la mayor parte de la población del país se encuentra en condiciones de pobreza. Por esta razón Prieto (1974) afirma que:

La universidad para ser moderna, debe ponerse a tono con la época, debe mudar, cambiar de modo de ser, que es como si dijéramos dejar de ser hasta lo que ahora ha sido, y eso parece difícil de realizar. Por ello nos hemos conformado en poner vino nuevo en odres viejos, con peligro de que el vino se desmejore (...). La universidad ha quedado retrasada y pudiera decirse que ya no corresponde al tipo de institución dinámica que el rápido proceso de cambio está pidiendo a nuestros países y al mundo entero (p. 30).

La realidad de la formación inicial en Venezuela confirma el diagnóstico que se hace de América Latina en el informe de PREAL 2004 de Vaillant y Rossel, el cual destaca:

... la formación altamente teóricas suele sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros (...) un cuerpo docente mal capacitado, que imprime demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos.

Y Apple (1996), con respecto al currículo, manifiesta que:

... nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (...) (p. 54).

El exministro de Educación Cárdenas (2002), en su análisis del diagnóstico sobre la formación inicial en América Latina coincide con algunas de estas apreciaciones, aunque diverge en otras al sostener que:

Cuba y Uruguay no abandonaron las experiencias exitosas del pasado, entre las que destacan las prácticas docentes como eje fundamental de la formación del futuro educador. En otros países como Venezuela y México se quiso hacer del maestro un investigador y se olvidó su tarea central, que no es otra que la muy importante y delicada

actividad cotidiana en escuelas diferentes entre sí y con niños igualmente muy distintos unos de otros... Los docentes no deben ser formados como simples receptores y transmisores de conocimientos establecidos, sino como profesionales con una sólida base ética, reflexivos, críticos, capaces de procesar información y de realizar diagnóstico, de evaluar procesos y de reformular proyectos.

En tal sentido, Davini (1995) expresa que “las universidades latinoamericanas no han tenido históricamente una presencia significativa en la organización de proyectos formativos alternativos, innovadores o comprometidos con la transformación de las escuelas” (p. 90).

Por ello es que la formación en pregrado tendría que orientarse hacia la creación de nuevos esquemas mentales dentro de la visión del paradigma de la complejidad, que integren la fusión de la teoría y la práctica como una unidad dialéctica desde que el estudiante se inscribe en la carrera y que valoren ese saber pedagógico que se construye en el aula. La formación inicial podría utilizar un currículo integral, que no considere las materias como parcelas sin ningún tipo de conexión, sino que las integre en una visión multidisciplinaria, transdisciplinaria y contrastada con la práctica que se desarrolla en el aula.

La formación ideal debe estar cimentada en un docente crítico, conciente de la realidad política, económica y social de su país, comprometido con los sectores más pobres de la población, con una sólida base pedagógica que profundice sobre cómo enseñar, y con herramientas para la investigación que le permitan sistematizar el saber pedagógico que se construye en la práctica del

aula, así como emprender investigaciones educativas conducentes a proporcionar respuestas sociales a la problemática educativa. Sólo así podrá reivindicar los aportes de grandes figuras de la educación, entre ellas las de Simón Rodríguez, Luís Beltrán Prieto Figueroa y otros destacados maestros latinoamericanos.

La formación de pregrado deberá mantener un estrecho vínculo con los centros educativos, para identificar y dar respuestas a los principales problemas de carácter pedagógico, económico y social. En este sentido, Davini (1995) sostiene que:

La habitual queja referida de que las instituciones de formación de grado no preparan los docentes que las escuelas requieren, aunque muy repetida y valedera, no deja de ocultar un problema más de fondo. De cualquier tipo y calidad que sea la formación inicial, resulta frecuente ver que los propósitos declarados que la inspiran y de los imaginarios de los profesores remiten a otro modelo de escuela que aquella en la que, después, trabajan los graduados (p. 8).

Esta educación debería esforzarse por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia con respecto a la identidad nacional. Así mismo, hacerle tomar conciencia del valor de su propia cultura y de su propia historia, induciéndolo a descubrir y respetar otras culturas y a sentirse así colectivamente responsable del patrimonio de la humanidad en el futuro. Argumedo (2004) sostiene que se debe “ahondar hasta las raíces de los valores, las identidades, las ideas del tronco latinoamericano, para encontrar alternativas frente al dominio imperial y la expoliación de estos pueblos.

Una matriz autónoma como requisito indispensable...” (p. 47).

Se trata por tanto de indagar en nuestras raíces, de rescatar ese pasado comprometido del magisterio venezolano cuando éste jugó un papel fundamental en la reivindicación del Estado Docente como propuesta para democratizar el derecho a la educación y asumió una posición como sujeto histórico ante la problemática del país, haciendo propuestas pedagógicas de avanzada y ubicadas en el contexto histórico. Es decir, que la historia del movimiento pedagógico venezolano es una de las discusiones que hay que abrir en pregrado, porque forma parte de la memoria histórica del magisterio venezolano.

Bedoya (2000) sostiene que

... el aporte interdisciplinario de la epistemología al debate con la pedagogía consiste en recordarnos o advertirnos que el proceso formativo es un proceso en construcción y de planteamiento incesante e inacabado, que se ejerce justamente mediante el cuestionamiento que se puede generar en cada clase o en cada evento académico como foros, conferencias. etc. Se debe propiciar la reflexión a través de las preguntas, es decir, aprovechar todo momento para suscitar la problematización y mostrarle este carácter problemático que tiene todo este saber” (p. 108).

De allí la relevancia que debe tener la formación crítica y reflexiva en lo pedagógico y filosófico del alumno de pregrado. En tal sentido, Brillerot (1997) afirma que “las dimensiones social, política, ideológica, económica e individual atraviesan el campo

de la formación considerando todas estas dimensiones dentro de un mismo nivel de importancia” (p. 38). En esa misma dirección, Davini (1995) sostiene que la pretendida neutralidad política de la educación del profesorado es ilusoria: la educación de los docentes es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética... se requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones: en fin, nuestras prácticas (p. 151).

En última instancia lo que se está reivindicando es que la misma pedagogía debe pensar críticamente sobre la educación, y la conciencia de que esta tarea se está posponiendo y suplantando por la divulgación de otras llamadas ciencias de la educación como la psicología del aprendizaje. La pedagogía debe orientar la transdisciplinariedad curricular y establecer el *quantum* de las diversas disciplinas que necesita el educador para poder responder a las exigencias que una determinada institución puede hacerle. Ello requiere un diseño curricular centrado en el humanismo, que integre la teoría, la práctica y su reflexión, que rompa con la lógica instrumental y se apropie de la lógica dialéctica de una sociedad en constante cambio, que desmonte el discurso de la dominación y construya nuevas propuestas pedagógicas. En ese sentido Prieto (1977) afirma:

... el humanismo, nos libraré de los profesionales sin conciencia de la función social de su profesión y sin vinculación con los problemas del medio y de su época... La universidad moderna, no obstante su preocupación por formar los técnicos, no puede convertirse solamente en una fábrica de doctores sin ciencia y sin conciencia, sin un sentido de sus valores como hombres y en

los cuales no se ha creado la responsabilidad social del ciudadano (p. 238).

Para ello es necesario asumir desde el saber pedagógico la reflexión no sólo sobre el enseñar, sino sobre el aprender. Y aprender no es sólo aprehender, recibir sin cuestionamiento conocimientos elaborados por otros y que son impartidos mediante la explicación del profesor; aprender ya no se reduce a memorizar para repetir más tarde, en realidad consiste en aprender a investigar y a interrogar por cuenta propia (ob. cit. 137).

Uno de los problemas planteados en la formación de los educadores está referido al bajo nivel académico de los alumnos que ingresan en este campo: por lo general son bachilleres rechazados en otras carreras y esta vía de ingreso a la docencia hace dudar de su verdadera vocación. Sin embargo esto es relativo, ya que algunos docentes que lograron cambiar su paradigma no tenían planteado estudiar educación, pero su vocación se fue gestando en la misma práctica. Por ello las instituciones de formación docente deben indagar, más que en el promedio académico, en la sensibilidad social que muestren estos candidatos a docentes.

Según Gramsci, citado por Palacio (1991):

(...) maestro no es sólo el que enseña en la escuela, sino que el verdadero maestro, el educador, es aquel que representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo, y secunda y estimula el proceso

educativo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo (p. 125).

El maestro, entonces, debe estar orientado hacia una formación intelectual, entendiendo la misma, según la define Barrera (1999), como:

(...) una acción dedicada a producir ideas, a elaborar constructos mentales, a discernir sobre las cosas y a dejar constancia de ello. Es todo aquel que haga de la reflexión, de la contemplación activa, de la actividad cognitiva, su quehacer cotidiano. Es el profesional dispuesto a aprender de las experiencias o que acepta la subordinación del conocimiento a la praxis, pues desde esta perspectiva, la praxis es una forma de generar conocimiento, todavía más si es praxis social (p. 9).

Para Brillerot (1996) el ejercicio de la docencia implica una actividad intelectual que compromete la responsabilidad individual del que la ejerce, pues “(...) los formadores son intelectuales, y la dimensión técnica es indispensable, sostengo que debe ser secundarizada (...). Se puede entender el oficio de formador como el que ejerce una función social, intelectual y de conocimiento” (p. 27).

Se trata entonces de formar un individuo autónomo en el plano intelectual, cuya autonomía se manifieste mediante un pensamiento crítico que fundamente sus propias opiniones sin dejar de tener en cuenta a los demás; que asuma el conocimiento

como producto de la acción colectiva; que busque múltiples alternativas y prácticas didácticas, reconociendo que no hay un método único y universal para enseñarlo todo, sino que el propósito y el contenido en buena parte determinan el método, y que por tanto se preocupe por actualizarse, para tener libertad de elegir con criterios propios y no por imposición. En resumen, hay que formar un profesional sensibilizado con la problemática social de su país y con disposición a trabajar para su transformación.

Por tanto, el maestro debe ser formado para trabajar con su comunidad con un sentido directriz sobre los cambios socio-culturales que deben producirse para hacer de esa relación un elemento que contribuya a la democratización y participación que el momento histórico exige. Dicha relación debería estar orientada al objetivo de aprender a aprender, y concretarse en lo que se ha denominado *aprendizaje autorregulado*, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de problemas. Prieto Figueroa (1972) decía que no puede enseñar quien no es capaz de aprender (p. 5).

El psicólogo Herbert Gerjont, citado por Prieto Figueroa, apunta que:

... la nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar la información, cómo comprobar su veracidad, cómo cambiar las categorías en casos necesarios para pasar de lo concreto a lo abstracto y viceversa, cómo considerar los problemas desde un nuevo punto de vista, cómo enseñarse a sí mismo. El analfabe-

to del mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender (p. 192).

Reforzando este planteamiento, otro autor, Delors (1996) sostiene que:

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas... Aprender a conocer y aprender a hacer es, en gran medida indisoluble... (pp. 98-99).

La educación debe adelantarse al futuro, debe convertirse en un hábito que hace realidad, en un rápido vistazo, la actitud que debe asumirse para que el ritmo siga el movimiento del cambio. Karl Mannheim, citado por Prieto Figueroa (1972), dice que en “una sociedad dinámica como la nuestra solo puede ser eficaz una educación para el cambio mismo. Ésta consiste en una formación del espíritu exenta de todo dogmatismo, que capacite a la persona para levantarse por encima de la corriente de los acontecimientos en vez de dejarse arrastrar por ellos” (p. 192).

Para ello se requieren docentes con una sólida formación política, que defiendan el derecho a la educación como un derecho humano, que asuman un compromiso con la realidad social de su país. Que enfrenten las tendencias privatizadoras de la educación como expresión de las teorías neoliberales

cuyo discurso sostiene, como señala Apple (2000), que “los beneficios obtenidos por hombres y mujeres en cuanto a empleos, salud y seguridad, programas de ayuda social, derechos legales y educación, deben revocarse, por cuanto resultan muy costosos, tanto en términos económicos como ideológicos” (p. 3). Deben enfrentar asimismo el discurso que mantiene que todo lo público es dañino, corrupto, inoperante y que la educación debe estar en manos de la “sociedad civil”, cuestionando toda injerencia del Estado en la dirección de la misma. Tal planteamiento es contrario al de Freire (2001), quien exhorta a

(...) que el estudiante asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político (...). Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista ni entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos del conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y a favor de quién practico (...) (p. 2).

Por último, apoyamos el planteamiento de Prieto (1977) al señalar que:

No es suficiente la reforma educativa. Esta debe ir aparejada a un cambio de las estructuras económicas y so-

ciales. Los fracasos escolares de los pobres en todos los niveles educativos, desde la primaria son un resultado visible de la organización social injusta (p. 60).

De allí que mientras no se desarrollen cambios en la estructura económica del país para revertir un sistema de distribución de las riquezas que reproduce la desigualdad social no podrán realizarse reformas profundas en la educación.

La formación permanente del docente

La formación permanente, en su sentido más amplio, se concibe como la educación a lo largo de la vida, como un continuo proceso humano que comienza desde la gestación y se mantiene hasta la muerte del individuo. A efectos de este trabajo utilizaremos un concepto restringido al hablar de la *formación permanente del docente en ejercicio* refiriéndonos al proceso que se desarrolla a lo largo y ancho de su carrera profesional y que debe favorecer la conformación de una nueva cultura pedagógica. Para Yáñez (2000),

... la formación permanente debe ser un componente habitual del desarrollo profesional que se justifica por los cambios que de manera permanente se producen en todos los órdenes de la sociedad, los cuales exigen adaptaciones en el proceso educativo. Es un fenómeno social y dinámico; por lo tanto debe tomar en cuenta las características de los sujetos que participan, el contexto en el que se desarrolla y la interacción social de los participantes (p. 42).

Partiendo de esta premisa, afirmamos que las instituciones educativas deben jugar un papel muy importante en la formación permanente del docente. La ruptura con el paradigma tradicional se debe reflejar en el cambio de la política organizacional, en lo específico institucional, pedagógico y social. En ese sentido, debe estar orientada a reivindicar la institución como centro de formación permanente, de reflexión sobre el quehacer pedagógico y de participación, en la cual el docente mantenga una relación de horizontalidad con los directivos y éstos a su vez desarrollen un liderazgo que integre a la institución como un equipo y que propicie el diálogo de saberes de todos los miembros de la comunidad educativa.

Se ha malinterpretado la concepción de la formación permanente y muchas veces se la ha limitado a los famosos cursos de “actualización” desconectados de la realidad en el aula y del contexto sociocultural. En ese sentido, Rivas manifiesta:

La actualización está identificada con eventos u oportunidades para hacerle llegar al docente una entrega de información ya procesada que debe asimilar, cuando no es el caso relacionarlo con instructivos técnicos para llevar el registro y control de la actuación de los alumnos en clase (p. 17).

Toda transformación educativa será letra muerta si los docentes no tienen la voluntad de asegurar y asumir los cambios de estructura necesarios y comprometerse con ellos. Si la poseen, se convierte en un motor impulsor de los cambios. Esta voluntad implica discutir y reflexionar sobre los referentes teóricos que guían la acción y sus alcances en la práctica docente. La esencia

de los cambios pasa por la transformación de los docentes, que vincule el estudio, el trabajo, la teoría y la práctica, con un enfoque autorregulado basado en la esfera moral, que ponga en primer plano la discusión de la labor educativa, la consideración del funcionamiento de la escuela como institución socializadora de cuyo producto se conformará un modelo de accionar para el desarrollo del cambio.

Rivas (enero-marzo 2002) sostiene:

(...) La actualización debe fundamentarse en una experiencia previa que descansa sobre la formación docente preliminar... las ideas, teorías o proposiciones deben ser presentadas de manera que permitan a los otros reconstruir la realidad a la que hacen referencia para poder comprenderla. Un docente no cambia sólo leyendo un material interesante u oyendo una excelente explicación de un facilitador sobre algo que explique el fenómeno... hay que, necesariamente, reconstruirla; leer y escuchar sobre la teoría no siempre reemplaza esa experiencia, salvo para quienes esa temática se ha constituido en objeto de reflexión constante (...) (p. 17).

La tarea de la escuela y la comunidad consisten en formar una cultura del diálogo y del debate, conducente a la adopción de posiciones personales positivas respecto a las relaciones humanas, la vida escolar y la familia, lo que requiere propiciar la implicación personal de educadores y alumnos en la tarea de la escuela y de la comunidad.

Por ello, ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado a priori sin la participación activa de sus destinatarios. Esta formación debe estar orientada a estimular en el profesorado la confianza hacia la generación de conocimiento pedagógico, y a permitir la integración de la teoría y la práctica en función de cuestionar o legitimar el conocimiento profesional. Tanto la práctica como la teoría son indispensables para su formación, ya que la teoría sin práctica no deja de ser una utopía, pero la práctica sin teoría es rutina. Debe además buscar recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos que sustentan esa práctica, entendiendo que ese conocimiento profesional es dinámico y no estático y que se va desarrollando a lo largo de la carrera profesional, enfrentando toda tendencia pragmática que asume la utilidad como meta principal. Para el humanismo lo principal es el hombre.

Carr (1999) sostiene que los profesores “siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como jerga incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianas” (p. 51).

El cambio en el colectivo pedagógico es un proceso dirigido, no es espontáneo e implica unos nuevos referentes teóricos. Para ello se tienen que conjugar acciones del colectivo de docentes para transformar la realidad que está siendo cuestionada. En algunas ocasiones será necesario incidir más en el colectivo; en otras, sobre los maestros individualmente. Las más de las veces es preciso esperar el desarrollo de determinado proceso para valorar los avances y retrocesos, y sólo después de un profundo análisis, decidir qué acciones deben adoptarse. Esto requiere

participar en situaciones en las que puedan pensar, indagar, formular hipótesis, ponerlas a prueba, equivocarse, intercambiar con otros, rehacer lo realizado.

Por tanto, la formación docente debe estar orientada en tres direcciones. Primero, como política de Estado que responda a las necesidades del país dentro del marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y que abra espacios para generar políticas con la participación activa de sus docentes. Segundo, como parte de las funciones que deben cumplir las instituciones educativas en su reflexión sobre el acto educativo y sobre la sistematización de las experiencias que permita construir teorías. Y tercero, como la autoformación de cada docente, orientada a la actualización de su conocimiento, de la reflexión de su práctica y de su compromiso con el quehacer educativo. Carl Roger, citado por Apps (1993), manifiesta que “una persona es una corriente de transformación, no un producto terminado... un proceso fluido, no una entidad fija y estática; un ondeante río de cambio, no un bloque de materia sólida; una constelación siempre cambiante de posibilidades, no una cantidad fija de rasgos” (p. 49).

Bixio (1995) sostiene que la política organizacional es determinante en la formación del docente para su desempeño, y en ese sentido manifiesta que:

Los resultados acerca de cómo se aprende, y sus consecuentes indicaciones acerca de cómo enseñar se han trasladado al aula sin investigaciones que atiendan cómo se modifica el proceso de enseñanza aprendizaje al darse en situaciones en una institución con pautas, a

su vez, que regulan también los procesos de enseñanza aprendizaje. Porque, es casi una simpleza decirlo, pero nadie enseña (ni aprende) de la misma manera en diferentes instituciones; cada institución impone modalidades peculiares a la práctica docente (p. 15).

La institución como organización debe garantizar los cambios de paradigma abriendo espacios de discusión y de reflexión, identificando los obstáculos que impiden que tales cambios se generen y asumiendo correctivos para la superación de los mismos, teniendo claro que las modificaciones en los esquemas mentales son lentas y se realizan en procesos paulatinos. La institución debe trabajar en acciones que la unifiquen en torno al cumplimiento de metas y proyectos con una misión y visión compartida, orientada hacia el futuro. Dicha visión debe romper con la cultura individualista del viejo paradigma y promover la cultura de cooperación y solidaridad que exige el nuevo paradigma, teniendo claro que el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero que no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual.

Así mismo, es necesario crear espacios de reflexión y participación que revelen las teorías que subyacen en las prácticas, bien sea para reforzar, recomponer, justificar o deconstruir éstas, como un proceso tendiente a anclar el conocimiento teórico en la práctica educativa, para lograr, como diría Vigotsky, potenciar la zona de desarrollo próximo del docente, a fin de que éste logre una mejor interpretación de la enseñanza y del aprendizaje y desarrolle una mayor autonomía con relación a las teorías que originalmente sustentaron su práctica.

La escuela como institución de formación permanente debe además incorporarse a la comunidad. Esto implica que la escuela debe dejar de ser una caja de cristal, donde se enseñan conocimientos descontextualizados de la realidad del niño, para convertirse en una caja de resonancia de la problemática de su comunidad, y entablar un diálogo de saberes en constante proceso de construcción social, que la transforme en un espacio para la formación de todos los actores de la acción educativa, donde en procesos de interacción social se formen los niños, representantes, obreros, empleados, maestros, estableciendo prioridades de acuerdo con el contexto.

Según Gramsci, citado por Palacio (1991):

La separación entre escuela y vida es una de las principales causas de la crisis educativa; si la relación de la escuela con la vida no existe, es muy difícil poder recabar una participación activa por parte del alumno y de hecho la actitud de éste queda caracterizada por la pasividad y la inercia, con lo que la educación se hace menos que imposible. Pero además el divorcio escuela-vida tiene una importante consecuencia relativa a la persistencia en los niños y los jóvenes de una serie de prejuicios y supersticiones mágicas ligadas a las relaciones cívicas y culturales propias de cada medio. Si la escuela dedica toda su actividad a impartir una cultura desinteresada a través de estudios objetivos, no incidirá eficazmente sobre las conciencias infantiles y se comportará de hecho como si la vida real del niño y sus representaciones en la conciencia careciesen de importancia (p. 116).

La formación permanente debería también centrar su tiempo y esfuerzo en aquellos factores que ayuden a los docentes a desarrollar su capacidad y sus estrategias de reflexión a partir de sus experiencias prácticas. Rivas Flores (2001) manifiesta que

“La dialéctica acción-reflexión-acción, condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera praxis” (p. 79).

Esto nos conduce a entender que todo proyecto de formación permanente debe recoger las expectativas e intereses de las instituciones ubicadas en su contexto. El propósito de la formación permanente es mejorar la calidad de vida humana en todas sus dimensiones personales y sociales.

La escuela como espacio para la formación permanente

Es indiscutible que el centro de los reales cambios educativos transcurre principalmente en la escuela. Por tanto, las principales acciones de la dirección del cambio deben orientarse hacia allí, hacia la estructura de la dirección y hacia los factores de la comunidad que interactúan con la institución, ya que si éstos no se comprometen con la transformación y la comprenden a cabalidad, el esfuerzo de la escuela queda limitado a un hecho declarativo.

Picón Medina (2001) sostiene que la escuela juega un papel fundamental como centro de la formación permanente ya que tiene la posibilidad de desarrollar aprendizajes organizacionales, entendidos como “cualquier cambio que afecte en alguna medida la teoría de acción de la organización con resultados relativamente persistentes” (p. 55).

La institución escolar como centro de formación permanente tendría que promover la investigación científica sobre la práctica educativa, respondiendo a las necesidades colectivas e individuales de los docentes, que reivindique el conocimiento como construcción social y promueva el trabajo en equipo, con una visión compartida en proyectos y metas a desarrollar, impulsando una formación crítica que desmonte el discurso de la dominación. Tal como lo sostiene Chomsky (2001) cuando afirma que:

La escuela impide la difusión de las verdades esenciales. Es la responsabilidad intelectual de los maestros intentar decir la verdad (...). Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado. Porque ponerse a decir la verdad al poder es malgastar el tiempo, literalmente... (p. 9).

La escuela como institución de formación podría y debería desarrollar políticas de cambio de paradigma que impliquen compromiso social. En ese sentido, Apps (1983) sostiene que “la idea es cambio social, del individuo trabajando colectivamente con los otros para llevar a cabo cambios sociales; esto debe ser una finalidad de la educación permanente” (p. 91).

En consecuencia, el director, como líder, deberá dirigir con un estilo democrático, en un ambiente que favorezca el diálogo, las opiniones del colectivo pedagógico y estudiantil, sin olvidar el hecho de que los padres son determinantes en la vida escolar. La vida en la escuela se estructura sobre la base de la discusión activa y colectiva, la comprensión mutua y el respeto a las opiniones de los otros, el encuentro de soluciones a los problemas que afectan a todos y el propiciar varias formas de comunicación y colaboración (alumno-alumno, profesor-alumno) de forma que se cultiven los mejores sentimientos del hombre y se fomenten sus mejores cualidades. Se trata, ante todo, de aprender a construir un espacio de acción propio del centro escolar, para que éste se desarrolle a partir de las necesidades específicas de los sujetos que participan en los cambios.

Para que se generen los procesos de cambio organizacional de la escuela, ésta pasa por todo un proceso. En un primer momento la escuela se convierte en un espacio de formación permanente, de vital importancia en el proceso de cambio y está llamada a dirigirlo. Para ello debe comprometerse con la creación de un ambiente favorable al cambio, caracterizado por un clima de receptividad e intercambio entre los sujetos y entre los colectivos, que posibilite la libre autovaloración y la valoración colectiva, así como el diálogo, la crítica y la autocrítica. Debe crear condiciones que permitan romper con las trabas y obstáculos que frenan la integración de los colectivos, promoviendo la participación y el trabajo en grupo, y fomentar situaciones en las que educadores y educandos puedan pensar, indagar, formular hipótesis, ponerlas a prueba, equivocarse e intercambiar con otros, y desarrollar estrategias que admitan acciones reguladoras en la ejecución de los cambios de acuerdo con la mejor opción, que permitan regu-

lar el comportamiento grupal y de los docentes. En ocasiones las acciones externas eliminan barreras que frenan los procesos de cambio, o resuelven y brindan la ayuda necesaria para cumplir con efectividad una tarea. Lo primordial radica en que el proceso es acelerado para un fin determinado una vez que se inicia.

Los colectivos deben tener conciencia de sus potencialidades, limitaciones y fortalezas que les conduzcan al establecimiento de metas alcanzables en un tiempo determinado, evitando la sobreestimación que lleva a plantearse acciones que no están en capacidad de desarrollar sin antes madurar unos procesos. En el otro extremo se subestiman y se plantean acciones que no conducen a mayores esfuerzos.

Los cambios desde la escuela estarán orientados a promover la independencia cognitiva que facilite la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

Un segundo momento es el dedicado a la detección del liderazgo colectivo que opera como potencial movilizador de los docentes en la institución. A tal efecto se debe desarrollar una política de complementariedad, pues son importantes todos los actores involucrados en el cambio con cada una de sus aptitudes y fortalezas. Por otro lado, la detección de los líderes formales e informales es de vital importancia en el trabajo de transformación en la labor escolar. Apoyándonos en ellos podemos incorporar a aquellos docentes que todavía están rezagados en el proceso de cambio, como también avanzar en la didáctica y la metodología. Esto conduce a la ampliación de la democracia escolar, de la solidaridad y de la cooperación como elementos primordiales del cambio. En esta etapa, ya con un mejor manejo de las teorías pedagógicas que sustentan

el cambio, se logra avanzar en los problemas didácticos, metodológicos, políticos y sociales.

Un tercer momento es el de la creación de mecanismos para el trabajo creador y el autodesarrollo, para la toma de decisiones creativa. En esta etapa es importante desarrollar estrategias que accedan a la reflexión individual y colectiva sobre las actividades que realizan los sujetos, favoreciendo con ello la metacognición y la sistematización de las experiencias. Asimismo, se identifican problemas, realizan diagnósticos, se ubican obstáculos, y se toman decisiones en la solución de problemas, y su evaluación. Se confrontan teorías pedagógicas, valores éticos, y el desempeño docente.

La última etapa es la de consolidación de los cambios, en la que el mayor esfuerzo se centra en mejorar la práctica docente; la promoción de estilos pedagógicos que identifican a la institución. En esta etapa se incentivan metas educativas superiores, se desarrolla una mayor cohesión del grupo y sentido de pertenencia. Se perfilan diferentes tipos de liderazgo. Hay una mayor comprensión de la práctica educativa y del trabajo colectivo. Se trascienden los espacios de la escuela y esto se concreta en la proyección hacia otras escuelas, dando paso al surgimiento de colectivos pedagógicos. Estos procesos de cambios no se desarrollan de forma esquemática sino dialéctica, donde podemos estar en una etapa sin haber superado aspectos de la etapa anterior. En realidad la organización escolar debe incidir en el manejo de las teorías pedagógicas que sustentan el cambio, la didáctica para desarrollarla y la metodología para la planificación, ya que si fallan algunas de ellas corremos el peligro de caer en desviaciones. De allí la importancia de convertir la escuela en un espacio de formación permanente para el docente.

El señalamiento de estas etapas no debe hacernos olvidar que el proceso de cambio no se da por igual en todos los centros, ni se enmarca en esquemas rígidos tanto en su duración como en los procedimientos y acciones para lograrlo, ya que está condicionado además por las características de cada lugar, las posibilidades de quienes lo llevan a cabo y la flexibilidad que manifiesten las diferentes instancias de dirección, así como por la trayectoria de la institución escolar y por su dinámica interna. La escuela cambia en la medida que su colectivo se transforma.

El constructivismo y sus tres tendencias

El constructivismo es una corriente pedagógica que no es homogénea, sino que presenta varias tendencias. Dentro de ella existen tres grandes corrientes: el constructivismo endógeno, el exógeno y el dialéctico.

El constructivismo endógeno

Sostiene que las estructuras mentales proceden de otras previas, no directamente de la información del entorno; por ende el conocimiento es un espejo del mundo exterior adquirido por experiencias, enseñanzas e intercambios sociales. Postula que el conocimiento se desarrolla merced a la actividad cognoscitiva de la abstracción y sigue una secuencia preestablecida. Un ejemplo de ello es la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. Esta corriente constructivista no termina de romper con la corriente cognoscitivista; de allí el gran énfasis que le asigna a los procesos internos en el desarrollo del aprendizaje.

Uno de sus principales teóricos fue Jean Piaget. Su influencia sobre la teoría y práctica educativa ha sido significativa. Algunos de sus aportes son la adecuación de los objetivos y de los contenidos curriculares al nivel del desarrollo intelectual y de las competencias cognitivas de los alumnos y alumnas.

Leahey y Harris (1997) afirman que la formación inicial de Jean Piaget fue en biología; de allí que su teoría expresa una fuerte influencia biológica. En su epistemología genética hace un estudio de los orígenes del conocimiento en el desarrollo infantil y se opone a la tradición empirista inglesa que representaba la mente como una acumulación pasiva de conocimientos a través de la recepción y copia de las impresiones sensoriales, como si se tratara de arcilla que moldear. Piaget describe la mente como una entidad activa que se desarrollaba a través de principios dirigidos desde el interior hacia una perfección cada vez mayor (p. 35).

Ausubel es otro de los autores que tiene una gran influencia en la corriente cognoscitiva y lo podemos ubicar en una transición hacia el constructivismo. Sostiene que la adquisición de conocimiento temático es ante todo una manifestación de aprendizaje por recepción; es decir, el contenido principal de lo que hay que aprender por lo común se presenta al estudiante en su forma más o menos final. Hace gran hincapié en la presentación de la información en forma organizada y significativa. En estas circunstancias apenas se le pide que la comprenda y la incorpore a su estructura cognoscitiva de modo que la disponga para su reproducción, para el aprendizaje relacionado y para solucionar problemas en alguna fecha futura.

El aprendizaje significativo consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios, relacionando la nueva información con

los conocimientos en la memoria. El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes en la memoria de largo plazo; es decir, el nuevo material expande, modifica o elabora la información de la memoria. El significado también depende de variables personales como la edad, las experiencias, la posición socioeconómica y los antecedentes educativos. Las experiencias determinan si los estudiantes encontrarán significativo el aprendizaje (ob. cit. 196).

El constructivismo exógeno

Manifiesta que la adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción de las estructuras del mundo externo. Esta postura recalca la fuerte influencia del exterior en la construcción del conocimiento, partiendo de las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos. Conceptos como esquemas o producciones y la formación de redes en la memoria evidencian estas ideas. Un reflejo de ello es la teoría sociocultural de Vigotsky.

Este enfoque sostiene que el pensamiento ocurre en un contexto y que la cognición es en buena parte construcción del individuo en función de sus experiencias en las situaciones vivenciales. Resaltan la importancia de las interacciones sociales en la adquisición de habilidades y del conocimiento.

El enfoque sociocultural de Vigotsky podemos ubicarlo dentro de la corriente constructivista. Sostiene que los seres humanos, a diferencia de los animales, poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Su teoría se basa en la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia.

Destaca la influencia del medio social en el proceso del aprendizaje. Reivindica el aprendizaje en grupos y la colaboración, afirma que si los alumnos se instruyen unos a otros, su proceso de desarrollo será potenciado ya que los modelos no sólo enseñan habilidades, sino también aumentan el sentimiento de la eficacia para aprender.

Para Vigotsky existe una unidad dialéctica entre el desarrollo y el aprendizaje. Lo que se puede aprender está en estrecha relación con el desarrollo del niño y a su vez el aprendizaje influye en el proceso de desarrollo. No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje. Sostuvo que el aprendizaje humano es un proceso esencialmente interactivo. El aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive. El aprendizaje es producto de las situaciones de participación guiada en prácticas y contexto sociocultural determinados. Este enfoque enfatiza el papel que desempeña el aprendizaje como catalizador e impulsor de los procesos evolutivos. Para Vigotsky el buen aprendizaje es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinado para potenciarlo. El aprendizaje debe estar orientado a elevar el desarrollo real (las actividades que el niño puede desarrollar solo) a un desarrollo potencial (actividades más complejas que requiere ayuda de sus pares o del docente). Vigotsky incorpora la noción de proceso en el aprendizaje, recalcando que importa tanto el proceso como el producto y las potencialidades a las que abre paso.

Una de sus principales contribuciones es el planteamiento de que el medio social es crucial para el aprendizaje. Para él la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamien-

to y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus instrumentos, es decir, sus objetos culturales, su lenguaje y las instituciones sociales. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. Así, nuestro autor se ubica dentro del constructivismo exógeno, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.

Para Sarramona (2002), un concepto importante de la teoría de Vigotsky es la que denominó *zona de desarrollo próximo*. La definió como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros (p. 45).

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es el motor del aprendizaje posible en un estudiante, dadas las condiciones educativas apropiadas. En la ZDP, maestros y alumnos (adultos y niños, tutor y pupilo, modelo y observador, expertos y novatos) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo dada la dificultad del nivel.

El cambio cognoscitivo ocurre en la ZDP cuando maestros y alumnos comparten los instrumentos culturales, cuando el discípulo lo internaliza en esta relación mediada con la cultura. Trabajar en la ZDP requiere mucha participación guiada. En las situaciones de aprendizajes, al principio el maestro hace la mayor parte del trabajo, pero después comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse de

que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que éste desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP. La distancia entre lo que el sujeto puede hacer sólo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otro es lo que denominó *zona de desarrollo próximo*.

El constructivismo dialéctico

Sostiene que el conocimiento proviene de las interacciones entre los individuos y su entorno. Las construcciones no están invariablemente ligadas al mundo externo, ni son del todo resultado de las elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que producen las interacciones en el medio.

Dentro del constructivismo dialéctico se ubica el constructivismo crítico. Éste argumenta que los individuos construyen su conocimiento partiendo de un proceso cognitivo interno, pero le asigna una gran relevancia al factor social en la construcción de este conocimiento. Desde este punto de vista critica algunos enfoques constructivistas que limitan el problema del aprendizaje a una visión psicologista, obviando el papel que juega el factor social. En ese sentido, afirma Kincheloe (2001):

El pensamiento afecta a la práctica social y nunca está aislado. El pensamiento es siempre una cuestión primordial en la batalla cultural. Siendo así, las materias conceptuales nunca deberían quedar circunscritas al terreno de lo psicológico. En el contexto

postmoderno crítico, la cognición se convierte en sociocognición (p. 43).

Argumenta Bedoya (2001) que no basta tener claro cómo es el proceso del aprendizaje en el niño; que el docente debe tratar de establecer correctamente cómo los sistemas de poder condicionan los sistemas educativos y en particular cuál es la relación que existe entre la formación social y el discurso pedagógico, ya que de lo contrario lo que estará haciendo es limitar la visión epistemológica del proceso de enseñanza aprendizaje a un problema metodológico (p. 6).

De allí la afirmación que hace De Zubiría Samper cuando sostiene que:

Las vanguardias pedagógicas necesariamente deben adelantarse a su tiempo, a su época, para dar respuesta a las preguntas presentes y futuras. Deben tener la sensibilidad para ver las direcciones que toman los acontecimientos y poder ponerse a tono con la época. Deben tener la capacidad para poder descifrar las líneas básicas en la orientación económica y social futura. Debe ser esencialmente prospectivas y plantearse de cara al mañana las necesidades futuras ya que allí vivirán los niños que hoy formamos (p. 7).

El constructivismo crítico afirma que la educación cognitiva contemporánea puede ser clasificada en dos categorías: 1. La educación para la cognición, y 2. El desarrollo cognitivo o de emancipación. Una educación cognitiva emancipadora debe de-

construir los conocimientos de los programas y textos identificando la carga ideológica que subyace en los mismos. Así, la deconstrucción se convierte en un acto político de cognición que subvierte la estabilidad de los significados.

Para el constructivismo crítico, todo proceso de enseñanza aprendizaje deberá estar contextualizado, y tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, dando cabida a otros tipos de conocimientos, combatiendo el estatus de superioridad de las ciencias frente a otras formas de conocimiento social, abriendo espacios para el diálogo de saberes.

Contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje implica acortar la distancia que hay entre lo que el alumno aprende en la escuela y en la vida cotidiana, de manera que el aula de clase se preste para analizar la problemática familiar, comunal y social en una forma que favorezca la transferencia de los conocimientos; ya que, como afirma Kincheloe (2001), la contextualización de lo que aprendemos es más importante que el propio contenido (p. 205).

Para Schunk (1997) las teorías constructivistas en general ostentan varias suposiciones acerca de los pensamientos y los actos en los medios de aprendizaje. Dos de las más importantes tienen que ver con la cognición situada y las teorías implícitas (p. 211).

La cognición situada se refiere a la idea de que el pensamiento se encuentra situado (localizado) en contextos físicos y sociales. Así, los procesos cognitivos (incluyendo la reflexión y el aprendizaje) deben ser considerados en términos de relaciones entre el individuo y la situación, y no como actividades que ocurren sólo en la mente. La importancia de tal planteamiento consiste

en que destaca que la gente construye el conocimiento en sus relaciones con el entorno.

La cognición situada apunta a la noción intuitiva de que muchos procesos interactúan para dar lugar al aprendizaje. Sabemos que la motivación y la enseñanza están vinculadas. La cognición situada exige que los docentes estudien la cognición en los contextos de aprendizajes reales.

Según esta teoría, el aprendizaje debe estar orientado a la formación de un individuo autónomo dentro de lo que se ha denominado “aprender a aprender”. Esto implica desarrollar habilidades que faciliten su aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos por sus propios medios. En este proceso el docente juega un papel fundamental como mediador del aprendizaje, creando situaciones problemáticas con tareas cognitivas específicas que permitan que los alumnos vayan descubriendo los nuevos conocimientos que necesitan para resolver tareas, los apliquen y a la vez comprendan y asimilen los métodos de la actividad intelectual para adquirir nuevos conocimientos. Favorecer el interés por el conocimiento es el verdadero combustible de todo proceso intelectual: es lo que garantiza que lo aprendido siga operando aún después de salir del salón de clase. Entendiendo que educar implica no tanto dar o entregar conocimientos sino propiciar que el educando inicie, continúe o emprenda auténticos procesos de conocimientos, o sea que pueda conocer e investigar por sí mismo las realidades a las que se está abriendo. Para eso es necesario dotarlo de herramientas que le permitan independizarse en su proceso de aprendizaje.

El enfoque constructivista crítico de la educación rompe con la visión positivista de ver los conocimientos como parcelas aisla-

das, y asume una perspectiva global del conocimiento que incide favorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que permite que docentes y alumnos construyan su conocimiento ubicando sus interrelaciones con diferentes factores.

Esto implica un compromiso que rompa con la cultura individualista que tradicionalmente ha prevalecido en la docencia, y avance hacia una cultura de cooperación, basada en el apoyo mutuo, en el compartir y en el sentido de comunidad; hacia una concepción de la enseñanza como tarea colectiva, que permita abrir espacios para el encuentro y el trabajo compartido. Los cambios de cultura no se dan por decreto, ni de un día para otro, ya que suponen modificar creencias, prácticas y hábitos muy asentados. Pero es necesario dar pasos firmes que nos conduzcan a la transformación de la práctica educativa.

Esta teoría nos permite tener claro que el alumno construye el conocimiento con su esfuerzo, pero que lo hace porque el profesor dirige todo el proceso y le ayuda. Por lo tanto, la evaluación dentro del constructivismo crítico debe ser inicial, continua y formativa durante todo el proceso. La evaluación inicial supone conocer y considerar tanto el nivel de desarrollo como los conocimientos específicos que tiene el alumno, establece cuál es la zona de intervención de la enseñanza y hace que los alumnos activen sus esquemas de conocimiento.

La evaluación formativa supone valorar en qué medida se crea en el aula una dinámica en la cual la interacción social favorezca un clima de trabajo donde tiene sentido aprender, comprobar si se están diseñando situaciones donde el alumno encuentre insuficiente lo que sabe y siente que está en disposición de aprender más. Analizar hasta qué punto los alumnos estima el grado de

significación de los aprendizajes, hasta cuál punto los contenidos están bien organizados y accesibles. Identificar los obstáculos que impiden el aprendizaje. Un docente que constata que un alumno no está aprendiendo no espera hasta que termine el proceso para ver lo que ha pasado, sino que en ese momento identifica el obstáculo para reorientar el aprendizaje.

El cambio de paradigma y el compromiso social

Desde la perspectiva de la teoría crítica que en el ámbito educativo llamamos *pedagogía crítica*, el cambio de paradigma no puede estar separado del compromiso social ni de la práctica. Esto implica una postura política e ideológica que conduzca a la transformación de la realidad, dándoles respuestas concretas a los problemas de repitencia, deserción y exclusión y al mejoramiento de la calidad de la educación.

Dicho compromiso social se debe expresar en una práctica diaria centrada en valores como la equidad, la justicia social, la solidaridad, la cooperación, la participación y el respeto. Asimismo, implica abordar el currículo con una visión crítica, generando espacios de discusión y confrontación constructiva entre alumnos y docentes que ayuden a avanzar en la formación de un espíritu crítico que motive a desarrollar acciones para transformar la realidad. El resultado de la investigación crítica no se puede limitar a la formulación de un juicio práctico bien informado, sino que debe comprender interpretaciones teóricas como base para el análisis de esas mismas prácticas. En tal sentido, el desarrollo profesional de los docentes exige una formación que le permita elevar su conciencia para desmontar los mecanismos sociales

y políticos que distorsionan o limitan la conducción adecuada de la educación en la sociedad, y desarrollar la capacidad para la discusión crítica, asumiendo la premisa de que la pedagogía siempre es contextual, como señala Giroux (2001):

... debe entenderse como el resultado de luchas particulares relacionadas con la identidad, la ciudadanía, la política y el poder... los pedagogos tienen que potenciar su papel de intelectuales públicos y reafirmar la importancia de esta labor crítica para ampliar las posibilidades de una vida política democrática, especialmente en la medida en que aborda la educación de los jóvenes en el marco de las relaciones entre política y cultura más que de fuera de éstas (p. 9).

El docente debe poseer sentido de pertenencia con su misma clase social y no creer que porque tenga un mayor poder adquisitivo está por encima del resto de la población, ya que los enfoques de la educación orientados al mercado exacerban las divisiones de clases y en ocasiones el docente pasa a ser una mente colonizada. De allí el señalamiento de Prieto (1976) cuando afirma que:

Al servicio de la educación van los hijos del pueblo para educar a los hijos del pueblo. No ha sido una profesión escogida por empingorotadas clases sociales, primero porque sus rentas no fueron nunca halagadoras y segundo porque codearse con humildes fue tarea entredicha por los que se consideran pertenecientes a las clases superiores (p. 50).

En esa misma dirección Bigott (1992) cita a Martí cuando expresa “... es preciso ser a la vez el hombre de su época y el de su pueblo, pero hay que ser ante todo el hombre de su pueblo”.

Abogamos por un docente con compromiso social, convertido en agente de cambio, que mantiene una estrecha relación con la comunidad, la familia y el alumno, promoviendo de tal manera diálogos de saberes y de participación que favorezcan el acercamiento con el contexto cultural donde se desenvuelve. Asimismo debería el docente impulsar espacios de reflexión y de sistematización de las experiencias pedagógicas que permitan la construcción de teorías. Los cambios no son individuales, aun cuando en muchos casos puedan partir de una iniciativa particular. Si existe un compromiso social de transformación de la realidad, debe irradiar hacia el colectivo. Por ello Popkewitz, Th. (2000) afirma:

... centrarse excesivamente en los actores como iniciadores del cambio supone errar en sentido opuesto: produce una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es muy individualista (considerando las acciones como únicas y significativas en si misma) o, por otra, caracteriza el cambio como un proceso natural y evolutivo producido a través de acciones o fuerzas intencionadas (p. 37).

En esa misma dirección Freire (2001) manifiesta que:

La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de las ca-

bezas de las personas. Por eso el voluntarismo es idealista, porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de la práctica y su eficacia depende únicamente del sujeto, de su voluntad y de su valor (p. 51).

Así mismo, Gramsci (1974) señala:

Se requiere concebir al hombre como una serie de relaciones activas, como un proceso en el cual, si la individualidad tiene máxima importancia, no es el único factor a considerar. La humanidad que se refleja en cada individuo se compone de diversos elementos: el personal, los otros hombres y la naturaleza. Pero por sobre todos estos dos últimos elementos (p. 94).

El educador también debe ser una persona con una formación política que le permita asumir un compromiso social con su pueblo. Al respecto Prieto (1976) sostiene que:

Educar para la vida social, para la colectividad no puede ser función de eunucos políticos sin responsabilidad y sin sentido de solidaridad, sin influencia en la colectividad... la educación es una función política y la más política de la actividad del hombre, porque por medio de ella se forja la nación, se orienta el porvenir y se impulsa el progreso de los pueblos... el más político de los ciudadanos debe ser el maestro... (p. 7).

En esa misma dirección Mokus (1995) manifiesta que

La pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante: no sólo para los docentes, sino también para los alumnos, la comunidad local, la sociedad civil y el Estado están obligados a cualificar sus opiniones frente a la educación, apropiándose y elaborando formulaciones pedagógicas (p. 15).

Para ello se requieren docentes con un gran compromiso social y una sólida formación política, que defiendan el derecho a la educación como un derecho humano. Que enfrenten las tendencias privatizadoras de la educación como expresión de las teorías neoliberales cuyo discurso sostiene, según señala Apple (1996), que

los beneficios obtenidos por hombres y mujeres en cuanto a empleos, salud y seguridad, programas de ayuda social, derechos legales y educación, deben revocarse, por cuanto resultan muy costosos, tanto en términos económicos como ideológicos (p. 83).

Esto significa asumir un compromiso social con los sectores más desposeídos, participando activamente en la transformación de la realidad en una relación dialéctica de integración, cuestionando con ello a aquellos “intelectuales” que describe Freire según expone Chomsky (2001):

(...) algunos intelectuales descritos por Freire como educadores que afirman adoptar un enfoque científico

y pueden estar intentando esconderse en lo que consideran la neutralidad de los objetivos científicos, sin atender al modo en que se vayan a usar sus descubrimientos, sin molestarse a pensar siquiera para quién o para qué intereses están trabajando... en su célebre imparcialidad, (parecen) acercarse al mundo como si llevaran guantes y mascarillas, para no contaminarse ni resultar contaminados (p. 7).

El compromiso social significa llegar a niveles superiores de conciencia, implica una militancia con las ideas de defensa a los sectores más desposeídos; de allí que Freire (2001) expone con respecto a la educación popular “... es sobre todo el proceso permanente de reflejar la militancia... su posibilidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes” (p. 2). Implica compromiso ético. En palabras de Freire,

... ética y de postura sustantivamente democrática porque, al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica.

La construcción del conocimiento pedagógico

El conocimiento pedagógico es una construcción social, por cuanto resulta de una labor individual y colectiva del maestro con los niños y sus pares.

Bixio (1999) explica que “Sobre lo que el maestro aprende en el aula, sabemos muy poco. Cuando decimos que el maestro construye el conocimiento, debemos pensar que se trata de una persona que tiene mucha información y muchos esquemas interpretativos pero que probablemente tiene una gran inseguridad” (p. 17).

López (1996) acota:

... tanto la práctica como la teoría son indispensables para la formación de la ciencia educacional, lo cual confirma que la teoría sin práctica es utopía y la práctica sin teoría es rutina. La pedagogía científica no excluye ninguno de estos pilares, sino que se funde en ellos... Hay que huir del pragmatismo: No es la utilidad lo principal: lo principal es el hombre, la esencia del hombre, el verdadero humanismo (p. 18).

El saber pedagógico es producto de la práctica y la reflexión. De acuerdo con Brillerot (1997), “los saberes son también desafíos sociales y económicos con juegos de relaciones sociales y de producción... Las sociedades definen lo que esconden como saber legítimo. Hay muchos saberes en nuestra sociedad que no están legitimados...” (p. 84).

Brillerot (ob. cit.) afirma que “... el saber entonces se vuelve poco a poco entendido como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia... El saber es siempre el saber hacer” (p. 87).

Por lo tanto, el saber es algo que el sujeto adquiere, construye y elabora. Los tres verbos son importantes. La persona que aprende no es un recipiente vacío en el que se vierte saber, sino que trabaja, transforma su saber interior y elabora sus adquisiciones que provienen de la historia de la experiencia. La adquisición de los saberes se vive como una historia personal y social.

La sistematización de ese saber que se construye en la escuela es de vital importancia para su legitimación, aunque en la legitimación del saber las luchas son a veces fuertes, ya que la misma está relacionada con el poder.

Cuando se caracteriza al docente como simple administrador del currículo, se subestima su capacidad de elaborar teoría que va surgiendo en el quehacer educativo. Brillerot (1997) afirma:

(...) cada uno de nosotros produce teoría y saber para interpretar, comprender y hacer frente a la realidad. Tenemos saberes preparados que nos sirven, la ortopedia del pensamiento, es decir, las creencias y las ideologías... El hombre no es lo biológico más lo cultural, es cultural con una base biológica, y es quizás así la manera como uno puede representar la manera de elaborar una relación con el saber (...) (p. 115).

El cambio de paradigma pasa por el compromiso del docente de reflexionar sobre su experiencia a fin de que de ella vayan emergiendo nuevas teorías. Esta reflexión debe ser individual y colectiva para ir gestando lo que Shulman, citado por García (2001), denomina “las comunidades de práctica”, a través de las cuales la experiencia individual puede convertirse en colectiva. Esta profesión necesita dejar atrás una cultura profesional marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades (p. 22).

García (2001) indica que “el conocimiento pedagógico está estrechamente unido a la acción, de ahí que una parte de ese conocimiento sea práctico, adquirido a partir de la experiencia que suministra constante información que se procesa en la actividad profesional” (p. 32). Por tanto, vamos hacia una sociedad de aprendizaje, donde todo el mundo enseña y aprende.

García (ob. cit.) señala que:

El profesionalismo práctico destaca que el conocimiento pedagógico no se produce sólo a través de la investigación, sino que los profesores pueden aprender y mejorar a través de la reflexión... pretende reconstruir la pretensión intelectual de una profesionalización centrada en la universidad, basada en el conocimiento científico como base para la profesionalización (p. 25).

Perafán Echeverry (1997) argumenta que desde el punto de vista del desarrollo del saber pedagógico, la sistematización de los perfiles epistemológicos de las nociones pedagógicas

es una tarea urgente que deben realizar los pedagogos. De ello depende, en gran medida, la precisión en el desarrollo de la pedagogía como ciencia discursiva (p. 15). Más adelante prosigue:

He logrado desarrollar la idea de que las concepciones del conocimiento que nos instituyen como sujetos epistémicos, es decir, como sujetos que conocemos, determinan lo que hacemos y/o dejamos de hacer en el salón de clase. De tal suerte que proponerse un cambio significativo en la actividad educativa, sin pasar por un proceso de reorganización del sujeto epistémico que también somos, constituye una empresa bastante descontextualizada, incluso un falso problema (p. 24).

La investigación del pensamiento práctico de los docentes es fundamental y propicia cambios significativos cuando se realiza mediada por una subjetividad dinámica, que es capaz o se hace capaz de volver sobre su propio proceso de constitución para explicar lo que en ella hay de poder socialmente constituido para legitimar o trastocar los órdenes arbitrariamente instituidos (ob. cit. p. 32).

Hernández Dávila (2002) propone superar la racionalidad técnica implícita del positivismo que concebía al docente como simple ejecutor técnico e instrumentador de teorías elaboradas por quienes no ejercían la práctica pedagógica. Se trata entonces de que el docente sea constructor del currículo para que forje su propia teoría pedagógica, vinculando sus reflexiones a las modificaciones conceptuales y actitudinales propias (p. 47).

La pedagogía está ubicada en un contexto social que responde a un proyecto de país que se aspira construir. En ese sentido, Prieto afirma: “A vivir como ciudadano no se aprende sino por la práctica de la ciudadanía, por eso es un error decir que el maestro debe limitarse a su función docente e impartir a los alumnos los conocimientos científicos que posee”. Esto es desconocer la función de la escuela de hoy, que es más educadora que instructiva (p. 5).

La educación popular

Es una propuesta educativa y su principal fundador fue Paulo Freire, quien focaliza su atención hacia los sectores más desposeídos de la población. Él asume a la educación popular como un proceso colectivo, donde los sujetos son los sectores populares, a los que caracteriza como seres históricos, gestores y protagonistas de un proyecto político y de vida. Para Freire, son los sujetos históricos los llamados a transformar la sociedad.

La educación popular, en la práctica social, utiliza el método dialéctico acción-reflexión-acción, donde se considera la conscientización y la acción educativa como instrumentos inherentes a la práctica social y política.

Para esta propuesta educativa el conocimiento surge de la práctica y sirve a la teoría, nace de la práctica social y se orienta de nuevo para iluminarla, orientarla y corregirla. En ese sentido, se debe partir de la práctica, teorizar sobre ella para regresar nuevamente a la práctica en una dialéctica permanente de acción-reflexión-acción.

Establece la comunicación dialógica como una práctica permanente donde existe una relación entre iguales, independientemente de los roles que tengan en la sociedad, y cuestiona la comunicación como poder que se convierte en un obstáculo para el diálogo y que mira con desdén la opinión de las clases desposeídas, ya que desde la óptica del poder sólo los intelectuales, especialistas y profesionales son capaces de decidir qué es lo cierto, lo verdadero, lo seguro y lo que hay que hacer, subestimando de esta forma la capacidad intelectual de los sectores marginales.

En contraposición, plantea el dialogo de saberes entre iguales, considera tan importante el conocimiento que ha construido el campesino a partir de su práctica diaria como la del ingeniero agrónomo. Por tanto, se deben abrir espacios para negociar no sólo los saberes, sino también las representaciones, los códigos de simbolización, los lenguajes, sin prejuicios que los obstaculicen.

Así, se asume la confrontación no como una pelea de fuerzas en la que se quiere verificar la superioridad de un saber sobre otro, imposibilitando su coexistencia, sino como un movimiento de conocimiento de la diferencia que interroga, llevando a los actores involucrados a una relectura de su conocimiento. La confrontación debe servir como un ejercicio permanente para desmontar el discurso de la dominación, ya que por estar inmiscuidos en una sociedad dividida en clases tendemos a reproducirlo.

Chomsky (2001) manifiesta que:

... nuestra sociedad permite que las culturas corporativas reduzcan las metas de la educación a los requeri-

mientos pragmáticos del mercado y, por tanto, se forma a los estudiantes para que sean trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos... Crea patrones educativos que incluyen acciones que procuran la domesticación de la conciencia y su transformación en un recipiente vacío. La educación, dentro de esta práctica cultural dominadora, queda restringida a una situación en la que el educador, “que sabe”, transfiere un conocimiento preexistente al estudiante, “que no sabe” (p. 11).

La educación popular aboga por una pedagogía de la descolonización como parte integrante del trabajo docente educativo que genere una nueva metódica y una nueva pedagogía de la emancipación. Como afirma Bigott (1992):

Organización, planificación, elaboración y aplicación, desarrollo, evaluación y comunicación... que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de coloniaje cultural, como secuela, como emanación, como cartera inacabable del coloniaje económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado (p. 5).

La Educación Popular caracteriza al educador como investigador, promotor cultural, inmerso en su contexto social con una visión crítica, analítica y participativa. Somete a crítica

a la sociedad y a su sistema escolar como expresión de dominación. Anima a elaborar una plataforma de trabajo para reeducar, reestudiar y revalorizar nuestro pasado y presente. En tal sentido, Bigott manifiesta que “el educador ha sido manipulado, se le han sustituido sus valores nacionales, se le ha sometido a un proceso de desarraigo cultural previamente, en y después de realizar su actividad educativa” (p. 8).

La educación popular considera que el educador debe jugar un papel importante como un líder concientizador que contribuya a la transformación del mundo; como dice Freire (2000), “... que dé como resultado un mundo más ‘redondo’ con menos aristas, más humano” (p. 40). Promueve cambios de actitud hacia nuevos valores, más democráticos, y declara que los procesos de aprendizaje no deben reproducir modalidades de la racionalidad de la exclusión, sino que apuesta a una educación identificada con los sujetos protagónicos de la transformación, generando poderes sociales y políticos.

Para la educación popular el concepto de calidad de vida exige superar todas las formas de opresión y dominación, pues nadie puede desarrollar sus potencialidades en condiciones de dominación. Las opresiones y desigualdades condicionan o influyen en las expectativas y deseos, pues es difícil desear lo que no se puede imaginar como posibilidad.

No existe una fórmula para desarrollar una educación emancipadora, ya que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas partiendo del contexto y manteniendo los principios de la educación popular.

La metodología de la educación popular es básicamente inductiva, como señala Bigott (1992),

... en cuanto que el material pedagógico fundamental lo toma de la realidad y de la práctica de la gente. Pretende ser parte del proyecto histórico de la clase obrera y del pueblo, para que éste, a través de la transformación revolucionaria, logre socializar los medios de producción, el poder político y todas las dimensiones de la cultura; la educación popular parte del supuesto y las posibilidades de que el sistema vigente puede ser transformado por el pueblo (p. 65).

CAPÍTULO III

Referente empírico

Los casos de investigación en sus contextos

En este capítulo se presenta el contexto donde se formulan los dos casos de estudio, para obtener una visión más global de cómo se desarrollan los procesos de cambio en cada caso particular. Los nombres reales de ambos casos están modificados. El primer caso lo identificaremos como Ali-da, cuyo proceso se gesta en la primera escuela donde labora, producto de una política organizacional que convierte a la escuela en un espacio para la formación permanente, orientada por el enfoque pedagógico de la educación popular, con el resultado de que dicha formación trascendió al ámbito de esta escuela. En ese proceso la docente se forma con un liderazgo de agente de cambio y compromiso social. El segundo caso, a cuyo sujeto llamaremos Yeli, versa sobre un proceso de cambio que parte de su incorporación a los estudios de pregrado en la Universidad Nacional Abierta con un modelo curricular que integra la teoría, la práctica y la reflexión de la misma en ambientes naturales escolares, y este cambio posteriormente impacta su desempeño profesional.

El primer caso: Alida

Alida es una docente de 43 años de edad, bachiller normalista 1981, licenciada en Trabajo Social (UCV) 1994 y licenciada en Educación (UCV) 2004, con 24 años de servicio. Su proceso de cambio se inicia con la política organizacional desarrollada en la primera escuela donde se desempeñó como docente. Allí comienza a trabajar en el año de 1981 y labora hasta 1994. Ésta era una escuela pequeña, con seis docentes de aula, administrada por religiosas. La escuela desde el principio desarrolla una política organizacional que genera disciplina y una mística en el trabajo que posteriormente favorece el proceso de cambio. Se trabaja con mucha responsabilidad y con un ambiente de camaradería que favorece las relaciones interpersonales y la comunicación entre ellos. La escuela es calificada por los representantes como una escuela buena, por lo cual se peleaban los cupos para ingresar a ella.

Los docentes se sienten satisfechos por la labor que cumplen. En el año de 1990 se produce una serie de cambios motivados por la incorporación de una nueva religiosa en la dirección de la institución. Esta religiosa viene con toda una experiencia en educación popular, desarrollada en Colombia. Cuando es transferida a Venezuela se incorpora a esta escuela —que la llamaremos Mariana— y decide emprender un trabajo de sensibilización al personal docente para incorporarlo al desarrollo de una propuesta de educación popular.

Esto produce al principio una resistencia en los docentes de la escuela, incluso en la docente del caso que vamos a estudiar.

Esta resistencia se debe a que la propuesta de cambio implica modificación de las formas de trabajo, planificación y concepción con la cual se analiza la realidad. Los métodos que se emplean inicialmente son un poco impositivos y producen roce entre docentes y directivos. Inicialmente, la nueva directora se apoya en algunos líderes naturales para establecer puentes de comunicación con el resto de los docentes. Sin embargo, la predisposición contra la propuesta se mantenía. Esto lleva a la directora a trazar un plan que permita alcanzar a mediano plazo las metas propuestas y para ello se apoya en un personal externo que sensibilice y concientice acerca de la propuesta pedagógica de la educación popular.

La directora se mantiene por tres años y posteriormente es cambiada a otra institución. En ese tiempo, ya había motorizado un trabajo que favoreció la transformación del paradigma de los docentes en la escuela. Esta institución es cerrada finalmente por problemas económicos; antes de su cierre los docentes libran una lucha para que el Estado la compre, pero no logran su objetivo. Esta experiencia con la propuesta de educación popular genera un gran compromiso social, y como dice la docente Alida, fue entonces cuando entendieron que “no bastaba con lo que veníamos haciendo, si no había compromiso con la realidad social”. Al cerrarse la escuela los docentes son reubicados y cuatro de ellos fundan una asociación civil para trabajar con niños no escolarizados. Al principio, trabajan con niños con problemas tanto de conducta como de carácter cognitivo bajo las premisas de que, por lo general, son niños que vienen de hogares muy pobres y de que la escuela no les brinda la debida atención sino que progresivamente los va marginando del sistema; son niños con alto grado de repitencia. Muchos de estos niños posterior-

mente terminan excluidos del sistema escolar. Para ello escogen una escuela estatal ubicada en un barrio de Los Teques y allí desarrollan un trabajo por cinco meses, con buenos resultados. Luego, deciden trasladarse a otro sector para atender a niños excluidos del sistema escolar ubicado en un barrio llamado El Nacional, en la ciudad de Los Teques. Este barrio se encuentra en condiciones de pobreza extrema.

Su trabajo es ad honorem y lo mantienen por cinco años, asistiendo en turno contrario al horario laboral en otras escuelas. Este equipo incorpora a un grupo de seis docentes que se encuentran estudiando los primeros semestres de educación y sin ninguna experiencia laboral. Este grupo de docentes se forma y sensibiliza en la concepción de la educación popular. Su trabajo tiene que estar integrado a la familia de los niños. Realizan un censo casa por casa para incorporar a los niños al programa. Esta experiencia organizacional le proporciona a la docente del caso mayor sensibilidad hacia este sector de la población. Esta experiencia organizacional es muy importante para Alida, y al respecto señala que “gané mucha sensibilidad social y compromiso”.

Paralelamente trabaja cuatro años en un preescolar de una escuela básica estatal, ubicada en otro barrio de Los Teques en condiciones de pobreza. Su experiencia en esta escuela la impacta, ya que viene de trabajar en una escuela pequeña, donde todos están muy compenetrados con una formación de trabajo en equipo. Por otro lado, no tenía experiencia en preescolar, ya que trabajaba en primaria. La escuela es grande, funciona con dos turnos, con un personal de 60 docentes. Los docentes presentan conflictos en las relaciones interpersonales y con la

política organizacional de la escuela centrada en la dirección unilateral del directivo. Durante el tiempo que se mantiene en esta escuela, Alida genera algunos cambios, siendo los más importantes el cumplimiento del horario de preescolar y el mejoramiento de su didáctica en el aula.

En el año 2000 tiene que mudarse y se traslada para los valles del Tuy. Allí se incorpora a una nueva escuela, donde actualmente labora.

En las escuelas donde se inicia se convierte muy pronto en una actora generadora de cambios en el aspecto organizacional y en el pedagógico. Alida adquiere y fortalece una sólida formación en educación popular que defiende y practica como forma de vida. Actualmente trabaja en una escuela rural en Cúa. Esta escuela tiene 20 años de fundada y está ubicada en un barrio, es pequeña y trabaja con doble turno. Allí se desempeña como docente de aula y es reconocida como líder natural en la escuela y en la comunidad. El problema principal de esta escuela está relacionado con la política organizacional, ya que en la práctica no existe un equipo director. El equipo directivo está conformado por una docente con licencia sindical de varios años y por otra con un reposo de más de dos años. En esta escuela lleva seis años trabajando.

Alida ha promovido una serie de cambios y ha ganado un liderazgo reconocido por los docentes. Entre los cambios destacan una abierta lucha contra toda acción que vaya orientada a expulsar alumnos del sistema escolar, y a favor del cumplimiento del horario y del calendario escolar. Desarrolla una didáctica de participación y comunicación dialógica a través de la confrontación de ideas que favorece la sensibilización de los docentes hacia la

problemática social de los alumnos. Es reconocida por sus compañeros como una buena docente en el aspecto pedagógico y en su práctica social. A pesar de estar en aula, ejerce un liderazgo importante en la escuela.

Para su tesis de grado como licenciada en Educación en el año 2004 investigó una problemática social de su escuela; la misma lleva como título “Dinámica de la relación exclusión social ¿deserción, fracaso o expulsión escolar? Un estudio etnográfico en una escuela básica venezolana”. En este trabajo analiza la problemática de cinco alumnos de uno de sus cursos que al salir de sexto grado no continuaron sus estudios. Allí aborda la crisis social de este sector de la población con respecto a la prosecución de los estudios, que es la realidad de muchos alumnos producto de su situación socioeconómica que los lleva a incrementar las estadísticas de niños repitientes o “desertores” en séptimo año.

La escuela donde trabaja Alida cuenta con ochos aulas (dos de preescolar y seis para básica); cada aula posee una biblioteca de aula. Son salones pequeños con escasa ventilación para un clima cálido como el de esta zona. Tiene un patio pequeño donde se realizan la formación y los recreos, cuenta con 16 docentes de aula, una psicopedagoga, dos profesores de educación física, dos directores y seis docentes fuera de aulas sin actividades específicas, cinco obreras y una secretaria. Los recursos con los que se cuentan son escasos y faltan especialistas.

Los grupos familiares a los que pertenecen los estudiantes de la escuela se caracterizan por poseer escasos recursos; algunos vienen de desalojos en otros lugares; otros, de invasiones de terrenos en diferentes momentos. Es una población con grandes

carencias, limitaciones y problemas socioeconómicos. Moreno (2004) manifiesta:

Encontramos niños con desventajas para el aprendizaje, por venir mal alimentados, desatendidos, faltas frecuentes a clase, retraídos, con problemas de conducta y aprendizaje e incluso algunos casos con retardo mental leve. Afrontar la realidad descrita, que va desde debilidades gerenciales, de infraestructura, pedagógicas, etc., es difícil y esto contribuye acentuar las desventajas de estos niños, materializándose en otras formas de exclusión de las que ya viven, llegando incluso al alejamiento de la educación formal (p. 49).

Es una escuela con alto grado de repitencia y exclusión. No existe un seguimiento de las razones por las cuales los niños dejan de ir a la escuela. El porcentaje de repitencia en los últimos cinco años está por encima de la media nacional y se constata al compararlo con los datos del año 2000-2001: de la matrícula total de 429 alumnos repiten 47 que representan el 10,9%, mientras que la media nacional es de 8,2%. Se observa que el porcentaje de repitientes es superior en todos los grados estando por encima de la media nacional por grado. Solo sexto grado se escapa de esta tendencia. En el año 2001-2002, de la matrícula total de 443 alumnos repiten 50, lo cual representa el 11,2%, siendo la media nacional de 8,6. Estos porcentajes siguen siendo elevados. En el año 2002-2003, continúa subiendo el porcentaje de estudiantes repitientes. De una matrícula total de 426, repiten 59 alumnos que representan el 13,8%, en tanto que la media nacional es de 8,1%. Para el año 2003-2004,

de la matrícula total de 360 alumnos repiten 33, que representan el 9,1%, y la media nacional es de 8,1%. En este año los índices de repitientes se duplican y triplican con respecto a la media nacional en algunos grados; los índices de repitencia lejos de bajar aumentan. Disminuye la matrícula en relación con el año anterior, los índices de repitencia se mantienen altos salvo en tercero y cuarto grados en los cuales el porcentaje de repitientes bajó sustancialmente (ver anexo). En el año 2004-2005 la matrícula total es de 360 alumnos, y repiten 44 que representan el 12,2%. Continúan aumentando los porcentajes de repitientes.

Es preocupante la cantidad de repitientes en primer y segundo grados, donde se concentra el mayor porcentaje, que en muchos casos duplica y triplica el porcentaje nacional. Cuando se indagan las posibles causas de esta situación, nos informan que un alto porcentaje de alumnos no pasan por preescolar, sino que por su edad ingresan directamente a primer grado, lo cual les ocasiona grandes desventajas a estos niños que vienen directo del hogar con relación al resto de los niños que sí realizaron su preescolar. A esto se suman factores de carácter económico y social.

Este panorama nos ilustra una realidad nacional que expresa una tendencia al aumento de la repitencia y la exclusión en la medida que las instituciones escolares pertenezcan a contextos sociales de escasos recursos. De allí que el cambio de paradigma tiene que pasar por rescatar la función social de la escuela. En ese sentido, el docente tiene que estar sensibilizado con este drama social, para sentirse corresponsable en la transformación de esta realidad.

El cambio de actitud en el ejercicio de la profesión, de la praxis pedagógica de Alida, es lo que motiva a indagar los factores que influyeron en su cambio de paradigma. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad, que facilitaron un proceso de reflexión sistemática sobre la práctica escolar y el conjunto de asunciones y concepciones que la sostienen. Existe un componente familiar que ha ejercido influencia en su formación profesional, instilándole valores entre los cuales destacan el amor, la solidaridad, la cooperación que, aun cuando ella no lo reconoce explícitamente, están presentes en su práctica diaria.

Partiendo de que existe un reconocimiento por parte de la docente del impacto que tiene la primera experiencia en su formación profesional, caracterizamos la política organizacional de la primera escuela. La experiencia de carácter organizacional en esta primera escuela, así como el tener que enfrentarse a la realidad de los niños no escolarizados en condiciones de pobreza extrema, son factores determinantes para su cambio de paradigma integrado a su compromiso social. Los cambios se generan por una política organizacional caracterizada por la integración de la teoría, la práctica y la reflexión en una propuesta pedagógica de educación popular, convirtiendo a la escuela en un espacio para la formación permanente.

El segundo caso: Yeli

Yeli es una docente de aula, de 45 años de edad y 14 años de servicio. Labora como docente de aula en una unidad educativa estatal ubicada en un barrio de Los Teques, y su cambio se relaciona con su experiencia como alumna de pregrado de la Universidad Nacional Abierta. Allí estudia Educación Integral y aborda diversas teorías pedagógicas. Asume la teoría del constructivismo en su desempeño docente. La Universidad Nacional Abierta trabaja con un diseño curricular en el cual los alumnos deben integrar teoría, práctica y reflexión; es decir, al culminar una materia se debe pasar por un proceso empírico de aula de clase, que le permita al estudiante reflexionar sobre su aplicabilidad y los obstáculos encontrados en su desarrollo. Los alumnos evalúan en colectivo la aplicabilidad de la teoría.

La docente Yeli es graduada como técnico superior en Recursos Humanos (1980), pero ante su situación de desempleo ingresa en la docencia. Cinco años después de ejercer como docente, decide estudiar educación para graduarse de docente integral. Su experiencia como alumna de pregrado la lleva a cambiar su práctica en el aula, como producto de procesos de reflexión, contradicción y compromiso. Ella afirma: “hay que reflexionar diariamente sobre la práctica en el aula, ya que la fuerza de la costumbre es un enemigo a vencer y para ello hay que estar muy atento, y debemos estar conscientes de ello para no descuidarlo”. Tiene una sólida formación en teorías del aprendizaje, que la lleva a ser una crítica activa en las prácticas de la escuela que ella percibe como contrarias al constructivismo. Su tesis de

pregrado la realiza en el año 2005 y trata sobre el “Aprendizaje estratégico en la comprensión de la lectura”; para la misma diseñó un proyecto de aprendizaje con sus alumnos y a partir del desarrollo práctico establece una serie de estrategias de comprensión lectora que implican el desarrollo de habilidades psicológicas superiores. Socializa el conocimiento adquirido con sus compañeros de labores; por ello da talleres en su escuela sobre la resolución de problemas, como estrategia para la enseñanza de la matemática. Obtiene el reconocimiento de sus compañeros de trabajo y representantes como buena maestra. Es criticada por su confrontación directa contra toda práctica que considere contraria a lo pedagógico y lo ético.

La unidad escolar donde labora Yeli es una escuela mediana, de doce aulas, con doble turno. Está ubicada en un barrio céntrico de la ciudad de Los Teques. La población que atiende es de escasos recursos económicos. Posee una biblioteca, un laboratorio de informática, una orientadora, dos psicopedagogas, un docente de música, una docente de inglés, dos de educación física, un coordinador para la primera etapa, un coordinador para la segunda etapa, una coordinadora de proyecto, dos docentes de biblioteca, una docente de difusión cultural, dos docentes de computación, dos docentes de biblioteca y 24 docentes de aula. Los alumnos de la segunda etapa reciben clases de taller de electricidad y comercio una vez a la semana en su horario contrario.

El porcentaje de repitencia escolar en esta institución es elevado con respecto a las estadísticas nacionales. En el año 2000-2001, la matrícula total es de 639 alumnos; de ellos repiten 92 que representan el 14,3%, siendo la media nacional de 8,2%. Es

necesario resaltar que ese año, en un primer grado que tiene una matrícula de 31 alumnos 15 repitieron (48,3%). Esta situación, a pesar de su gravedad, no es discutida en la escuela. En términos generales los porcentajes de repitencia están por encima de la media nacional y en el caso de primer grado la triplica. En el año 2001-2002, la matrícula total es de 588; de éstos repiten 52 alumnos que representan el 8,9%, mientras que la media nacional está establecida en 8,6%. Se observa que el mayor porcentaje de repitientes se encuentran en primero y segundo grados, ubicándose por encima de la media nacional, al mismo tiempo que el porcentaje de repitientes en los demás grados baja considerablemente, ubicándose por debajo de la media nacional. Resalta para este año la disminución de la matrícula con respecto al año anterior. En el año 2002-2003, la matrícula total es de 570 alumnos, de los cuales repiten 43 que representan el 7,5%, y la media nacional está estimada en 8,4%. Se mantiene la tendencia que agrupa los mayores porcentajes de repitientes en primero y segundo grados, coincidiendo con la tendencia nacional. En el año 2003-2004, la matrícula total es de 623 alumnos, de los que repiten 40 que representan el 6,4%, cuando la media nacional es de 8,1%. Se observa una tendencia a la baja porcentual de repitientes, pero en primer grado la cantidad sigue siendo alta, por encima de la media nacional. En el año 2004-2005 se mantiene la tendencia hacia la baja del porcentaje de repitencia, aun cuando en primer grado continúa siendo elevado (ver anexos).

Al revisar los índices de repitencia en esta institución, observamos que reflejan los diagnósticos que se han hecho sobre esta problemática en el ámbito nacional. De allí que la escuela deba darle respuesta y los docentes tengan que estar sensibilizados con esta realidad.

En la presente investigación abordaremos los casos como una totalidad, y por ello se indaga la visión que tienen los docentes, los directivos, los alumnos y representantes con el objeto de acercarnos a la realidad desde diferentes perspectivas.

Cuando el investigador interactúa con los sujetos investigados, siempre debe tener en cuenta que está realizando una comunicación entre sujetos. Vale decir, lo que se valora como objeto de estudio es el ser humano, que responde a sus características individuales y a las situaciones históricas culturales que le ha correspondido vivir.

Por otro lado, la relación entre teoría y práctica tiene su movimiento propio, en el que la práctica no se debe interpretar como el final del proceso del conocimiento, sino como un momento del desarrollo de la misma teoría y ésta va a su vez enriqueciendo la práctica en su devenir histórico social.

CAPÍTULO IV

Referente metodológico

La metodología lleva implícitas definiciones de carácter ontológico y epistemológico porque la misma expresa el paradigma donde se ubica el investigador. Define el modo de acercarse a la realidad, el camino a transitar y la concepción que se tiene de la realidad estudiada. Por tanto, en este capítulo se presenta la ruta seguida para dar respuestas a los objetivos propuestos.

Naturaleza de la investigación

Nos ubicamos dentro del paradigma de la teoría crítica, que en el aspecto educativo es denominado *pedagogía crítica*. Ésta parte del principio de que el conocimiento se construye dentro de un contexto histórico sociocultural, y de que debe permitir la transformación de la realidad, la cual es analizada como una totalidad interrelacionada con múltiples factores. La teoría crítica asimismo reivindica la dialéctica entendida como el método que nos permite conocer la realidad concreta en su dinamismo y en sus interre-

laciones. Desde esta perspectiva no existe una separación entre el sujeto y el objeto, por lo que se asume la intersubjetividad en el proceso de investigación.

Entre los representantes de la pedagogía crítica destacan Apple, Freire, Carr, Kemis, McLaren, Hargreaves, Giroux, Popkewitz y otros, comprometidos con el pensamiento crítico transformador del hombre, inscrito en un proyecto político emancipador. Dentro de esta línea destacan los trabajos de Freire en relación con la educación popular que focalizan su atención en la educación como práctica de la liberación y como orientación política hacia la emancipación del hombre en la lucha por la construcción de una sociedad más humana y justa. Giroux trabaja el papel del docente en el proceso formativo de la sociedad, concibiendo al mismo como un intelectual crítico, reflexivo y transformador. Carr y Kemis orientan su trabajo hacia el análisis crítico de la práctica para la formación de un docente teórico emancipador dentro de una práctica dialógica.

La pedagogía crítica cuestiona a la escuela tradicional como reproductora de la ideología de las clases dominantes, al enfoque tecnocrático de la educación, y propone una educación en la cual se pueda formar al ser humano con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad y en permanente diálogo con el entorno (Suárez 2000). Sostiene que está vinculada a la teoría crítica de la escuela de Frankfurt representada por Horkheimer, Habermas, Adorno y otros. Esta relación se establece por su naturaleza crítica y el desarrollo de un discurso de transfor-

mación y emancipación. Desde ese punto de vista reivindica la postura de Marx (1973) cuando señala que:

... Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealdad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico (p. 8).

A partir de esta perspectiva el pensamiento crítico está vinculado a una práctica social en transformación; de allí que Horkheimer (2000) afirme que “la profesión del crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente” (p. 32). La crítica no permanece en el ámbito cerrado del conocimiento, sino que es proporcionada por la praxis. Sólo dialécticamente es posible la interpretación filosófica; de allí el pronunciamiento de Marx (1973) cuando afirma que “... los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (p. 10). La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica a lo establecido para transformarlo. En esa misma dirección Horkheimer (2000) declara que “la teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre” (p. 41).

En esta búsqueda de una sociedad más humanista guiada por los principios de justicia social, equidad, democracia, solidaridad, cooperación, el docente está llamado a jugar un papel como líder intelectual al lado de su pueblo para desmontar el discurso de la dominación y en una relación dialógica participar en la construcción de una nueva cultura.

Tomamos la teoría de sistemas como una propuesta de complementariedad al paradigma de la pedagogía crítica. De ésta, integramos la visión de totalidad, ya que, como argumenta Capra (1998):

... los sistemas son totalidades integradas cuyas propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes más pequeñas. Sus propiedades esenciales o sistémicas son propiedades del conjunto, que ninguna de las partes tiene por sí sola. Emergen de las relaciones organizadoras entre las partes, es decir de la configuración de relaciones ordenadas que caracteriza a aquella clase específica de organismos o sistemas (p. 56).

Nuestra investigación, según señalamos, se enmarca en un modelo de estudio de casos, en el cual se analizan los casos de dos docentes de aula que logran cambiar su paradigma educativo y profundizar en los factores que inciden en esos cambios, así como los obstáculos que se encuentran en ese proceso. Estos cambios se manifiestan en sus concepciones teóricas y su praxis educativa, vinculadas a un compromiso social encaminado a dar respuestas a los problemas de repitencia y exclusión. Es una investigación de carácter cualitativo, orientada hacia el enfoque etnográfico. Se asume que los estudios de casos no son estudios individuales, porque el hombre individual no existe al margen de sus relaciones con los otros seres humanos. Lo singular es parte de lo universal en contextos similares.

Los criterios establecidos para la selección de estos dos casos conciernen a la generación de cambios suscitados en los paradigmas expresados en su desempeño, la riqueza de la experiencia y

su compromiso social. Inicialmente se exploraron a través de entrevistas las opiniones de quince docentes, ubicados en el área geográfica del estado Miranda y el Distrito Capital de Venezuela, y se exploró con otros docentes de la misma institución sobre la opinión de los posibles seleccionados, ya que un docente que genere cambios no pasa desapercibido en la institución donde labora, pues ésta reconoce su práctica, aun cuando en muchas oportunidades no comparta estos cambios. Posteriormente se seleccionaron los dos casos, ante la expectativa de que la riqueza de sus experiencias pudiera arrojar mayor información sobre la temática objeto de estudio.

La metodología de estudios de casos proviene en sus inicios del desarrollo de otras disciplinas como la antropología o la sociología y, según Taylor y Bogdan (1987), sus orígenes pueden situarse en los trabajos desarrollados en la primera mitad del siglo XX en torno a la denominada *escuela de Chicago*. Su aplicación al campo educativo se ubica en los años sesenta y setenta. Desde entonces, y en especial en las últimas dos décadas, la utilización del estudio de caso en la investigación de la enseñanza ha experimentado un considerable aumento.

Los estudios de casos se ubican dentro del enfoque cualitativo que pretende el examen sistemático de las perspectivas, acciones y puntos de vistas de los sujetos que participan en situaciones educativas que el investigador trata de comprender más profundamente; indaga sobre los supuestos que sustentan las prácticas escolares y permite explorar las concepciones y creencias pedagógicas. A través de estos estudios se pretende hacer un examen riguroso de las concepciones y las prácticas de estos dos docentes para descubrir los factores asociados a los cambios, así como los obstáculos para su desarrollo.

Las docentes, Alida y Yeli, que participan en esta investigación ponen en marcha un proceso reflexivo sobre su propia práctica, que nos permite el acceso a un conocimiento que han construido desde la reflexión de su praxis.

Se considera que en los casos a estudiar los procesos de cambio están en desarrollo, partiendo de que la realidad es dinámica y no estática. Es decir, son procesos que tienen años gestándose, y nosotros analizaremos esos procesos en su devenir histórico y en los contextos donde se han desarrollado, en una relación dialéctica que comporta ir del pasado al presente y del presente al pasado, buscando las interrelaciones que expliquen tales procesos.

Esta investigación se desarrolló desde comienzos de 2004 hasta comienzos de 2007; en su inicio las docentes Alida y Yeli cursaban estudios de pregrado y al culminar la investigación ya se habían graduado.

Este estudio de casos nos permite profundizar en lo micro, pero estimamos que se deben buscar vías que nos permitan acercarnos a definir algunas tendencias en contextos similares. Es por ello que en un primer momento se diseñó un modelo de cuestionario para aplicar a otros docentes que hubiesen generado cambios de paradigmas en sus prácticas. Hubo inconvenientes en el primer momento, ya que sólo una docente respondió al cuestionario; finalmente se aplicaron tres entrevistas estructuradas que nos permitieron ampliar la visión y ubicar tendencias acerca de los procesos de cambios de paradigmas. La intención era aplicarla en dos casos donde el cambio fuera generado a partir de la política organizacional de las instituciones donde se labora y en otros dos donde fuese generado por la formación de pregrado. La dificultad para ubicar los casos impidió que se cumpliera con los criterios es-

tablecidos. No fue posible la ubicación de otro caso donde el cambio se hubiese generado a partir de la formación de pregrado. En cuanto a los otros tres casos, los cambios son producto de las políticas organizacionales de las instituciones donde laboraron. Esto lo hicimos tratando de llevar a cabo lo que Porlán (2001) denomina el “principio de doble foco”, según el cual se ha combinado un enfoque macro extensivo, con un enfoque micro con profundidad, que se centra en un número de casos reducido, buscando con ello la complementariedad de los datos obtenidos y la posibilidad de tener una visión más compleja del objeto de estudio (p. 29).

Por la característica de la investigación, en la cual se indagan las creencias, culturas, teorías explícitas e implícitas que se generan en relaciones de interacción social en el proceso educativo, se decide trabajar con el método etnográfico, para intentar dar explicación a una problemática relacionada con la cultura pedagógica, a través de la abstracción e interpretación de la misma. Indagamos sobre el saber cultural que los docentes usan para organizar sus ideas, comportarse e interpretar sus experiencias; en la cultura pedagógica, así como en los supuestos que sustentan sus prácticas. En ese sentido nuestra investigación está más guiada hacia criterios antropológicos o etnográficos.

En este sentido, Tezano (1998) sostiene que “los estudios etnográficos reclaman la inserción del investigador en la cotidianidad del otro, durante el tiempo que fuese necesario para penetrarse de la esencia de lo social” (p. 22). Goetz, y LeCompte (1988) manifiestan que:

La investigación etnográfica se convierte en un inmejorable aliado para ayudar a develar las teorizaciones implí-

citas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores... Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor (p. 17).

Como fue dicho antes, las preguntas que nos proponemos responder con la investigación son las siguientes: ¿Cómo se dan los cambios de paradigma en los educadores? ¿Qué factores son determinantes en estos cambios? ¿Cuáles son los principales obstáculos para generar los cambios? ¿Cómo se dan los procesos en el cambio de las concepciones epistemológicas de los docentes? ¿Cómo se construye el conocimiento en los procesos de interacción social? ¿Cómo surge el compromiso social con los sectores más desposeídos?

Bachelard (1934/2000) sostiene que “para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (p. 16).

En muchos estudios de casos predominan los trabajos con un marcado carácter inductivo. Los investigadores sostienen que los conceptos y teorías deben surgir de las prácticas y las categorías de análisis deben derivarse de los datos. Cuestionan la existencia previa de cierta elaboración teórica por parte del investigador acerca del fenómeno educativo, ya que inevitablemente lo utilizará para explorar la realidad a estudiar y de alguna manera lo puede “contaminar”. Sostenemos que éstas son posiciones extremas, ya que es posible trabajar con el método

inductivo y el método deductivo sin que los mismos sean contradictorios, integrándolos en una unidad dialéctica donde se complementen. La inducción y la deducción son procedimientos lógicos que no se dan independientes unos de otros, sino que se encuentran formando una unidad dialéctica. De hecho la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico no es sólo inductiva; es un proceso dialéctico interactivo entre teoría y práctica. Los deductivos-inductivos van de la teoría existente a la práctica concreta, así como los inductivos-deductivos van de la reflexión sobre la práctica a la construcción de teoría.

Desde una postura epistemológica compleja, sostenemos que el conocimiento se construye por medio de la interacción entre los referentes que el investigador posee y las nuevas informaciones precedentes de los datos empíricos de la investigación así como de otras investigaciones relacionadas con la temática. López Ruiz (2000) señala que el conocimiento se construye como un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica, en el que se establecen continuas interrelaciones entre el marco teórico de referencia, la obtención y análisis de los datos durante el trabajo de campo y la generación de la teoría emergente (p. 30).

En este estudio se profundiza sobre cómo se presentan las interacciones entre el conocimiento docente y la práctica educativa, y sobre cómo progresan ambos componentes al implicarse en un proceso reflexivo, así como la forma en que aprenden los docentes y cómo cambian y se transforman esos conocimientos, en su reflexión sobre la práctica escolar.

El diseño de la investigación se desarrolla en cuatro fases. La primera fase, de documentación; la segunda, de selección de informantes y estudio de campo; la tercera, de aplicación de

instrumentos y análisis de datos; y la cuarta y última fase, de triangulación y validación.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

Se utilizan entrevistas semiestructuradas en varios momentos, para seleccionar a los informantes y para triangular con los pares y el directivo de la institución donde laboran los informantes, con el fin de recoger sus percepciones sobre éstos.

En el primer momento se trabaja para seleccionar los casos, en el segundo momento para entrevistar a representantes, docentes, directivos y alumnos para triangular información, y en el tercer momento se procede a identificar tendencias.

Se aplica la observación participante, con la intención de aproximarnos al conocimiento práctico de los docentes. A este respecto se toma en cuenta la planificación, el conocimiento de la materia, el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento curricular y el conocimiento empírico, entendiéndolo éste como el saber docente tácito que se ha adquirido durante la carrera profesional, así como los conocimientos que se han venido elaborando como producto de la reflexión de la práctica en el aula. Tomamos en cuenta sus creencias pedagógicas implícitas, que en cierta medida orientan la actuación del docente en el aula, así como las concepciones epistemológicas en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la relación docente- alumno.

Taylor y Bogdan (1987) sostienen que:

La observación participante es la acción que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (p. 31).

En la observación participante se contrasta la planificación inicial con las actividades didácticas en el aula, y se indaga cómo se maneja el currículo en ella. Se selecciona la entrevista en profundidad como la técnica básica para fundamentar la metodología de nuestra investigación educativa. Es un procedimiento que le permite al investigador acceder con mayor sistematicidad y profundidad a las creencias, visiones y concepciones de los docentes, así como a sus concepciones implícitas, además de proporcionar datos para describir, caracterizar y analizar el conocimiento de los docentes sujetos de la investigación y para determinar los factores que más han incidido en su formación profesional.

La entrevista en profundidad está estructurada en tres grandes bloques: 1. Aspectos personales y profesionales; 2. Proceso de cambios de paradigma, creencias, concepciones epistemológicas, incidencia de las relaciones de interacción social en el cambio de paradigma, y teorías implícitas; y 3. Reflexiones relacionadas con su praxis y aportes teóricos de carácter pedagógico contruidos a partir de ésta.

Taylor y Bogdan (ob. cit.) definen la entrevista en profundidad como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y

los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresadas con sus propias palabras. Sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p 101).

La recolección y análisis de los datos se realiza a medida que se procesan. Se trabaja con unas categorías previas que responden a las preguntas de la investigación. Pero a lo largo de la observación participante y de las entrevistas en profundidad surgen conceptos, y nuevas categorías. Éstos se analizaron para estructurar nuevas categorías y subcategorías que permitieran dar explicación a los cambios generados en los sujetos de la investigación. Tal interpretación nos ayudó a establecer relaciones, formular conceptos y elaborar teorías resultantes de la investigación, asumiendo que la teoría no es una mera suma de conceptos o relaciones sino una totalidad sistémica.

Los cambios de paradigma en los docentes se analizan con una visión de totalidad, de proceso y de interrelaciones dialécticas, a pesar de que en ocasiones se realizan clasificaciones que puedan ser interpretadas como aisladas. Los fenómenos se explican a través de las relaciones que se establecen entre dichos componentes. Éstos contribuyen a su caracterización y a la vez a precisar su comportamiento en el proceso. La dialéctica de los conceptos y categorías consiste, ante todo, en que todos ellos en conjunto y cada uno en particular reflejan, revelan y fijan las relaciones y las interdependencias entre los fenómenos, sin lo cual no podría comprenderse la realidad. La construcción de teoría se realiza a lo largo de todo el proceso y no como resultado final.

Para el análisis de los datos se utiliza la triangulación de la información. Taylor y Bogdan (1987) definen la triangulación como “la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos” (p. 92). A tal efecto cruzamos las informaciones obtenidas de las entrevistas en profundidad, entrevistas a otros actores del proceso educativo y la observación participante. También se utiliza la triangulación para contrastar las entrevistas en las cuales consta cómo se mira el docente, con aquellas donde aparece cómo lo mira el directivo y cómo lo miran sus compañeros, los alumnos, los representantes.

El análisis de los datos

En el análisis de los datos utilizamos el método dialéctico. El mismo establece que se parte de una realidad concreta para llegar a diferentes niveles de abstracción.

En un primer momento, en la medida que vamos aplicando los instrumentos de la investigación, aplicamos un primer nivel de abstracción para construir los conceptos y categorías. Es en esta etapa cuando construimos las matrices que nos ayudan a establecer una lógica dialéctica para la clasificación de la información. En ese sentido, se establece una columna para las categorías, subcategorías y características. Esta última nos arroja características que justifican la conceptualización de la categoría y la subcategoría. Luego vienen los textos extraídos de las entrevistas y una última columna que llamamos *análisis*. En esta columna, a partir de los elementos que se extraen de la entrevista, vamos realizando un primer nivel de análisis.

Luego viene un segundo momento, que es el análisis de las categorías. Es un segundo nivel de análisis más complejo, en el que se establecen relaciones entre categorías por bloques. En este momento nos vamos acercando a una teoría más construida.

El tercer momento es otro nivel de abstracción más complejo; en este momento se extrae la esencia de la investigación para construir una teoría más acabada. Luego vienen las conclusiones, que es la síntesis de la investigación.

Desde este punto de vista, la teoría se va construyendo desde el primer momento que se elaboran las matrices.

Para el primer caso, como estamos centrados en conocer la formación de un tipo de liderazgo que comienza su proceso de formación a partir de una política organizacional orientada hacia la transformación de la escuela como un espacio para la formación permanente, sólo incluimos un día de la observación participante; esto porque ese día se realizó una actividad colectiva en la escuela donde Alida jugó un papel importante como líder natural de la institución. Los datos que se obtuvieron de la observación participante en el aula ratifican el modelo de docente que se obtiene de la entrevista en profundidad. En el segundo caso, el de Yeli, nos hemos centrado en su desempeño como docente de aula a partir de su formación en pregrado con diseño curricular basado en la integración de la teoría, la práctica y la reflexión.

En ambos casos construimos matrices para el análisis de otros actores del proceso educativo. En este sentido, se entrevista a un alumno, una representante, una docente y un directivo. En el caso de Alida no fue posible recoger la opinión del directivo, a causa de una situación de conflicto que existe en la escuela

ocasionada por el abandono por parte de los directivos de sus responsabilidades. Sin embargo, se pudo recoger la opinión de los otros actores.

En el proceso de análisis se triangula con la información que arroja la entrevista en profundidad, la observación participante y la opinión de otros actores. También triangulamos con los datos que nos arroja la investigación empírica, la teoría que nos sirve de referente, otros estudios empíricos y el análisis del investigador.

CAPÍTULO V

Análisis de los casos

PRIMER CASO: ALIDA

En el caso Alida, su proceso de cambio tuvo como condicionante principal la política organizacional en la primera institución educativa donde trabajó, orientada a la transformación de la escuela como un espacio para la formación permanente. Allí se formó como una líder natural, lo cual la ha llevado a convertirse en una profesional promotora de cambios en cualquier espacio donde se desempeñe. Tal experiencia le permitió más adelante transferir su aprendizaje a otros contextos escolares.

A continuación presentaremos en primer lugar la caracterización de la política organizacional de la escuela para identificar los factores organizacionales asociados al cambio, y posteriormente indagaremos cómo se expresa el cambio en el desempeño docente.

Es necesario destacar que la docente laboró durante trece años en esa institución, donde se fue formando su perfil profesional, pero fue en los últimos tres años, con la incorporación de

un nuevo personal directivo, que dio un salto cualitativo en su formación profesional. Este nuevo directivo venía con una formación y experiencia en educación popular que lo llevó a transformar la escuela en un espacio para la formación permanente.

La primera escuela, que denominaremos *Mariana*, es una escuela religiosa subvencionada por el Estado. Esta escuela venía con una trayectoria de disciplina, responsabilidad, integración docente que permitía calificarla por los representantes como una buena escuela. Estos factores favorecieron el cambio de paradigma educativo. Entre ellos podríamos señalar una política institucional que algunos autores denominan *experto-novato*, que se expresa en el acompañamiento pedagógico por parte de una docente con amplia experiencia a las nuevas docentes que se incorporan en la institución. En este proceso se le orienta en la planificación, estrategias didácticas, rutinas y sólo cuando existe la seguridad de que el nuevo docente está en capacidad de marchar independiente se le deja. Este acompañamiento llevaba implícito toda una carga de afecto, compañerismo, manejo de técnicas y herramientas para la planificación y la evaluación, aspectos que establecen confianza y sentido de pertenencia hacia la institución.

La docente manifiesta que durante esos primeros diez años, ella sentía que su desempeño profesional era bueno al igual que el de sus otras compañeras, pero posteriormente tomó conciencia de que era insuficiente.

LA POLÍTICA ORGANIZACIONAL

Liderazgo y formación política

Muchos autores coinciden en la importancia del liderazgo y la formación política de los docentes; entre ellos destacan Freire, Giroux, Prieto, Bigott, Gramsci y otros. La formación política permite definir la orientación hacia donde dirigir el desempeño del docente. Cuando estos docentes ocupan cargos directivos en una institución tienen la oportunidad de proyectar una política educativa.

En torno a la nueva directora de la escuela Mariana, se afirmaba que

... venía muy enriquecida con la experiencia colombiana de educación popular, de la experiencia política y muy sensibilizada para impulsar este proyecto aquí en Venezuela... ella liderizó ese movimiento... lo asumió como militancia de vida, tenía una buena formación política, incluso para analizar el momento político por el que estaba atravesando el país...” (entrevista en profundidad).

Resistencia al cambio

En todo proceso de cambio existe resistencia, porque se trata de ver la educación con una nueva óptica, nuevas rutinas, planificación, etc. Algunos autores, como Shön, Argyris, Senge, coinciden en expresar que inicialmente se asume una posición

defensiva ante los nuevos planteamientos. En este caso también se presentó. Lo primero que hizo la nueva directora fue apoyarse en los liderazgos naturales de algunos docentes para establecer puentes que permitieran la comunicación. Cuando sintió que estos eran insuficientes buscó apoyo externo. Sobre ello la docente Alida comenta:

Pamela, que viene de una experiencia de trabajo de educación popular, es contratada por las monjas de la Mariana y de María Auxiliadora para que dictara unos talleres de educación popular. Eso era algo que nos hacía falta para integrarnos en función de un objetivo común. Pasamos todo un año haciendo diferentes talleres, juegos...” (entrevista en profundidad).

Parte de la predisposición de los docentes contra la nueva directora se derivaba de que sentían que ella quería imponer un modelo de educación. Por otro lado, al principio no utilizó los mejores métodos para convencer. Cuando se comienza a discutir la teoría que sustenta la educación popular la resistencia va cediendo y los docentes comienzan a apropiarse de la propuesta. Estas discusiones permitían la reflexión en la práctica de la nueva visión pedagógica, y durante las mismas se dotaba a los docentes de herramientas como estrategias didácticas y métodos para la planificación, que mejoraron el desempeño de los docentes. Otro elemento a destacar es la continuidad a mediano y largo plazo de los talleres de formación. Sobre esa orientación nos dice Alida:

... pero en el plano personal era muy dominante. Hablamos de educación popular, de delegar el poder, de

estimular la participación de los muchachos, pero a la hora de soltar el poder, no; le costaba mucho hasta delegar funciones clave... Además había un mal concepto del maestro, que el maestro era flojo, que el maestro no trabajaba. Ella quería imponer su modelo de educación popular, no estableció al inicio estrategias para ganarse a la gente y provocó mucha resistencia. Pero programó unos talleres de formación de educación popular y nos facilitó un material de lectura... hoy pienso que fuimos muy duras con ella y si tomamos en cuenta que era una señora de sesenta y pico de años, debimos ser más comprensibles con ella... ella dejó la semilla y ya las cosas no pudieron ser como antes (entrevista en profundidad).

Todos estamos inmersos en los procesos de cambio, aun la directora con toda su claridad, y si estos cambios que se proponen son contrarios al modelo organizacional predominante las contradicciones internas son más fuertes. Desde la visión dialéctica los denominamos *unidad de los contrarios*, que se expresan en la lucha entre lo que está naciendo y lo que no termina de morir. Lo importante es que a pesar de la resistencia al cambio se impuso la perseverancia, la perspectiva dialéctica del cambio que plantea que las realidades son dinámicas y cambiantes. Por otro lado, se observa la importancia que se le asigna a la fundamentación teórica como elemento que puede ayudar al cambio, elevar los niveles de conciencia, no existe una visión pragmática ni tecnicista. Existe una lógica dialéctica que es pertinente con la concepción de la educación popular. El exceso de confrontación puede desviarnos de los objetivos centrales y puede hacer daño; en

ese sentido hay que tolerar algunas situaciones siempre y cuando no entren en contradicción con los principios fundamentales.

La escuela como espacio para la formación permanente

Varios autores sostienen que las escuelas deben ser espacios para la formación permanente, ya que su influencia en el desempeño docente es determinante. En eso coinciden Brillerot, Picón, Porlán, Sanjurjo, Imbermon y otros. Era evidente que por la misma formación, la directora entendió que no podía haber cambio si no se discutían los supuestos teóricos que sustentaban la propuesta de educación popular, así como la reflexión en la implementación de una nueva visión para abordar la educación. En este proceso también incorpora a otra escuela de la misma congregación que se encontraba relativamente cerca. En tal sentido, la docente Alida expresa:

... Cada tres meses teníamos talleres donde se reflexionaba sobre lo que se venía haciendo y los obstáculos que se nos presentaban en la práctica. Pamela... ella hizo un buen trabajo en la escuela, ella estuvo los años 91-92 y nos consolidó como grupo, nos orientó políticamente. Nos dotó de diversidad de herramientas para trabajar en el aula con este nuevo enfoque e hicimos nuestro primer proyecto de educación popular (entrevista en profundidad).

Había una claridad sobre los postulados de la educación popular. Prueba de ello es que los primeros talleres que se realizaron

estaban dirigidos a la sensibilización social de los docentes, al análisis de la realidad social, y culminaban con una actividad práctica. Al respecto la docente Alida plantea:

Aun cuando estábamos en una escuela de cierto nivel económico y que contábamos con familiares con niveles de instrucción que favorecían el aprendizaje, así como del apoyo a los padres, nosotros observamos que había un grupo de niños que estaban como desamparados, que lo que llevaban era lo poco que hacían en la escuela, porque en su casa, sus condiciones familiares no permitían ese apoyo que los ayudaran a superar las dificultades que tenían y que la escuela era insuficiente. Con ellos hicimos un proyecto para prestarle más apoyo en la escuela (entrevista en profundidad).

Se evidencia que si se trataba de una concepción educativa centrada en lo social era pertinente comenzar por indagar las necesidades sociales de la escuela para darle también una respuesta social. En este proceso la escuela no estaba aislada, ya que logró incorporar a otra escuela: esto actúa como un elemento de estímulo para que los docentes no se sintieran solos en el proyecto. Los talleres están orientados a incorporar la teoría, la práctica y la reflexión sobre el desempeño docente, así como a identificar obstáculos. Se trabaja con todos los maestros de la institución en la formación docente. Se discute la problemática nacional y su repercusión en la escuela, demostrando con ello una visión amplia que permite abordar los problemas con un enfoque de totalidad. Se promueve el trabajo de equipo para aprender entre pares.

Se demostró creatividad para canalizar los conflictos cuando se apoya en una ayuda externa, ante la incapacidad de resolver el conflicto por la resistencia al cambio. Trabaja con una visión compartida y de cambio. Se desarrolla lo que la teoría del caos llama *la ley de la renovación colectiva*, que establece que en la medida en que unimos fuerzas por objetivos comunes éstos se potencian.

La directora se apoya en los líderes naturales para el desarrollo de acciones que permitan mayor participación y complementariedad de cada quien con sus fortalezas y debilidades. En ese sentido Alida plantea:

... la maestra América daba los talleres con alumnos y maestros sobre el cuestionamiento al llamado “descubrimiento” y nos llevaba materiales de la cátedra Pío Tamayo sobre esta problemática, así como de Saúl Rivas Rivas. Fue un trabajo de años, tras años, hasta que nos sensibilizó y dejamos de dibujar las tres carabelas porque ya teníamos conciencia (entrevista en profundidad).

Se logró incorporar a otros docentes para incrementar el sentimiento de pertenencia con el proyecto, se desmontó el discurso de dominación, pero como parte de un proceso de concientización y no por decreto. Es decir, se dejó de dibujar las carabelas de los conquistadores como un símbolo positivo cuando se logró tomar conciencia en el discurso de su verdadero significado. Se debe tener la paciencia para esperar el tiempo que requiere la gestación de los procesos de cambio.

La escuela como espacio para la participación

En el proceso de cambio se incorpora a todos los actores del proceso educativo; en ese sentido, la docente Alida nos expresa:

... hacíamos asambleas con los representantes y los niños para discutir sus opiniones de primero a sexto grado, discutíamos sobre la situación del país, hablaban de la situación de la escuela, opinaban sobre temas políticos... Hacíamos consejos de grado y se evaluaban a las maestras con los alumnos para ayudarlas a avanzar; era una crítica constructiva, esta evaluación era bien recibida por los docentes. Nos ayudó a hacer autocrítica de nuestra propia práctica... Recuerdo una vez [en] que todas llegamos tarde y la monja estaba fúrica —en una escuela donde nadie llega tarde—, y lo dijo por el megáfono... un grupo de niñas fueron a reclamarle muy molestas por la manera en que se había expresado de las maestras y nosotras, sin faltarle el respeto, le criticamos la forma como se dirigió hacia nosotras. Esa hermana nos dio tanto, que fue capaz de generar en nosotras la rebeldía de enfrentarla (entrevista en profundidad).

Se realizan evaluaciones a los docentes por parte de los alumnos, no con la intención de destruirlos sino para hacerles críticas constructivas que les permitieran avanzar en el proceso de cambio. Se crea un ambiente para la discusión dialógica propuesta por Freire, donde nos escuchamos todos y hablamos en condiciones de igualdad sin que prive la jerarquía.

Innovación curricular

Todo proceso de cambio implica nuevas propuestas que tienen repercusión en el currículo. En este caso las innovaciones se reflejaron en la planificación por proyecto (estamos refiriéndonos a los años 1990-1993) y la educación centrada en valores; para ello desarrollaron “talleres de educación para el trabajo, juegos cooperativos... era más que todo vivir y sentir la experiencia” (entrevista en profundidad).

Todo cambio auténtico implica la puesta en práctica de una teoría, pero si nos quedamos en la pura abstracción teórica no generamos cambios en la práctica; y si nos quedamos en la pura operatividad nos convertimos en pragmáticos y el cambio no se prolonga en el tiempo.

Apropiación de los postulados de la educación popular

Cuando existe una praxis que implica integración de la teoría, la práctica y la reflexión, se producen cambios cualitativos porque los involucrados en el proceso de cambio se apropian de la filosofía y esto permite niveles de criticidad en defensa de los principios. En tal sentido, la docente Alida nos expresa:

Después llegaron otros facilitadores, pero ya nosotros manejábamos los fundamentos de la educación popular; con ellos tuvimos conflictos porque no manejaban la propuesta, sólo eran conceptos vacíos... nos opusimos desde el primer taller hasta el último, tuvimos confron-

tación con los facilitadores y les hicimos entender que investigación participativa no era eso. Que es trabajar con la gente y desde la gente y que tengan un sentido para esa misma gente... Terminaron aceptando la crítica (entrevista en profundidad).

Aprendizaje a partir de esta experiencia

Todo cambio genera un aprendizaje; de allí las propuestas de Senge, Argyris, Shön, que plantean la importancia de las organizaciones que aprenden. Cuando indagamos el aprendizaje que produjo esta experiencia, la docente Alida nos expresa:

De esa experiencia nos quedó a cada una de nosotras, que donde quiera que estemos, estaremos haciendo el trabajo que aprendimos allí y que soñamos allí... Fueron trece años de aprendizaje en la escuela Mariana. Tenemos un compromiso de vida, y en cualquier espacio que estemos deberemos de generar cambios. Aprendí a creer en la capacidad de cambio del ser humano; nada es permanente, todo esta en constante transformación. Aprendí a valorar la importancia de la integración para generar cambios colectivos. Aprendí a mediar en conflictos (entrevista en profundidad).

El trabajo con la educación popular cambió toda mi práctica. Tú revisas los postulados de la educación popular y es una relación dialógica, donde lo importante es mantener una relación tú a tú. Yo siempre he mantenido una relación estrecha con el representante y eso sí lo he

mantenido desde que me gradué. Yo jamás le he dicho a un representante “usted no me pase”. Yo siempre los trato como a mis amigos. El diálogo como estrategia. En el diálogo tratamos de profundizar más... para crear una situación en la que suspendemos nuestras opiniones y juicios de tal modo que seamos capaces de escucharnos unos a otros (entrevista en profundidad).

Así se produjo un salto cualitativo que trascendió la escuela y que permitió la formación de docentes involucrados con un proyecto educativo de compromiso social, se generaron procesos de transferencia de aprendizajes a otros contextos y se generó un compromiso de vida con los postulados de la educación popular.

En resumen, la política organizacional de formación permanente estuvo caracterizada por la discusión de los referentes teóricos que sustentan la práctica de la educación popular, así como por nuevas estrategias y metodologías de planificación que permitieron el desarrollo de la propuesta educativa, la reflexión sobre la práctica para identificar los obstáculos y socializar el aprendizaje. Los talleres de formación poseían regularidad y continuidad, contribuyendo a la creación de un clima favorable al cambio y de una dinámica de formación permanente. Se utilizó la crítica y la autocrítica para el desarrollo profesional de los docentes, así como la confrontación para defender los principios que guían la educación popular. A pesar de que al inicio hubo conflicto, el liderazgo del directivo era democrático. Éste favoreció al surgimiento de nuevos liderazgos naturales.

De esta manera se instauró un liderazgo compartido centrado en valores y no en la competencia. Se incorporaron todos los

docentes de la institución, así como los de otra escuela vecina. Participaron todos los actores del proceso educativo. Se recurrió a una visión de totalidad que permitía discutir la situación política del país y su vinculación con la escuela. Como los postulados de la educación popular implican el compromiso con los sectores más desposeídos de la población, los docentes lograron adaptarlos a su contexto. Se abrieron espacios para la participación que favorecieron el sentimiento de pertenencia con el proyecto educativo. Los docentes terminaron apropiándose de la propuesta de la educación popular y la transfirieron a otros contextos de aprendizajes.

EL CAMBIO DE PARADIGMA PEDAGÓGICO

Es difícil trabajar con categorías parceladas porque la realidad se nos presenta como una complejidad; sin embargo, realizaremos la caracterización en lo pedagógico aun cuando ciertos aspectos de ellas estén planteados para ilustrar otras categorías.

Contextos de aprendizajes

El docente tiene que desarrollar estrategias que le permitan vincularse de la mejor manera con sus alumnos. Para ello debe ubicarse en el contexto de su grupo. La maestra Alida manifiesta que:

A mí me cuesta mucho payasear con ellos; con los grandes no lo hacía, pero con los chiquitos me he vuelto muy payasa y les dramatizo los cuentos, les hago mí-

mica y me pongo como ellos. Entonces se engancharon con su cuento del ratón, y nos ha servido para la lectura (entrevista en profundidad).

La atmósfera que el docente construya en el aula es importante porque facilita el desarrollo de las actividades en ambientes armónicos.

Dominio del proceso de lectoescritura

La educación es un proceso en el cual intervienen aspectos biológicos, sociales y psicológicos, y el docente tiene que abordar el aprendizaje desde esta perspectiva. La maestra Alida cuenta su experiencia:

... ella me enseña su hoja y me dice “Aquí dice Stefanía”, porque se trataba de los amiguitos del ratón y yo descubro que ha avanzado, que está silábica: tiene la E, la T, una letra de cada sílaba. Vuelvo a revisar porque me llamó muchísimo la atención y le digo “Léemela” y me dice “Stefanía”; le digo que me escriba mi nombre y le faltó nada más la d, porque —claro— tiene mucha pobreza de letra... hay que enriquecerla ahora con letras. Me escribió nombres de los muchachitos del salón. Yo me quedé asombrada, porque cuando ella comenzó no hacía ni una letra. De hecho todavía le cuesta mucho porque el proceso de la escritura en la escuela ha sido muy rápido para ella, por la experiencia gráfica que ella traía que hasta se le dificultaba dibujar... (entrevista en profundidad).

Si tenemos el dominio de otras disciplinas que nos ayudan a entender los procesos de aprendizaje de los niños, estaremos en mejores condiciones para potenciar su desarrollo. El docente de los primeros años tiene que trabajar con diversidad de recursos. En tal sentido, Alida agrega:

En el ámbito de estrategia hay que preparar muchísimo material visual para que ellos mantengan la motivación hacia la lectura y escritura. Acomodamos el rincón de escritura; la biblioteca de aula se la mantengo abierta para que ellos manipulen espontáneamente los libros, pero hay que estar muy pendientes. Porque como no traen hábitos de trabajo con libros, los dañan (entrevista en profundidad).

Aprendizaje en procesos de interacción social

El docente se encuentra en constante aprendizaje por las características de los grupos, a través de entrevistas y los grados con los cuales le corresponda trabajar. La docencia como ciencia pedagógica implica la investigación que permita la explicación de la problemática que se desarrolla en el aula. De allí que Alida nos informe de su experiencia de aprendizaje con uno de sus grupos:

... en primer grado no les hago dictado; eso lo aprendí ahora. Las caligrafías también las eliminé, porque incluso yo comencé poniéndoles caligrafía, pero me ha tocado volver a releer, investigar y ver que eso no

ayuda, parece mentira pero no ayuda porque lo que hace es que ellos se cansen con la caligrafía y terminen odiando la escritura. Entonces, me ha tocado reorganizar mis criterios. Hemos estado escribiendo mucho, cada quien a su ritmo y descubriendo palabras sobre todo a través del juego y estamos inventamos un cuento... (entrevista en profundidad).

Aprendiendo con sus pares. El acto educativo es un hecho social, en el cual el docente interactúa con muchos actores del mismo proceso, entre ellos con otros docentes. Cuando asumimos que esa relación tiene que ser de colaboración, solidaridad, complementación, aprendemos nosotros y los niños salen favorecidos de este aprendizaje. De allí que Alida comparta esta experiencia:

... por primera vez en mis años de experiencia, se crea el aula integral y la psicopedagoga trabaja con nosotros en el aula. Nos forma... nos reunió. Es una persona muy asertiva. Maneja todo lo que es la comunicación muy bien. Es muy cercana, te enseña sin decirte que lo que haces está mal, te das cuenta con su práctica... te hace ver que hay otras formas de hacer las cosas. Ha trabajado con preescolar y con básica. Trabaja con nosotros en el aula y hace unos proyectos que nos involucra a todos. Prepara su proyecto y te lo lleva y ya tú sabes que ella va a trabajar en su hora integral. Lleva a los niños a su aula, hace sus diagnósticos, trabaja con los representantes. Se reúne contigo y te argumenta con conocimiento las razones que la llevaron a llegar a una conclusión en un diagnóstico, donde tú también apren-

des. Evalúa a todos los niños que le remites y como también trabaja en el aula, ella diagnostica si hay otros problemas. En mi salón trabaja conmigo lectura y escritura, porque en mi grado hay muchos niños que vienen de la calle, que no hicieron preescolar. Entonces hay muchos problemas de hábitos, lagunas del proceso de la construcción de la lengua escrita y hay niños que están presilábicos, que son unigráficos, que han tenido muy poca experiencia con la lengua escrita; otros están silábicos y ella me planteó trabajar en conjunto. En cambio, en segundo y tercero, de acuerdo a cada realidad, ella monta proyectos diferentes (entrevista en profundidad).

El papel que juega la familia en la formación del niño es importante, ya que el niño se va formando en los contextos de la escuela, la familia y la comunidad. Alida nos dice: “... nunca he podido ver a un representante como mi enemigo; al contrario, es mi aliado, por ejemplo, en los casos de los niños que tienen problemas, puedo entrarle a través del representante y el representante a través de mí” (entrevista en profundidad).

Siguiendo la misma orientación agrega: “... porque el niño, la familia, la comunidad y la escuela son unidades que no pueden funcionar de manera aisladas, ellos son parte de la vida social del niño... las instituciones (familia, escuela, comunidad) de manera aislada no pueden contrarrestar la exclusión...” (entrevista en profundidad).

Referentes teóricos

Los referentes teóricos explican de alguna manera nuestro desempeño docente. Alida viene con una sólida base en educación popular y este aprendizaje lo transfiere a nuevos contextos e incorpora nuevas teorías; de allí que nos comunique:

... Transferí mi experiencia de la Escuela Mariana en torno a la planificación por proyectos. Busqué materiales de Vigotsky y Ausubel. Posteriormente, cuando sentí que ya manejaba la propuesta de la reforma, me atreví a dictar unos talleres de planificación y evaluación a los docentes de mi escuela (entrevista en profundidad).

Compromiso social del docente

La educación tiene que servir para humanizar al hombre; para ello debemos comenzar por humanizarnos como docentes. No podemos jerarquizar por nuestros intereses individuales e ignorar la realidad del niño y las consecuencias que generan nuestras acciones. La salida para abordar la problemática de los niños tremendos no puede seguir siendo la de excluirlos de la escuela; por ello Alida nos dice con preocupación:

... siento que a veces los maestros somos muy insensibles, nos situamos en nuestras necesidades y no en las del niño para entender que estos son los niños más frágiles. Yo sé que es difícil, porque te entorpece el trabajo con el resto del grupo, porque nos agota. La solución

no es sacarlo. Es el niño que más agreden, el que todo el mundo acusa y etiqueta, que le recuerdan a cada momento que es malo; pero como él es agresor nadie nota que él también está siendo agredido. La presión del resto de los docentes es para botarlo, reafirmando su conducta negativa, y si el ambiente familiar es el mismo tampoco ayuda. Entonces consigues que en la casa no encuentras disposición para ayudarlo, a veces no es tanto la disposición sino la posibilidad. Cuando tú tratas de atender a estos niños encuentras que la mamá está todo el día en la calle trabajando, que ese niño se queda con otro montón de niños solos, que ningún niño puede ejercer la autoridad ni el afecto dentro de la casa, que no tienes a mano otras alternativas que brindarle, porque desde tu posición no la tienes. Hay que seguir trabajando con la familia, con los hermanos, sensibilizarlos, y hacer todo lo que se pueda desde la escuela. Es un compromiso atender estos casos (entrevista en profundidad).

Compartiendo experiencia sobre estos casos nos comenta Alida:

Tengo un niño en primer grado con problemas graves de conducta y yo no había descubierto que ese niño estaba avanzado a nivel cognitivo. No lo había descubierto, porque él no me había dado la oportunidad ya que no me trabajaba. Ese niño me ha hecho de todo, se me escapaba del salón, se montaba por el muro, se había escapado de la escuela y los niños lo fueron a buscar... me lo traían obligado. Lo hemos maltratado muchísimo

en la escuela, porque para controlarlo había que someterlo. En una ocasión casi tumba la escuela, había una exposición de libros de ventas y ese niño agarró y le echó tierra a todos esos libros, casi arranca el teléfono. A mí me había costado mucho acercármele, pero todo esto me hizo abrir los ojos y preguntarme. “¡Dios mío! ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué estoy haciendo?”. Allí es que tomé conciencia de que no estaba reflexionando sobre mi práctica, estaba actuando llevada por la presión del niño, pero no había analizado el problema en su complejidad, y gracias a que tengo a la psicopedagoga hemos trabajado en conjunto y me ha servido de mucho mi carrera como trabajadora social... (entrevista en profundidad).

En esa misma orientación Alida nos dice que el mayor aprendizaje que logró al trabajar con niños excluidos del sistema escolar y en condiciones de pobreza extrema fue:

... todo un aprendizaje para trabajar con niños difíciles en el aula. El entender que estos niños no tuvieron oportunidades en sus espacios, en sus escuelas... esto nos sirvió para comprender mejor hoy a estos niños en las escuelas donde trabajamos, ya que muchos de estos niños fueron expulsados de las escuelas con una etiqueta de niño difícil, grosero, bruto, abandonados en segundo y tercer grados y con muchísimas dificultades. Ahora me he convertido en la defensora de estos casos en la escuela para impedir que sean expulsados (entrevista en profundidad).

Función social de la escuela

La escuela tiene una función social en la formación del niño que trasciende lo cognitivo; de allí que Alida afirme:

... para esta otra parte de la población la escuela lo es todo y eso lo percibes desde el preescolar; dejar la casa y entrar a la escuela significa una novedad, un mundo de experiencia interactuar entre ellos, aprender unos con otros, construir su conocimiento es una riqueza a nivel de su aprendizaje y la formación de hábitos y valores. A veces el docente no está conciente de ello; esa parte de la interacción es tan fundamental para ello y esa relación con el docente, con todo lo que tú haces como docente, porque el docente se convierte en un dios para el niño, que puede ser maravilloso o castigador. Tiene muchísimo significado para él la escuela. Este niño terrible del que te he hablado, a pesar de todo lo que se le ha maltratado en la escuela, a la seis y media ya está en la escuela. Es su único mundo después de la casa, es la vida. Y será el que lo marque para bien o para mal como adulto. Por ello es que la escuela no puede quedarse sólo en el nivel cognitivo, la escuela no puede limitarse a enseñar a leer y escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, dar una cantidad de estrategias, de contenido e información; eso no puede ser la función de la escuela. Hay muchos niños que aprenden a interactuar es en la escuela, que se les escuche, que se valore lo que dicen, que se les tome en cuenta y eso los va a ayudar toda la

vida... La interacción de muchos de nuestros niños con la escuela no se da en una relación armónica; el encuentro comúnmente es negador de la función misma de la escuela, la cual debería estar orientada a brindar un aprendizaje que se construye en la interacción, en la comunicación y en el intercambio social y que además garantice la calidad y la igualdad de oportunidades. Una escuela que conciba la educación como un proceso de formación de valores, actitudes y hábitos constructivos (entrevista en profundidad).

La escuela tiene que asumir su función social y ello implica que el problema de la repitencia y de la exclusión le compete. Garantizar la prosecución de estudio, abordar la problemática del niño en su contexto económico social, lanzar como consigna “ni un alumno más fuera de la escuela”. Si no reflexionamos sobre la función social de la escuela estaremos actuando como reproductores de la desigualdad social. Por eso el llamado que nos hace Alida:

... la escuela no está cumpliendo con su misión; a lo sumo, se concreta en proporcionarles a los niños contenidos que no guardan una plena correspondencia con lo exigido en los programas de estudios; con el agravante de que los estudiantes que más necesitan de ella son, en algunos casos, censurados, sancionados, culpabilizados y apartados; en otros casos simplemente ignorados, aislados, abandonados dentro del aula de clase. De allí que la escuela está contribuyendo también al proceso

de exclusión... El distanciamiento del niño con la escuela se produce en un medio de situaciones no excluyentes donde el entorno social juega un papel significativo, entendiendo a la escuela como parte inseparable de este entorno... (entrevista en profundidad).

Toda reforma que se proponga en el sistema educativo pasa por reivindicar la labor social de la escuela y el compromiso docente con la realidad social del país. Si no trabajamos en esta orientación estaremos perdiendo la brújula.

EL COMPROMISO SOCIAL

El compromiso social está determinado por la sensibilidad que posea el docente para identificarse con la problemática social del niño y el compromiso para prestarle toda la ayuda posible para que ese niño logre la prosecución de sus estudios. Especialmente aquellos niños que por su condición de pobreza son los que menos apoyo reciben en el hogar.

La educación popular, dentro de sus postulados, establece el compromiso con los sectores más pobres de la población. Por esa razón, una vez vendida la escuela, cuatro docentes deciden asociarse para seguir adelante con el compromiso que se había iniciado en ella. La primera acción fue localizar una escuela en un sector pobre de Los Teques, para atender en su turno contrario a niños con problemas de rendimiento y conducta, con el fin de darles un tratamiento individualizado que les permitiera salvar el año escolar. En esta experiencia trabajaron cuatro meses, y la intención era repetirla en el nuevo

año escolar. Los resultados fueron buenos. En ese sentido, la maestra Alida nos plantea:

Utilizamos el diálogo para acercarnos a su realidad, juegos cooperativos; y esta dinámica nos permitía desarrollar una clase, reflexionar sobre la comunicación, sobre relaciones interpersonales entre ellos y con los adultos, para analizar situaciones que estaban pasando en su familia y en la escuela, para luego discutir con ellos sus limitaciones y alternativas, cómo superarlas... Este tipo de juego cooperativos sirve para eso, incluso para analizar metas, qué queremos, y orientarnos en qué debemos hacer para alcanzarlas (entrevista en profundidad).

Se observa que una de las estrategias que se aplican estaba orientada a establecer un diagnóstico en el alumno para acercarse a su realidad y determinar acciones. Para ello no se parte de prejuicios ni de etiquetas.

Posteriormente, a través de un sacerdote, se enteran de que hay un barrio cercano con grandes problemas de exclusión en el sistema escolar. Esta situación era producto de la indocumentación de los padres y los niños, del abandono del hogar, la expulsión de la escuela por problemas de conducta o rendimiento y situaciones de riesgo de droga, abuso sexual, maltrato. Asumen desarrollar un trabajo con un espacio que la comunidad cedió. Trabajan con otras organizaciones sociales con el fin de coordinar acciones conjuntas en función de la comunidad, se apoyan en el liderazgo comunal para aplicar las encuestas a los niños que se encontraban fuera del sistema.

Atendieron a estos niños durante cinco años. Cuando indagamos sobre el aprendizaje que obtuvieron de esta experiencia, la docente Alida manifiesta:

En el aspecto personal crecimos mucho como seres humanos: el contacto directo con esta realidad nos sensibilizó mucho y se generaron compromisos. El sentirte responsable de estos niños con toda una problemática social, muchos de ellos trasgresores. Pero también entender que estás con un ser humano frágil, que necesita de tu apoyo, que valora lo que tú haces. El sentir que estás aportando algo a una realidad social que es imposible desconocer. En el ámbito profesional, el darnos cuenta de que es fácil nuestro trabajo en el aula, que aunque hay dificultades, no es igual. Trabajar con ello es como si en una escuela tú escogieras todos los niños que tuviesen problemas de conducta, de aprendizaje y los reunieras en un aula. Para nosotros fue un gran reto. El valor del respeto y la solidaridad fue la tarea más difícil, y nuestros mayores logros, ya que son niños que pasan la mayor parte del tiempo en la calle, a vivir de la viveza, que no tienen normas en el hogar... (entrevista en profundidad).

La sensibilidad social y el compromiso se desarrollan a partir de la práctica de acercarse a la realidad y entenderla en su complejidad. Es una visión humanista en donde importa es el niño y se generan sentimientos de corresponsabilidad ante este drama social. La propuesta de educación que desarrollaron está centrada en valores.

El acercarse a esa realidad social le permitió entender lo que a diario encontramos en las escuelas con los niños repitientes, excluidos en el sistema escolar y que muchas veces para nosotros no pasan de ser números. Adquirió mayor nivel de conciencia y compromiso. Transfirió el aprendizaje a nuevos contextos. En ese sentido, Alida nos comenta:

Hace poco hubo un problema porque no querían inscribir a unos niños que venían de una zona que invadieron recientemente... había que inscribirlos. Bueno, es lógico, ellos no tenían la culpa de su circunstancia; como yo me pronuncié entonces me tocaron a mí esos dos casos y la niñita no sabía ni siquiera tomar el lápiz, nada (entrevista en profundidad).

Así se es consecuente con el compromiso adquirido y se jerarquiza al niño.

Sensibilidad social y educación

Es preocupante que el docente desconozca la realidad del niño, que ante el niño tremendo se genera una atmósfera para ser expulsado del sistema educativo y que en ocasiones se busque la normativa para aplicarla, pero no se investigue el contexto social y familiar de estos niños para que nos ayude a comprender su comportamiento. Cuando actuamos de esta manera somos corresponsables de la exclusión escolar.

Si el docente no está sensibilizado con la realidad social de sus niños, seguiremos reproduciendo niños excluidos del sistema. Es

necesario desarrollar una política de Estado orientada a la sensibilización de los docentes con su contexto; el problema no es solo de plantas físicas, es también de humanizar la educación. Esto pasa por confrontar las posiciones de indiferencia, individualistas, la competencia y promover en el ámbito escolar nuevos valores, la solidaridad, el compañerismo, la cooperación, el sentido de grupo; pasa también por trabajar, por construir una sociedad más humanizada, por preguntarnos asimismo cuál es la función social de la escuela.

EL LIDERAZGO

Alida en su desempeño docente ha venido perfilando un liderazgo natural. Es decir, un liderazgo que se ha venido construyendo en la práctica, no se lo han dado por decreto, imposición o nombramiento. Esto ha generado malestar en el equipo de directores de la escuela, ya que ellos como líderes institucionales no han cumplido con su rol. Alida es una de estas docentes de aula que, desde allí, con todas las limitaciones que implica estar en el aula, ejerce un liderazgo.

Este liderazgo no es el de la complacencia. Es un liderazgo que busca reivindicar la función social de la escuela. Es por ello que ha tenido inconvenientes con algunos docentes, pero su perseverancia, su ética y responsabilidad, le han dado la razón en el tiempo. Una manifestación de ello es el comentario que hace una docente: “Es una maestra de principios muy definidos, siempre habla de justicia, solidaridad, equidad... y no es que habla sino que lo práctica; en función de esos principios actúa en cualquiera de los espacios” (matriz de actores del proceso educativo).

Su experiencia en la Escuela Mariana la convirtió en una docente generadora de cambios. En las dos escuelas donde trabajó posteriormente desarrolló acciones para el cambio. Sostiene que para realizar cambios que se prolonguen en el tiempo hay que crear condiciones mínimas, entre ellas el cumplimiento con el horario escolar, el calendario escolar y buenas relaciones interpersonales. De allí que sus acciones están dirigidas hacia este fin.

En la escuela donde labora actualmente, Alida se ha ganado el respeto y el liderazgo con el personal; prueba de ello es el siguiente comentario de una de sus compañeras:

... hace como dos semanas hubo una situación bastante delicada con el personal de gerencia y todo el mundo abogaba por que allí estuviera Alida. Ella no estuvo en la reunión y cómo nos hizo falta. De hecho le comenté: “Oye, Alida, de verdad que estoy sintiendo que no solo los docentes, los obreros, los compañeros te respetan sino que creen y se sienten respaldados contigo”, porque la figura que ella ha formado es esa, una persona justa, equitativa, responsable ante sus compañeros... y eso que ella tiene menos tiempo aquí que muchos maestros... Ella ejerce un verdadero liderazgo.

No es un liderazgo de competencia, de imposición, personalista. Es un liderazgo que educa en la acción y para ello no ha temido quedarse en alguna oportunidad sola. Eso pasó con el paro del 2003, cuando junto a otra docente y con el apoyo de la comunidad laboró esos días de tantos conflictos. Esta acción fue coherente con sus principios, y al final sus compañeros terminaron respetando su decisión.

Es un liderazgo que se apoya en la complementariedad con sus pares; es por ello que nos manifiesta:

Comencé a acercarme a cada docente, y cuando estábamos en grupo resaltaba lo bueno que tenía cada uno; por ejemplo, si había que realizar una actividad decía “eso lo puede hacer María que dibuja bellísimo, las letras las puede hacer Rosa que tiene muy buena letra...”. Porque era necesario, integrarlos a las actividades, reconocer sus cualidades para no quedarnos sólo en sus limitaciones. Además, ya el asistir a clase era un progreso, porque los directivos nunca estaban. A veces se nos va la vida criticando las limitaciones de nuestros compañeros y no nos damos cuenta de sus cualidades; esta práctica hay que combatirla, ya que todos somos importantes (entrevista en profundidad).

El docente de aula tiene limitaciones para ejercer su liderazgo. El tener que atender un grupo consume tiempo, pero aun con esas limitaciones podemos generar cambios. Alida comenta:

... la gran debilidad es que se me dificulta ejercer el seguimiento porque estoy en el aula. Este es uno de los pasos más importantes, el seguimiento, porque los maestros hacen los talleres, pero si no hay seguimiento, no sabemos si les sirvió de algo, qué obstáculo encontraron en la práctica, cómo ayudarlos... Mientras el docente no integre esa teoría con la práctica y se atreva a avanzar en ese sentido, no se generarán cambios en el

aula. Se debe abrir espacio y tiempo para la reflexión de nuestras prácticas (entrevista en profundidad).

Cuando el liderazgo que se ejerce está centrado en valores, vamos a encontrar resistencia por parte de un grupo de docentes que han ejercido otro tipo de liderazgo, el negativo, y esto se convierte en un obstáculo para el avance. La docente Alida manifiesta que:

Cuando en una escuela no existe un liderazgo institucional, este pasa a ser dirigido por los docentes que poseen más vicios y que se encuentran amparados por los sindicatos y puede haber docentes con muchas ganas de trabajar y terminan siendo acorralados por este liderazgo negativo; en la mayor parte de los casos no están en aula y muchos no son ni profesionales y miran con desprecio al maestro de aula.

Abogamos por ese liderazgo que se orienta a reivindicar la función social de la escuela, un liderazgo centrado en los valores, en la ética, comprometido con una educación humanista que transforme su realidad y luche por una sociedad más equitativa.

LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

La docente Alida estudió en una escuela técnica y egresó como bachiller docente. Sus aspiraciones eran continuar con una carrera universitaria vinculada a la rama social, tal como sociología o trabajo social. Es decir, había una motivación previa por los estudios sociales. Ingresó a la UCV y egresa como licenciada en Trabajo Social, pero no llega a ejercer, a pesar de la presión de sus familiares, quienes le critican su empeño en dedicarse a la docencia siendo una profesión tan mal pagada, aparte de que tenía la oportunidad de ejercer su nueva profesión ganando un buen salario.

La docente es una persona generadora de cambios y en los espacios donde le ha correspondido laborar, los ha impulsado. Sostiene que para ello se deben dar las condiciones mínimas, entre las que destaca: cumplimiento con el horario de clase, el calendario escolar y mantener buenas relaciones interpersonales. Si estas condiciones no se cumplen lo primero que hay que hacer es trabajar para que se logren. Es por esta razón que en la segunda escuela donde trabajó cuatro años, desarrolló acciones para avanzar en la creación de condiciones mínimas, tales como horario, calendario escolar y relaciones interpersonales.

A las docentes de preescolar me las comencé a ganar. En un principio con el horario, ya que no se cumplía con este y se despachaba antes de la hora. Yo hablaba con ellas y les decía: “¿Por qué tenemos que despachar

a cualquier hora si no es necesario?”. O las entusiasma con algún trabajo... intercambiando experiencias haciendo letras, flores, periódicos y al principio no las confrontaba (entrevista en profundidad).

Autoformación y socialización del conocimiento

Una de las características profesionales que destaca en la docente es su preocupación por la autoformación y su disposición a socializar el conocimiento. Situaciones que le correspondió abordar, como el caso de ser asignada como docente de preescolar sin tener experiencia para ello, la llevaron a utilizar diversas estrategias para acercarse al conocimiento requerido para un buen desempeño. La docente Alida dice al respecto:

Busqué material teórico que me permitiera informarme sobre el desarrollo psicológico del niño en edad de preescolar. Me apoyé en un curso que me habían dado en la escuela anterior para trabajar con niños... con las maestras de preescolar para aprender con ellas... busqué amigas que tuviesen experiencias en preescolar para que me orientaran, hablé con la subdirectora que había sido maestra de preescolar y me orientó, hice todos mis cursos de preescolar y logré avanzar algo. Me tocó aprender a ser docente de preescolar... (entrevista en profundidad).

Observamos que valora la teoría como factor importante en su desempeño. Transfiere conocimientos de otros contextos para

aplicarlos a nuevas experiencias. Se apoya en otras docentes que habían tenido experiencia en este nivel para que la orientaran y de esta forma valora el conocimiento que se construye desde la práctica. Las respuestas a tantas incertidumbres no las busca sólo en los libros.

Formación permanente

La formación permanente del docente ha sido una de las preocupaciones del Estado y de los docentes. Sin embargo, no siempre el esfuerzo ha dado los resultados esperados. En muchas ocasiones la razón está determinada por la concepción que se maneja de los mismos. Por parte del Estado se planifica una serie de cursos con especialistas y posteriormente se reúne a los docentes para que desde una posición pasiva reciban las nuevas informaciones. Estos cursos se realizan desvinculados unos de otros y en períodos muy cortos, sin ninguna continuidad. Desde la perspectiva docente hay una subestimación hacia la capacidad de crear teoría a partir de sus prácticas y en colectivo. Se piensa que el conocimiento está en los especialistas. No existe un diálogo de saberes que favorezca los aportes de los especialistas y del saber que se construye desde la práctica. El conocimiento se trata como una abstracción que no tiene ninguna vinculación con la práctica docente. En otros casos se piensa que la teoría no tiene importancia, que lo importante es la operatividad de las propuestas y se aborda el conocimiento como un problema técnico. Sin embargo, hay experiencias positivas, que han logrado desarrollar un aprendizaje significativo. La docente Alida señala al respecto:

... Pero con los talleres de preescolar sí aprendí... Son talleres excelentes, de calidad. Yo hice talleres de lectura y escritura, y todos estaban orientados en un enfoque constructivista. Tenían un equipo técnico enamorado del proyecto de preescolar, identificado con la propuesta y que manejaba el enfoque constructivista. En las estrategias incorporaban lo teórico y lo práctico, que permitía la construcción del conocimiento, se tomaban en cuenta tus experiencias previas. Se iba a compartir experiencia y a reflexionar sobre lo teórico y práctico; es más que todo es un encuentro de experiencias... (entrevista en profundidad).

En este sentido se puede afirmar que en la medida que se abran espacios para encuentros de saberes, donde se pueda reflexionar sobre la teoría y la práctica, en esa medida estaremos avanzando en la formación permanente del docente.

En el desempeño de la docencia son necesarios los referentes teóricos que asumen los docentes. Existe una tendencia psicologicista que trata de abordar la problemática escolar desde la visión biológica y psicológica del niño aislado del contexto social. Otra tendencia tiende a subestimar la importancia de la psicología del aprendizaje para el desarrollo de los procesos cognitivos del niño. Vigotsky sostenía que era importante tanto el aspecto biológico y genético como el aspecto cultural para ese desarrollo. Desde la perspectiva de la docente, parte del fracaso escolar en primer grado resulta del desconocimiento de los procesos biopsicológicos del niño; de allí que sostenga:

El maestro de básica a lo mejor sabe algo de didáctica, sabe de estrategia de aprendizaje, pero del proceso

evolutivo del niño no sabe. No sabe el proceso interno de construcción que se está desarrollando en el muchacho. Es por eso que el primer grado es un fracaso. Yo estoy ahora trabajando con primer grado y consigo que el maestro, aunque haga los cursos, quiere llegar a poner a los niños a leer en el libro silábico. Dios mío, si el niño no tiene ese proceso de desarrollo, él no descubre, aunque el maestro lo obligue y en su casa le peguen para que se lea el libro; si el no llegó a ese momento en que pueda descubrir no lo dirá y si se presiona lo dirá de memoria, pero él no lo sabe. Menos mal que yo venía con la experiencia de preescolar y me ha servido de mucho, pero ha sido muy difícil, he tenido que trabajar mucho y reflexionar constantemente lo que estoy haciendo (entrevista en profundidad).

Un docente integral se apoya de las otras disciplinas que intervienen en el proceso de aprendizaje. Sobre este aspecto la psicopedagoga de la escuela opina de la docente:

Ella es una docente muy humanitaria, que se preocupa por la formación integral de los alumnos; nos ha tocado trabajar juntas en el aula y he observado que maneja las teorías psicológicas del aprendizaje, las teorías de la psicología evolutiva, las teorías educativas y eso la hace hablar con mucha propiedad y se le facilita la innovación de estrategias de aprendizajes y la diversidad de recursos materiales con los que trabaja. Sus niños salen bien formados... (matriz actores del proceso educativo).

La docente declara que sus referentes teóricos para el ejercicio de la docencia son Piaget, Vigotsky y Ausubel, y que se acercó a estos autores porque la reforma los asumía como referentes y ella tuvo que profundizar en el planteamiento de cada uno.

Relaciones interpersonales

La confrontación es necesaria para garantizar ambientes organizacionales sanos; así lo afirma Argyris. De alguna manera la experiencia que tuvo la docente en la primera escuela era que se ejercía la crítica y la autocrítica a las prácticas incorrectas; de allí que una docente opine de Alida:

En un principio tenía roce, entre otras razones, el qué hace una recién llegada poniendo orden... Por otro lado, ella con otra docente fueron las que trabajaron durante el paro del 2003 y esto generó mucha tensión, pero como es una mujer que educa con su ejemplo, ha logrado desarrollar un liderazgo en todo el personal, el único conflicto que existe es con la directora y es porque ella ha desenmascarado su irresponsabilidad y falta de compromiso con la institución... (matriz actores del proceso educativo).

En esa dirección, más adelante agrega la misma docente:

... evidenciaban aspereza para con Alida, pero era, más que por su liderazgo, por sus posturas; por ejemplo, se

iban a suspender las clases, entonces ella se convertía en la piedra en el zapato, ella decía: “Si quieren suspenden las clases pero yo no. ¿Por qué? Bueno, porque primero están los niños”. Por eso te digo que es una docente de vocación. Pero eso más bien la ha favorecido con el personal docente; además, ella es una persona muy inteligente, no es que ella asumía las funciones de directivo sino que, desde su aula, que son competencias de un docente de aula, es orientadora, no solamente de sus alumnos, sino de sus compañeros de trabajo. A veces cualquiera de nosotros tiene una duda y le consultamos a Alida qué podríamos hacer... (matriz actores del proceso educativo).

A pesar de ser una docente frontal en sus críticas, es una mediadora en conflictos; al respecto expresa: “me dediqué a escuchar a mis compañeras de trabajo, sin tomar partido... Sirvo de puente para limar asperezas entre los docentes y las monjas...”. Esta actitud de mediadora favorece el desarrollo de liderazgo en la escuela.

Existe una visión integral del docente y la expresa de la siguiente manera.

... revisar el concepto de educación que estamos manejando. No podemos pensar que el problema de la formación de los docentes está limitado a lo teórico; es la interrelación de todos los factores que influye en la educación. Además, los docentes somos producto de lo que hemos vivido como sociedad, así como hay médicos que son mediocres, insensibles, que tratan al paciente

como un conjunto de órganos y no un ser humano que tienes al frente, que lo maltratan... Porque somos simplemente producto de lo que hemos vivido. Podemos hacer más en la medida que tomamos conciencia de nuestra práctica y ahí tenemos que jugar un papel importante quienes nos sentimos comprometidos con la educación. Yo sé que lo hacemos, pero debemos ganarnos a los docentes para este compromiso, en cualquier espacio en que estemos, no decaer en esta lucha por humanizar la educación y en la medida que ganamos espacios a nivel de liderazgo, nuestro alcance es mayor... (entrevista en profundidad).

El asumir que la docencia hay que abordarla de una manera integral implica tomar compromiso por humanizar la educación y éste pasa por jerarquizar, por el niño y por el más desamparado.

La crítica y la autocrítica

La crítica y la autocrítica son necesarias para nuestro desarrollo como personas: sólo reflexionando acerca de nuestros errores estaremos en capacidad de superarlos. En este sentido la docente nos ilustra:

A los años yo me conseguí a la monja, me senté a hablar con ella... reconocí sus aportes al grupo, su influencia en nuestra formación y fui autocrítica, porque uno se cierra también y cree que tiene la verdad absoluta y no se da cuenta del aporte del otro... A veces perdemos

la visión de conjunto y nos enfrascamos en discusiones que no eran la esencia del proyecto y esto nos generaba roce... (entrevista en profundidad).

La formación política del docente

La visión política del docente es básica para su desempeño. Así lo afirman Freire, Giroux, Bigott, Prieto y otros. De alguna manera ésta sirve para definir el rumbo a seguir en el desempeño docente. La docente Alida tiene esta misma percepción cuando nos plantea:

Si hay una buena gerencia se garantiza medianamente el trabajo, porque no se trata solo de garantizar que los docentes asistan regularmente; eso no bast. Es necesario que el directivo posea una buena formación política para que pueda impulsar la formación del docente; si no existe claridad política no se sabe para dónde se va y no se trasciende de una escuela donde no se pierde clase pero que no educa para la transformación, para la vida. En este trayecto nos conseguimos muchos enemigos, como el caso de los sindicatos, que degeneraron de ser instrumento para mejorar la calidad de vida de los docentes a instrumentos partidistas que respaldan irregularidades y hacen mucho daño. Se debe educar al docente es para rescatar el sentido social de los sindicatos como instrumentos de lucha. (entrevista en profundidad).

Sus compañeros caracterizan a la docente de la siguiente manera:

La característica más importante es que es un docente con vocación. Cuando las persona tienen vocación son competentes para realizar lo que hace en cualquier espacio que lo coloquen para trabajar... Ella es una de las docentes que tienen competencia para estar en cualquier grado. Ha estado en primer grado y fue una excelente maestra alfabetizadora, muy justa, humanitaria, promotora social, está pendiente y establece buen enlace y rapport [compenetración, empatía] con los representantes. Es una maestra comprometida con su trabajo, que no tiene límite de horario: si tiene que quedarse en la tarde, si tiene que colocar de sus recursos materiales... Es una maestra que incluso se conflictúa entre ella misma porque siente que debe hacer cosas, y es porque ella se lo exige y es más de lo que está haciendo y al no poder hacerlo bien sea porque no recibe la ayuda de los demás docentes por limitaciones, esto le genera malestar... (matriz de actores del proceso educativo).

Los liderazgos naturales por lo general son reconocidos porque en la práctica son buenos en su oficio o profesión. En este caso la docente se ha venido ganando ese liderazgo por su desempeño como docente de aula, por su vocación, responsabilidad y ética. Educa con su práctica.

Influencia familiar en su formación

La familia es el primer vínculo de socialización de los seres humanos. La conformación de nuestra personalidad se comienza a gestar en ella; de allí que Alida afirme: “En mi familia me formé en valores como justicia, solidaridad, cooperación, responsabilidad... Cuando yo me casé me fui a vivir con una tía, hasta que pudimos comprar nuestra casa”.

Su compromiso social es una razón de vida; la dedicatoria de su tesis ilustra esta afirmación:

A todos los niños con quienes hay que construir una sociedad equitativa, donde los sueños sean posibles y no ideales inalcanzables... A todos mis alumnos; son ellos la razón esencial de ser educadora y querer seguir siéndolo hasta el último día de mi vida.

SEGUNDO CASO: YELI

En esta sección trabajaremos en la construcción de cuatro grandes categorías a saber: influencia de la formación de pregrado en el desempeño profesional, cambio de paradigma en lo pedagógico, cambio en procesos de interacción social y caracterización profesional.

LA FORMACIÓN DE PREGRADO Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Comenzamos con dicha categoría porque en este caso los estudios de pregrado fueron un factor determinante para que se produjera el cambio de paradigma en la docente. Este cambio se gestó en la Universidad Nacional Abierta (UNA), donde Yeli ingresó para cursar sus estudios en pregrado siete años después de haber ingresado en calidad de docente no graduado en el sistema escolar. El diseño curricular por el cual estudió Yeli en la UNA es un modelo centrado en la integración teoría, práctica y reflexión. Esta experiencia permitió contrastar las teorías con las prácticas pedagógicas en un proceso de reflexión del desarrollo de la misma.

La dinámica de trabajo consistía en aplicación práctica de una serie de cursos a partir del cuarto semestre. Había un proceso de discusión teórica, luego continuaba con la aplicación de la teoría en ambientes naturales educativos. Posteriormente se realizaba una evaluación de los alumnos con quienes se desarrollaron prácticas que contemplaban preguntas tales como: ¿Qué dificultades encontraron en el desarrollo de la actividad? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aspecto positivo tuvieron las actividades programadas? Esta evaluación debía ser incorporada al informe final y luego discutida en el proceso de reflexión. Una vez culminadas las actividades prácticas, se elaboraba un informe donde se reflexionaba sobre la relación entre teoría y práctica, dificultades para su implementación, aprendizaje que dejó la actividad y descripción del proceso de aplicación.

Una vez culminado el ensayo, se abría un espacio para la discusión de la experiencia de cada alumno. Allí los demás integrantes del grupo expresaban sus opiniones, observaciones y tenían la oportunidad de ampliar su visión de la aplicación de la teoría analizada, ya que se discutía la experiencia de todo el grupo, se aclaraban dudas, se despejaban incertidumbres y se afianzaban criterios.

Antes de su ingreso en la UNA, el desempeño docente se caracterizaba por lo que Sanjurjo, Imbermón, Porlán y otros han denominado el *peso de la experiencia como docente*. En ese sentido, Yeli afirma:

Cuando comencé en educación enseñaba como me enseñaron a mí. Una vez que me inscribo en la Universidad Nacional Abierta descubro que hay nuevas teorías pedagógicas; esto coincidió con la reforma del 96

donde se comentaba acerca del constructivismo, pero fue en la Universidad que la comprendí... (entrevista en profundidad).

Esta experiencia en la universidad la lleva a dar el paso cualitativo de avanzar de una práctica caracterizada por su empirismo a una práctica que asume la importancia de la teoría como guía de la acción; en ese sentido señala Yeli:

Se debería tener claridad de la teoría para poder dar clases, porque ella va a guiar tu práctica. Si no hay teoría no hay práctica, quizás realices una serie de actividades, pero a eso no lo podemos llamar práctica; si no cualquiera pudiera ser docente. Lo grave es que esta situación se presenta en educación (entrevista en profundidad).

Su posición epistémica se enmarca dentro del constructivismo crítico con gran influencia del enfoque sociocultural de Vigotsky, que parte del principio de que el conocimiento se construye en procesos de interacción social. Esta expresión es muy elocuente:

Los niños construyen su conocimiento a partir de sus vivencias, contexto social, relación con sus pares y adultos. Es nuestra labor potenciar ese conocimiento en su complejidad. Los niños construyen su aprendizaje, pero hasta donde pueden. El [niño] puede construir un aprendizaje perfectamente dependiendo de su contexto. Si vive en una selva el aprendizaje que va a construir tendrá relación con esa selva. Es labor de la escuela ampliar ese

conocimiento ampliándole su visión, potenciando su capacidad y exigiéndole más (entrevista en profundidad).

Cuando se indaga cómo fue el proceso de la asunción de su postura epistemológica, expresa Yeli: “en la medida que aplicaba los conocimientos a la práctica comprendía mejor y le conseguía sentido a mis estudios. Esto me llevó a identificarme con las teorías constructivistas y generó un cambio de la práctica”. (entrevista en profundidad).

Una de las características profesionales en su desempeño docente es su reflexión constante acerca de la práctica. Al respecto señala Yeli:

Los profesores aplicaban estrategias para mantenernos unidos a través de los talleres donde teníamos que compartir las experiencias educativas. Todo lo que nosotros hacíamos en las prácticas docentes o en las últimas materias, incluyendo Psicología, la debíamos aplicar; y la evaluación estaba dada por la reflexión de la aplicación práctica de la teoría y exponerla como experiencia a los otros compañeros. Recibir las opiniones de tus compañeros del semestre sobre lo que hiciste era muy importante (...) ya que te permitía reflexionar (entrevista en profundidad).

Es una docente que está catalogada como innovadora en su desempeño. Al respecto, sus compañeros opinan: “Está siempre dispuesta a innovar, investiga, siempre cambia, no es monótona en su práctica...” (entrevista a docente).

Cuando indagamos las razones de la misma, no deja de reconocer la influencia de la UNA. En otras oportunidades nos dice Yeli:

Nos exigían realizar actividades que nosotros, al principio, no veíamos vinculadas ni con la materia ni con educación. Así pasó con la práctica IV donde nos mandaron a organizar un foro... La profesora nos sugirió desarrollar el foro y luego, en el balance, evaluar si tenía pertinencia con educación. Esta actividad nos enseñó a organizar y planificar eventos de esta característica, a comprender la importancia de impulsarlas en las escuelas, a distribuir responsabilidades y asumirlas, a evaluar los pasos de la organización en su desarrollo, a integrarnos como equipo, a valorar las potencialidades que teníamos cada uno, a complementarnos como equipo... (entrevista en profundidad).

A veces los docentes formados por el sistema tradicional presencial observamos con desconfianza la modalidad de estudio a distancia. Sin embargo, experiencias como éstas, cuando existe un enfoque curricular caracterizado por la integración de la teoría, la práctica y la reflexión sobre la misma, nos llevan a romper los prejuicios y a valorar dicha modalidad en este momento histórico, cuando aproximadamente un 30% de los docentes que se encuentran en el sistema educativo laborando no son graduados. En relación con la reflexión, Shön (1992) afirma:

La formación para una práctica reflexiva es, sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no resulte

suficiente para la práctica inteligente o moral, pues, ¿de qué modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica? (p. 11).

La experiencia de otros países latinoamericanos nos indica que aquellos que han optado por un modelo de educación superior centrado en la práctica obtienen resultados exitosos. Ejemplo de ello es el modelo de formación docente de Cuba.

Cuando indagamos sobre las ventajas y desventajas que presenta esta modalidad a distancia la docente nos manifiesta que:

... les ubico más ventajas que desventajas. La universidad te disciplina en el autoaprendizaje, te induce a leer muchísimo, tienes que elaborar tus propias estrategias de aprendizaje. Te apoyan con el material que por lo general es muy bueno, muy bien preparado por un equipo de profesionales. En contra: el poco contacto y comunicación entre los estudiantes, poco roce; sin embargo, en los últimos semestres la universidad planifica actividades donde debes compartir más con tus compañeros y profesores (entrevista en profundidad).

Analizando sobre su apreciación acerca del desempeño de los docentes formados en otras instituciones, nos expresa que el cambio no está determinado por la modalidad de distancia o presencial, sino que la clave está en el enfoque curricular. De allí que afirme que:

... la formación docente de la UNA tiene más fortalezas porque todas las materias tienen una actividad práctica en el aula, donde debes resolver problemas que se presentan en su aplicación y evaluar la teoría en su aplicación práctica, lo cual no lo veo ni en la UPEL, ni en la Simón Rodríguez. Por otro lado, observo que [en] las otras universidades su formación es muy teórica y poca reflexiva... sin vinculación práctica, y así no puede haber aprendizaje significativo; y la parte práctica está desvinculada de la teoría. En cambio, a nosotros nos permiten innovar, experimentar algo que busquemos, hacer nuevas propuestas a partir de la práctica, además de que está la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Lo más importante es que lo evalúan los alumnos, porque se debe recoger la opinión de ellos sobre la actividad que realizaste en el aula. En la universidad se insiste en que el aprendizaje que se obtiene debe ser aprovechado para tu desempeño como docente (entrevista en profundidad).

Cuando establece la relación con otras instituciones que vienen trabajando desde el mismo enfoque, manifiesta Yeli:

... recientemente comencé a trabajar como docente en la Misión Sucre y observé que ellos trabajan con la misma concepción que la UNA con respecto a la integración de la teoría y la práctica, con la gran ventaja de que esto se efectúa desde el primer semestre y permite que el alumno adquiera conciencia [acerca de] si de verdad quiere estudiar educación en esos primeros semestres;

y muchos deciden cambiarse de carrera cuando van al campo, otros se sensibilizan por las problemáticas que les tocan abordar y esto es un avance en ese aspecto (entrevista en profundidad).

Si sostenemos que es un enfoque de integración teoría-práctica, deben existir unos referentes que guíen sus acciones y al respecto plantea:

... Piaget para comprender todo el proceso evolutivo del niño; con Vigotsky para trabajar el aprendizaje cooperativo y su insistencia de exigirle más al alumno, lo que el llama *aprendizaje real* y *aprendizaje potencial*, con lo que hace hincapié en el aprendizaje sociocultural; en Ausubel por su aprendizaje significativo. Ahora uno no vive recordando lo que dice la teoría de cada uno sino que tú extraes de estas teorías los aspectos que te interesan y los incorporas a la rutina diaria (entrevista en profundidad).

La investigación nos arroja suficientes elementos para afirmar que en este caso la formación de pregrado en la UNA, con un diseño curricular centrado en la teoría, la práctica y la reflexión fue determinante en su formación profesional, pero hay otros factores: su vinculación con los niños, el medio familiar, su relación con la institución, entre otros. En fin, estimamos necesario resaltar que el cambio parte en este caso de la praxis educativa y no es el producto de una reflexión teórica que no trasciende a la práctica.

EL CAMBIO DE PARADIGMA PEDAGÓGICO

Todo cambio de paradigma debe expresarse en una práctica concreta, porque no se trata sólo de un cambio a nivel del discurso; en nuestro caso de estudio debe ser expresión del desempeño docente. De allí la importancia de caracterizar la práctica profesional para determinar los cambios ocurridos.

Currículo y contenido

Los programas educativos son una herramienta de trabajo para el docente. En ellos se establecen los contenidos a trabajar en el grado, el perfil, etc., pero es el docente el que hace el programa. Cuando indagamos cómo aborda los contenidos desde el programa, la docente nos manifiesta:

... jerarquizo primero por valores y lenguaje y los correlaciono con todas las materias... Los valores hay que trabajarlos todos los días y en cada clase, porque los valores se viven. En cada clase trabajo algo que tiene que ver con valores, bien sea la necesidad de generar hábitos de estudio, hábitos de trabajo, la importancia de la integración de los grupos, del compañerismo, la solidaridad entre todos; y el lenguaje lo trabajamos a diario (entrevista en profundidad).

Con ello se establece qué es una enseñanza centrada en valores y lenguaje, observándose que los valores se abordan como un

eje transversal, ya que están presentes permanentemente en el contexto del aula y trascienden al hogar, como lo manifiestan más adelante una representante y un alumno.

Programas y perfiles del grado

En la estructura del programa se encuentra un aspecto donde se establece el perfil del grado que espera el Ministerio de Educación cuando el niño(a) egrese. Al respecto la docente opina que el perfil del grado es muy exigente para el nivel que traen los muchachos:

... es un programa más adecuado a los muchachos de clase media que tienen una serie de condiciones materiales y culturales que los favorecen, con padres de mayor nivel cultural y que eso influye mucho, pero para los muchachos de los barrios es más difícil, no porque el muchacho del barrio no pueda dar desde el punto de vista intelectual, sí está en capacidad de dar, pero necesita mejores bibliotecas, mejor alimentación y mayor atención. Es decir, se deben crear las condiciones materiales y sociales para ello (entrevista en profundidad).

Desde esta visión no se critican las exigencias del perfil; se plantea que el Estado debe realizar acciones que conduzcan a una educación más equitativa y que para ello es necesario crear las condiciones materiales y sociales porque, de lo contrario, no habrían los requerimientos mínimos y seguiríamos reproduciendo la desigualdad social en la escuela, a la cual no asisten todos en igualdad de condiciones.

Currículo y contextualización de los contenidos

La contextualización de los aprendizajes nos permite ir de lo abstracto a lo concreto en una relación dialéctica que favorece la construcción del conocimiento en el alumno; en ese sentido la docente Yeli indica:

Todo lo que estudia el alumno está vinculado con lo social, la comunicación, inclusive el ambiente; ahora, por ejemplo, los niños están haciendo unos cuentos ecológicos que tienen que ver con el barrio Santa Eulalia, cómo ha venido cambiando el barrio a través del tiempo, dónde están los focos de contaminación, etc. (entrevista a profundidad).

Más adelante expresa:

Debemos comenzar a trabajar con contenidos más cercanos a su realidad, su forma de vida... y luego vamos ampliando ese contexto, que ellos vayan aprendiendo más de otras realidades. Pero primero debes ubicarlo en su espacio, en su momento, y después puedes ir más allá, hacia el conocimiento abstracto (entrevista en profundidad).

Desde esta perspectiva, el conocimiento se debe construir desde lo más cercano a lo más lejano, desde lo concreto a lo abstracto, siempre contextualizando los contenidos con su realidad, pues existe una coherencia en la planificación desde lo más sencillo a lo más complejo, una estructura lógica.

Currículo y planificación

La planificación juega un papel importante en el desempeño de la labor educativa. La educación tiene un propósito y para alcanzarlo hay que desarrollar acciones; por tanto no puede ser un acto espontáneo. La planificación de alguna manera expresa la postura pedagógica del docente. Sobre ella la docente Yeli manifiesta:

Cuando comienza el año escolar lo primero que realizo es el diagnóstico que me permite saber las fortalezas del grupo, debilidades y potencialidades. Indago su contexto familiar para saber con quién vive, cuántos hermanos tiene, lugar que ocupa con relación a sus hermanos, quién lo recibe al llegar a su casa, quién le hace la comida, quiénes son los adultos que mejor se llevan con él, etc. Esto es importante porque si hablamos de una educación humanista debes conocer la situación social de cada alumno, su contexto, peligros, amenazas. Indago algunos aspectos psicológicos y sociales, para detectar nivel de maduración, relaciones interpersonales, pertenencia al grupo, cooperación, trabajo en grupo y posteriormente se le hace un diagnóstico relacionado con lo cognitivo, donde el perfil del grado anterior es una referencia. Todo esto no se hace en un solo momento; a veces este trabajo se lleva meses, pero debes hacerlo (entrevista en profundidad).

Hay aquí una visión de un diagnóstico integral para conocer la realidad del niño desde lo pedagógico, social y familiar; se

expresa una concepción humanista de la educación, además de que se aprecia la visión del diagnóstico como un proceso permanente.

Planificación por proyecto

La planificación por proyecto permite la integración de las diferentes áreas del conocimiento, estableciendo interrelaciones y rompiendo con la visión parcelada de la realidad. Al respecto la docente Yeli apunta:

Los PPA [proyectos pedagógicos de aula]... a veces son inducidos por mí y en estos casos hago un gran trabajo de motivación para que los niños se apropien del proyecto; otras veces los proponen ellos. Indago qué les gustaría trabajar en el proyecto para delimitar los alcances, luego selecciono los contenidos a trabajar y las competencias con sus indicadores, tiempo... Allí establezco propósito, importancia, áreas a integrar, y defino qué aspectos trabajar a partir del diagnóstico, ya que los contenidos son sólo una vía para lograr los cambios que te planteas realizar (entrevista en profundidad).

Se exploran las expectativas de los alumnos, se establecen propósito y se orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, se valora la importancia de la motivación para la apropiación del proyecto por parte de los alumnos, se integra contenido y se toma en cuenta el diagnóstico como expresión de la realidad de los niños.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje expresan la concepción que tiene el docente sobre el proceso didáctico. En ese sentido, la docente Yeli expresa:

En los grupos se desarrollan experiencias que son más enriquecedoras (...) y ese aprendizaje se logra a través del intercambio de opiniones, cada uno aporta un gránito para hacer un aprendizaje más enriquecedor... Como estrategia de aprendizaje permite la ayuda de pares y la socialización del conocimiento y la construcción del mismo en colectivo... para la formación de valores como la cooperación, la solidaridad, el compartir, la complementariedad, aparte que le permite al alumno adquirir conocimientos de su entorno, de sus compañeros; aprende a compartir, a interrelacionarse, aprende de otros, valora el conocimiento colectivo, y aprende a construir en colectivo. Las deficiencias cognitivas individuales se superan más rápido en colectivo, con sus pares, ya que manejan el mismo lenguaje y existe la confianza para identificar el obstáculo (entrevista en profundidad).

Se observa una gran influencia del enfoque sociocultural de Vigotsky cuando éste afirma que el trabajo entre pares es determinante para la ZDP, que los procesos de maduración en el niño son producto de una relación orgánica y cultural y que esta última los potencia. Se establecen espacios colectivos de enseñanza y

aprendizaje, así como lazos afectivos con el conocimiento; se enseña a pensar con el otro.

Aprendizaje a partir de las vivencias

Gramsci, Prieto, Freire y otros sostienen que la educación debe estar relacionada con la vida. De allí que la docente Yeli agregue:

Hace poco se discutió en el aula la problemática de un niño que, según pude observar, no traía desayuno. Hablé con él y me manifestó que a su padre le habían cortado una pierna por diabetes y su madre no trabajaba, que a veces lograban comer pan sólo. Comprendí que era una oportunidad para que el grupo desarrollara la solidaridad. Se discutió y los alumnos se comprometieron en compartir la merienda con su compañero a tal grado, que otros niños a veces le echan broma porque comía más que los demás ya que cada quien quería dar su contribución. Otra salida hubiera sido que yo le trajera comida de mi casa, pero el grupo no se hubiese educado y debemos educar en todas las circunstancias para formar (entrevista en profundidad).

En este fragmento se observa una correspondencia entre el discurso y la práctica de la educación con una visión humanística y su énfasis en los valores. Es una educación para la vida, que trasciende el ámbito de la escuela y rompe con la educación escolástica que tanto se ha criticado. Asume la posición de darle respuesta colectiva a un problema colectivo

como el del hambre, sensibiliza a los alumnos, ya que les duele lo que le pasa al otro y educa para dar respuestas colectivas así como para aprender a recibir ayuda. Se establecen relaciones de convivencia, sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, sentimientos de responsabilidad y se fortalecen los valores. Se contextualiza el aprendizaje con la vida.

Agrega además Yeli que ese año se presentó un problema con una niña que había sido discriminada por sus compañeros por tener piojos, y esta problemática se discutió en el aula, reflexionando sobre las consecuencias que generan nuestras acciones en el compañero discriminado. En este caso, se ratifica su visión humanística de la educación, se promueve la reflexión sobre prácticas incorrectas, se confrontan posiciones, la crítica y la autocrítica, la humildad para reconocer los errores, la integración del grupo, la visión del grupo como colectivo, la solidaridad y la cooperación, así como el enfrentamiento contra prácticas discriminatorias. En conclusión, se trabaja por la formación de un ciudadano humanista.

Enseñanza orientada a la formación de ciudadanos críticos

La formación de ciudadanos críticos ha sido una de las aspiraciones del sistema educativo por muchos años, y se ha presentado gran dificultad para alcanzarla. En este sentido la docente plantea que formar un alumno crítico sí es posible, pero para ello hay que trabajar diariamente, para que se vayan formando criterios propios. Aunque hay muchos factores que obstaculizan este avance, principalmente de carácter organizacional, cuando

lo que se critica en el aula, la dirección lo promueve y lo apoya. Para ilustrar esta contradicción, Yeli nos narra lo siguiente:

... la orientadora estuvo dos semanas sin atender a los niños y no nos dio ninguna explicación por ello. Cuando aparece pretendió darme la explicación a mí y yo le señalé que la explicación debía ser para los muchachos; ellos la escucharon y posteriormente le señalaron que a ellos les parecía que había sido un acto de irresponsabilidad. Fueron duros con ella. Ahora, cuando se le presentan inconvenientes me llama con anticipación y programa otro día para recuperar la clase... (entrevista en profundidad).

Más adelante agrega:

Los alumnos son los principales jueces que nosotros tenemos, y el juez que hay que escuchar, y tomar en cuenta sus observaciones... De alguna manera los docentes nos convertimos en referencia para ellos; por eso es necesario educar con el discurso y con la acción (entrevista en profundidad).

Un docente expresa:

... En sociales discute con sus niños los problemas de la comunidad, del país. Sus niños son muy críticos y los niños son el reflejo de sus docentes (matriz actores del proceso educativo).

La maestra Yeli manifiesta que formar niños críticos pasa por confrontar las políticas incorrectas que en la institución se desarrollan; lo cual ilustra con el siguiente caso:

... hace poco tuve un conflicto con una docente especialista porque decidió cerrar los baños a la hora del recreo para ella poder sentarse a hablar tranquilamente. Mis alumnos me informaron que no podían usar el baño, yo fui a hablar con ella y ésta respondió en un tono muy altanero. Le hice mi observación y luego discutí con los alumnos el problema que genera muchas veces imponer los intereses individuales por encima de los colectivos. Antes yo pensaba que bastaba que yo hiciera bien mi trabajo, porque desde el punto de vista moral me hacía sentirme tranquila. Pero la experiencia te dice que el cambio no puede ser individual, tiene que ser colectivo, ya que el salón de clase no es una caja de cristal; forma parte de la escuela, de la comunidad, de la sociedad. Para que los cambios se prolonguen en el tiempo debemos cambiar la cultura organizacional. Por ello es que debemos ser implacables en la crítica a prácticas incorrectas y reivindicar la ética profesional en nuestro desempeño (entrevista en profundidad).

Se observa avance en los niveles de conciencia para el cambio, de un cambio en lo individual a un cambio en lo colectivo; por otro lado se reafirma la reflexión sobre las prácticas incorrectas para aprender de ellas.

Una representante afirma:

Mi hija ha cambiado mucho y también sus compañeros, ese cambio no se queda nada más en la escuela sino que se siente en la casa; tú sientes que ellos se integran más a la vida familiar, que hay un cambio que ya no es nada más dar clase en el salón y lo demás no me importa; ya tú sientes que participan en las decisiones que tienen que ver con la familia (matriz actores del proceso educativo).

Los valores como centro del aprendizaje

Desde el constructivismo crítico la educación debería estar orientada a formar ciudadanos capaces de transformar su sociedad. Orientada en esa premisa, la docente expone:

... una sociedad sin respeto no puede funcionar; una sociedad desordenada, donde no haya normas de convivencia, deshumanizada, sin solidaridad, sin importarle lo que le pase al otro tampoco... ni amor hacia la naturaleza ni comprendemos que formamos parte de ella, de la familia, porque el individualismo nos hace perder la visión de familia y se aplica el sálvese quien pueda, y de la sociedad como tal. Yo no quiero una sociedad así. Yo con mis alumnos debo trabajar valores de solidaridad, de cooperación; si un alumno comprende mejor una materia, debe ayudar a sus compañeros que tienen dificultad, porque tienes que inculcarle que no se trata de que se salve él sino de que nos salvemos todos; no basta que él compren-

da, lo importante es que todo el grupo avance, y todos se comprometan a trabajar por esta meta. El docente debe dar muestras de esos valores (entrevista en profundidad).

Alumnos y representantes reconocen que el énfasis está en los valores, y al respecto señalan:

... nos ha ayudado a cambiar como grupo, ya que éramos un desastre, nos faltábamos el respeto, peleábamos mucho... Con ella discutimos las normas y nos comprometimos todos a cumplirla y hemos mejorado mucho la disciplina, la responsabilidad y el respeto. Pero cuando fallamos se discute. Hace poco hubo un problema con una compañera y se discutió y aprendimos que no debemos tratar mal a nadie porque eso baja mucho la autoestima y es muy malo para las personas, ya que las hace faltar a clase (matriz actores del proceso educativo).

Una representante expresa:

Se preocupa por los otros alumnos que no entienden en el momento y los ayuda, habla mucho con sus alumnos de la importancia de compartir, de ser más humildes, más honestos, y eso la niña se lo lleva a la casa... A veces me da risa porque la siento hablando en la casa como la maestra acerca de estos valores... (matriz actores del proceso educativo).

La disciplina se establece en función de un consenso sobre las normas de convivencia.

Aprendizaje como proceso

Dentro de la concepción positivista la realidad parece inmutable y deberíamos resignarnos a ella. Desde la visión del constructivismo crítico la realidad obedece a un momento histórico y se puede cambiar, y en ese proceso nos transformamos nosotros. Partiendo de este principio, la docente afirma:

Cuando trabajas con niños debes tener presente tres cosas. Primero, que las realidades se pueden cambiar y debes tener confianza en las capacidades del grupo para cambiar. Segundo, que debes planificar acciones diarias para que a corto, mediano y largo plazo puedas cambiar la realidad. Tercero, que en ese cambiar la realidad, nosotros también nos transformamos junto con los niños, ya que ningún grupo es igual y por lo tanto las exigencias no son las mismas, nada es permanente. La realidad se puede cambiar y hay que educar para ello, creer siempre en el ser humano, en su capacidad de cambio y que está en constante transformación, pero debes generar conciencia y acciones para el cambio, ya que esto nunca es espontáneo (entrevista en profundidad).

Las transformaciones de la realidad no son espontáneas, sino actos dirigidos que implican actuar en la práctica; no basta manejar el discurso, hay que realizar acciones para transformar la realidad. Es lo que la teoría del caos denomina *cambio sutil*, que consiste en ir colocando cada día un grano de arena para que en ese proceso se vayan gestando pequeños cambios que conllevarán a saltos cualitativos.

Obstáculos en el aprendizaje

El principal obstáculo para el aprendizaje es la cultura pedagógica del conductismo que no ha sido derrotada y que ha sido el modelo de enseñanza imperante por décadas. Es por ello que la docente Yeli expresa:

Una de las cosas más difíciles con los alumnos es romper con el aprendizaje memorístico, porque ellos tienen desconfianza de ser capaces de construir sus propios conceptos a partir de interpretar una realidad o abordar un contenido. Ha sido un proceso lento, pero hemos avanzado. Me he visto en la necesidad de diversificar las estrategias en el aula a través de la discusión en pequeños grupos y de la interpretación de textos, me he apoyado en el material de comprensión lectora de una editorial reconocida, que le saco copia y se los doy para la discusión a los niños. (entrevista en profundidad).

Concepción de la enseñanza

La manera como percibimos al niño expresa nuestras concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido la docente indica:

Cuando trabajas con un grupo debes abordarlo desde la perspectiva psicológica, cognitiva, afectiva y social. Por ello debes crear una atmósfera de confianza en el colec-

tivo y en sí mismo. Debes integrar al grupo de manera que se sienta como familia, promoviendo la cooperación, la responsabilidad, la perseverancia, la solidaridad, el amor, el compañerismo, y atacar la indiferencia y el individualismo (entrevista en profundidad).

Se aborda al niño(a) como un ser biopsicosocial, es decir, desde una visión de integridad, donde la parte afectiva tiene una gran importancia para la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje. Esta situación se evidenció en la observación participante, donde existía una atmósfera de mucho afecto entre docente y alumno(a) así como entre alumnos(as). Asimismo podemos observar que se supera una tendencia que ha tenido fuerza en el ambiente escolar, como han sido las teorías psicologicistas.

Comenzamos la clase indagando sobre los conocimientos previos. Para ello el alumno sabe con anticipación lo que se va a discutir. Si hay alguna creencia falsa se somete a discusión buscando crear conflictos cognitivos; en la discusión se puede aclarar la duda o nos planteamos buscar información para despejarla en una próxima clase. A partir de la discusión vas haciendo una lluvia de ideas que luego se organizan para presentarlas como un mapa mental o como esquemas. En otras ocasiones se delimita el tema con los alumnos y los aspectos que nos interesan, se establece tiempo para el trabajo en grupo; luego se abre la discusión y se construyen las conclusiones. Yo escribo poco, porque hay mucho trabajo en grupo; en la discusión se profundiza en aquellos as-

pectos que estén abordados muy superficialmente y trabajamos con esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros resumen, para el cierre de los contenidos. Con las teorías no hay que ser tan dogmático: cuando un niño hace un esfuerzo yo se lo reconozco; quizás me digan conductista, pero yo creo que es necesario estimularlo para que siga adelante. Toda actividad que se realice debe comenzar con el conocimiento previo del estudiante; si no hay información, hacerle preguntas y relacionar el contenido con sus vivencias. Eso ayudará a que el aprendizaje sea significativo. Ahora, las estrategias dependerán del contenido; hay momentos en que necesitas que el niño memorice una información y en la vida cotidiana eso es necesario... bien sea una fórmula, una fecha específica, etc. Por ejemplo, se puede despejar una fórmula para explicar de dónde viene, pero el alumno al final debe memorizarla; puedes explicar el contexto donde se desarrolló el hecho histórico, pero el alumno debe memorizar la fecha por su importancia histórica. En otro momento es necesario un aprendizaje más procedimental, tener la visión de conjunto, seguir instrucciones paso por paso, y todo es necesario aprenderlo (entrevista en profundidad).

Se parte de ideas y conocimientos previos, se organiza la información en mapas conceptuales, esquemas, etc., influencia del aprendizaje significativo de Ausubel; se establecen preguntas orientadoras y estrategias para el desarrollo de la memoria, se guía y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje; el alumno actúa como protagonista del proceso de aprendizaje,

Evaluación de los aprendizajes

Desde el enfoque conductista la evaluación es el actor final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos debe permitir medir qué tanto conocimiento logró acumular el alumno. Desde el constructivismo crítico la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí que la docente exprese:

Evaluar para mí es conocer todo lo que el alumno sabe hacer, cómo lo hace, qué ha intervenido para que él aprenda. Debe ser, aparte de continua, exploratoria, para saber hasta dónde ha llegado el aprendizaje, qué faltó, en qué fallan ellos y en qué falle yo. Yo también debo evaluarme... En todo momento se evalúa, desde que estoy dando clase estoy evaluando. Es todo un proceso. Estoy convencida de que una evaluación final no es suficiente para comprender el proceso de aprendizaje en el alumno... Se debe crear conciencia en los alumnos y representantes de que lo más importante no es el número o la letra que sacaste sino lo que aprendiste y lo que te falta por aprender; por ello antes de comenzar una temática debes dejar claro cuál es el propósito; y al culminar una temática, que el alumno trabaje con un formato de autoevaluación que abarca las siguientes preguntas: 1. ¿Qué aprendí hoy? 2. ¿Dónde tuve dificultades? ¿Qué me gusto de la clase y qué no me gustó? 3. ¿Qué aspecto debo mejorar para construir mi aprendizaje? Esto favorece los procesos metacognitivos (entrevista en profundidad).

Es importante destacar las estrategias metacognitivas para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Por otro lado, se trabaja por crear la conciencia de que lo más importante es aprender, de manera que el estudiante centre su esfuerzo en el aprender y no en la nota. Evaluación centrada en el proceso de aprendizaje.

Evaluación, coevaluación y autoevaluación

La evaluación no puede ser un acto unilateral donde el docente decida solo; es necesario que todos los actores del ámbito educativo participen. En esa dirección la docente expone:

Cada vez que voy a realizar una actividad pienso que debe dejar una significación grande en los muchachos: Yo les pido que realicen una autoevaluación, les reparto sus hojitas donde se pide que expresen qué aprendió, cómo lo aprendió y qué inconveniente encontró en la participación en el grupo. Esto les permite a ellos ver sus limitaciones, sus potencialidades, qué dificultades y tropiezos tuvieron, cómo lo hicieron, qué les gustó de la actividad que desarrollaron. Les permite ver que todo conocimiento y toda actividad de aprendizaje tiene sus limitaciones para cada persona y que se deben superar, asumir el error como parte del proceso de aprendizaje. Los muchachos aprenden a opinar de sus compañeros, saben que están siendo evaluados no sólo por el docente sino también por sus compañeros y valoran lo que realizan (entrevista en profundidad).

El aprendizaje se construye en colectivo, crea lazos afectivos con el conocimiento, acepta el error como proceso, reflexiona sobre el error, identifica obstáculos.

EL CAMBIO EN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Abordaremos esta categoría desde la institución escolar, para indagar los factores positivos o negativos que han incidido en su formación.

La escuela como espacio para la formación docente

Los estudios indican que la escuela como institución formadora es determinante en la formación docente; autores como Brille-rot, Sanjurjo, Gallego Badillo y otros así lo confirman. La docente Yeli manifiesta:

Hay poca disposición al cambio por parte de los docentes...

Muchos docentes de la escuela son graduados con diseño viejo... piensan que lo que aprendieron es lo mejor y que esa es la manera para que el alumno aprenda y no creen en el cambio. Lo que pasa es que el método antiguo es más fácil para el maestro aplicarlo. Con el método moderno el maestro tiene que ser más activo porque tiene más responsabilidad. Es orientador, facilitador, debe estar más pendiente del trabajo en el

aula, es más observador, debe hacer el trabajo más dinámico, más participativo, y antes el maestro era dueño absoluto del conocimiento, procesaba los objetivos, corregía, daba la clase, hacía todo, incluso lo que el alumno tenía que hacer. El método antiguo era para enseñar robots a repetir, era muy mecánico. No existe una política organizacional que motive al docente para que cambie su práctica; el docente sigue estando muy aislado, no se abren espacios para compartir y reflexionar sobre nuestra experiencia; se estimula la competencia, el individualismo, la indiferencia... (entrevista en profundidad).

Si no existe una política de formación desde la escuela, son difíciles los cambios en colectivos o por lo menos serán más lentos; en ese sentido la escuela está llamada a jugar un papel protagónico en la formación del docente.

Política organizacional y aprendizaje escolar

Muchas veces no se valora la repercusión que tiene la política organizacional en el aprendizaje escolar. De allí la afirmación de la docente, que expresa:

Si existe un equipo directivo que acompaña al docente, lo orienta, le indica las limitaciones que presentan en su desempeño, le hace un seguimiento, lo orienta para que realice algún curso que lo pueda ayudar a superar la limitación presentada, trabaja en equipo y mantie-

ne unas relaciones interpersonales con respeto y responsabilidad, se va a reflejar en el aprendizaje de los alumnos, ya que los correctivos se toman a tiempo. Yo antes pensaba que cuando no existía un equipo directivo responsable con su labor, lo podíamos ignorar y encerrarnos en el aula y avanzar lo que se pudiera con los niños. La experiencia me enseñó que es imposible, ya que los niños pertenecen a una comunidad escolar y están influenciados por todos los miembros. Ahora exijo, critico y confronto las prácticas incorrectas (entrevista en profundidad).

Más adelante Yeli sostiene:

Se debe tener clara siempre la brújula; por ejemplo, saber cuál es el ciudadano que queremos formar, y eso ya está establecido en la Constitución. Hay maestras que son abnegadas en el trabajo, se esfuerzan por enseñar lo que saben, pero no basta la buena voluntad, ya que ellas son muy conservadoras y todavía enseñan con los mismos métodos que a ellas les enseñaron. Entonces esos grupos de alumnos de ellas son poco críticos, se acostumbran al aprendizaje memorístico y ese no es el ciudadano que la sociedad necesita. Necesitamos ciudadanos críticos, que argumenten con criterios propios, que tomen decisiones, que sean autónomos en su aprendizaje, que manejen herramientas que les permitan aprender a aprender en un mundo tan cambiante (entrevista en profundidad).

LA CARACTERÍSTICA PROFESIONAL

En la característica profesional indagaremos qué aspectos particulares de carácter personal pueden incidir como factor de cambio.

Desde este punto de vista encontramos por un lado que la incorporación de Yeli a la docencia fue incidental, que no tenía planteado dedicarse a la docencia. Fue en el desempeño de la misma que decidió que ésta iba a ser su profesión definitiva y que se fue formando su vocación docente; luego ingresó a una institución de educación superior para egresar como docente integral en el año 2005.

La docente viene de una familia humilde, numerosa y con sólidos valores; de allí su afirmación cuando señala que en la formación de valores morales su familia fue determinante. Por otro lado, su sensibilidad social se formó en su hogar; ella expresa: “nos criaron con el principio de la solidaridad y de ayuda al necesitado... siempre había que darle abrigo al que lo necesitaba” (entrevista en profundidad).

Cuando indagamos su experiencia como docente nos manifiesta que tuvo docentes autoritarios, que la castigaban y le pegaban porque era muy tremenda. Por otro lado, venía de un hogar con mucha rigidez. Hoy reflexiona y afirma que se debe ser estricto en algunos aspectos, pero no severo: “si se es autoritario no permites que el alumno tenga libertad de participar o de sentirse cómodo, para expresar sus problemas, que no se sienta cohibido” (entrevista en profundidad). De esta mala experiencia aprendió que no se debe maltratar a los niños y a comprender mejor a los niños tremendos de conducta.

La docente expresa que el principal obstáculo para su desempeño profesional es la política organizacional de la escuela; en ese sentido manifiesta:

... la falta de compromiso con los alumnos, una visión muy individualista que impide trabajar con una visión compartida, en equipo, que prevalezca la solidaridad y la cooperación y no la competencia y las prácticas malsanas en las relaciones interpersonales. Es necesario trabajar para crear un ambiente de hermandad donde todos nos ayudemos y nos complementemos, con nuevos valores, atacando el individualismo, la competencia, la deshonestidad, la complicidad y siendo más humildes para aprender de todos (entrevista en profundidad).

Su trabajo de grado fue acerca de las “Estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura”; cuando indagamos la razón, nos señala que partió de las necesidades de los alumnos: si ellos aprenden estrategias de lectura, aprenden todo. Con respecto a las estrategias metacognitivas nos indica:

... se debe presentar un abanico de posibilidades para acercarse a la lectura, pero el mismo niño escoge su estrategia de acuerdo con sus características. Luego uno los interroga sobre cómo llegaron a una conclusión de una lectura y ellos te expresan “bueno, yo releí el texto”, “yo me fui acercando por conocimientos previos”, “yo me ubique en el contexto para entenderlo”... (entrevista en profundidad).

Desde el punto de vista profesional la motivación por la docencia surge del ejercicio de la misma. Su desempeño profesional lo ha realizado en una sola escuela que por su política organizacional más que ayudar al cambio se convierte en un obstáculo para él. Considera de gran importancia la participación de la familia en la formación de valores. Los representantes la caracterizan así:

Es muy humana, se preocupa para que los niños aprendan y enseña conocimientos nuevos, no se queda con los contenidos del programa sino que va más allá, ayuda a los niños a desenvolverse como personas y a madurar; forma a los niños con un espíritu crítico que trasciende la escuela y el hogar. Es exigente, forma en valores, es responsable, trata bien a los representantes, se gana la confianza de los niños; los niños le tienen mucho afecto (matriz actores del proceso educativo).

Sus alumnos la caracterizan afirmando: que los trata bien y está pendiente de todos por igual, les enseña valores, les llama a revisar sus fallas cuando las cometen. Explica las actividades y les hace preguntas acerca de las actividades, les pregunta el por qué, les informa con tiempo los temas a tratar para prepararse bien. Han avanzado con la comprensión lectora, en el enriquecimiento del vocabulario, en la interpretación de la lectura, en la ortografía y en la motivación para la lectura. Les tienen confianza. Hubo consenso en la discusión de normas de convivencia y eso ha mejorado la disciplina, el respeto y la responsabilidad. Con el caso de los piojos, aprendieron que no deben tratar mal a nadie y que eso afecta la autoestima. Valoran el apoyo que les brindan; en ese sentido un niño dice: “cuando a mi mamá la iban a operar, ella estuvo con-

migo, estaba pendiente y eso me ayudó”; y otro: “cuando a una compañera le dio lechina ella fue a visitarla a su casa”.

Sus compañeros dicen: posee una gran vocación, está dispuesta siempre a innovar y a investigar, se mantiene alegre, los niños la quieren, es muy humana, solidaria, tiene buena formación profesional, socializa su conocimiento. Manifiesta amor por lo que hace, es responsable, aborda al niño de una manera integral, se preocupa por su problemática pedagógica y familiar, sabe llegarle al niño, conoce sus necesidades, ejerce la crítica frontal, es muy humana. Cada vez que siente que un niño es maltratado se pronuncia y nos recuerda que la razón de la escuela son los niños y que ellos deben estar primeros. Les exige a los representantes responsabilidad con los niños y los confronta cuando fallan en este sentido. Es buena en el desarrollo de la lógica matemática en los alumnos, en estrategias para la comprensión lectora y contextualiza los aprendizajes. Forma niños críticos.

El directivo opina:

Es una mujer muy humana y sensible. Profesionalmente está bien preparada, con muchas iniciativas y se preocupa por su grupo, los defiende como una leona. Se exige cada día más para ser mejor docente, mantiene buenas relaciones con sus compañeros aunque es muy frontal en sus críticas. Es solidaria y equitativa, desprendida con los bienes materiales. Desarrolla con los niños estrategias que permiten la independencia cognitiva, cumple con su planificación y todos nos damos cuenta de los cambios positivos que se desarrollan en su grupo (matriz actores del proceso educativo).

CAPÍTULO VI

La construcción de la teoría

El cambio de paradigma organizacional

La dialéctica sostiene que la realidad no es estática sino cambiante y en ese cambio nos transformamos todos, porque no actúa en dirección lineal, ya que son muchos los factores que se entrecruzan. Por otro lado, los cambios están ubicados en un tiempo y espacio determinados, corresponden a un momento histórico. Porque las necesidades varían en el tiempo: lo que hoy puede ser respuesta a una necesidad, mañana puede ser un nuevo problema que debe ser resuelto. Desde esa perspectiva, las teorías responden a un momento, no son estáticas. Se transforman en el tiempo.

Nuestra investigación arrojó datos importantes que nos permiten explicar los cambios desde una política organizacional centrada en la escuela como espacio para la formación permanente, así como a partir de un diseño curricular que combina en forma sistémica la teoría, la práctica y la reflexión.

En el aspecto de la organización, los cambios están asociados a una política centrada en la trans-

formación de la escuela como espacio para la formación permanente. Ésta se caracteriza igualmente por la integración de la teoría, la práctica y la reflexión. La misma permite la apropiación por parte de los docentes de la propuesta educativa, que posteriormente trasciende la institución, porque estos aprendizajes se transfieren a nuevos contextos. En este sentido Apps (1983) sostiene que “... la educación para el cambio social pone el acento en modificar la sociedad, más que modificar al individuo” (p. 102). En esa misma orientación, Porlán (2001) sostiene que “... la formación permanente ha de tener en cuenta tres aspectos básicos en interacción: los problemas prácticos profesionales, las concepciones y experiencias de los profesores, las aportaciones de otras fuentes del conocimiento” (p. 15).

La formación permanente desde esta experiencia es institucional, porque se desarrolla en la escuela, con un enfoque orientado a reivindicar la labor social de esta institución. Sanjurjo (2000) y Brillerot (1996) agregan que la formación que se obtiene en la institución donde se trabaja es determinante en la formación profesional.

Diferente es la afirmación que hace Porlán (ob. cit.), cuando manifiesta que la formación permanente en la escuela generalmente está orientada en la capacitación de los docentes en saberes disciplinarios como un saber superior al saber vinculado a la “experiencia docente y libres de experiencias éticas e ideológicas” (p. 4).

Otras tendencias denominadas *espontaneístas* sostienen que “aprender se aprende enseñando”. Desde este enfoque la formación permanente se limita al ejercicio práctico de la docencia, ya que basta la propia experiencia para aprender a dar cla-

ses. Desde esta óptica se subestima la importancia de la teoría y la reflexión en la formación de los docentes.

La Escuela Mariana desarrolló una política organizacional que integró teoría, práctica y reflexión en un proceso dialéctico favoreciendo con ello la formación de los docentes. Esto repercutió en su desempeño; además permitió la formación de los docentes en una propuesta pedagógica de educación popular. Fue un proceso de formación de tres años, durante el cual la escuela se transformó en un espacio para la formación permanente.

En el proceso de cambio de la Escuela Mariana podemos distinguir cuatro grandes momentos o etapas. Estas etapas no se superan de manera mecánica, sino que como proceso se puede pasar a otra etapa, con algunas características del proceso anterior, que no lograron superarse, así como se pueden presentar la madurez de algunos aspectos que preceden a la etapa.

Primera etapa.

La presentación de la propuesta pedagógica y la creación de un ambiente favorable al cambio

En esta etapa se generan conflictos que afectan las relaciones entre los docentes y el directivo. Se crea desconfianza hacia la propuesta pedagógica por sus implicaciones curriculares y la visión educativa. Se desarrolla la confrontación constructiva, la crítica y la autocrítica, lo cual permite el desarrollo personal y profesional de los actores involucrados en el proceso, busca una apertura hacia el cambio, promoviendo espacios para el diálogo y la participación.

Esta etapa es importante, porque nos indica la visión que se tiene acerca de cómo se construye el conocimiento y se desarrollan los procesos de cambio. Si nos ubicamos en la perspectiva académica, las acciones a desarrollar estarían orientadas a una serie de cursos de carácter teórico desligados de su realidad y de la práctica. Desde la perspectiva tecnicista se debe adiestrar en el manejo de las técnicas didácticas que conduzcan a una eficacia garantizada. Mientras que desde la perspectiva de la pedagogía crítica no se trataba de cambiar por cambiar, sino de saber por qué se cambia, y en qué dirección se cambia. Se trata de poner en marcha un proceso complejo de interacción entre saberes de diferentes procedencias, de conocer las bases filosóficas de la educación popular que reivindica la función de la escuela. Ello requiere sensibilizar e identificar a los docentes con la realidad social del país, para que logren asumir un compromiso para su transformación.

En esta primera etapa se aborda la teoría en una relación dialéctica con la práctica. En algunos momentos la teoría guía la práctica, en otros emerge de la práctica, en procesos de reflexión y sistematización de la experiencia.

Algunos autores que han estudiado los procesos de cambio, como Argyris (1999), Flecha (1997), Freire (2001) y otros han denominado esta acción como *resistencia al cambio*. Argyris agrega que las rutinas defensivas representan causas generalizadas y profundas de la incapacidad para aprender (p. 11) y señala que hay por lo menos dos tipos de aprendizajes en las organizaciones: uno dirigido a modificar las rutinas, al que denomina *adaptativo*; otro conduce a la “creación de un nuevo marco de aprendizaje y nuevos hábitos...”. Éste hace hincapié en la necesidad de cambiar las políticas organizativas (p. 10).

En el caso de la Escuela Mariana los cambios estaban dirigidos a la creación de un nuevo marco de aprendizaje que pasaba por reivindicar la función social de la escuela y generar una nueva cultura pedagógica. Apps (1983) nos dice que nuestra concepción del conocimiento afecta no sólo nuestro modo de entender el proceso del conocimiento, “sino también nuestro enfoque del desarrollo de programas de formación permanente” (p. 24).

Cuando los procesos de cambio son colectivos, se genera un desarrollo desigual, donde unos logran avanzar más rápido que otros. Aquí es donde muestra su utilidad el nuevo marco de aprendizaje, en la forma de un ambiente que propicia la mediación de los más avanzados para apoyar a quienes requieran ayuda para lograr las metas propuestas en las políticas de la organización.

En esta etapa los mayores esfuerzos están orientados a generar confianza en la propuesta educativa, a mejorar las relaciones entre docentes y directivos y a crear un ambiente favorable al cambio, para que se supere la resistencia a éste y se abran expectativas para la nueva propuesta.

Segunda etapa.

Desarrollo de estrategias que permitan acciones reguladoras en la ejecución del cambio

En esta etapa se detectan los liderazgos que existen en la organización, bien sean naturales o institucionales y se apoyan en ellos para mediar en los conflictos. Alida nos expresa: “... me convertí en una mediadora entre las monjas y los docentes”. Cuando estos liderazgos internos no son suficientes para mediar, se acude al

apoyo externo. En este caso sirve para mediar en el conflicto y trabajar en la formación de los docentes. Sobre ello nos comenta Alida: “Al principio, hubo roces con la directora... en ese proceso llega Pamela que viene de una experiencia de trabajo en educación popular... a dictarnos unos talleres de educación popular. Eso era algo que nos hacía falta para integrarnos en función de un objetivo común”. Pero estos talleres no se quedaron en la discusión teórica: “... nos orientó políticamente. Nos dotó de una diversidad de herramientas para trabajar en el aula con este nuevo enfoque e hicimos nuestro proyecto de educación popular...”.

Es decir, que en esta etapa se trabaja en función de manejar las teorías que sustentan el cambio pedagógico. Se discuten la didáctica y la metodología que fundamentan la propuesta pedagógica de la educación popular. Porlán (2001) sostiene que los cambios pedagógicos se llevan a cabo cuando “se trabaja con unidades didácticas, la teoría que las sostiene y se reformula en un proceso de reflexión” (p. 6).

En este mismo sentido, Borja (1994) agrega:

Hay que abrir espacios para la teorización, para el diseño de estrategias de aprendizaje dirigidas al personal escolar, así como para reflexionar sobre la práctica educativa. Si esta formación se realiza fuera de la rutina escolar se corre el riesgo de no incidir en el cambio del ambiente escolar (p. 21).

Alida nos informa: “Se hizo un taller de sensibilización social con los maestros... análisis de la realidad social que debería tener una actividad práctica. Esto nos permitió a mí y a otra maestra

desarrollar un proyecto en la escuela con niños trabajadores”. Es decir, había una vinculación teoría-práctica-reflexión que favorecía el cambio y la aplicación práctica de la misma, sin caer en el activismo. En consonancia con esta afirmación, Hargreaves (2001) nos señala:

Desde la óptica política, es importante que los profesores se comprometan con el trabajo intelectual del cambio, no reflexión únicamente sobre su práctica, sino que lo hagan de una manera crítica sin perder de vista a los fines sociales a los que sirven esa práctica (p. 32).

Borja (1994), por su parte, agrega que la escuela, desde la perspectiva de la educación popular, tendrá que considerar el contexto cercano como lugar de saber, y la cultura que va a distribuir tendrá que responder a las expectativas existentes en su entorno, porque el diseño de estrategias para el cambio depende del dominio que se tenga de esa realidad (p. 11).

Desde la educación popular el aprendizaje del docente pasa por contextualizarlo para dar respuesta a las realidades más cercanas.

En resumen, esta etapa comprende el desarrollo de acciones que permitan el dominio de la teoría y la filosofía que sustenta la educación popular, aunado con la dotación de herramientas en el aspecto metodológico y didáctico. Esto implica la discusión de la teoría, su aplicación a la práctica y la reflexión para identificar los obstáculos e incomprendimientos en su desarrollo.

Tercera etapa. La creación de mecanismos para el trabajo creador y el autodesarrollo

En esta etapa se pone de manifiesto la toma de decisiones creadoras así como la reflexión individual y colectiva. Igualmente, la metacognición y sistematización de las experiencias colectivas. Identificación de obstáculos que impiden el desarrollo, valores éticos, decisiones colectivas.

Como proceso, en esta etapa los docentes han logrado apropiarse de la propuesta pedagógica y esto potencia el desarrollo del cambio. Se amplía la participación de los actores del proceso educativo. Ya no es sólo el líder quien motoriza el cambio; están incorporados los docentes impulsando iniciativas que fortalezcan la propuesta pedagógica.

... hacíamos asambleas con los representantes y los niños para discutir sus opiniones de primero a sexto grado, discutíamos sobre la situación del país, hablaban de la situación de la escuela, opinaban sobre temas políticos... Hacíamos consejo de grado y se evaluaba a las maestras con los alumnos para ayudarlas a avanzar; era una crítica constructiva. Esta evaluación era bien recibida por los docentes. Nos ayudó hacer autocrítica de nuestra propia práctica... (Alida).

Al apropiarse de la filosofía de la educación popular, los docentes desarrollan iniciativas, no le temen a la crítica, ni a ser evaluados por los niños. La crítica y la autocrítica los fortalecen como profesionales y como seres humanos. Se ha superado la sensibili-

dad hacia ella y se asume en su justa dimensión. Se discute con los representantes y los niños la situación política del país. Ya no es la directora motorizando todo; es un liderazgo colectivo tomando decisiones creadoras. En esa orientación, Prieto (1976) nos recuerda: “El maestro ha de ser en todo momento digno, campeón de la libertad y de la justicia; ha de decir a todos su verdad y defender con su palabra y con su brazo esa justicia... Apóstol de la cultura, ha de encender luz en todas las conciencias” (p. 42).

En esta etapa los docentes tienen mayor participación con iniciativas creadoras que dejan en evidencia el manejo del discurso pedagógico. Se tiene conciencia de los cambios por proceso a través del diálogo y no de la imposición; se desmonta un discurso, y se continúa la discusión para generar los cambios de conciencia.

... llegaron otros facilitadores, pero ya nosotros manejábamos los fundamentos de la educación popular; con ellos tuvimos conflictos porque no manejaban la propuesta, sólo eran conceptos vacíos... nos opusimos desde el primer taller hasta el último; tuvimos confrontación con los facilitadores y les hicimos entender que la investigación participativa no es eso. Que es trabajar con la gente y desde la gente y que tengan un sentido para esa misma gente. Terminaron aceptando la crítica (Alida).

Cuando el docente se apropia de la propuesta pedagógica es capaz de defender sus postulados y educar a los otros que dicen manejarla y en la práctica demuestran que no es así. Son niveles elevados de criticidad.

En esta etapa ya se maneja la metodología de proyectos, estrategias didácticas que promuevan los nuevos valores, como el caso de los juegos cooperativos, etc. Se comienza a trabajar con una educación centrada en valores. Sobre esto nos comenta Alida:

Incorporamos la parte de los valores, como la columna vertebral para lograr los cambios que esperábamos; por lo tanto, debíamos educar con el ejemplo práctico. Estos valores eran solidaridad, cooperación, justicia, amor al prójimo, responsabilidad, etc. Se vinculaban los contenidos con la vida cotidiana, incorporamos la educación para el trabajo, talleres cooperativos; era más que todo vivir y sentir las experiencias.

En esta etapa los niveles de conciencia son más elevados, hay mayor compromiso. Los docentes se han apropiado de la propuesta pedagógica, pueden manejarse a mayores niveles de abstracción y moverse con soltura de lo concreto a lo abstracto, como de lo abstracto a lo concreto. Se educa con el ejemplo.

Cuarta etapa. La consolidación de los cambios

En esta etapa se mejora la práctica docente. Se establecen estilos pedagógicos que identifican la institución. Mayor coherencia y sentido de pertenencia del grupo. Se perfilan nuevos tipos de liderazgos. Se transfieren aprendizajes a otros contextos.

Se maneja la teoría y hay más libertad de desarrollar iniciativas innovadoras. En el proceso se construye un estilo pedagógico que identifica la institución porque el conocimiento es compartido, se socializa, se complementan unos docentes con otros. Hay un sentido de pertenencia a la institución, que en este caso se puso de manifiesto en la lucha que libraron las docentes para que la escuela no fuera vendida.

Afirma Brillerot (1996) :

Hacer que la escuela encuentre la vida... no se puede repensar la teoría y la práctica desde otro lugar que no sea desde esta perspectiva global. No podemos hacer desde nuestro rincón la teoría de nuestra práctica... las prácticas producen y reproducen objetivos y valores... queda en el centro mismo de la acción de cada uno el que tomen conciente o inconcientemente, los agentes de la ideología dominante (p. 8).

Otra expresión de lo que se afirma es la decisión tomada por cuatro de las seis docentes de aula que tenía la escuela. Después del cierre forman una asociación con el nombre de *Samuel Robinson* para trabajar con niños excluidos del sistema escolar

en el período (1994-1999). Este trabajo se desarrolló en el Barrio Nacional de Los Teques con niños excluidos y en situación de pobreza extrema. Logran transferir el aprendizaje que alcanzaron en la Escuela Mariana. De allí que cuando se le pregunta a Alida por lo aprendido en la Escuela Mariana nos diga:

De esa experiencia nos quedó, a cada una, que donde quiera que estemos, estaremos haciendo el trabajo que aprendimos allí y que soñamos allí... fueron trece años de aprendizaje. Tenemos un compromiso de vida, y en cualquier espacio que estemos habremos de generar cambios. Aprendí a creer en la capacidad de cambio del ser humano; nada es permanente, todo esta en constante transformación. Aprendí a valorar la importancia de la integración para generar cambios colectivos.

En esa dirección apunta García (2001), al hablar sobre los elementos comunes que identifican una buena escuela: buena relación entre los docentes, compromiso con el trabajo y visión compartida en la institución (p. 5).

En resumen, podemos decir que en la Escuela Mariana los cambios se produjeron producto de una política organizacional centrada en transformar la escuela en un espacio para la formación permanente orientada a reivindicar la función social de la escuela. En su desarrollo se diferenciaron cuatro grandes momentos: 1. Creación de ambiente favorable al cambio promoviendo la participación; 2. Estrategias reguladoras en la ejecución de los cambios; 3. Creación de mecanismos para el trabajo creador; y 4. Consolidación y transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos. La escuela Mariana fue

una institución que formó a los docentes como promotores del cambio con un compromiso social.

El líder como promotor de cambios

A continuación caracterizaremos el liderazgo como un factor asociado a los cambios. El liderazgo es un factor importante para motorizar los cambios. El mismo puede promoverse a partir de una iniciativa particular, pero su orientación es social. Se buscan cambios en colectivos y no individuales. En el caso de la Escuela Mariana se desarrolló un liderazgo centrado en los valores y la ética, así como en el rescate de la función social de la escuela. La directora, como líder promotora del cambio, poseía una serie de características que definían su liderazgo. Entre ellas, el ser un líder democrático, que construye en colectivo y promueve la participación.

El liderazgo forma para ejercer nuevos liderazgos a través de una práctica caracterizada por la integración de la teoría, la práctica y la reflexión. Desarrolla una política que permite que el equipo se forme como un colectivo pedagógico, cuyos actores logran complementarse, ayudarse, actuar en cooperación, generando sentimiento de pertenencia y solidaridad. No es el liderazgo individualista de la competencia. Es un liderazgo reflexivo, con una visión compartida, que socializa el conocimiento, aprende con los otros y promueve espacio para el diálogo. Es perseverante en el cambio y forma con su praxis, de tal manera que no existe un divorcio entre el discurso y la acción. Cuando el líder es un directivo, los procesos de cambios tienden a tener mayor proyección y alcance, ya que esto permite ir construyendo una nueva cultura pedagógica.

Giroux (1997) habla del docente como líder intelectual: “... como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar... con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra la injusticia y convertirse en actores críticos (p. 36).

Es un liderazgo que asume el cambio en su desarrollo dialéctico, que parte del principio de que la realidad no es estática, sino que se transforma; que identifica el conflicto y la contradicción como parte del proceso, entiende que el desarrollo es desigual y respeta los procesos individuales.

Es un liderazgo que establece que el cambio se produce en colectivo, y por lo tanto es importante la participación de todos, con sus fortalezas y debilidades. Los cambios no se decretan, ni tienen un desarrollo espontáneo. Valora la crítica y la autocrítica y la confrontación constructiva como acciones que favorecen la formación de todos. Los cambios son intencionales, persiguen un propósito e implican acciones prácticas.

En este sentido Hargreaves (1996) sostiene:

Sin embargo, las concepciones múltiples y flexibles de la excelencia docente se basan en la sabiduría colectiva de la comunidad de profesores y demás educadores (incluyendo la investigación, aunque sin reducirla a ella) y surgen a partir de ese saber. Reconocen que el conocimiento básico de la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto (p. 90).

Es un liderazgo que promueve la participación para generar sentido de pertenencia y compromiso. Desde la perspectiva del líder, las propuestas de cambios están en desarrollo, no están

acabadas y se van construyendo en colectivo. Los procesos de cambio tienen que reflejarse en todos los aspectos del sistema educativo y tener un impacto social. De allí que implique un cambio en el enfoque para analizar la realidad, para abordar el currículo, tanto en los contenidos como en la enseñanza, el aprendizaje, la planificación y las estrategias de aprendizaje, así como las relaciones interpersonales y la forma de dirección. Para que el cambio se mantenga en el tiempo tiene que ser global.

En ese sentido, Freire (2001) sostenía que:

Una de nuestras tareas como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad (p. 40).

En el proceso de cambio todos los actores evalúan el proceso. El cambio tiene impacto social; por lo tanto, está orientado a transformar la realidad. Dirigido a la formación de un nuevo ciudadano, con sólidos principios en los valores y la ética. En búsqueda de una sociedad más equitativa y humana. Cuando se educa para el cambio, éste trasciende y se convierte en una razón de vida.

Alida como promotora del cambio

La experiencia en la Escuela Mariana tiene repercusión en la formación de Alida como docente. Ella afirma que esta experiencia le cambió la vida y la transformó en una promotora de cambios culturales en las escuelas donde posteriormente le ha correspondido laborar. Ella supo valorar la importancia de la organización para motorizar cambios; de allí que promovió la formación de la organización Samuel Robinson desde la cual desarrolló una propuesta de atención para los niños excluidos del sistema escolar en condiciones de pobreza extrema. Dio importancia a la acción para transformar realidades. De esta última experiencia sostiene que ganó mucho en sensibilidad y compromiso social.

La ayudó a entender la responsabilidad social de la escuela y la corresponsabilidad de la misma al excluir niños en condiciones de pobreza por indocumentados, mala conducta, deficiencia para el aprendizaje, o por hambre. La ayudó a entender la problemática social de estos niños —muchos de ellos en situaciones de riesgo— y a entender que la escuela no puede desatender: “... es como si un enfermo llegara a un hospital con tantos problemas de salud y el médico le dijera váyase para su casa, porque su situación me genera conflictos...” (entrevista en profundidad).

No hay una receta para el cambio, pero para el desarrollo del mismo se necesitan condiciones mínimas, tales como cumplimiento del horario escolar, del calendario escolar y las buenas relaciones interpersonales. Si estas condiciones no están dadas, se trabaja en función de garantizarlas. Por esta razón los cambios en las escuelas son desiguales; porque se trata de contextos

diferentes. En aquellas escuelas que vienen con una trayectoria de responsabilidad, mística, trabajo en grupo y sentido de pertenencia los cambios se desarrollan más rápido. Abrir espacios para las experiencias entre escuelas potencia los procesos, ayuda a superar los obstáculos y a construir en colectivo.

De allí que, siendo promotora de cambio en las dos escuelas, se centró en crear las condiciones mínimas para avanzar en verdaderos cambios significativos.

La visión dialéctica del cambio permite entenderlo en su complejidad, es decir, asumir que la realidad de la escuela se puede cambiar. Que implica la confrontación de dos culturas pedagógicas: la que se ha desarrollado por mucho tiempo y que se convierte en un obstáculo para el cambio, y la nueva cultura pedagógica centrada en valores y en la ética. Esto genera conflictos, contradicciones internas y externas. En ese proceso nos transformamos todos, aprendemos a manejar conflictos, abrir espacios para el diálogo, acostumbrarse a ser tolerantes para entender los procesos individuales, sin descuidar la defensa de los principios. Como afirma Alida, “no puede haber paz sin principios; prefiero el conflicto”. Es romper con esa visión idílica de que el cambio se desarrolla sin trauma, por consenso, sin abordar los problemas de fondo para no herir susceptibilidades. De allí la importancia de la crítica constructiva para crear ambientes organizacionales sanos. La crítica debe entenderse en su verdadera dimensión y no como un ataque personal; se cuestionan las prácticas incorrectas y se valora la crítica como método que nos ayuda a avanzar en el aspecto personal y profesional. En ese proceso es importante la claridad política, porque la misma orienta la brújula hacia donde se pretende transitar, alimenta

la perseverancia y sirve de acompañamiento aun en aquellos momentos en los cuales nos quedamos solos, defendiendo principios.

Para Prieto (1976), la educación es una función política y la más política de las actividades del hombre, porque por medio de ella se forja la nación, se orienta el porvenir y se impulsa el progreso de los pueblos (p. 7).

Por ello Alida no se doblegó cuando se le hacían señalamientos tales como “¿Qué hace esta nueva, queriendo cambiar las cosas?”. En otros momentos, cuando se realizó un paro en el 2003, se quedó en compañía de otra docente trabajando en situaciones muy difíciles. Pero como dice Alida, “se debe ser consecuente con la práctica y el discurso a riesgo de quedarte sola”.

Su aprendizaje en liderazgo se transfiere a otros contextos y va aprendiendo con los otros. No se trata de cambiar sólo en el aula, o de asumir que basta con ser responsable como individuo. La formación en la primera escuela la llevó a comprender que los cambios son colectivos y que deben estar orientados a reivindicar la función social de la escuela. Es por ello que de alguna manera, como dice una docente, “es la piedra en el zapato, cuando se quiere suspender clase, despachar temprano...”. En otros casos es la defensora de los niños que la escuela pretende expulsar y para ello se vale hasta de los principios religiosos, para hacer un llamado a la conciencia a los docentes acerca de las consecuencias de sus actos, y cita como modelo a San Juan Bosco, quien se dedicó a trabajar en su momento histórico con los niños de la calle. En esos momentos les recuerda a los docentes que no están siendo consecuentes con los postulados de la Iglesia.

En palabras de Prieto (1976): “La voz del maestro es como la voz del profeta que clama justicia” (p. 67). No es un liderazgo que surge de la competencia; se ha construido en su forma de desempeño de la labor docente. A pesar de que en la institución donde Alida labora existe un equipo directivo que tiene más bien un carácter nominal, Alida no se ha planteado ocupar ese lugar. Su problema no es de cargo, es de cambio de la cultura pedagógica. Es por ello que hablamos de un liderazgo natural, ganado en la práctica, que no necesita el reconocimiento oficial. Como dice una docente, “es una orientadora desde su aula; si queremos hacer algo se lo consultamos y le pedimos su opinión”. En otro momento señala la docente: “cómo nos hizo falta Alida en esa reunión; todos preguntaban por ella: los docentes, los obreros, los administrativos... allí entendí que ejerce un liderazgo en el personal”. (matriz actores del proceso educativo).

Los liderazgos naturales educan con su desempeño. Esto es una condición indispensable para ser reconocida por los otros. En el campo educativo debe tener un buen desempeño en el aula para poder tener moral para proponer cambios; de allí que una docente afirme: “es una excelente docente, tiene competencia para cualquier grado, excelente alfabetizadora”. Sus alumnos dicen que es responsable, “cariñosa, nos integró como grupo, nos ha enseñado a ayudarnos unos con otros; cuando vemos un contenido lo relacionamos con nuestra vida. Se preocupa por formarnos como buenos ciudadanos”. Una representante comenta: “nos da confianza hasta para plantearle problemas de la casa, para pedirle su orientación” (matriz actores del proceso educativo).

Es un liderazgo compartido que incorpora a los otros; de allí cuando nos comenta que “si había que realizar una actividad

decía: ‘María dibuja bellísimo, las letras las puede hacer Rosa...’. Reconocerles sus cualidades para no quedarnos sólo en las limitaciones... asistir a dar clase era un progreso”. Pero también aprende con los otros; por ello nos manifiesta: “la psicopedagoga es una persona muy asertiva, te enseña con su práctica, discute el diagnóstico que hace de los alumnos, te hace ver que hay otras formas de hacer las cosas”. En otro momento sostiene: “En primer grado no les hago dictado, eso lo aprendí ahora, la caligrafía también la eliminé... me ha tocado volver a releer, investigar, ver que eso no ayuda, reorganizar mis criterios”. (entrevista en profundidad).

Los autores que trabajan el cambio comparten el criterio de la importancia del trabajo en grupo para avanzar en las dificultades; de allí que Borja (1994) afirme:

Un proceso de formación colectiva centrado en la práctica necesita que el personal de la escuela aprenda a trabajar en equipo, a distribuirse responsabilidades, a socializar la toma de decisiones, porque los aprendizajes más enriquecedores para una escuela surgen de la interacción creativa entre sus miembros (p. 5).

Es un liderazgo reflexivo, que aprende de los errores: “a mí me había costado mucho acercármele, pero todo esto me hizo abrir los ojos y preguntarme ‘¡Dios mío! ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué estoy haciendo?’. En ese momento tomé conciencia de que no estaba reflexionando sobre mi práctica, estaba actuando llevada por la presión del niño, pero no había analizado el problema en su complejidad...”.

Es el líder con una formación integral que puede transferir conocimientos de otros contextos a nuevas realidades: “... me ha servido de mucho mi carrera como trabajadora social. Porque en estos casos soy más trabajadora social en la escuela. Me preocupa más la parte humana y la parte social del muchacho. Discutimos el caso y entendimos que el niño era muy maltratado por la familia, la comunidad y la escuela” (entrevista en profundidad).

Los verdaderos cambios en la sociedad pasan por cambios en la educación. Si estos cambios no se reflejan en el sistema educativo, no pasarán de ser declaraciones vacías, pero que en la práctica reproducen un sistema de desigualdad, que es reflejo de una sociedad dividida en clases sociales. El cambio debe ser expresión del intento de recuperar la labor social de la escuela, y para ello es necesario que el Estado y los docentes trabajen en conjunto. El Estado para garantizar las condiciones materiales y sociales de una amplia población que se incorpora al sistema educativo con grandes desventajas socioeconómicas. Los docentes, porque tienen que sentirse corresponsables en esta lucha por la construcción de una sociedad más humana.

Esto pasa por crear las bases para una nueva educación, más humana, equitativa, con justicia social, centrada en la promoción de los valores, capaz de transformar al ser humano en el modelo de ciudadano deseado para la sociedad que queremos construir.

La escuela como espacio para la formación permanente debe estar orientada hacia una acción que integre la teoría, la práctica y la reflexión. Ésta es la clave para la formación de los docentes en servicio. Desde ella podemos impulsar los cambios que la sociedad nos exige. Ello implica la apropiación por parte de los

docentes de una pedagogía crítica que reivindique la función social de la escuela y la formación del docente como líder capaz de transformar la realidad.

El Estado tiene que promover políticas que fortalezcan la promoción de la escuela como espacio para la formación permanente. La experiencia nos ha indicado que los cursos masivos, sin continuidad, sin pertinencia social y aislados del contexto, solo han dejado una acumulación de cartones, que no se reflejan en la transformación de la práctica educativa.

La calidad de la educación debe estar orientada a la formación de un nuevo ciudadano. En ese sentido señala Oliveros (1999, julio 10) “... un ciudadano en una dimensión humanística-científica, ética y política, que lo habilite para transformar su realidad... con una concepción ecologista que defienda su medio ambiente como patrimonio de la humanidad” (p. 4).

Esta calidad de la educación debe expresarse en la formación de verdaderos seres humanos identificados con su país y con toda una serie de valores que permitan la construcción de una sociedad más humana.

El cambio de paradigma en educación de pregrado y su impacto en el desempeño docente

La investigación nos arroja evidencias de la importancia de la formación inicial concebida dentro de un modelo de diseño curricular que integra la teoría, la práctica y la reflexión en procesos de interacción social y el impacto que ocasiona en el desempeño docente.

La crítica que se le hace a la educación en pregrado en América Latina coincide al señalar un gran desconocimiento de las realidades de su país, divorcio entre las instituciones universitarias y los centros educativos, separación entre la teoría y la práctica. En el caso de las prácticas, se abordan dentro de una concepción tecnicista y el conocimiento teórico, sin ninguna pertinencia con su realidad, es desarrollado con una visión escolástica.

En el caso venezolano esta realidad no cambia, son pocas las universidades que vienen dando pasos para transformarse.

El caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA) forma parte de las que están transformando su diseño curricular para dar respuestas a las necesidades educativas del país. La UNA, para el caso de la educación integral, tiene un modelo curricular centrado en la teoría, la práctica y la reflexión. En nuestro estudio de caso hay evidencia de que la formación en esta universidad fue un factor importante para los cambios que posteriormente se desarrollaron en el ejercicio del desempeño docente.

La educación de pregrado: un diseño curricular centrado en la integración de la teoría, la práctica y la reflexión

El proceso de la integración de la teoría, la práctica y la reflexión tiene una dinámica dialéctica, en la cual hay momentos en que puede predominar la teoría, pero internamente se están generando otros procesos relacionados con la reflexión y la práctica. Por lo tanto, no son procesos mecánicos donde podríamos señalar, en un determinado momento: “Ahora estamos en la teoría, luego viene la práctica y después la reflexión”. No;

tenemos que interpretarlos en su dinámica dialéctica. Teniendo claro este principio, para efectos de análisis, caracterizaremos los distintos momentos, que son cuatro:

Primer momento: planteamiento de la teoría

El primer momento se caracteriza por el manejo de la información disciplinar del curso. En esta etapa los alumnos se documentan sobre los postulados teóricos del curso. Allí hay una primera discusión en la interpretación de la teoría como una abstracción. Se aclaran dudas, se confrontan las diferentes interpretaciones de la misma para unificar criterios con respecto a la interpretación. Se desarrollan actividades que permitan evaluar si realmente se domina la teoría. Éstas pueden ser exposiciones, evaluaciones escritas, diseño de un modelo, etc. Es un primer momento de reflexión en torno al dominio de la teoría.

Un segundo momento se define cuando a partir de la abstracción teórica se precisa diseñar un conjunto de actividades que permitan su aplicación práctica. En esta etapa se desarrolla un proceso dialéctico, que implica ir de la teoría a la realidad y de la realidad a la teoría. En otros términos, ir de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto. Se planifica un conjunto de actividades que permitan validar la teoría. No desde un punto de vista pragmático que sólo los lleve a ver de una forma utilitaria qué aspecto de esa teoría puede servir para la práctica: se trata de que a partir de una visión global de la teoría se planifique un conjunto de actividades en ambientes naturales de aula que faciliten su comprensión en una dinámica teoría-práctica, práctica-teoría.

Esta actividad pasa por hacer un diagnóstico del grupo con el cual se va a trabajar, de manera que se produzca un aprendizaje contextualizado. Es decir, los alumnos planifican un conjunto de actividades tomando en cuenta el contexto de desarrollo. Es por ello que las actividades serán variadas y en diversas direcciones. En esta etapa se integran conocimientos previos de otros cursos para el diseño de la planificación e interpretación de los contextos de aprendizajes.

El tercer momento de la teoría, lo ubicamos cuando los alumnos elaboran el informe final. En este informe los alumnos describen y analizan el proceso de desarrollo de la teoría en un contexto natural e incorporan la evaluación que hacen los niños en torno a cómo se sintieron en el desarrollo de las actividades. Qué aprendizaje obtuvieron y qué obstáculos se les presentaron para el desarrollo de las actividades planificadas. Por parte del alumno se genera un proceso de reflexión en el desarrollo de la teoría-práctica y la práctica-teoría. Este proceso de elaboración del informe permite el desarrollo de lo que Picón (2005) denomina *metarreflexión*. Es decir, sirve como una estrategia metacognitiva que permite reflexionar sobre todo el proceso de desarrollo de las actividades propuestas e identificación de los obstáculos. En este momento se desarrollan procesos de construcción de teoría producto de la sistematización de la experiencia y de los niveles de abstracción que el alumno logre desarrollar.

El cuarto momento es el de la discusión y defensa de los informes. En esta etapa cada alumno expone y defiende su informe. Sus compañeros evalúan como agente externo, el desarrollo de la actividad de cada alumno. Identifican obstáculos que el actor no había logrado ubicar y se hacen críticas constructivas. En este

sentido nos confiesa Yeli: “... la evaluación estaba dada por la reflexión de la aplicación práctica de la teoría y exponerlo como experiencia a los otros compañeros, recibir las opiniones de tus compañeros del semestre sobre lo que hiciste era muy importante para nosotros” (entrevista en profundidad).

En esta etapa se amplía la visión de conjunto, ya que serán tantas experiencias como integrantes del curso existan y su aplicación en diversos contextos de aprendizaje, además de que permite la socialización el conocimiento. En esta etapa muchos alumnos se apropian de la teoría en medio de procesos de reflexión y se aprende a valorar la teoría como un factor importante en el desempeño docente. De allí que Yeli nos señala:

Se debería tener claridad de la teoría para poder dar clase, porque ella va a guiar tu práctica. Si no hay teoría no hay práctica, quizás realices una serie de actividades, pero a eso no lo podemos llamar práctica; si no, cualquiera pudiera ser docente. Lo grave es que esta situación se presenta en educación (entrevista en profundidad).

El segundo momento: la práctica

El desarrollo de la práctica no se puede ver aislado de la teoría y la reflexión, ya que es un proceso dialéctico y no técnico. Es decir, no se trata de ir a una escuela para elaborar una planificación y dar una clase para demostrar que se domina el proceso de la planificación. Es un proceso en el que, a partir de unos referentes teóricos y del diagnóstico de aprendizaje, se planifica una

serie de actividades a desarrollar en el período de un semestre. El desarrollo es de acuerdo con los contextos de aprendizajes y los problemas de carácter pedagógico que el alumno se plantea abordar, e identifica que la teoría guía la acción. En otros momentos, como producto de la reflexión del alumno sobre el desarrollo de las actividades, se percatan de que está emergiendo una nueva teoría que enriquece la teoría vigente. No podemos decir que en este momento culminó la práctica, ya que la mayoría de los alumnos que estudian en la UNA son docentes no graduados en servicio, y como dice Yeli: “en la medida que aplicabas los conocimientos a la práctica lo comprendía mejor y le conseguía sentido a mis estudios...” (entrevista en profundidad). Las experiencias que a éstos les resultaban enriquecedoras eran incorporadas en su desempeño; por ello la afirmación que nos hace Yeli: “no se trata de que tú vivas pensando en la teoría sino que esas experiencias las incorporas a tus rutinas como docente” (entrevista en profundidad).

Esta etapa del proceso de desarrollo de la práctica permite que los docentes innoven, que logren dar respuestas a problemas pedagógicos que se les presentan en su desempeño. Por esta razón Yeli manifiesta: “... me llevó a identificarme con las teorías constructivistas y se generó un cambio en mi práctica. Por otro lado, en la universidad comprendí que los niños aprenden de diferentes formas, a unos se les facilita el aprendizaje viendo, oyendo, haciendo...” (entrevista en profundidad).

En esta misma dirección, Yeli nos comenta: “... la UNA te obliga a ser responsable con tus propios estudios y a aplicar muchas de las cosas aprendidas en la el salón de clase porque te lo exige... y aplicar los conocimientos adquiridos al aula...” (entrevista

en profundidad). Este otro comentario reafirma lo que venimos planteando: “... a nosotros nos permiten innovar, experimentar algo que busquemos, hacer nuevas propuestas a partir de la práctica, además de que está la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Lo más importante es que te evalúan los alumnos, porque se debe recoger la opinión de ellos...” (entrevista en profundidad).

En otros momentos la práctica sirve para ampliar la visión del contexto educativo inmediato. En ese sentido Yeli nos comenta:

En otras oportunidades nos exigían realizar actividades que al principio no las veíamos vinculadas con la materia y menos con educación. Así pasó con la práctica IV, que nos mandaron a organizar un foro y nosotros no le veíamos ninguna vinculación con la educación... Luego, en el balance, al evaluar vimos que sí tenía pertinencia con la educación. Esta actividad nos enseñó a organizar y planificar eventos de estas características, a comprender la importancia de impulsarla en las escuelas, a distribuir responsabilidades y asumirlas, a evaluar los pasos de la organización en su desarrollo, a integrarnos como equipo, a valorar las potencialidades que teníamos cada uno, a complementarnos como equipo y al final le dimos la razón a la profesora. El foro fue sobre lo pro y contra de los estudios a distancia.

En ese sentido se observa que existe un enfoque dialéctico de teoría, práctica y reflexión que permite dar respuestas a los problemas cotidianos que se le presentan al docente en el aula, en contraposición a otros enfoques que asumen la práctica desde

una perspectiva tecnicista, la cual está orientada para que el alumno aplique el dominio de la técnica en el aula desligado de unos referentes teóricos que trasciendan lo meramente técnico. En otros momentos, nos conseguimos con enfoques que se limitan a lo pragmático, lo utilitario, a revisar qué aspecto de la teoría me sirve para la práctica. La investigación nos reafirma que sólo con un enfoque dialéctico podemos lograr que la teoría, la práctica y la reflexión tengan un impacto en el desempeño docente.

El tercer momento: la reflexión

La reflexión está presente en todo el proceso, antes, durante y después, en una unidad dialéctica con la teoría y la práctica. La encontramos en todos los momentos de la teoría y los momentos de la práctica. Al final del proceso la ubicamos como una estrategia que favorece los procesos metacognitivos, que ayuda a aprehender y a transferir el aprendizaje a nuevos contextos, logrando con ello trascender los estrechos marcos de la universidad para transformar la escuela. Se abre un proceso de socialización de la experiencia con todos los integrantes del grupo y con ello se amplía la visión de la integración teoría-práctica. Pueden darse procesos de construcción de teoría.

El cuarto momento: la metarreflexión

Es la etapa en que el alumno transfiere su aprendizaje a nuevos contextos educativos en su desempeño docente.

Al indagar con Yeli sobre las ventajas y desventajas de esta modalidad de estudio, nos expresa:

La universidad te disciplina en el autoaprendizaje, te induce a leer muchísimo, tienes que elaborar tus propias estrategias de aprendizaje; te apoyan con el material, que por lo general es muy bueno, muy bien preparado por un equipo de profesionales. En contra, el poco contacto y comunicación entre los estudiantes, poco roce; sin embargo, en los últimos semestres la universidad planifica actividades donde debes compartir más con tus compañeros y profesores...

El impacto que tuvo la educación de pregrado en esta docente se resume en la siguiente afirmación:

Cuando comencé en educación enseñaba como me enseñaron a mí. Una vez que me inscribo en la Universidad Nacional Abierta descubro que hay nuevas teorías pedagógicas; esto coincide con la Reforma del 96, donde se hablaba de constructivismo, pero fue en la universidad donde la comprendí. Muchas de las actividades que nos asignaban estaban relacionadas con esta teoría. Desde el principio debíamos estar en una escuela que nos permitiera la aplicación práctica...

La investigación nos arroja como resultado que una educación de pregrado centrada en un diseño curricular que integra la teoría, la práctica y la reflexión genera impacto en el desempeño docente. En nuestro país, donde aproximadamente el 30% de los docentes no son graduados, puede ser una opción para generar transformaciones en el aula. Esto implica el manejo de un enfoque dialéctico de los tres elementos claves: la teoría, la

práctica y la reflexión. Si separamos algunos de ellos o se asume una visión mecanicista, seguiremos reproduciendo el tipo de educación que se cuestiona. Una práctica sin referente teórico es empirismo, una teoría sin práctica es teoricismo, una teoría y una práctica sin reflexión es pragmatismo. La esencia está en la integración dialéctica de la teoría, la práctica y la reflexión para generar cambios.

El desempeño docente en Yeli

El desempeño docente de Yeli está orientado en el aspecto curricular a una educación centrada en los valores y el lenguaje en función de la formación de un ciudadano con sólidas bases éticas, capaces de transformar su realidad y construir un mundo donde la justicia social sea posible.

En el aspecto de la planificación trabaja con una metodología de proyectos que tiene dos grandes momentos. El primero es la elaboración del Proyecto Pedagógico de Aula, donde los alumnos tienen una participación importante para escoger la temática a trabajar y la estructuración del proyecto. Allí se incorporan las expectativas de los alumnos con el proyecto, los contenidos del programa a trabajar y la contextualización de los contenidos. Estos tipos de contenidos, indicadores y competencias se desarrollan como proyectos a mediano plazo. El segundo momento es la planificación semanal; en ella se establecen temáticas para trabajar en una semana y que permitan la integración de las diferentes áreas, se describen las estrategias a aplicar y las actividades de evaluación.

La docente expresa que la primera actividad que realiza al tener un grupo es elaborar un diagnóstico. El mismo abarca aspectos pedagógicos y socioculturales. Esto le permite acercarse a la realidad del niño para entender su desempeño como alumno y su contexto social. Asimismo expresa que el diagnóstico es una actividad permanente que se realiza durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque se opone a otros enfoques que abordan el diagnóstico en un solo momento (al inicio del año escolar) y que se limita a explorar algunos aspectos pedagógicos.

Desde el punto de vista de sus concepciones epistemológicas, se ubica dentro del constructivismo crítico con gran influencia del enfoque sociocultural de Vigotsky. Esto se manifiesta en el predominio de estrategias de aprendizajes grupales, el aprendizaje situado y el trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para la ZDP establece estrategias de aprendizaje como pistas de aprendizajes y el establecimiento de una estructura de andamiaje. Esto implica que en la medida en que el alumno necesite apoyo lo recibirá de sus pares y de parte del docente, pero en la medida en que demuestre que ya puede realizar algunas actividades solo, la estructura de apoyo se le va retirando. Así, el aprendizaje se aborda a partir de lo más cercano hasta lo más lejano, estableciendo las relaciones con el contexto.

En esa misma dirección, más adelante agrega:

Cuando trabajas con un grupo debes abordarlo desde la perspectiva psicológica, cognitiva, afectiva y social. Por ello debes crear una atmósfera de confianza en el colectivo y en sí mismo. Debes integrar al grupo de manera que se sienta como familia, promoviendo

la cooperación, la responsabilidad, la perseverancia, la solidaridad, el amor, el compañerismo, y atacar la indiferencia y el individualismo.

El aprendizaje está orientado al manejo de herramientas que permitan la independencia cognitiva; para ello trabaja con estrategias que favorezcan la metacognición. Al niño lo aborda desde una visión integral. En ese sentido un alumno expresa:

Explica las actividades, nos hace preguntas acerca de las actividades, nos pregunta los por qué, nos informa con tiempo para que nos preparemos... con la comprensión de la lectura he mejorado, porque yo antes no usaba el vocabulario correcto y ahora lo comprendo más y sé usar más palabras con mayor facilidad, me ha facilitado mejorar la interpretación de la lectura, a tener menos errores ortográficos; además estoy leyendo más a menudo (matriz del proceso educativo).

Es un aprendizaje social porque educa para la vida; de allí el siguiente comentario de una representante:

... ese cambio no se queda nada más en la escuela sino que se siente en la casa, sientes que ellos se integran más a la vida familiar, que hay un cambio que ya no es nada más dar clase en el salón y lo demás no me importa; ya tu sientes que participan en las decisiones que tienen que ver con la familia (matriz actores del proceso educativo).

El docente en su desempeño no actúa sólo, ya que él se encuentra en proceso de interacción con otras personas, en un contexto donde están presentes símbolos, valores, sentimientos y actitudes, éstas mediadas por comportamientos y maneras de ser. Si la propuesta es de un aprendizaje social, aprendemos en todos los contextos del acto educativo, incluso cuando hay experiencias negativas y éstas se utilizan para reflexionar sobre el hecho, y en este proceso nos educamos todos. De allí el siguiente relato de Yeli:

... la orientadora duró dos semanas sin atender a los niños y no nos dio ninguna explicación por ello. Cuando aparece pretendió darme la explicación a mí y yo le señale que la explicación debía ser para los muchachos; ellos la escucharon y posteriormente le señalaron que a ellos les parecía que había sido un acto de irresponsabilidad. Fueron duros con ella (entrevista en profundidad).

Una educación centrada en valores contrarios a los que cotidianamente promueve la sociedad capitalista, que está orientada al consumismo, el individualismo, la competencia, la deshumanización, la indiferencia ante el dolor ajeno, implica grandes esfuerzos porque es una lucha contra la corriente. Para ello es necesario formar ciudadanos críticos, autocríticos, reflexivos de sus acciones, capaces de reconocer sus errores, de medir las consecuencias de sus acciones y de ponerse en el lugar del otro. Yeli, con su ejemplo, nos brinda una buena lección en esta dirección cuando nos narra la experiencia de una niña que tenía piojos y había sido marginada por su grupo (revisar anexo, el ejercicio columna de la izquierda).

En esa misma dirección Yeli nos afirma: “... formar un alumno crítico sí es posible... hay que trabajar diariamente para que se vayan formando criterios propios aunque hay muchos factores que obstaculizan este avance, principalmente de carácter organizacional, cuando lo que tú criticas en el aula, la dirección lo promueve” (entrevista en profundidad). Un docente comenta: “Sus niños son muy críticos y los niños son el reflejo de sus docentes”. Asume la visión dialéctica del cambio; por ello cree en la capacidad de transformación del niño aun en las peores condiciones:

Cuando trabajas con niños debes tener presente tres cosas: primero, que las realidades se puede cambiar y tener confianza en las capacidades del grupo para cambiar; segundo, que debes planificar acciones diarias para que a corto, mediano y largo plazo puedas cambiar la realidad; y tercero, que en ese cambiar la realidad, nosotros también nos transformamos junto con los niños, ya que ningún grupo es igual y por lo tanto las exigencias no son las mismas, nada es permanente. La realidad se puede cambiar y hay que educar para ello, creer siempre en el ser humano, en su capacidad de cambio y que está en constante transformación, pero debes generar conciencia y acciones para el cambio, ya que esto nunca es espontáneo.

Yeli es una docente que contextualiza el aprendizaje, utiliza diversidad de recursos; sus alumnos son elementos activos del proceso de aprendizaje. Aplica estrategias de mediación para orientar el aprendizaje. Utiliza los conocimientos

previos de los alumnos al comenzar un contenido. Admite el error como parte del mismo proceso y cuando los alumnos expresan concepciones erradas, promueve conflictos cognitivos a través de preguntas o, en otros momentos, acepta la participación de los pares, para que dejen en evidencia el error. Utiliza las pistas de aprendizajes para promover la participación. Dirige el proceso de enseñanza, traza orientaciones para realizar actividades, realiza acompañamiento para identificar dificultades y obstáculos en el desarrollo del aprendizaje. Promueve la participación de los alumnos para construir conceptos, incorpora contenidos de otras materias para transferir conocimientos a nuevas situaciones. Utiliza ejemplos de la cotidianidad para ilustrar los contenidos tratados, establece criterios de referencias para la ubicación espacial, desarrolla actividades prácticas para que los alumnos vivencien su ubicación en el espacio. Motiva a los alumnos que menos participan para que lo hagan y respeta las diferencias individuales. Retoma contenidos y establece relaciones. Refuerza las herramientas que los alumnos utilizan para asociar (observación participante).

Crea ambiente agradable para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, mantiene una relación de afecto con los niños, promueve la confrontación constructiva de ideas, la crítica, la autocrítica, la solidaridad, la cooperación, el respeto entre los niños y docente, la disciplina. Realiza actividades de convivencia en conjunto con otra docente para promover valores de amor, solidaridad, responsabilidad, honestidad, integración familiar, cooperación y sentimiento de pertenencia al grupo (observación participante).

Pudiéramos concluir que la investigación nos indica que la formación de pregrado fue un factor determinante en el proceso de cambio pedagógico en Yeli. Este cambio se evidencia en el paso una concepción empirista de la educación a un enfoque enmarcado dentro del constructivismo crítico, con gran influencia del enfoque sociocultural de Vigotsky. Este cambio fue provocado a partir de su incorporación a la UNA para cursar estudios de pregrado con un diseño curricular centrado en la teoría, la práctica y la reflexión como una unidad dialéctica que favorece el desarrollo de estrategias metarreflexivas que permiten las transferencias de aprendizajes a nuevos contextos. El proceso de aprendizaje en la universidad se caracteriza por cuatro momentos; en el primero predomina la teoría, en el segundo la práctica, en el tercero la reflexión y la metacognición, y en el cuarto se transfiere el aprendizaje a nuevos contextos educativos. Para que la educación de pregrado impacte el desempeño docente, la teoría, la práctica y la reflexión deben estar integradas como unidad dialéctica, porque de lo contrario se reproducen los modelos que decimos cuestionar. Entre ellos el empirismo, que sostiene que basta con la incorporación directa del alumno a la práctica en la escuela para que éste se forme como docente; el teoricismo, que sostiene que se debe estudiar la teoría y una vez graduado de docente incorporar todo este “aprendizaje” al aula de clase; y el pragmatismo, que sostiene que se debe extraer de la teoría sólo aquello que sea útil para la práctica. Observamos que la docente Yeli trabaja con un enfoque donde predominan los valores como ejes transversales, orientados hacia un aprendizaje que forma ciudadanos para desarrollarse en una sociedad más humana. Por último, se reafirma que una educación de pregrado concebida bajo este enfoque sí puede impactar en el desempeño docente.

En la búsqueda de tendencias

El enfoque de doble foco de Porlán propone que una vez que se han culminado los estudios de casos, se realice un pequeño estudio, seleccionando las categorías más importantes para ubicar tendencias. En ese sentido seleccionamos tres casos con el criterio de que en los mismos se hubiesen presentado cambios de paradigmas. Se trabaja con una encuesta estructurada, orientada en relación a cinco categorías: 1. El docente ideal; 2. Factores que incidieron en el cambio de paradigma; 3. Factores que obstaculizan el cambio; 4. Influencia de la formación de pregrado en el cambio; y 5. Compromiso social.

El docente ideal

Los tres casos coinciden en que el docente ideal debe ser una persona con gran sensibilidad social, preocupado por sus alumnos, con una sólida formación profesional, con habilidades para trabajar en grupo, y con disposición al cambio.

Factores que incidieron en su cambio

Los tres casos manifiestan que fueron productos de la política organizacional de las escuelas donde les correspondió laborar. Llama la atención que en dos de estos casos el cambio se gestó en la primera institución donde laboraron. Si a esto agregamos el caso de Alida, podríamos estar hablando de tres docentes de cinco. Esto nos hace pensar que la primera institución

donde el docente ejerce su desempeño, tiene algún impacto en el transcurso de su desarrollo profesional. En los dos primeros casos el aprendizaje fue producto de experiencias positivas en política organizacional; el tercer caso fue producto de la reflexión de experiencias negativas en política organizacional. Los tres casos convienen en señalar la importancia de los valores en su formación personal y los cinco docentes coinciden en que los valores se formaron en el hogar. De allí la importancia de la familia en la formación de la personalidad del niño y el vínculo estrecho que se debe establecer entre la familia y la escuela.

Impacto de la educación de pregrado en el desempeño profesional

Los tres casos señalan que no hubo impacto desde la educación de pregrado para su desempeño profesional; sus conocimientos se fueron construyendo desde la práctica en procesos de interacción social y reflexión de la misma. Todos coinciden en que la educación de pregrado está aislada de lo que pasa en los centros educativos y se caracteriza por ser muy teoricista. Llama la atención que en uno de los casos, por la especialidad del docente (dificultades para el aprendizaje), en toda la carrera estuvo ligada a la práctica, pero como la misma no estaba integrada a un proceso de teoría, práctica y reflexión no tuvo mayor impacto en su desempeño.

Obstáculos en los procesos de cambio

Los cinco casos coincidieron en que el principal obstáculo es el predominio de una política organizacional vertical, personalista, que usa el puesto directivo como una instancia de poder y que frena la participación de los docentes y otros actores educativos en las decisiones de la escuela, convirtiéndose de esta forma en una traba para el desarrollo de cualquier cambio.

Compromiso social

Cuatro de los cinco casos manifiestan que el compromiso social se fue formando desde el hogar, y que su vinculación con la población en condiciones de pobreza afianzó el compromiso. El otro caso manifiesta que éste se forjó directamente con la vinculación con sectores de la población en condiciones de pobreza.

Pudiéramos concluir que se reafirma lo que se ha venido analizando en la investigación, agregando dos nuevos aspectos. Uno, que la formación en la escuela, producto de la política organizacional, tiene una gran influencia en el desempeño posterior del docente. Otro aspecto es que aun en situaciones donde la política organizacional sea negativa, si se reflexiona sobre ella esto puede servir como aprendizaje para la formación del docente.

Cambio de paradigma y compromiso social



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. La política organizacional de la escuela es determinante para generar cambios educativos

La esencia del cambio pasa por la transformación de los docentes. Los cambios educativos reales ocurren principalmente en la escuela; por lo tanto, los mayores esfuerzos tienen que estar dirigidos hacia ella. Las reformas y las innovaciones en educación sólo tendrán éxito si todos los actores del proceso educativo, comenzando por los docentes, se involucran en ellas. La participación activa del docente en las propuestas educativas es de vital importancia para que éstas arrojen resultados positivos. A fin de que se genere un cambio en la cultura pedagógica, es necesario que los docentes integren la teoría, la práctica y la reflexión en una unidad dialéctica con un enfoque autorregulador. Por tanto, las autoridades educativas deben abrir espacios que permitan discutir con los docentes en ejercicio la filosofía del cambio, los referentes teóricos que la sustentan y sus principios, para que de tal manera las nuevas formas de pensar y de actuar puedan mantenerse en el tiempo.

Todo cambio comienza con un diagnóstico de la realidad. Ello permite detectar las fortalezas y limitaciones de la escuela y del grupo. El tiempo que se requiere para lograr los cambios no es igual en todos los contextos. Dependiendo de la trayectoria de la escuela, de la integración de los grupos y de muchos otros factores, estos cambios se generan en períodos más cortos o más largos. Durante éstos, el diagnóstico y la evaluación permanente propician situaciones de reflexión que permiten superar los obstáculos en el proceso.

Los cambios educativos no son lineales, y se desarrollan en virtud de una dinámica dialéctica, con avances y retrocesos. Para favorecerlos se debe estimular la reflexión del maestro sobre sus concepciones pedagógicas y sus valores éticos, asumiendo que sólo la integración de la teoría, la práctica y la reflexión como praxis permanente pueden generar los cambios esperados. Lo mismo vale para los problemas técnicos y didácticos del proceso pedagógico. La escuela cambia en la medida en que su colectivo se transforma.

Los cambios no son espontáneos: son conscientes, se establecen con propósitos definidos. Por lo tanto, deben comprometer a todo el colectivo pedagógico o, por lo menos, a una masa crítica de ese colectivo. En ocasiones es necesario incidir en los docentes integrándolos en colectivos y en otros casos individualmente. En este proceso se debe estimular la transformación de los métodos y estilos de trabajo, como condición indispensable para promover el cambio educativo de la escuela. Además, se ha de estimular la participación activa y democrática, expresada en la promoción de la libertad de expresión, para conocer cómo piensan, cómo comprenden

y asimilan las nuevas propuestas educativas, cómo tratan de resolver problemas e incentivan la búsqueda de ideas para seleccionar las mejores alternativas.

Entre las condiciones mínimas que es indispensable crear para que los cambios se produzcan, están el compromiso colectivo, así como el cumplimiento de los horarios y del calendario escolar. Estas condiciones se logran cuando los docentes logran otorgar un verdadero sentido personal a su desempeño profesional, comprenden que su quehacer individual en la institución forma parte inseparable del desempeño colectivo, y alcanzan una marcada integración de las motivaciones individuales que terminan fusionándose con las del grupo. Esta situación conduce a que se manifieste una capacidad de los integrantes para compensar las limitaciones de otros miembros del colectivo. Tal interacción permite que en las actividades del colectivo llegue a plantearse conscientemente la necesidad del cambio hacia la solución de las dificultades del desempeño individual y grupal.

Las relaciones emocionales entre los miembros están influidas principalmente por la identificación con las dificultades y con los éxitos de cada integrante. Los sentimientos de pertenencia y referencia permiten comprender cómo vivencian los miembros su existencia en el grupo y si consideran que es importante para sus vidas.

Los cambios en las instituciones pasan por diversas etapas identificadas por características determinantes que revelan su desarrollo. Dichas etapas no están separadas de manera excluyente, por cuanto en un mismo momento se pueden manifestar características determinantes de más de una.

Entre estas etapas podemos citar:

- 1. La creación de un ambiente que favorezca el cambio.
- 2. El establecimiento de estrategias reguladoras en la ejecución de los cambios.
- 3. La creación de mecanismos para el trabajo creador.
- 4. La consolidación y transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos.

El cumplimiento de estas etapas contribuye a la formación de agentes promotores de cambio, y en virtud de ello la escuela estaría en capacidad de formar líderes con competencias para dirigir nuevos cambios en otras instituciones educativas.

En ese sentido sostenemos que, desde el enfoque dialéctico, la realidad es dinámica y está en constante transformación. Desde tal perspectiva, los cambios en la sociedad y en el conocimiento son considerados como procesos permanentes, por lo cual igualmente la revisión del currículum y la formación de los docentes deben ser procesos permanentes. Con ello se evitaría la necesidad de realizar de manera intermitente reformas puntuales con intervalos de espera que no tienen explicación ni justificación.

Para que se generen verdaderos cambios se debe reivindicar la función social de la escuela como propagadora de nuevos valores, orientada a formar ciudadanos en una dimensión humanística, científica, ética y política.

Para ello es indispensable:

- 1. Sensibilizar a los docentes hacia la situación socioeconómica del país.
- 2. Hacer énfasis en la comunicación y el desarrollo de habilidades metacognitivas que doten de herramientas a los alumnos para aprender a aprender, tomar decisiones y actuar con responsabilidad ética.
- 3. Formar para una cultura del diálogo, la reflexión, el debate y la confrontación constructiva que permita mejorar las relaciones interpersonales en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

2. El liderazgo democrático del directivo facilita los procesos de cambio

El director de la escuela juega un papel decisivo como promotor o inhibidor del cambio. Un director competente, que trascienda la función meramente burocrática y goce de credibilidad entre sus docentes, constituye uno de los factores más importantes a la hora de impulsar los cambios que la sociedad está demandando de la escuela.

Los estilos de liderazgo democrático:

- 1. Propician la participación y promueven la creación colectiva, la cooperación, la solidaridad, la complementariedad, e impulsan el trabajo colectivo potenciando de esta forma la capacidad creadora.

- 2. Desarrollan una dirección colectiva que se va fortaleciendo en la medida en que los docentes internalizan la propuesta pedagógica.
- 3. Forman docentes críticos, con capacidad de decisión y concientes de su rol en el proceso de cambio.

El líder que promueve y comparte la dirección en colectivo, tiene la posibilidad cierta de trabajar con una visión compartida que imprime sentido y dirección al rumbo de la escuela. Si en su desempeño educa para la integración de la teoría, la práctica y la reflexión, el líder

- 1. Contribuye a formar educadores como agentes promotores del cambio.
- 2. Motoriza acciones que conducen al docente a reflexionar sobre la pertinencia de la teoría con relación a su praxis educativa.
- 3. Favorece los procesos de enriquecimiento de esta teoría mediante los análisis y la sistematización de la misma.
- 4. Logra con ello la internacionalización de la propuesta pedagógica en procesos metarreflexivos que potencian el desarrollo creativo.

La formación política del director como líder es importante, porque le permite:

- 1. Orientar la educación.
- 2. Reivindicar la función social de la escuela.

- 3. Atemperar la estructura vertical de la dirección mediante la participación democrática.
- 4. Asumir el cambio en su desarrollo dialéctico.
- 5. Formar a los docentes como promotores de cambio con compromiso social.
- 6. Evaluar el proceso de cambio en todos sus momentos.
- 7. Construir de esta manera una nueva cultura pedagógica.

La estructura piramidal de la escuela es un obstáculo para el impulso de los cambios, ya que su concepción cerrada se utiliza frecuentemente como una instancia de poder que niega la participación de todos los actores del proceso educativo y los espacios para el diálogo. Sin participación no hay transformación.

3. El compromiso social del docente se fortalece en la praxis

El compromiso social del docente con la transformación de la realidad social de sus alumnos comienza a formarse en un hogar que promueve los valores de solidaridad, cooperación y ayuda mutua en la conformación de la personalidad del individuo. Estos valores se potencian cuando los docentes tienen que abordar realidades en escuelas en condiciones de pobreza. En la mayoría de los casos el compromiso social no surge de un mero discurso ideológico, sino del compromiso con las acciones en el interior de una realidad que debe ser modificada.

4. Un currículum orientado hacia un diálogo de saberes de la universidad y de la escuela permite formar docentes capaces de generar los cambios educativos que plantea el la realidad del país

En los procesos de cambio pedagógico las universidades de formación docente tienen que jugar un papel importante, abriendo espacios para la discusión de las nuevas propuestas pedagógicas. Éstas deben estar integradas a procesos de desarrollo prácticos y reflexivos en ambientes naturales educativos. Si se trabaja con un currículo que integre desde una visión dialéctica la teoría, la práctica y la reflexión, estaremos en capacidad de formar docentes generadores de cambios. A través de los procesos meta-reflexivos los alumnos podrán transferir aprendizajes a nuevos contextos educativos y de esta forma contribuirán al mejoramiento de la calidad de la educación, ejerciendo de esta manera un impacto positivo en el desempeño docente.

Con esta misma orientación se logra:

- 1. Acercar las instituciones de formación docente hacia las instituciones educativas.
- 2. Impulsar procesos de diálogo de saberes que fortalecen ambas instituciones.
- 3. Generar sentimientos de pertenencia de los estudiantes con las instituciones formadoras, ya que éstas sirven como espacios para la discusión de los problemas pedagógicos que surgen en el aula.
- 4. Generar con ello la valoración de la teoría, la práctica y la reflexión en el desempeño docente.

REFERENCIAS

- Aguilar Mejia, E. y Viniegra Velásquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Educador.
- Apple, M. (1996). *Cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Apps, J. (1983). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós Educador.
- Argumedo, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Argentina: Pensamiento Nacional y Popular.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. España: Granica.
- Arnove, R. (2006). “Encuentro educación y equidad en América Latina”. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- Bachelard, G. (1934/2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno.
- Barrera, M. (1998). “Creencias de una maestra de preescolar acerca del proceso de construcción de la lectura y la escritura y algo más”. Trabajo especial de grado para optar al título de especialista en preescolar no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Alberto Escobar Lara, Maracay.

Barrera, F. (1999). *El intelectual y los modelos epistémicos*. Caracas: SYPAL.

Bedoya, I (2001). *Epistemología pedagógica*. Colombia: Ediciones Ecoe.

Bigott, Luís (1992). *Investigación alternativa y educación popular en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.

Bixio, C. (1999). *Enseñar aprender*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Boletín Informativo Internacional de Planeamiento de la Educación (enero-marzo 2006).

Borja (1994). *La formación docente en la escuela. Procesos educativos*. Caracas: Fe y Alegría.

Briggs, J. y Peat, F. (1999). *Las siete leyes del caos*. España: Grijalbo.

Brillerot, J. (1997). *La formación de formadores*. Serie Los documentos. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Buenos Aires.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Cárdenas, L. (2002). La formación inicial de los docentes. *El Nacional*. Caracas, 14 de enero 2002, cuerpo A, p. 6.

Carr, W. (1999). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Serie Fundamentos N° 3: Colección Investigación y Enseñanza. España: Díada Editora.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.

Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Editorial Critica.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

De Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

Defensoría del Pueblo (2005). *Venezuela. Informe anual 2004*. Caracas: Mateprint.

Delors, J. (1996). *Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones Unesco.

Duhalde y Cardelli (2004). “Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates”. Preal Serie documentos N° 31, diciembre 2004 Disponible: [http: www.preal.org/doc5](http://www.preal.org/doc5) trabajo (consulta: 2006, nov, 6).

Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Caracas: Ediciones de Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Buenos Aires.

Flecha, R. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica. Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información*. Caracas: Laboratorio educativo.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

García, C. (comp.) (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Editorial Grao.

Goeetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gramsci, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. Colección 70, México: Grijalbo.

Hardy, L. y Harris, J. (1997). *Aprendizaje y cognición*. España: Prentice Hall.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata

Hargreaves, A. (2001). *La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Colección *Repensar la Educación*. España: Octaedro.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Imbermón, F. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del proyecto educativo nacional (1986). Caracas, Venezuela.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Editorial Octaedro.

Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios Fondo de Cultura Económica.

Hernández Dávila, R. (2002). *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos. Un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes. Ediciones del Rectorado.

López Hurtado, J. (1996). *Carácter científico de la pedagogía en Cuba*. Cuba: Pueblo y Educación.

López Ruiz, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. España: Aljibe.

Martínez Riu, A., y Cortés Morató, J. (1991). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

Marx, C. y Engels, F. (1973). *Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas*. Obras escogidas, tomo I. Moscú: Progreso.

Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación (1992). *Calidad de la educación básica en Venezuela “Estado del arte”*. Caracas- Venezuela.

Ministerio de Educación (1995). *Plan de acción*. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación y Deportes (2004). *Memoria y cuenta*. Caracas, Venezuela.

Mockus, A. (1995). *La frontera de la escuela*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Moreno A., González, A. (2004). *Dinámica de la relación exclusión social ¿deserción, fracaso o expulsión escolar? Un estudio etnográfico en una escuela básica venezolana*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Estudios Universitarios Supervisados.

Oliveros, E. (1999, julio 10). “Reflexiones sobre la calidad de educación que queremos”. *Avance*. Los Teques, p. 14.

Palacios, J. (1991). *La educación en el siglo XX (III). La crítica radical*. Marx, Engels, Makarenko, Blonsky, Gramsci, Bourdeu, Passeron, Baudelot, Establet, Althursser. Caracas: Laboratorio Educativo.

Perafán Echeverry, G. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento de los docentes*. Colombia: Cooperativa Magisterio.

Picón Medina, G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad. Aprendizaje organizacional en la universidad venezolana*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Picón Medina, G. (2001). El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica. *Investigación y Postgrado* Volumen 16, número 2, Caracas: Ediciones Arauco.

Picón Medina, G.; Fernández de C, María; Magro Ramírez, M.; e Inciarte González, A. (2005). *Cuando la universidad va a la escuela*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Pineda, Y. (2000). Cambio de paradigma y acción docente universitaria (una propuesta curricular). Trabajo de ascenso para optar categoría de asistente. Universidad Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Siso Martínez, Caracas.

Pipkin Embon, M. (1997). *Formación docente con los maestros. Un lugar posible*. Argentina: Homo Sapiens.

Porlán, R. Martín del Pozo; R., Martín, J.; Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Serie Fundamento N° 16. Colección Investigación y Enseñanza. España: Díada.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de la reforma educativa*. Tercera edición España: Morata.

Prieto Figueroa, L. (1972). *El maestro como líder*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

Prieto Figueroa, L. (1976). *Los maestros, eunucos políticos*. Valencia: Vadell Hermanos.

Prieto Figueroa, L (1977). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Raviolo (1998). "La reconversión de institutos terciarios" *Novedades Educativas* N° 93. Argentina, p. 13.

Rivas Flores, J. (2000). *Profesores y reforma: ¿Un cambio de las prácticas docentes?* España: Ediciones Aljibe.

Rivas, P. (enero-marzo 2002). Un programa de actualización permanente: Diez años de experiencia en actualización docente. *Educere*. Mérida, Venezuela, 416-420.

Sánchez Gamboa, S. (1998). *Fundamento para la investigación educativa*. Colombia: Magisterio. Colección Mesa Redonda

Shön, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ediciones Paidós.

Sanjurjo, L. (2000). Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas. En: Boggino, N. y Avendaño, F. (Comp.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 123-139). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Sanjurjo L (2002). *La formación práctica de los docentes*. Reflexión y acción en el aula. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. España: Octaedro.

Senge, P. (1990). *La V Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Argentina: Ediciones Juan Granica.

Senge, P. (2002). *La Quinta Disciplina. Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.

Stake, R. (1996). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Suárez, M. (2000). “Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular”. *Revista Pedagógica* Vol. 9, N° 1 y 2 Táchira, Venezuela.

Tabuas, M. (2001, junio 1). “Maestras de sol a sol”. *El Nacional*, p. C1.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. S.A.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Tezanos, A. de (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Santafé de Bogotá: Antropos.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). *Manual de trabajo de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Vigotsky, L. (s/f). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates*. <http://www.preal.org/docs-trabajo//>

Yáñez, C. (2000). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. España: Mensajero.

Esta edición de 3.000 ejemplares
fue impresa durante el mes de octubre del año 2013,
en los Talleres XXXXXX, C.A.
en Caracas, Venezuela



Elia J. Oliveros

Esta obra permite reflexionar sobre el modelo de docente que necesita la patria socialista. Partimos de dos estudios de casos de docentes en ejercicio que se han convertido en referencia en sus centros educativos por su desempeño, donde se evidencia una formación teórica que les sirve de base para su práctica docente y un proceso reflexivo permanente que les permite construir teorías que emergen de sus prácticas. Abordamos los casos desde la visión de la pedagogía crítica utilizando una metodología cualitativa que nos permitió la elaboración de una propuesta de modelo de formación docente.

Elia J. Oliveros. Doctora en Educación. Profesora en Ciencias Sociales. Coordinadora de proyectos de investigación sociocomunitarios y socioproductivos. Docente de primaria durante 25 años.

Ha escrito: *La lucha social y la lucha armada en Venezuela 1958-1973*, publicado por la Defensoría del Pueblo, 2012. Premio mención honorífica Pensamiento político Gustavo Machado 2013, *Investigación y cambio en educación desde una perspectiva crítica*. UPEL Coautora, 2009. Premio Internacional “Luis Beltrán Prieto Figueroa” Maestro de América 2008.



Ministerio del Poder Popular
para la Educación

IPASME



**DISTRIBUCIÓN
GRATUITA**
PROHIBIDA SU VENTA

ISBN: 978-980-401-201-3



9 789804 012013