

# Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula.

## Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 3, pp. 125-146

**Grupo de Tecnologías Educativas\***

Corporación Parque Tecnológico de Mérida, Venezuela

### I. LOS VALORES CULTURALES DEL MAESTRO: REALIDAD INELUDIBLE PARA CUALQUIER MODELO DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN EJERCICIO

Cada vez se hace más claro que la formación de docentes en ejercicio implica procesos nada sencillos, pues se enfrenta con una práctica profesional que se ha ido afianzando en el transcurso de los años. Estos procesos no sólo implican mostrar técnicas, estrategias y metodologías de los cuales el docente pueda apropiarse y llevar al aula; sino que supone, además, ganar comprensión sobre un cuerpo de valores, creencias y “formas de hacer las cosas”, que ya se han consolidado durante los años de su ejercicio profesional, para poder incidir con mayor efectividad en la transformación en el aula.

Esto se evidencia durante la ejecución del proyecto LEER, PENSAR y HACER: *destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual* (LPH),<sup>1</sup> cuyo objetivo es desarrollar un modelo práctico de capacitación de docentes

---

\* El Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, químicos, artistas, politólogos, ingenieros y diseñadores. Actualmente está integrado, en orden alfabético de los apellidos, por Beatriz García, Martha Granier, Gustavo Moreno, Irene Ochoa, Nuvian Ramírez y Marilena Zuvia. [gte@cptm.ula.ve](mailto:gte@cptm.ula.ve)

<sup>1</sup> LPH: proyecto financiado por el CONICIT y la Corporación Parque Tecnológico de Mérida, ejecutado durante los años 1999-2002.

en ejercicio, anclado en la reflexión en y sobre la acción, a través de intervenciones en el aula de un formador-investigador, quien introduce insumos cognitivos, didácticos y metodológicos, y potencia las posibilidades del docente para llevar a cabo un proceso cíclico de planificación, acción, evaluación, reflexión y reorientación; esto con el objeto de que los maestros se apropien, de una manera crítica, autónoma, comprometida y productiva, de estrategias y metodologías que mejoren la calidad de la educación (GTE, 2002a).<sup>2</sup> En ese intentar, evaluar, redireccionar, reintentar, en constante interacción entre el formador-investigador, el docente y la realidad, emergen algunas variables que interfieren en la evolución de los docentes, y que responden más a una dimensión valorativa-cultural, que a aspectos meramente técnico-pedagógicos. En consecuencia, el modelo de formación de docentes en ejercicio que se desarrolla debe enfrentar un cuerpo de valores asentados en el aula, los cuales determinan la práctica docente que se intenta transformar.

¿Cuáles son esos valores?, ¿cómo afectan la práctica de aula?, ¿cómo frenan o impulsan la formación de docentes en ejercicio?, ¿cómo influyen en el aprendizaje de los niños?, y ¿qué posibilidades brindan a la transformación de la educación?, son interrogantes que no se plantearon al inicio de la investigación, y que surgen durante su desarrollo en la medida que se evalúan las percepciones sociopedagógicas que los docentes tienen sobre su acción educativa.

Para la evaluación de las percepciones sociopedagógicas se diseñan cuatro modelos de encuestas a los docentes, que se aplican en momentos distintos:

<i>Encuesta</i>	<i>Fecha de aplicación</i>	<i>Descripción</i>
<i>Modelo A</i>	Octubre 2000	Se le da al docente una frase y se le pide que la relacione con tres términos de una lista de 12. Luego se analiza de acuerdo con las preferencias. Para cada valor, se hacen más de 15 enunciados, ante los cuales el docente debe fijar una posición: "de acuerdo" o "en desacuerdo". En la segunda parte se le da una palabra y se le pide que la relacione con dos, de una lista. Finalmente, se hace una pregunta abierta.
<i>Modelo B</i>	Diciembre 2000	Para dos situaciones problemas, se planean cuatro o cinco soluciones diferentes, definidas de acuerdo con un valor. El docente ordena las posibles soluciones de la más pertinente a la menos pertinente.
<i>Modelo C</i>	Marzo 2001	Se realizan tres preguntas abiertas para que el docente describa acciones concretas de su práctica.
<i>Modelo D</i>	Junio 2001	

<sup>2</sup> Las intervenciones en el aula se hicieron en cinco momentos, cada uno con una duración aproximada de seis meses, en los que participaron 99 docentes. En cada aplicación se reconocen nuevos elementos de la realidad del aula, que enriquecen y mejoran la propuesta del modelo práctico que se desarrolla.

La variedad en el diseño de las encuestas se explica por la cantidad de respuestas del tipo “deber ser” que se obtienen de los docentes. Evitarlas de manera de lograr una aproximación más precisa a los valores que sustentan la práctica de los docentes, no se logra del todo. Sin embargo, el esfuerzo de la búsqueda nos hace comprender con la experiencia la dificultad del asunto, y lo significativo que es para impulsar transformaciones profundas en el quehacer pedagógico.

## II. ¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE AFECTAN LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN EJERCICIO?

La primera aproximación a los valores que afectan la práctica docente, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula y en la escuela, se realiza con base en la observación que los formadores-investigadores hacen regularmente en el aula, y se sistematiza utilizando la estructura expuesta por Mariano Grondona (2000) en su artículo “*A Cultural Typology of Economic Development*”. Este trabajo aporta dos modelos “típicos ideales” de valores culturales, que impulsan o frenan el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas (GTE, 2002b), definidos en función de 18 dimensiones y su manera de darle significado e importancia en el contexto escolar:

1. Valor del conocimiento.
2. Valor del trabajo.
3. Percepción de la pobreza.
4. Confianza en las potencialidades de los individuos.
5. Pluralismo intelectual.
6. Sentido de la justicia.
7. Sentido de la democracia.
8. Rol de la autoridad.
9. Sentido y aplicabilidad de las normas.
10. Organización.
11. Sentido de la realidad.
12. Visión de la escuela.
13. Optimismo.
14. Sentido del progreso.
15. Visión temporal del esfuerzo.
16. Valor del tiempo.
17. Valor de los pequeños logros.
18. Valor de las pequeñas virtudes.

Después de este primer intento por reconocer y sistematizar cómo determinan los valores culturales la manera de hacer la *praxis* pedagógica, se busca

profundizar en las creencias y actitudes de los docentes respecto a tres elementos críticos que influyen en la práctica pedagógica, en torno a los cuales se focalizan las respuestas de las encuestas: *conocimiento, participación y autonomía*.

### A. ¿Por qué conocimiento, participación y autonomía?

La formación de docentes en ejercicio, mediante la reflexión en y sobre la acción, que impulsa procesos de deconstrucción y reconstrucción de las prácticas pedagógicas (tal como se propone en el proyecto LPH), significa implicar al docente en un ambiente de observación, reflexión, acción, elaboración y reconstrucción, que va más allá de una técnica o un simple entrenamiento. Se trata de formar un docente como profesional reflexivo, creativo y participativo, capaz de enfrentarse, individual y colectivamente, a:

- las situaciones cambiantes que se producen en las escuelas;
- la elaboración de estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas;
- su práctica como fuente permanente de conocimientos (Marchesi y Martín, 1998).

Ello requiere tres elementos fundamentales:

- *El valor del conocimiento*: entendido como la valoración que se da a la posibilidad de comprender lo que nos rodea; esta búsqueda de comprensión, junto al desarrollo de las destrezas intelectuales que la hacen posible, es uno de los principales fines de la escuela; ella es la única institución destinada a desplegar un proceso intencional y sistemático para la formación de las destrezas intelectuales y la búsqueda del conocimiento.
- *La participación*: que supone la activación y el aporte del acervo del sujeto en el proceso de construir colectivamente aprendizajes, comprensiones y conocimientos, actuación que va más allá de un entrenamiento o condicionamiento (Esté, 1996).
- *La autonomía*: que implica una condición de pensamiento, actitud y acción, que conduce a la reflexión, a la autodeterminación con libertad y criterios constructivos, a la autodirección al enfrentar, cuestionar, tomar decisiones, compartir y aportar durante el proceso de construcción de los aprendizajes.

Los tres elementos están íntimamente vinculados en función del aprendizaje: valorar el conocimiento es el punto de partida para el proceso, e implica actitudes y acciones que muestran que la búsqueda de comprensión sobre lo

que nos pasa y nos rodea es importante. Es el punto de partida en cuanto que permite la motivación necesaria para generar y mantener el esfuerzo y la constancia que requiere cualquier proceso de aprendizaje. En un modelo de formación de docentes, y en la práctica de aula, el conocimiento se tiene que valorar como un medio para desarrollar el pensamiento, las competencias y la capacidad para ser más humano y para resolver problemas.

La participación es la acción, la vinculación del sujeto con el entorno, con “los otros”, actuando, decidiendo, evaluando y asumiendo la construcción del aprendizaje colectivo y del suyo propio. Es la posibilidad de comparar, confrontar, cuestionar, aportar, reconstruir y consolidar el propio conocimiento y el conocimiento colectivo.

El logro de la autonomía, es decir, de la independencia para evaluar, decidir, actuar, asumir posiciones frente a las distintas situaciones y experiencias por las que se pasa, es condición para asumir un proceso de aprendizaje que realmente lleve a “aprender a aprender”. Permite, dentro de un proceso de formación, que el sujeto asuma un papel activo, que se responsabilice por su propio proceso de aprendizaje.

### III. ¿CÓMO SE MUESTRAN ESTOS ELEMENTOS EN LAS ACTITUDES, CREENCIAS Y ACCIONES DE LOS DOCENTES?

Se hace una primera aproximación a la forma en cómo los docentes concretan el valor de conocimiento, la participación y la autonomía, tanto en su discurso como en su propia práctica de aula. La información obtenida a través de las encuestas y de la observación directa de los formadores-investigadores durante las acciones en el aula, se analiza en dos niveles: el discursivo, es decir tratando de observar la coherencia del discurso que se plasma en las encuestas, y el práctico, a través de la forma como esos elementos se expresan en las acciones pedagógicas.

#### A. Conocimiento

En el nivel discursivo, la información obtenida a través de las encuestas sobre la valoración que los docentes tienen del “conocimiento”, es contradictoria.

La primera contradicción que aparece es en torno a la importancia del conocimiento para la acción pedagógica. Frente al postulado de que “para ser buen educador es más importante la mística por la educación que la preparación científica” (B),<sup>3</sup> el 69% está totalmente de acuerdo; también el 69% se mostró en total acuerdo, con que “lo más importante en el docente es tener

<sup>3</sup> La letra entre paréntesis indica la encuesta a la que pertenece la pregunta: (A) Modelo A, (B) Modelo B, (C) Modelo C, (D) Modelo D.

sentido común” (B). Sin embargo, cuando se le coloca una situación problema (cuadro 1), ante la cual debe tomar una decisión, el 75% coloca en los primeros lugares aquellas que implican conocimiento, esfuerzo y aprendizaje, sólo el 25% se va por decisiones afectivas y emocionales.

### CUADRO 1

#### Modelo C

Situación problema que se presentó a los docentes

Tomasa era una señora como de 35 años, tenía ya diez años de casada y no había podido tener hijos. Un día decidió buscar ayuda y fue a distintos lugares.

Primero visitó a un famoso sabio, quien le recomendó algunos libros para que pudiera informarse sobre la infertilidad y las posibilidades de solución. También le recomendó visitar unas páginas de internet donde podía encontrar información sobre el tema.

Al salir de la casa del sabio, se fue a donde su comadre, quien conmovida por el problema le ofreció regalarle el hijo que estaba a punto de parir. Como ella ya tenía cinco muchachos, podría entregarle al que nacería. Tomasa, agradecida y conmovida salió de allí.

Luego llegó a casa de una amiga, quien no sabía nada del problema ni entendía sobre infertilidad. Al enterarse, se ofreció a acompañarla en su recorrido en busca de ayuda.

Finalmente, Tomasa fue a casa de Don Mario, quien le ofreció un plan para entrenarse durante un año, y aprender a normalizar su cuerpo.

Si usted fuera Tomasa, ¿cómo ordenaría las ayudas que le brindaron de la más valiosa a la menos valiosa para usted? (1 mejor ..., 4 peor).

Esta contradicción podría responder al tipo de acción que se presenta. Las preguntas que muestran poca valoración del conocimiento técnico son afirmaciones directamente relacionadas con la práctica profesional del docente; mientras que la situación problema que se les colocó está relacionada con un escenario más personal, en donde se acude a la “práctica profesional” de un tercero que no es docente. En otras palabras, no parece reconocerse la importancia del conocimiento técnico-pedagógico para la acción “profesional” del docente.

La segunda contradicción apunta hacia la importancia del conocimiento disciplinar en la formación de los niños. El 77% de los docentes afirmó estar en total acuerdo con que “se le debe enseñar al niño sólo lo que él solicite según su contexto” (B), es decir, no se reconocen y valoran las destrezas intelectuales básicas y unos saberes concretos, que sólo se pueden desarrollar en la escuela de manera sistemática y formal, los cuales el niño desconoce para solicitarlo y no son descartables por su potencialidad para lograr competencias intelectuales.

Esta percepción se refuerza cuando observamos que para el 85% de los docentes “lo prioritario de la labor del docente es que el niño aprenda valores para la vida”(B), y para el 92% “el amor, la comprensión y el afecto son lo más importante para el aprendizaje de los niños” (B). Esta posición despoja al proceso educativo de la ponderación balanceada que debe tener lo cognitivo frente a la formación de valores y la afectividad, y devalúa el “conocimiento”, y los saberes, como elementos críticos para la inserción social y la construcción de la propia identidad. Siguiendo la idea de la pedagogía de los saberes que plantea Mariano Herrera (1998), esta percepción de los docentes parece desconocer que existe un conjunto de conocimientos culturalmente construidos con los cuales cada individuo se encuentra y se vale de ellos, y que durante el proceso educativo el alumno debe conocer y reconstruir.

La contradicción se refuerza cuando analizamos las relaciones que hacen los docentes con la palabra “aprendizaje” en una de las preguntas del modelo A de la encuesta (cuadro 2). Allí se observa que el 93% de los docentes relacionan “aprendizaje” con “conocimientos” (A), el 93% lo relaciona con “logros” y el 57% con “bienestar social”. En otra pregunta de la misma encuesta (cuadro 3), el 57% de los docentes relaciona “aprendizaje” con “investigación”. Pareciera que para ellos el principal logro es que los niños conozcan y aprendan, pues esto les permitirá alcanzar mejores niveles de bienestar social. Además, el aprendizaje se logra investigando.

## CUADRO 2

### Modelo A

**Relacione “APRENDIZAJE” y “ESCUELA” con tres palabras** cada una, de la siguiente lista

Logros, Conocimiento, Aceptación, Dignidad,  
Desempeño, Bienestar Social  
Promoción, Sueldo, Autoridad, Supervisión, Control,  
Compañero, Afecto, Poder

Las palabras más relacionadas fueron:

#### **Aprendizaje:**

Logros: 93%  
Conocimientos: 93%  
Bienestar Social: 57%

#### **Escuela:**

Compañero: 57%  
Afecto: 43%  
Control: 36%

Los demás porcentajes no fueron significativos.

## CUADRO 3

## Modelo A

Relacione “APRENDIZAJE” y “ESCUELA” con tres palabras cada una, de la siguiente lista:

Orientación, Planificación, Participación,  
Evaluación, Mediación, Exposición,  
Investigación, Autoridad, Examen  
Memorización

Las palabras más relacionadas fueron:

Aprendizaje:  
Investigación: 57%  
Planificación: 43%  
Evaluación: 43%

Escuela:  
Participación: 71%  
Orientación: 64%  
Mediación: 43%

Esta posición no corresponde con que “el amor es lo más importante para que los niños aprendan”, o con que “los niños deben decidir qué aprenden”, como afirma la mayoría de los docentes. Si lo más importante es el conocimiento, tendría que reconocerse los contenidos y saberes como elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños, tendría que verse claramente en el discurso del docente una dirección y compromiso sólido con el conocimiento y con las actitudes que implican “búsqueda”, “descubrimiento”, “preguntar”, y no posiciones tan ambiguas como “educar para la vida” o “que los niños aprendan lo que quieran según su contexto”.

Esto hace pensar que la relación que el docente establece entre aprendizaje y conocimiento, y entre aprendizaje de los niños y logro profesional es superficial, y no implica una acción y un compromiso en la práctica. Su discurso se debe a un requisito de la profesión docente que no involucra una práctica específica, un esfuerzo concreto y comprometido.

Esta interpretación se afianza en el segundo nivel de análisis: el de las observaciones realizadas durante la práctica en el aula.

En el 70% de los salones de clase intervenidos se observó que:

- El logro se expresa en haber pintado la escuela, tener una cancha, o hacer una cartelera, pero hay poca preocupación por el bajo nivel de los niños en cuanto a las competencias intelectuales que alcanza. Por ejemplo, no se hacen suficientes esfuerzos por lograr que los niños alcancen los

conceptos matemáticos de su grado o competencias lectoras propias para su edad; esto es menos preocupante que el hecho de que el comedor funcione o que la cartelera esté hermosa, o que los niños pinten.

- Las actividades predominantes no están incluidas en un proceso para lograr el dominio de conocimientos y competencias; más bien son eventos sin un sentido del porqué, del para qué, y menos del cómo alcanzar procesos cognitivos de niveles superiores.
- Los docentes muestran escasa disposición para investigar, pobreza lingüística y limitado razonamiento lógico-matemático.
- Los docentes desconocen los contenidos programáticos de las diferentes disciplinas que constituyen el plan de estudio y, en consecuencia, desconocen su valor para la formación humanizadora del alumno.
- Las propuestas pedagógicas y didácticas son precarias y poco diversificadas.
- Los niños no construyen los conceptos fundamentales de áreas como matemáticas y ciencias de la naturaleza y tecnología, se conforman con que eventualmente repitan de manera mecánica lo que el docente dice.
- No se reconoce la continuidad del proceso de aprendizaje, ni de los efectos que provoca la suspensión o pérdida de clases en los niños. El tiempo no es valorado en función de las metas cognitivas del proceso educativo.

Las observaciones de la práctica nos muestran que “el conocimiento” no se presenta como un elemento crítico para el proceso educativo del niño. La escuela se distrae de sus principales funciones sociales, restándole importancia a lo cognitivo, a lo intelectual; por ello ocurre que sólo 14% de los niños evaluados en tercer grado son lectores independientes.<sup>4</sup>

Esta distracción, responde, entre otras razones, a que la mayoría de los docentes no se reconoce como profesional, es decir como dueño de conocimientos y prácticas específicas para desempeñar una función concreta, en este caso, la docencia. Esto confirma lo hallado en la investigación realizada por Mariano Herrera y colaboradores (2000):

[...] uno de los hallazgos más importantes respecto a la práctica profesional de los maestros entrevistados, es que pareciera que éstos no encuentran una relación directa entre su acción pedagógica y el proceso de aprendizaje de los alumnos... el 80% de los docentes respondió que tanto el nivel socioeconómico, como la falta de apoyo familiar a la labor escolar y los problemas familiares del alumno son los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje...

---

<sup>4</sup> Resultado de una evaluación realizada por el proyecto LPH en abril de 2000 a 17 tercetos grados de 17 escuelas del estado de Mérida (seis escuelas urbanas, siete suburbanas y cuatro rurales).

Este no reconocimiento supone poca valoración de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, lo cual, lógicamente, implica un conjunto de actitudes y acciones en la práctica que, lejos de impulsar el desarrollo cognitivo de los niños, lo frenan.

Ante este panorama, ¿cómo entender la idea de “educar para la vida” que tanto se repite en los espacios educativos, en las escuelas, entre los maestros y entre los políticos que hablan de educación?, ¿cómo plantear procesos de formación de docentes en ejercicio que impulsen una transformación de la práctica de aula, que fortalezca la formación intelectual y el desarrollo cognoscitivo de los niños?

## B. Participación

El discurso sobre “la participación” que muestran los docentes a través de las encuestas parece algo más consistente que el que muestran sobre el “conocimiento”. Aquí se reconoce el sentido de construcción colectiva que impregna la idea de participación, así como la importancia del conocimiento, la interacción con otros, la búsqueda de acuerdos y consensos, entre otras. Sin embargo, algunos elementos que discretamente se perciben en las encuestas, dan indicios de que ese discurso está muy cargado de concepciones nominales, que no se transfieren a la práctica.

Cuando se pide a los docentes que escriban las cinco frases que primero se les viene a la mente cuando leen la palabra “participación” (A), el 80% relacionaba con “hacer, actuar, tomar parte de”, y el 60% incluía palabras que implicaban relaciones afectivas, como “hacer amigos, fiesta, amistad, compañerismo” (cuadro 4).

### CUADRO 4

Modelo A
<p>Escriba 5 palabras o frases que primero piense cuando lee la palabra PARTICIPACIÓN</p> <p>Hacer, tomar parte de, actuar, etc.: 80%            Amigos, compañeros, compartir, etc.: 60%            Cooperar, convivir: 60%</p>

Al pedirles que seleccionaran los tres elementos que más se relacionan con “procesos de participación” (D), las mayores frecuencias de selección fueron: “saber oír” (54%), “conocer” (42%) y “descubrir intereses comunes” (42%).

Ante una situación “modelo” que se les presenta (C), en la cual deben jerarquizar las razones por las cuales la participación es importante, el 67% seleccionó en primer lugar el argumento que implicaba entender la participación como “construcción colectiva”; en segundo lugar el 50% colocó el que significaba participar para alcanzar un “interés individual”; en tercer lugar el 42% colocó el que encerraba una justificación *afectiva*, y en último lugar, el 75% colocó la que implicaba una razón *punitiva* para participar (cuadro 5).

### CUADRO 5

#### Modelo C

#### Situación problema que se presentó a los docentes

En el edificio DON RAÚL hay dos apartamentos que tienen una filtración de aguas negras. Ésta ocasiona un muy mal olor en el salón de fiestas y en el apartamento donde usted vive. La junta de condominio está muy molesta porque, además, los dueños de esos dos apartamentos no asisten a las reuniones de condominio. La junta pensó tomar cartas en el asunto, pero antes la encomendaron a usted a que conversara con los dos dueños para que asistieran a la próxima reunión. Los argumentos que se le ocurrieron para convencer a sus dos vecinos a participar fueron:

- A. Vecinos: deben ir a la reunión porque estamos pensando ponerles una multa. Así es que es mejor que no falten.
- B. Vecinos: en nombre de la amistad que nos une, no falten a la próxima reunión.  
Vecinos: Este problema nos está afectando a todos, no se olviden que
- C. el salón de fiestas todos lo usamos y debemos encontrarle una solución al asunto.  
Vecinos: en mi apartamento no se puede ya comer de los malos
- D. olores, no pueden faltar a la reunión para ver cómo me resuelven esta situación.

De todos esos argumentos que a usted se le ocurrieron ¿cuáles serían los más efectivos y los menos efectivos? Ordénelos (A, B, C y D) del más efectivo (1) al menos efectivo (4).

Todas estas respuestas muestran a un docente que concibe la participación como una forma de solucionar asuntos comunes, a través del diálogo y la actuación en esos asuntos de interés común, para lo cual es necesario el conocimiento pues permite evaluar posibilidades y tomar decisiones. Esta visión corresponde, en términos generales, a lo que nuestras sociedades aspiran en materia de democracia y acción social. Sin embargo, en el discurso se escapan algunos elementos clave en torno a los cuales se hace posible una participación efectiva: *el sentido de la autoridad, de las normas y la institucionalidad*.

Por ejemplo, el 47% de los docentes encuestados no reconoce la importancia de la autoridad dentro del aula, pues se muestra de acuerdo con que “si el docente ejerce su autoridad en el aula, se perjudica el desarrollo emocional del niño” (B). El 77% se mostró en total acuerdo con que “las decisio-

nes en el aula se toman por mayoría” (B). Por otro lado, las relaciones afectivas parecen ser más importantes que el cumplimiento de las normas; ante la afirmación “a mis colegas que no llegan a tiempo deben sancionarlos para el bien de la escuela” (B), el 77% se mostró en total desacuerdo; además, esto desconoce la importancia de que todos los actores se asuman como parte del entramado institucional que hace posible el logro colectivo de los objetivos educativos de la escuela.

Esto se refuerza con que el 60% de los docentes relacionan “participación” con “afectividad, compañerismo, hacer amigos, actividades recreativas, etc.” (cuadro 4); es decir, que en la participación hay una alta carga afectiva que puede llegar a desviar la búsqueda de los objetivos comunes, o sea, los objetivos institucionales.

Estas pequeñas señales, que se refuerzan con las observaciones en el aula, dan indicios de que la idea de participación que tiene la mayoría de los docentes carece de un orden, de un sentido como “experiencia” formativa que genera las condiciones individuales y grupales, para la efectiva construcción colectiva, que en el caso de la escuela es la construcción de experiencias y procesos de aprendizaje.

La falta de este orden muestra que lo que la mayoría de los docentes opina acerca de la participación no se convierte en una experiencia real de aprendizaje, es un “deber ser” que es casi imposible concretar en acciones y situaciones específicas. Cuando se pidió a los docentes que describieran las características de un alumno participativo (modelo D), el 100% de ellos describió al “alumno modelo”, es decir, el niño estudioso, que responde bien lo que se le pregunta, que sigue instrucciones, que lee, que cumple con todas las tareas, que es líder. No lograron llevar a una situación concreta, práctica, los rasgos que pueden identificar a ese alumno capaz de formar parte en la construcción colectiva. Ninguno dijo que una actitud de compromiso, hágalo bien o no tan bien, en función del logro de las experiencias “colectivas” de aprendizaje es crítico para la participación.

Esta percepción se afianza cuando se observa la práctica de aula, en donde el 70% de los docentes:

- No utiliza el trabajo en equipo, como una experiencia de participación en la construcción de un bien colectivo, como lo es el aprendizaje. Generalmente cuando se agrupan sólo trabaja uno y el resto observa.
- Las participaciones de los niños en las “discusiones” son unidireccionales, es decir, el docente hace una pregunta directa y los niños responden a coro. No se estimula el debate, la expresión de inquietudes, ni la verbalización de los niños en situaciones de diálogo.
- No hay sentido de institución en la escuela, es decir, no se persigue una meta común con relación al aprendizaje. Las reuniones de docentes giran más en torno a celebraciones y asuntos administrativos que a compar-

tir experiencias didácticas, estrategias pedagógicas o a buscar solución a problemas académicos.

- La autoridad dentro del aula no es bien vista por el docente, el “dejar hacer” es generalizado; en nombre de la “libertad de los niños”, de no frustrarlos o traumatizarlos, no se les exige un orden mínimo que haga posible un ambiente propicio para dialogar, compartir y aprender.
- No hay un marco normativo que estimule y organice la participación, las normas son utópicas y distanciadas de la realidad, lo que hace que se violen o se simulen constantemente.
- No hay pluralismo, es decir, no se valoran los puntos de vista diferentes; el diálogo de saberes, de posiciones, no existe.

Todas estas observaciones nos plantean serias interrogantes: ¿cómo hablar de participación si no existe la estructura organizativa dentro de la escuela que la propicie?, ¿cómo hablar de participación como “construcción colectiva” si no hay un sentido claro de institución y objetivos comunes?, ¿cómo aprovechar la afectividad que impregna al sentido de participación en la escuela, para fortalecer las posibilidades de superar la calidad educativa? Y si agregamos la visión que hay en la escuela con relación al conocimiento, entonces, también podemos preguntarnos, ¿qué tipo de participación se valora, si para ella no es necesario conocer, analizar y evaluar?

Dentro del contexto escolar, se apunta a comprender la participación desde dos dimensiones: como estrategia pedagógica, en cuanto activa el acervo del sujeto para que los aprendizajes sean significativos, y como contenido, porque forma las competencias fundamentales para que el individuo pueda construir y convivir en una sociedad democrática.

Las contradicciones que vuelven a aparecer con relación a la concepción de “participación” que existe entre el discurso y la práctica docente, atentan contra las dos dimensiones del sentido de la participación en la escuela. Nuevamente, la realidad de nuestra escuela presenta un reto: ¿cómo intervenir en ella, de manera de transformar la práctica pedagógica, para que se desarrollen formas efectivas de participación, que garanticen aprendizajes significativos y la construcción de una sociedad democrática y de individuos capaces de convivir en ella?

### **C. Autonomía**

Para efectos analíticos, podemos entender la idea de autonomía en dos niveles:

1) *Como condición para el aprendizaje*, es decir, reconociendo la importancia de permitir al alumno que se enfrente directamente con las distintas experiencias y situaciones de aprendizaje de forma independiente, que busque y aporte soluciones y respuestas involucrando todo su ser, sus conociemien-

tos y su capacidad de diálogo e intercambio, con una actitud activa y no sumisa. Esto supone un docente que media entre la experiencia y el sujeto que aprende, y que confía en las potencialidades de cada individuo para aportar a su proceso y al de los demás.

2) *Como producto*, es decir, la práctica de la autonomía forma sujetos independientes, capaces de asumir sus propias decisiones y acciones dentro del colectivo. Esto es una condición necesaria para asumir la responsabilidad de vivir en democracia y de buscar la realización de metas individuales y colectiva.

En el discurso de los docentes, en cuanto a la idea de autonomía, se percibe que *no reconocen el valor que ésta tiene como condición para el aprendizaje*; sólo se entiende como capacidad para tomar decisiones independientes, e incluso esta visión es contradictoria.

Cuando se le pide que relacionen la palabra autonomía con otras palabras (B), el 75% lo hizo con el término “decisiones” y el 58% con el término “independencia”; sólo el 8% relacionó “autonomía” con “aprendizaje” (cuadro 6), y el 4% explica que la autonomía es importante para que el niño tome las decisiones propias, para lograr aprendizajes significativos (B).

### CUADRO 6

#### Modelo B

**¿Con cuáles de las siguientes palabras (máximo 2) asocia la palabra AUTONOMÍA?**

Decisiones  
Aprendizaje  
Independencia  
Hacer lo que quiera  
Pensamiento y acción  
Aceptar normas

Respuestas de los docentes:

**Decisiones: 62%**  
**Independencia: 54%**  
**Pensamiento y acción: 38%**

Las demás opciones no superan el 15%.

En cuanto a su acción pedagógica y su relación con la autoridad, el 62% de los docentes está totalmente de acuerdo con la frase “el directivo debe decirles lo que tienen que hacer para que su trabajo sea exitoso” (B). Esta posición muestra que no hay autonomía en la propia práctica profesional, sino heteronomía, es decir, que el éxito o fracaso de su trabajo no depende de su propio esfuerzo y dedicación, sino del cumplimiento de líneas de acción

exógenas. Esta afirmación contradice la visión que señalábamos antes, cuando la mayoría de los docentes relaciona autonomía con decisiones independientes.

Esta orientación hacia la externalidad también se observa en la opinión del 62% de los docentes, quienes se muestran totalmente en desacuerdo con la idea de que “cuando el director da instrucciones que no comparto, yo prefiero seguir haciendo en mi aula lo que pienso” (B).

Las observaciones en el aula fortalecen esa contradicción que existe en el discurso y el desconocimiento de la importancia de la autonomía como condición de aprendizaje. En el 70% de las aulas se observa que:

- Los docentes evitan al niño las situaciones en donde éste se enfrente sólo con el conocimiento y el aprendizaje. Ellos intervienen con una actitud sobreprotectora cuando al niño le cuesta solucionar un problema cognitivo; esta actitud le evita el trabajo de “pensar”, y lo hace dependiente del maestro.
- Siempre hay razones externas que justifican el fracaso de las acciones pedagógicas con relación al aprendizaje de los niños: los padres no ayudan, la escuela no tiene recursos didácticos, etcétera.
- No se estimula la confianza en las potencialidades individuales de los niños, es decir no se les trata como sujetos capaces de enfrentar situaciones de aprendizaje.
- El sentido que le dan a actividades como planificación y evaluación, va más hacia el cumplimiento de la norma para evitar la sanción, que como herramientas técnicas para autoevaluarse y propiciar el mejoramiento profesional.
- No han interiorizado su rol de mediadores del proceso de aprendizaje de los niños; aún siguen técnicas transmisivas, en donde copia en el pizarrón lo que el docente escribe.

Estas observaciones nos plantean algunas preguntas: ¿cómo apuntar hacia aprendizajes significativos, si no se permite que el niño se enfrente al conocimiento?, ¿cómo hablar de constructivismo en una escuela marcada por orientaciones hacia lo externo, con docentes heterónomos?, ¿cómo se entienden los PPA y los PPP cuando los actores educativos de la escuela no son capaces de asumir sus propias decisiones profesionales?

Sin duda alguna hay muchos aspectos de nuestra cultura escolar sobre los cuales aún debemos reflexionar, estudiar, ordenar y sistematizar a efectos de apuntar hacia una verdadera transformación del aula como espacio de aprendizaje y de la práctica docente.

#### IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN: IDEAS PARA LA REFLEXIÓN

Todos estos intentos que realizamos para aproximarnos a la concepción y práctica que tienen los docentes sobre el conocimiento, la participación y la autonomía, reflejan la necesidad de seguir profundizando para lograr una visión que impulse transformaciones, desde la propia razón de ser de nuestros docentes.

Las discretas observaciones que se presentan, donde se muestran contradicciones en el discurso de los docentes, y entre éste y la práctica de aula, nos colocan ante un reto importante para la escuela: ¿cómo aproximar el discurso docente a la práctica, de manera que la educación sea la posibilidad de "... voltear la cabeza hacia el lugar de la claridad, donde la determinación de lo coherente en el discurso sea la coherencia del alma misma..." (Peláez, 2002).

Para transformar la educación, pensamos "... que es fundamental educar a los niños para la autonomía, de manera que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos... la convicción de que toda persona es un ser autónomo y que la educación se dirige a formar personas autónomas es el mejor logro de la modernidad..." (Cortina, 1996). Pero para reestablecer esta dirección en la educación, es necesario reflexionar sobre los valores que están detrás de las diferentes acciones y propuestas pedagógicas, de manera de poder descubrir y reconstruir, constante y conscientemente, lo que "se hace" en educación, desde las políticas macro, hasta la práctica concreta en el aula.

Esta reflexión no puede entenderse sólo como una introspección solitaria y abstracta, sino como una acción que debe tener lugar dentro de una "comunidad de aprendizaje", es decir, un trabajo de pensar, confrontar, construir, reconstruir y actuar en constante interacción con aquellos otros, con quienes se comparten fines, prácticas, problemas y afectos. Esta interacción constructiva es "participar", e implica una racionalidad comunicativa, cuyo sentido es el de "... conseguir una voluntad dispuesta a entablar un diálogo racional con todos los afectados..." (Cortina, 1996) para alcanzar los cambios y las posibilidades plurales deseadas.

En este sentido, la comunicación supone competencias intelectuales, estructuras de pensamiento fundamentales para la comprensión de las situaciones y la toma de posición ante ellas, más allá de lo afectivo, y demanda también actitudes que permitan asumir el diálogo constructivo.

El conocimiento es el espacio y el insumo que hace posible la formación de esas estructuras de pensamiento, pues, al igual que la reflexión, las competencias intelectuales no vienen *a priori*, sino que se forman con el esfuerzo, la constancia y el compromiso que exige la interacción comprensiva y consciente con la realidad, y es esto, precisamente, el aprendizaje que debe tener lugar en la escuela.

Ante estos retos que nos presenta la realidad de nuestras escuelas, cualquier modelo de capacitación debe incidir sobre los valores propios de la cultura escolar, de manera de consolidar una práctica coherente, que apunte a la formación de individuos con destrezas intelectuales básicas, autónomos y participativos; debe impulsar la construcción de un ambiente de reflexión sobre la acción y sus logros. Una reflexión en donde los docentes participen activamente en la búsqueda de la comprensión de sí mismos y de su actuar profesional. Una reflexión que goce del compromiso y valentía de adentrarnos en lo que somos y en lo que hacemos, sin olvidar "... que en el fondo de todo conocer se halla el valor intrínseco que lo mueve: el alma, y que actuando en el cuidado de ella, formamos el único ser de la naturaleza que tiene acceso a la región donde los dolores de la inmediatez son transpuestos por el dolor del esfuerzo, el dolor fótico que produce la luz a los ojos que no ven sino oscuridad, falso discurso, justeza impuesta por la violencia. Con la formación nos adentramos en lo 'recóndito' y 'extraño': nosotros mismos..." (Peláez, 2002) y esto será, en esencia, educar para la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**CORTINA, A.** *El quehacer ético: guía para la educación moral*, Madrid, Santillana, 1996.

**ESTÉ, A.** *Migrantes y excluidos: Dignidad, cohesión, interacción y pertinencia desde la educación*, Maracaibo, Tebas, 1996.

**GTE.** "Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente: formación de docentes en ejercicio", en *Revista Iberoamericana de Educación-OEI* (en proceso de publicación), 2002a.

\_\_\_\_\_. *Valores culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas intelectuales básicas: dos visiones y una realidad*, Caracas, SIC., (en proceso de publicación), 2002b.

**GRONDONA, M.** "A Cultural Typology of Economic Development", en E. H. Lawrence y S. Huntington (eds.), *Culture Matters, how values shape human progress*, Nueva York, Basic Books, 2000.

**HERRERA, M.** "Pedagogía de los saberes", en Asamblea Nacional de Educación, *Ponencias y discursos*, Caracas, Consejo Nacional de Educación, 1998.

**HERRERA, M.**, B. Regnault, M. López, B. Barrot y E. Lassiter. “Los maestros en Venezuela: diseño de carrera e incentivo institucionales”, informe final, Caracas, UCAB, 2000.

**MARCHESI, A.** y E. Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

**PELÁEZ, Carlos Eduardo.** *Platón y la educación: sobre el concepto de formación en la alegoría de la caverna*, en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/pelaez.htm>, 2002.