

370.7
874p
ej 4

Gloria Delgado Muñoz
V - 192.

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IOEP



000293

ALCALDIA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTA D.C.

SECRETARIA DE EDUCACION

DIRECCION DE INVESTIGACION PARA LA EDUCACION
CENTRO EXPERIMENTAL PILOTO
DIE-CEP

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO
(Programa Interinstitucional)

8002-20-90

000383

SANTAFE DE BOGOTA D.C., Mayo de 1992

Inventario IDEP
248

1
F. 101
[Signature]

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO

La Dirección de Investigación para la Educación - Centro Experimental Piloto DIE-CEP, dependiente de la Secretaría de Educación y Ministerio de Educación Nacional tiene entre sus funciones primordiales, la investigación y la formación docente en los diferentes niveles de escolaridad como son : Pre-escolar, Básica y Media Vocacional, tanto en el sector privado como oficial.

En respuesta a la urgente necesidad de un trabajo colectivo y participativo, que permita desarrollar una verdadera formación docente en el Distrito Capital, se asumió desde Octubre de 1989 la labor de integrar y unificar esfuerzos entre las distintas Instituciones que ejercen capacitación docente y la Sección de Capacitación Externa de la DIE-CEP. Se procedió a realizar un diagnóstico sobre la capacitación en el Distrito, el cual arrojó una serie de situaciones problema que afectan la calidad de la profesionalización, actualización y especialización docente que necesita la capital y por ende la Nación en general.

Entre los aspectos más relevantes en cuanto a su índice de problemicidad están los siguientes:

1. Ausencia de proyectos de Formación Docentes por parte de las Instituciones y de lineamientos comunes que orienten la capacitación docente en el Distrito Capital.
2. Necesidad de un desarrollo autónomo reflexionado desde los fundamentos político, filosófico, epistemológico, sociológico, pedagógico y psicológico.
3. La falta de unos lineamientos comunes que actualicen y evalúen los procesos de formación docente, han propiciado un continuismo y estatismo frente a las viejas concepciones y estrategias metodológicas.
4. En consecuencia los criterios de selección y cualificación de los formadores de docentes, no son en muchos de los casos los más consecuentes con las necesidades del desarrollo profesional pedagógico.

La búsqueda de alternativas de solución a la problemática identificada, generó un proceso inter-institucional e inter-

disciplinario (Universidades, Fundaciones, Asociaciones, DIE-CEP), a fin de estructurar un programa de formación docente para el Distrito Capital que permita la articulación armónica de concepciones, enfoques y acciones a partir de unos lineamientos generales claramente definidos.

Para la gestión del Programa se propuso y se aceptó darle el nombre de "Programa de Desarrollo Profesional Pedagógico, D.P.P.", dado que es desde la teoría pedagógica y la praxis educativa de las Instituciones como se construyen proyectos acordes con los lineamientos generales.

El proceso de reflexión y construcción se centró en su primera fase en los siguientes componentes:

- Contextualización:

Diagnóstico
Proceso Histórico
Directrices
Objetivo
Concepción del Programa D.P.P.
Características e implicaciones
Perspectivas
Global
Específica

- Conceptualización:

Fundamentos
Dinamizadores
Estructura Integradora
Procesos
 Pedagógico
 Cultural
 Organizativo - administrativo

CONCEPCION DEL P.D.P.P.

... Cada uno de nosotros es la medida de lo que es,
de lo que no es, y que, desde luego media un abismo
entre un individuo y otro ... Protágoras.

Este fragmento de Protágoras, ha sido objeto de las más diversas interpretaciones de orden filosófico y pedagógico, permitiendo, a la postre, que el pensamiento filosófico haya precisado el contexto en el cual se desarrolla la vida del hombre: "El hombre vive en el mundo y no en la naturaleza".

"Las diferencias entre individuos fundamentan la otredad". Esta gran síntesis filosófica constituye una de las premisas fundamentales del contexto pedagógico contemporáneo.

Educar reconociendo al otro es educar en la igualdad. Educar en la igualdad es permitir que el otro sea. Esta recomposición del pensamiento pedagógico, tiene como ejes dos conceptos determinantes, que encontramos en la cita de Protágoras: Individualidad y relativismo.

La incorporación del relativismo al universo teórico del hombre, permitió, en gran medida, el levantamiento de las barreras que frenaban el desarrollo cognoscitivo. Por ello, nuestro programa al tener como objeto la formación docente para el desarrollo pedagógico, tiene como propósito último el de ser una incitación a la búsqueda de nuevos Horizontes que enriquezcan nuestro mundo pedagógico y desde el cual sea posible la construcción de una nueva sociedad.

En esta perspectiva no encajan los determinismos que rudimentizan el hacer pedagógico, negándole al hombre, precisamente su Horizonte de humanización. Por esto, nuestro programa es un contexto de reflexión en el que las más diversas concepciones teóricas tienen cabida para que la indagación pedagógica pueda captar la riqueza de su objeto.

Avanzado este proceso y elaborados una serie de documentos a manera de argumentación de los componentes, se ve conveniente, a partir de la necesidad de las Instituciones y de la DIE-CEP, proceder a precisar e implementar el P.D.P.P., razón por la cual se procedió a articular la estructura programática con base en la concepción del P.D.P.P..

1. OBJETO

Formación docente para el desarrollo pedagógico.

2. OBJETIVO

Articular los componentes de la estructura programática para dinamizar los procesos del "Desarrollo Profesional Pedagógico".

3. COMPONENTES DEL PROGRAMA

3.1 Fundamentos

- . Filosófico
- . Epistemológico
- . Psicológico

- . Pedagógico
- . Político
- . Sociológico

3.2 Dinamizadores

- . Investigación
- . Comunicación
- . Evaluación

3.3 Procesos

3.3.1 Pedagógico

- . Acto Pedagógico
- . Construcción del Conocimiento
- . Niveles de relación.

Capacitador-maestro
Maestro-capacitador
Maestro-alumno

3.3.2 Culturales

Ciencia, tecnología, técnica : Epistemología
 : Estética

3.3.3 Organizativo-administrativo

Eficiencia, eficacia, efectividad.
Permanencia y relevancia

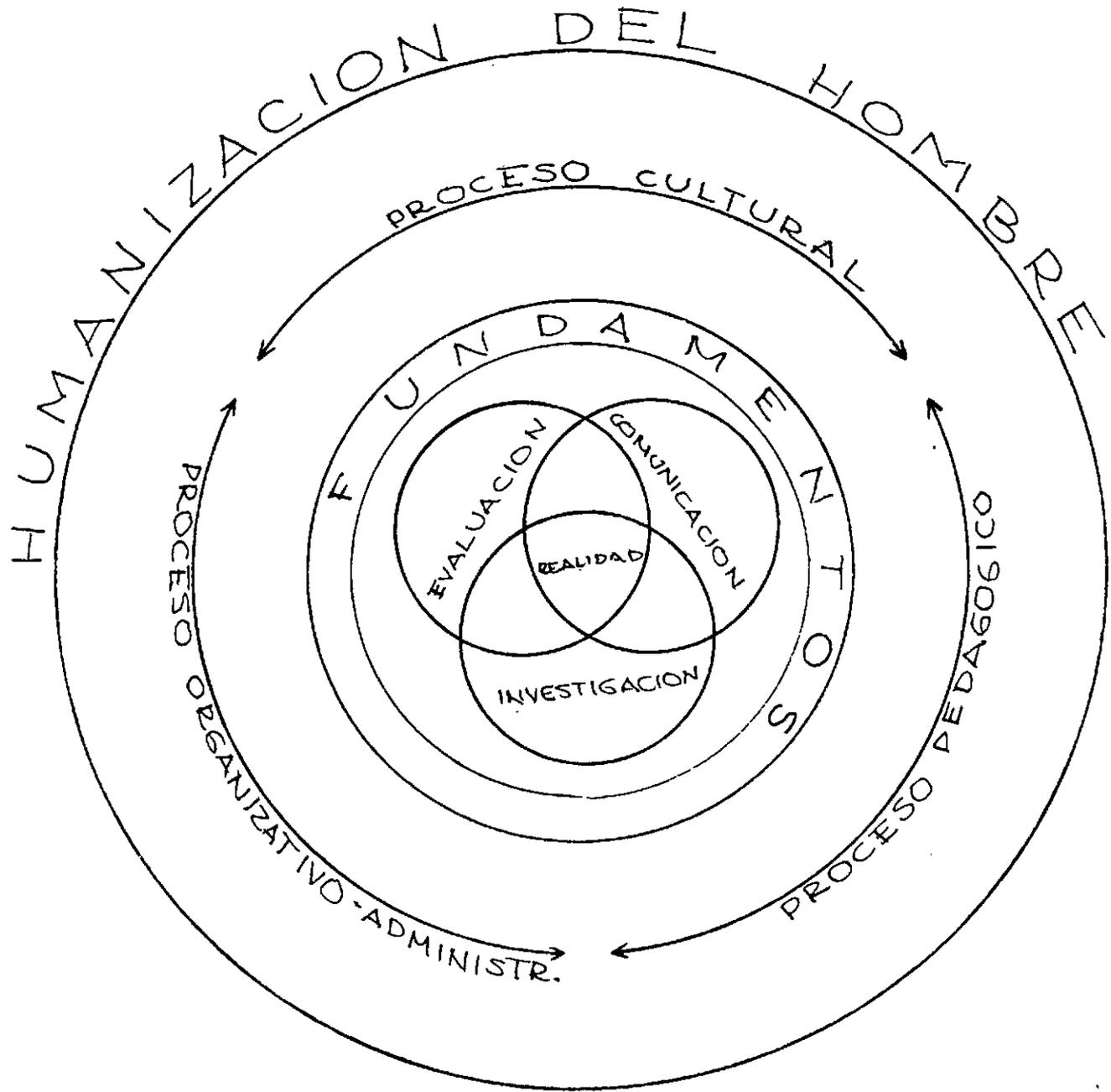
4. Misión o propósito: LA HUMANIZACION DEL HOMBRE

5. VALIDEZ

- . Coherencia interna
- . Congruencia
- . Relevancia Social

Una vez consolidada esta estructura, se continuará la fase de diseño, implementación y valoración de Proyectos Institucionales de Formación Docente a la luz de los lineamientos del P.D.P.P.

ESTRUCTURA PROGRAMATICA



PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO

P D P P

FUNDAMENTO POLITICO

integrantes:

Luis Eduardo Agudelo	U.P.N.
Francisco Nuñez L.	INESPRO
Carmen Alicia Vergara	INESPRO
Crisanto Velandia	ASIC
Gisela De La Rosa	Fundación Luis Amigo
Gladys Gasca Ch.	Centro Bíblico
Pbro. Rafael Castañeda	Centro Bíblico
Judith Gómez	Fundación Divers. Monserrate
María Stella Barrera	INCI
Elsa Inés Pineda	DIE-CEP
Marient Quintero de Daza	DIE-CEP

INTRODUCCION

El Programa Interinstitucional que viene avanzando en búsqueda de un modelo de Desarrollo Profesional Pedagógico para educadores en servicio del Distrito Capital de Santafé de Bogotá se enmarca dentro de las nuevas condiciones históricas, políticas y jurídicas que caracterizan una transformación socioeducativa en proceso de iniciación dentro y fuera de Colombia.

En efecto, históricamente la sociedad colombiana y su sistema educativo afrontan la crisis estructural y profunda que vive el mundo en un período de tránsito entre la revolución industrial y la revolución científico-tecnológica que se viene desarrollando después de la segunda guerra mundial 1939-1945, entre cuyas características más notables sobresale la internacionalización progresiva de la vida que impuso, entre otras consecuencias, la organización jurídica de la comunidad internacional y el esfuerzo colectivo de todos los pueblos, dentro de políticas y programas concertados a nivel universal, para buscar solución a grandes problemas que afectan a toda la humanidad en ésta época, especialmente en materia de educación y cultura.

En el ámbito nacional, la nueva situación histórica ha propiciado la búsqueda de otro modelo político que aparece esbozado en la Constitución de 1991, en Pactos y Programas internacionales que comprometen a Colombia y en la iniciación de un proceso de descentralización municipal y regional, todo lo cual reclama de inmediato la construcción concertada entre el Estado, la familia y la sociedad de otro sistema educativo acorde con las nuevas circunstancias y de un proyecto pedagógico dinamizador de la transformación requerida para los nuevos tiempos.

Todos estos esfuerzos nacionales e internacionales en la nueva dirección contemporánea de la historia humana vienen entrelazados y tratan de armonizarse en políticas, programas y normatividad jurídica que es necesario conocer y discutir a fondo para traducirlos luego en acción transformadora con la participación consciente y directa de las comunidades locales.

1. NUEVA REALIDAD HISTORICA Y SOCIAL

La estrategia de la descentralización que lenta y difícilmente se abre paso en Colombia hacia una meta de transformación social, impuesta por la doble crisis mundial y nacional que atravesamos, empieza a crear ya una nueva realidad sociopolítica de incidencia profunda sobre el sistema educativo futuro.

De un modelo estatal rigidamente centralista que dominó durante un siglo (1886-1986) utilizando para sus fines políticos la estructura educativa en todos sus niveles, se pasa ahora a un modelo descentralizado y de democracia participativa que, por su esencia misma tendrá que cimentarse y consolidarse sobre un nuevo modelo educativo adecuado a estas peculiares circunstancias.

El proceso descentralizados que se inicia a nivel municipal y regional viene enmarcado, en efecto, no sólo por un conjunto de métodos y de normas que regularán su desarrollo práctico sino también, por concepciones filosóficas y políticas que entrañan cambios radicales en la mentalidad y en la conducta de los nuevos actores y beneficiarios de la democracia local participativa. Estos cambios, como es obvio, no podrán ser sino producto de un proceso educativo orientado hacia la transformación de la sociedad y por ende hacia el desarrollo integral y simultáneo de la persona humana.

La sociedad de hoy se encuentra, como un todo, sumida en una crisis cuyas numerosas manifestaciones podemos ver y leer a diario. Tasas elevadas de inflación y desempleo, crisis energética, crisis de asistencia a la salud, polución y desastres ambientales, una onda creciente de violencia y crímenes, una educación que no responde a las necesidades y posibilidades del ser humano y que produce una crisis general de valores.

Estamos intentando aplicar los conceptos de una visión obsoleta del mundo -la visión del mundo cartesiana- a una realidad que ya no puede ser comprendida en función de esos conceptos. La profundidad y la extensión global de esa crisis indican que el cambio es susceptible de producir una transformación de dimensión sin precedentes, en un momento decisivo para el planeta.

Esta nueva visión incluye la visión sistémica de la vida, de la mente, de la conciencia y de la evolución; el abordaje holístico de la salud; la integración de los enfoques orientales y occidentales; una nueva estructura conceptual para la economía y la tecnología; una perspectiva ecológica y femenina, que está produciendo y producirá profundos cambios en nuestras estructuras sociales y políticas.

Es natural que el aceptar este cambio implique un replanteamiento de la educación, en su contenido y su método porque una visión mecánica, unidimensional, reduccionista, no permite desarrollar la capacidad de sensibilizarse, intuir, interactuar con el otro, con el mundo y con la realidad por transformar.

Los cambios en el paradigma explicativo del universo, los cambios en la organización socio-política de las naciones y la internacionalización de la cultura, unidos a los cambios, condiciones y dificultades propias del país, han conducido a profundas modificaciones en la población colombiana.

En el último siglo, Colombia ha sufrido cambios en los siguientes aspectos: ecológico, existencial, comunitario, político, científico, cultural y en los valores y sentido de trascendencia.

Nos hallamos ante la depredación de la riqueza ecológica, por una discutible política de explotación de los recursos naturales.

La primacía del tener sobre el ser, causada por la pérdida de valores y ausencia de ética profesional, han producido modificaciones en las manifestaciones del pensar y del actuar. Es muy frecuente, la distorsión de los valores y la pérdida del sentido de trascendencia porque la solidaridad y la fraternidad, propuestas por el sistema religioso, fueron sustituidos por la competencia desleal y la complicidad.

Estamos ante el rompimiento del modelo de la vida familiar sin alternativas claras para la convivencia afectiva; la superpoblación en las zonas marginales de las ciudades, con los resultados de concentración urbana y tugurización; la maximocracia de grupos que concentran el poder económico y convierten la economía en el eje de la vida humana, determinado todo por la maximización de la ganancia.

2. CRISIS MUNDIAL

En el momento presente, nos enfrentamos a graves crisis y cambios estructurales a nivel mundial, en cuya base, tienen un gran peso los nuevos modelos económicos que han producido la innovación en las técnicas de producción trayendo, en consecuencia, el avance en los modelos educativos de los países desarrollados, en contraste con el atraso e inmovilidad de los países en desarrollo, que por su misma organización y rudimentario proceso productivo no pueden ir a la par con los avances tecnológicos continuos de las potencias industriales.

"Mientras los países ricos ascienden a las cimas del conocimiento y del poderío, cómo no han de sentir inquietud y enseguida angustia, al considerar esas vastas zonas de sombra que marcan sobre el planeta una geografía de la ignorancia, así como aún existe una geografía del hambre y de la mortalidad infantil.

No sólo es deseable, sino también urgente que en la gran mutación del mundo moderno las disparidades económicas, intelectuales y cívicas no se agraven; que todos los pueblos puedan acceder a un cierto nivel de bienestar, de instrucción, de democracia; porque no se trata aquí, como durante mucho tiempo se ha podido creer, de un simple asunto de filantropía, de caridad, de nobleza de alma.

La gran mutación en curso, pone en duda la unidad de la especie, su porvenir, la identidad del hombre en cuanto tal. Lo que hay que temer no es sólo el espectáculo de grandes desigualdades, de privaciones y sufrimientos, sino una verdadera dicotomía del género humano...una amenaza esencial de deshumanización que alcanzaría indistintamente a privilegiados y sacrificados, pues todo hombre se sentiría ofendido por la ofensa hecha a la naturaleza humana"(1).

Sólamente, acciones unificadas e integradoras a nivel mundial, y dentro de una concepción internacional de la educación, como derecho inalienable de todo ser humano para el pleno desarrollo de su personalidad y del sentido de su dignidad, como la oportunidad de capacitación necesaria para su satisfactorio libre desempeño en una sociedad democrática, harán posible

(1)FAURE, Edgar. Aprender a ser. Alianza Editorial 1973.

superar la crisis general que vive el mundo moderno, reflejada significativamente en los siguientes indicadores:

- En 1985, el porcentaje de niñas en edades entre 6 y 11 años en los países en desarrollo, matriculadas en la enseñanza primaria era del 65% y 78% para los niños y esto que es el coeficiente de matrícula media, lo cual no refleja la realidad, pues las disparidades entre zonas rurales y urbanas aquí no se reflejan.

- En 1984 había en el mundo 988 millones de jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. 188 millones de los cuales vivían en las regiones más desarrolladas y 800 en los países en desarrollo. En el año 2.000 ese grupo representará el 20% de la población mundial, estimada en 6.000 millones de personas(2).

- Se estima que el 50% de los habitantes de las ciudades de los países en desarrollo forman parte de la población en nivel de extrema pobreza, teniendo que vivir en tugurios y barriadas miserables(3).

- El índice de analfabetismo bajó de un 54% en 1970 a un 38% en 1985. Sin embargo, el número de analfabetos absolutos ha aumentado en 42 millones durante el mismo periodo (827 millones en 1970 y 869 millones en 1985); cerca del 98% de los analfabetos del mundo viven en los países en desarrollo, aproximadamente 2/3 de ellos son mujeres que no accedieron a la educación primaria en la infancia o abandonaron la escuela prematuramente.

- En materia de analfabetismo, Asia está a la cabeza con 666 millones; Africa con 62 millones; América Latina y el Caribe con 44 millones. Sin embargo el índice de analfabetismo es mayor en Africa (54%) que en Asia (36%) o en América Latina y el Caribe (17%). En los países menos desarrollados son analfabetos, más de 2/3 de la población adulta.

- En los países desarrollados, donde la educación primaria es universal y la mayoría de los niños reciben educación secundaria, se calcula en 20 millones la población de adultos analfabetos y muy posiblemente un mayor número de analfabetos funcionales.

(2)UNESCO. Proyecto de plan a plazo medio 1990-95. p.145.

(3)Ibidem. p. 153.

- Los 100 millones o más, de niños entre 6 y 11 años que no reciben educación primaria y el número aún mayor que recibe educación primaria insuficiente, conformará la población analfabeta que no podrá afrontar las exigencias del Siglo XXI, sino se toman medidas urgentes.

- Menos de un 3% de las personas limitadas físicamente reciben ayuda educativa y el porcentaje de niños en esa situación es aún mayor, puesto que requieren personal calificado específicamente. el cual se encuentra concentrado en algunas ciudades; las zonas rurales no tienen acceso a este servicio.

- La distribución y los recursos y medios dedicados a la ciencia y la técnica presentan grandes diferencias. Cerca del 80% de las actividades de investigación para el desarrollo están concentradas en algunos países industrializados al igual que los científicos, ingenieros y técnicos altamente calificados. En los países en desarrollo, el total de inversión para investigación-desarrollo es apenas de un 0.2% a 0.3% frente al 2% o 3% del P.N.B. de los países tecnológicamente más adelantados. Por otra parte, el gasto público dedicado a la investigación-desarrollo en materia de defensa puede representar hasta el 50%, presentando un peso considerable en el presupuesto general de ciencia y tecnología.

En América Latina, entre cuyas características, está el crecimiento y desarrollo desigual, tanto entre los diversos sectores económico, social y cultural, como en lo referente a las regiones, se observan graves consecuencias que llevan a un estado de crisis, reflejado en el poco desarrollo y la no valoración del recurso humano, sub-utilizado o desaprovechado totalmente, con amplias repercusiones en la vida social, económica, cultural y científico-tecnológica.

Según Norbert Lechner, la década en América Latina, concluye con un producto medio por habitante, inferior en más de un 8%, al de 1980 y con algo más de 1/3 de la población económicamente activa que se debate entre el subempleo y el desempleo, con el agravante de grandes déficits sociales, especialmente en la vivienda; una deuda externa impagable, a menos que se agrave aún más la pobreza, agotando nuestros recursos naturales a límites irreversibles.

En cuanto a la calidad de vida del ser humano, dice Norbert Lechner, que dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer, adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales:

"Las necesidades humanas pueden considerarse satisfechas de acuerdo con múltiples criterios. Aquí se tendrán en cuenta

dos: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Esta combinación nos permite establecer las necesidades de ser, tener, hacer, estar, por un lado y por otro, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, recreación, identidad y libertad.

Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades.

El cambio cultural es, entre otras cosas, consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes"(4).

(4)CEPAUR (Centro de Alternativas de Desarrollo). Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro. Londres, 1986.

3. CRISIS NACIONAL

En Colombia, así mismo, dicha situación se refleja en los distintos sectores de población, siendo mucho más aguda en los niveles de escasos recursos y, peor aún, en los de extrema pobreza.

"Colombia está en la búsqueda de la modernidad, la cual hace alusión a procesos profundos de democratización sustantiva de la sociedad. La modernización es aceptada como proceso obligatorio para cualquier política, en el sentido de imponer un conjunto de condiciones de alcance transnacional al desarrollo social. Se pretende la modernización con modernidad. Un modelo de modernización con modernidad supone una decisiva intervención del Estado sobre los grandes propietarios del dinero y de la renta y jugar el papel de redistribuidor social"(5).

El proceso de modernidad es paradójico puesto que siendo producto de la racionalidad del hombre, sin embargo, condujo al mismo hombre a cosificar el "mundo de la vida". En este sentido, el papel de la educación ha sido determinante al minimizar el ejercicio de la reflexión, al hacer predominar la especialización frente a la formación integral y en la carencia de formación política y ética de la juventud.

La modernidad "conlleva el cambio en el concepto de la realidad, el imaginar nuevos modelos sociales, la desacralización de la conciencia, la quiebra de todos los dogmatismos, la apertura, por lo tanto, el cambio continuo, el estímulo hacia lo nuevo y la aceptación de la utopía como una dimensión de la realidad que dinamice la creación de un "hombre nuevo"; la modernidad se expresa entonces, en una actitud mental nueva, abierta y consciente de que no hay una modernidad por imitar, sino un futuro por construir"(6).

En este sentido, el país ha comenzado a realizar acciones, principalmente en el orden político, representadas en la Constitución de 1991 que consagra la igualdad de derechos de

(5)CEPAL. Magnitud de la pobreza en América Latina hacia finales de los 80. Chile, diciembre de 1989.

(6)ICFES. Reestructuración del Sistema de Educación Superior. 1991. p.p.2 y 3.

los ciudadanos, en todos los órdenes y hace explícita en sus Artículos 70, 71 y 72, la obligatoriedad del Estado de ofrecer oportunidades educativas iguales a todas las personas y destacar el valor de la cultura como base de la nacionalidad.

Todos estos desafíos, urgen a quienes imparten las políticas educativas, asumir el reto, si realmente se aspira construir un futuro mejor para todos, adoptando un nuevo modelo de gestión educativa que permita al individuo el acceso al conocimiento posibilitándole innovaciones científico-tecnológicas. Una amplia cobertura que incluya la educación de la persona, desde su edad más temprana, con el apoyo permanente del Estado, de la comunidad y de las diversas agrupaciones de orden social, cambiará la realidad actual que según datos estimados por el Ministerio de Educación, de una población de 2'437.059 niños y niñas de 3 a 5 años, sólo están matriculados 359.923, quedando por fuera del sistema 2'077.136 infantes.

"En educación primaria se calcula que actualmente el 85% de los niños está entrando al primer grado... Sin embargo, existen problemas al incorporarse a la educación formal (la repetición es cercana al 20% y la deserción al 15%) debido principalmente a la falta de aprestamiento y a la carencia de elementos que posibiliten la transición al primer grado..."(7).

"En cuanto a la educación formal (Básica y Media), la población escolarizada entre 7 y 12 años en el país es de 88%, y entre 13 y 18 años es del 58% (1987) con diferencias significativas entre la zona rural y la zona urbana. Cerca de 600.000 niños entre 7 y 12 años, aún no tienen acceso a la escuela primaria y de cada 100 niños que comienzan el primer grado, sólo 40 terminan la primaria. En este nivel la tasa promedio de deserción es del 11.7%. En la escuela secundaria, de cada 100 niños que la comienzan sólo 39 la terminan y se registra una tasa de deserción del 13.5%.(8).

(7) D.N.P. Plan de Acción en favor de la infancia, 1991-94 (menores de 7 años) DNP-UDS-DIPSE, Bogotá, 1991.

(8) UNICEF. "Los niños primero: Sugerencias para la reflexión y la acción". Bogotá, Colombia.

4. POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES MUNDIALES

La expresión más explícita del neo-humanismo universal se concretó en la Declaración de los Derechos Humanos. Aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de Diciembre de 1948 convertida más tarde en 1976, en la CARTA INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, actualmente vigente, con fuerza de obligación jurídica, entre todos los Estados que, como Colombia, la suscribieron y ratificaron.

De todo lo anterior surgió la urgencia sentida por la UNESCO, de reorientar la educación mundial en esta nueva dirección para colaborar con los Estados, en la obligación adquirida frente al derecho de toda persona "a que se establezca un orden social e internacional en que los derechos y libertades, proclamados en aquella declaración, se hagan plenamente efectivos" (Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, Art. 28).

Este imperativo jurídico y la complejidad de los problemas nacientes en la nueva era de la revolución científico-tecnológica que vive el mundo, condujeron a la convocatoria de una COMISION INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION, cuyo famoso INFORME (el llamado informe Faure) resumió en cuatro postulados sus puntos de vista:

- a) Existe una comunidad internacional que, a pesar de la diversidad de naciones y de culturas, de opciones políticas y de grados de desarrollo, se expresa por la comunidad de aspiraciones, de problemas y de tendencias y por encima de las divergencias y de los conflictos transitorios, la solidaridad fundamental de los gobiernos y de los pueblos.
- b) La segunda es la creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida, es la educación, no sólo ampliamente impartida, sino repensada no sólo en su objeto sino en su gestión.
- c) El tercer postulado es el que el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad,

ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.

- d) El último postulado es que la "educación para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada vez más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser" (UNESCO, Aprender a Ser, Alianza Universidad, Versión española de Carmen Paredes de Castro, Madrid, 1973, pp.16,17).

La tesis central de aquel famoso documento entregado a la UNESCO en mayo de 1972, es, según el editor de la versión castellana, "la educación del futuro no deberá circunscribirse a sectores sociales privilegiados, ni limitarse a determinados grupos de edad, ni ser confiada a las instituciones pedagógicas tradicionales, ni ser impartida y especializada: si realmente se desea que los hombres se enraicen en la revolución científico técnica y gobiernen su destino en común es preciso organizar la formación permanente y global mediante la transformación de toda la sociedad en una ciudad educativa que permita el pleno florecimiento de las facultades de cada individuo y sepa extraer de las masas su potencial creador".

Años más tarde, se encuentra que según el informe del Proyecto Principal en la esfera de la educación para América Latina y el Caribe (Quito, 1991) los tres grandes ejes de transformación educativa planteados en PROMEDLAC III (Guatemala 1989) fueron:

- Necesidad de combinar las políticas de corto plazo con las estrategias de largo plazo.
- Necesidad de promover consensos educativos nacionales.
- Necesidad de modificar los estilos de gestión que contemplan una mayor cuota de responsabilidad.

Del 5 al 9 de marzo de 1990 se celebró en Jomtien, Tailandia, la conferencia mundial sobre "Educación para todos" y en su declaración se planteó:

- La responsabilidad social de la educación.

- La articulación de la acción educativa con otras áreas del desarrollo humano.
- La pertinencia de los aprendizajes y
- El compromiso de la cooperación internacional para solucionar las necesidades educativas básicas.

En Quito se celebra del 22 al 25 de abril de 1991 la 4a. reunión del Comité Regional intergubernamental del Proyecto Principal en la esfera de la educación para América Latina y el Caribe y en su informe final se sostiene la vigencia de las recomendaciones de las conferencias anteriores y especialmente la necesidad de que el Proyecto Principal se articule con el seguimiento de la Conferencia Mundial de Jomtien; con las directrices y planes de la UNESCO, UNICEF, el BID y el Banco Mundial; los lineamientos de la estrategia de desarrollo fundamentada en la transformación productiva con equidad; aprueba las siguientes orientaciones para la elaboración, actualización y ejecución de los planes de cada nación y del II Plan Regional de acción del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe en la segunda fase del período 90-95:

- Necesidad de un nuevo estilo de desarrollo educativo: en vista de la doble contribución que debe hacer la educación, por una parte, como elemento decisivo en una política social que promueva un tipo de desarrollo con equidad y por otra, en la formación de personas capaces de incorporarse activamente al mundo del trabajo con una mentalidad nueva, inteligente, creativa y solidaria; los sistemas educativos de la región deben aprovechar la etapa estratégica que atraviesan tanto a nivel interno como externo, en cuanto a predominio de un conjunto de condiciones, necesidades y posibilidades que permiten superar el desfase tradicional entre educación y necesidades sociales.

- Nuevas estrategias educativas en el marco de los procesos de transformación productiva con equidad social y democratización política.

- Se planteó la necesidad de reflexionar y tener iniciativas frente a las políticas de profesionalización de los maestros, en respuesta a las mayores exigencias que se les imponen, garantizándoles adecuadas condiciones de trabajo y consideración social.

- Se estableció la relación entre el carácter anquilosado de la educación en la región y la carencia de recursos humanos y tecnológicos.

- Se planteó la necesidad de traer temas cruciales para el futuro de la educación básica, como el papel de la educación básica para la consolidación del proceso democrático, los vínculos entre democratización y descentralización, el papel del Estado en la oferta educativa y mayor participación del sector no estatal; el rol capital de los docentes en la promoción y calidad de la educación.

Esta nueva etapa de desarrollo educativo debe implementarse a través de un nuevo estilo de gestión para que en un contexto de carencia de recursos, responda al desafío de:

- Mejorar la eficacia del sistema, a nivel cultural y ambiental, como más útil para los individuos y la sociedad.
- Distribución equitativa del servicio, tanto de cobertura como de calidad.
- Mejorar la eficiencia del sistema, para lograr que los individuos desarrollen su capacidad de optimizar la utilización de los recursos naturales y humanos.

Se plantean opciones estratégicas para configurar el nuevo estilo de desarrollo educativo en relación con los aspectos económico, social y político, con el fin de preparar al hombre para conformar una nueva sociedad que se ajuste a las necesidades del III milenio. Se sugieren los siguientes lineamientos;

- Articulación entre la educación y las estrategias de desarrollo.
- Fortalecimiento de la dimensión democrática.
- Articulación de nuevas alianzas en torno a la educación (sectores oficial y privado, comunidad, medios de comunicación).
- Modernización de las modalidades de planificación y gestión, tales como desconcentración y descentralización; acciones posibilitadoras de la transformación del Estado.
- Reorientación de currículos para mejorar la calidad de la educación básica, transfiriendo el eje curricular basado en disciplinas, a otro, sustentado en necesidades básicas de aprendizaje, derivadas de las características y orientaciones de cada país.

- Conceptualización nueva de alfabetización y educación de adultos.
- Incorporar una dinámica en el sistema educativo para que actúen activamente todos sus agentes, con roles fortalecidos, especialmente el del docente "por medio de la captación de candidatos con aptitudes destacadas, la formación y capacitación permanentes; el mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo pedagógico; el establecimiento de mecanismos de estímulo del reconocimiento profesional. Todo esto tenderá a lograr que el docente esté en condiciones de desempeñar un buen rol profesional, de manera que pueda responsabilizarse efectivamente de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos, con miras a la transformación de la escuela, en un centro de desarrollo cultural comunitario. (9)
- Diversificación de fuentes de financiación (estatales, privadas, no gubernamentales, comunitarias, organismos internacionales, de colaboración).

El objetivo central del nuevo estilo de desarrollo educativo es el desarrollo de la persona en sus dimensiones individual y social enfatizando su capacidad transformadora, para lograr una estructura productiva con equidad.

En cuanto a la "formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, recomienda flexibilizar los currículos teniendo en cuenta su pertinencia e introduciendo elementos de planificación y gestión de recursos humanos, materiales y financieros, contenidos ambientales, producción de documentos, estilos democráticos y participativos; promoción de la constitución y desarrollo de centros de excelencia para garantizar los más altos niveles de preparación profesional haciendo hincapié en la formación de formadores de distintos ámbitos"(10).

Resalta la importancia de estimular la formación pedagógica entre los administradores a fin de que comprendan mejor la problemática educativa, mostrando actitudes abiertas a la innovación en este campo.

 (9) Proyecto Principal para América Latina y el Caribe, Quito Abril/91. pág. 23.

(10) Ibidem pág. 28.

5. POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES NACIONALES

La concepción internacionalmente adoptada, de la educación como derecho inalienable de todo ser humano al pleno desarrollo de su personalidad y del sentido de su dignidad, como también a la captación necesaria para participar efectivamente en una sociedad libre y democrática, plantea innovaciones y estrategias, responsabilidades y desafíos que ni la escuela ni el pedagogo pueden eludir hoy día frente a la construcción de un nuevo orden social, autogestionado desde la comunidad, mediante la descentralización y la autonomía municipal, como se ha propuesto en Colombia y en otros muchos países.

Dentro de los parámetros de la Nueva Constitución, en sus Artículos 44, 45, 46 y 47, que contemplan el derecho a la formación integral del ser humano en las etapas iniciales de su vida: niñez y adolescencia, y el de la protección y asistencia e integración a la vida activa y comunitaria de las personas de la tercera edad, así como, la rehabilitación e integración para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, la educación es una inmensa tarea colectiva, tendiente al doble objetivo nacional e internacional de la convivencia pacífica y civilizada y del desarrollo personal y social en la organización y concertación de todos los miembros de la comunidad educativa local (maestros, alumnos, padres de familia y demás agentes educativos) alrededor de proyectos comunitarios o institucionales que despierten o activen la participación, la potencialidad, la iniciativa, y la responsabilidad de todos los colombianos en la búsqueda de un nuevo modelo educativo y de una nueva sociedad.

Frente al nuevo escenario nacional e internacional se va perfilando, como queda visto, otro reto ineludible para la educación, como faena personalizante y socializadora orientada al bien común, reclama en el momento de transformación social que vive el mundo y el país, su vieja hermandad con la política, que ostentó desde la época de la cultura griega, cuando política y pedagogía acuñaron la civilización occidental. Y con mayor razón cuando las reformas políticas destinadas a crear las condiciones favorables para la transformación social se ven paralizadas en Colombia por la ausencia secular de una cultura de participación.

Nuestro país, por primera vez en su historia, perfiló una política educativa estatal, contenida en la constitución

política de 1991; la política educativa implementada hasta la expedición de la nueva carta era establecida a nivel gobierno y peor aún, a nivel de partidos.

Hoy acorde con las exigencias de los albores del S. XXI, el Estado ostenta una política educativa que merece conocerse a todos los niveles, para coadyuvar a desarrollarla, especialmente en lo que compete a los profesionales de la educación.

En su Artículo 67 la Constitución consagra la educación como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura".

Plantea además, la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, como función de la educación.

En el mismo Artículo se responsabiliza de la educación al Estado, la sociedad y la familia, su obligatoriedad entre los 5 y los 15 años de edad, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiamiento y administración de los servicios educativos estatales.

El Artículo 69, consagra la autonomía universitaria, el fortalecimiento de la investigación científica por parte del Estado tanto en Instituciones oficiales como privados, ofreciendo condiciones favorables a su desarrollo. Además el Estado facilitará los mecanismos financieros que permitan el acceso a la educación superior de todas las personas.

El Artículo 70, establece la igualdad de oportunidades para el acceso a la cultura, como deber del Estado.

El Artículo 10 oficializa la enseñanza bilingüe para los grupos que tienen su propia lengua.

Los Artículos 150 y 189 consagran la obligatoriedad del Congreso en lo concerniente a la interpretación, reforma y derogación de Leyes, así como a la expedición de normas a las cuales debe sujetarse el Gobierno para ejercer las funciones de inspección y vigilancia que le señale la Constitución.

El Artículo 189, consagra en cabeza del Presidente de la República la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la Ley.

Con respecto al situado fiscal, es decir, el porcentaje de los ingresos corrientes de la nación que será cedido a los departamentos, el Distrito Capital y los Distritos Especiales de Cartagena y Santa Marta para la financiación de la educación preescolar, primaria, secundaria y media, consagrado en el Artículo 356, se sostiene que se aumentará anualmente para atender adecuadamente los servicios para los cuales está destinado, entre ellos los citados niveles de la educación.

Los Artículos 26, 27, 38, 41, 61, 71, 79, 282 y 357 consagran principios que exigen un replanteamiento de la educación nacional; la reorganización del sistema educativo del país con todas las implicaciones que tiene redefinir programas curriculares para los diferentes niveles, la elaboración de un estatuto de formación del personal dedicado al servicio docente.

El Ministro de Educación bajo la dirección del Presidente de la República, debe presentar ante el Congreso los proyectos correspondientes, pues es la Ley quien definirá la orientación, dirección e inspección de la educación; ya no es un Decreto ejecutivo, debido a que la nueva Constitución le quitó al Presidente la función de "reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional", dejándole sólo la de "ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la Ley". Remitió a su vez a las Asambleas Departamentales la función de "regular en concurrencia con el municipio, el deporte, la educación y la salud, en los términos que determina la Ley".

Como es claro los avances en materia educativa, planteados en la nueva Constitución, son importantes al legislar sobre educación, consagrando derechos, deberes y garantías en la Ley fundamental y dejando de lado la costumbre de implementar políticas, en esta materia tan decisiva para el desarrollo del país, en cabeza de gobiernos de turno o de partido.

6. FORMACION DE EDUCADORES EN SERVICIO

Todo lo anterior, cimienta la posición que hoy vienen a compartir las instituciones educativas de Colombia, cuando en sus nuevos planes de desarrollo plantean la necesidad de un educador y una escuela, cuyos perfiles revolucionen el sistema educativo, para ejercer un liderazgo, inteligente y adecuado a la realidad actual.

El maestro podrá investigar, entender, apropiarse y reactivar las culturas propias de los diversos sectores de la población, con una capacitación prolongada en las prácticas y métodos de investigación (participativa, cualitativa, etnográfica) y llegará, una vez exploradas las necesidades de la comunidad a elaborar y desarrollar proyectos pedagógicos que motiven y orienten los procesos evolutivos de la comunidad.

Así mismo, podrá cuestionar, en forma permanente, su propio quehacer para crear y experimentar nuevas formas de abordar la realidad, a través de la participación en la transformación social, cuyas múltiples actividades trascienden del ámbito escolar.

La cualificación del educador convierte la escuela en centro de articulación de la comunidad con una función primordial, como anota Alberto Mendoza:

"La escuela debe ser un centro de formación de los valores y las actitudes de convivencia, la participación democrática, la solidaridad, el desarrollo cívico y político y el espíritu crítico e investigativo, sin los cuales se hace difícil reconstruir los fundamentos críticos de la Nación" (11).

En la escuela inicia el niño su proceso de integración con la comunidad, el ámbito escolar le proporciona nuevas formas de socialización, le ofrece la oportunidad de acceder a nuevos aprendizajes; le refuerza los valores de su propia cultura y, en un proceso continuo, le va abriendo innumerables puertas que le permitirán ingresar a las diversas formas de vida comunitaria y social, así como, también al conocimiento de los

(11) Mendoza Alberto. Pedagogía Política. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1988.

avances tecnológicos, científicos y, en fin, a las variadas manifestaciones culturales.

En este transcurrir, el niño se va convirtiendo en el adolescente y en el hombre que participará en la ininterrumpida construcción de un mundo, cada vez mejor, si para ello se le ha dotado de las herramientas necesarias.

Pero, como puede desarrollarse y orientarse, satisfactoriamente, este proceso?

Desde nuestro quehacer educativo, sólo podremos ofrecer una respuesta si logramos que dentro de la Política Estatal y en la conciencia de la sociedad, tenga papel preponderante la cualificación del maestro y que sea su formación y desarrollo, una de las metas relevantes de los planes de Educación de un país.

Cuáles serían, entonces, las funciones de un educador?

Serían y son múltiples, si realmente hacemos de la escuela el Centro de la vida cultural de un pueblo, en donde el acceso al conocimiento y su construcción permanente, sea tarea diaria: en donde la cultura aflora en todo su esplendor, en manifestaciones lingüísticas, científicas, tecnológicas, etc.

Así, el maestro, como verdadero educador se convierte en una presencia que trasciende el aula:

- Fomenta los valores que el niño, el adolescente o el joven trae ya como bagaje cultural de la familia y los retoma para ampliar su contenido y su funcionalidad en la vida diaria.

- Desarrolla otros valores necesarios para la convivencia en comunidad y orienta, dentro de este ámbito, a padres de familia y comunidad que conforman el entorno dentro del cual puede hacer crecer y fortalecer los valores sociales.

- Proyecta la escuela como centro de integración de las personas mayores para aprovechar su sabiduría y su experiencia, en beneficio de los niños y jóvenes, propiciando el rescate de la identidad cultural y el reactivamiento de la vida cultural, en todos los órdenes.

- Integra, dentro de su labor educativa, a las personas con dificultades para procurar su desarrollo y mostrar a la comunidad las posibilidades de mejorar la sana y productiva convivencia, con el aporte de cada ser humano, en la medida de sus posibilidades.

- Promueve la búsqueda constante del saber, en sus diferentes formas, abriendo el espacio para que la familia y la comunidad encuentre, allí, la fuente que alimente e innove sus conocimientos o surta sus carencias, a través de la divulgación del saber.

Así mismo, será el promotor de la búsqueda de información y asimilación del avance tecnológico en los campos escolar y comunitario.

Conscientes de la necesidad de legislar en materia educativa en forma coherente con la nueva Constitución, está abierto el debate en torno a la formulación de la Ley Nacional de Educación y la reestructuración del sistema nacional de educación, destacándose al respecto, las posturas del MEN, el ICFES y FECODE así:

El ICFES propone la reforma del Estatuto Docente, asignando a las facultades de educación, la capacitación en programas de postgrado.

FECODE plantea la necesidad de incorporar el actual estatuto docente a la Ley general de educación.

Con respecto a la formación y capacitación del docente, el actual Estatuto plantea: La formación y capacitación del docente se hará en función del proceso educativo del alumno, por lo cual la estructura de los programas curriculares tanto para la formación como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos.

La capacitación y actualización hacen parte del ejercicio docente y tendrá por objeto asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.

El MEN organizará el sistema de capacitación de tal manera que comprende el trabajo de planeación de la enseñanza y las actividades de actualización y perfeccionamiento.

La DIE-CEP, está construyendo con las instituciones que ofrecen formación de docentes, una propuesta que pretende cualificar el quehacer del educador a través de grandes lineamientos que permitan su actualización y profesionalización por medio de la investigación referida a los procesos educativos (pedagógico, organizativo-administrativo y cultural) como garantía de su perfeccionamiento teórico proyectado en su quehacer pedagógico cotidiano.

BIBLIOGRAFIA

- CEPAL. Magnitud de la pobreza en América Latina hacia finales de los 80. Chile, diciembre de 1989.
- CEPAUR (Centro de Alternativas de Desarrollo). Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro. Londres, 1986.
- CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA 1991.
- FAURE, Edgar. Aprender a ser. Alianza Universidad. Versión española de Carmen Paredes de Castro. Madrid, 1973.
- FECODE. Informe. Qué hay en la nueva Constitución Nacional sobre educación y cultura. No.17.
- FECODE. Proyecto sobre ley general de Educación. Santafé de Bogotá, febrero de 1992.
- ICFES. Reestructuración del Sistema Nacional de Educación. Santafé de Bogotá, octubre 7 de 1991.
- MEN. Proyecto de Ley. Sistema Nacional de Educación. Versión Preliminar. Documento para la discusión. Santafé de Bogotá, marzo de 1992.
- MENDOZA, Alberto. Pedagogía y Política. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1988.
- UNESCO. Informe final, proyecto principal para la educación en América Latina y el Caribe. Quito, abril de 1991.
- UNESCO. Proyecto de Plan a plazo medio 1990-1995. Conferencia general. París, 1989.

DINAMIZADORES

INTEGRANTES :

FLAVIO BURBANO RUALES	:	DIE
YOLANDA DE LA VEGA MUÑOZ	:	DIE
FERNANDO ISAACS	:	U. SABANA
STELLA BETANCOUR	:	U. GRAN COLOMBIA
ELLA E. GOMEZ	:	FUNDACION UNIVERSIDAD LUIS AMIGO
PIEDAD RAMIREZ PARDO	:	FEES
LUZ ELENA CATANO	:	FEES
ALEJANDRA ACOSTA H.	:	FEES

**LOS DINAMIZADORES DEL PROCESO DE DESARROLLO
PROFESIONAL PEDAGOGICO PDPP**

- 1.- Los Dinamizadores como componentes fundamentales del proceso integral de Formación Docente.

- 2.- Reflexión y Análisis Conceptual.

- 3.- Los Dinamizadores como alternativa de cambio en la formación Docente.

El programa de Desarrollo Profesional Pedagógico como generador de cambio en el quehacer Profesional Docente exige un proceso continuo de ensayo y ajuste, de intercambios, confrontaciones y correcciones que tenga voz, para que otros puedan interpretarlo, enriquecerlo y proyectar las acciones que él genere.

Su carácter científico y humanístico no está en los supuestos que a lo largo de la construcción del programa puedan darse, sino en las afirmaciones que se esté dispuesto a hacer públicas a discutir y a utilizar para guiar y justificar la acción pedagógica. Lo anterior pone de manifiesto el espíritu evaluativo e investigativo que debe guiar la construcción, ejecución y aplicación del programa y la importancia de la comunicación en estas mismas etapas.

Se constituyen entonces estos tres elementos : Evaluación, Investigación Pedagógica y Comunicación, en el impulso y motor de la acción transformadora que busca el P.D.P.P.; surgiendo el interés de abordar los dinamizadores como parte integral del Proceso de Formación Docente, de una manera relacional e INTERACTUANTE permitiendo la correlación, articulación y unificación del Proceso.

1.- LOS DINAMIZADORES COMO COMPONENTES FUNDAMENTALES DEL PROCESO INTEGRAL DE FORMACION DOCENTE.

El P.D.P.P. como generador de cambio, los Proyectos de acción que genere y el quehacer pedagógico y su trascendencia deben ser objeto de Evaluación en un Proceso Permanente que lleve al docente a reflexionar sobre su acción Pedagógica integral, a través de juicios valorativos, capaces de transformar al individuo y a su entorno social, desarrollando una CONCIENCIA CRITICA que le permita abordar su realidad y la de los sujetos con los cuales INTERACTUA en su práctica pedagógica.

En la medida en que el PDPP facilite la comprensión de la acción docente a través de la Evaluación, como una forma de CONCIENCIA CRITICA, el proceso de formación será realmente dinámico y transformador definirá una perspectiva que permita comprender mejor el potencial de crecimiento, de cambio, de desarrollo personal, profesional y social actuando sobre la realidad pedagógica para cualificarla.

La búsqueda de una mayor calidad de la Pedagogía a través de la Investigación, que de respuesta a necesidades reales de la Acción Pedagógica en el momento

actual, con una visión futura, se constituye en sí misma en un dinamizador y articulador fundamental del P.D.P.P.

La investigación en la Acción Docente debe llevar a la producción de nueva información, de nuevas interpretaciones que generen una CONSTRUCCION SISTEMATICA DEL CONOCIMIENTO dentro del proceso integral de formación, que ubique al Docente en su problema central y en su interés individual y colectivo; visto así, será causa de motivación permanente en la acción docente permitiéndole clarificar su sentido, plantear explicaciones y generar alternativas de solución a los problemas pedagógicos que encuentre, en una acción transformadora y trascendente .

La acción del Docente articulada y unificada como elemento significativo de una REALIDAD INTERACTIVA, como sujeto fundamental en un proceso de FORMACION INTEGRAL en constante análisis crítico e investigativo, exige un participar, un compartir con otros y un someter a intercambio sus experiencias, avances y logros en un contexto histórico - social.

La Comunicación en el PDPP, va más allá del acto pedagógico y de los procesos comunicativos que el

implica, se concibe como un proceso trascendente que permite transmitir la vitalidad y coherencia de la intervención docente, de los planes de acción propuestos, de las realizaciones progresivas y de las transformaciones alcanzadas. En este sentido se articula e integra con los otros dinamizadores del proceso conformando una unidad integral en el PDPP.

2.- REFLEXION Y ANALISIS CONCEPTUAL

La investigación, La Evaluación y la Comunicación como dinamizadores del quehacer profesional docente, responden en su evolución histórica a concepciones o paradigmas para explicar, interpretar y comprender en su momento, la naturaleza y problemática de su objeto de estudio : Acto Pedagógico- Construcción del Conocimiento y humanización del Hombre, que en el DPP corresponde a las estructuras integradoras.

En una primera etapa dicha evolución va desde el Pensamiento de concepción teocéntrica, de verdades oficiales, de certezas, cuya garantía es una autoridad y que enmarca su acción en el paradigma de la EFICIENCIA, centrado en la producción de efectos, y limitando así la Evaluación a una medición de resultados, la Investigación a un dogmatismo y rigor científico y la comunicación a una transmisión de conocimientos impersonales. Avanzando, después, hacia un equilibrio en las condiciones de Producción que define el paradigma de la EFICACIA y que da cabida a la segunda generación de la Evaluación que corresponde a la descripción y definición de objetivos y a una concepción instrumental de la Investigación con una orientación funcionalista que inicia una apertura a la participación,

fortaleciéndose la Comunicación hacia las funciones del Lenguaje y hacia las Tecnologías que facilitan la transmisión del mensaje.

La segunda etapa permitió el descubrimiento de nuevas opciones con recursos propios, con medios y convicciones Racionales, en donde la Razón, como fuente, reemplazó al dogma. La realidad Pedagógica trasciende entonces a una Dimensión sustantiva, en donde el Paradigma de la EFFECTIVIDAD enmarca una concepción de la Evaluación centrada en el logro de objetivos y en las recomendaciones de retroalimentación y orienta la Investigación analítica en un proceso de búsqueda interior, para descubrir la naturaleza y el significado de las experiencias, que permita desarrollar métodos y procedimientos para avanzar la investigación y el análisis; la Comunicación entonces, adquiere un sentido interpersonal que considera los valores políticos, facilitando la comprensión real y la construcción de conocimientos, ampliando el proceso hacia un horizonte hermenéutico que considera la racionalidad comunicativa.

Posteriormente en la tercera etapa surge el paradigma de la RELEVANCIA que abre sus puertas, por una parte, a una cuarta generación de la evaluación, por consenso y por negociación, centrada en los juicios de valor para

trascender a una CONCIENCIA CRITICA; por otra parte, a la Investigación cualitativa intepretativa que responde a este paradigma, por cuanto ofrece respuestas de orden axiológico, cultural y social a las necesidades de cambio educativo y al proceso mismo de la Reflexión en la Acción Docente.

La comunicación se presenta entonces, en un esquema crucial más allá de la transmisión de ideas, que se traduce en un proceso de construcción de la realidad a través del compromiso asumido.

3.- LOS DINAMIZADORES COMO ALTERNATIVA DE CAMBIO EN LA FORMACION DOCENTE

Los diferentes marcos conceptuales que respaldan los procesos de Investigación, Evaluación y Comunicación a la luz de los paradigmas de Eficiencia - Eficacia - Efectividad y Relevancia descritos, han contribuido al delineamiento de las políticas y orientaciones educativas, en su momento histórico y a la definición del Rol Docente, según los alcances de cada dinamizador en la labor Pedagógica realizada.

El P.D.P.P. intenta aprovechar en esa estructura de Desarrollo permanente, aquellas ubicaciones teóricas que llevan al Docente a reflexionar su acción, a transformarla y a trascender en su labor Pedagógica, resaltando concepciones en cada - Dinamizador, que lleguen a constituirse en alternativa real de cambio en el proceso de FORMACION y desempeño docente.

3.1.- A nivel de la Investigación Pedagógica :

El avance de la Investigación de un **EMPIRISMO ACRITICO** con poca profundidad interpretativa a una investigación crítica - social, ha permitido trascender en los problemas pedagógicos de suplir carencias de información cuantitativa confiable, a desarrollar procesos de investigación Acción y/o participante.

04 -

La clasificación de las ciencias fácticas y formales encierra en sí misma una evolución de las concepciones de investigación. Esta evolución exige una Revisión crítica del empirismo y funcionalismo anteriores, que permita la trascendencia a un paradigma de Relevancia, avanzando hacia consideraciones del fenómeno educativo en las áreas específicas del conocimiento. El avance en este sentido enriquece el ámbito de la investigación, por cuanto considera distintas fuentes de CONOCIMIENTO y facilita la resolución de problemas pedagógicos desde la experiencia como fuente primaria, los razonamientos deductivos e inductivos y la aplicación del método científico como elemento fundamental en el desarrollo de las ciencias.

Se trata, entonces, de trascender de la consecución de información útil y confiable sobre el proceso educativo, a la interpretación, aplicación y proyección de alternativas de cambio como resultado del análisis crítico histórico-social de los procesos involucrados.

El análisis anterior amerita hacer la presentación de unas reflexiones en torno a tipos determinados de investigación que respondan a las expectativas del P.D.P.P. en cuanto a FORMACION docente.. Entre estas concepciones se destacan :

3.1.1.- INVESTIGACION PROTAGONICA

El proceso de Formación Docente como objeto de estudio de P.D.P.P. exige pautas investigativas que le permitan al profesor dinamizar dicho proceso, generando cambios continuos, efectivos y trascendentes que lo conduzcan a una cualificación de su rol.

La Investigación Protagónica como opción de aprendizaje vivencial para el Docente, se sustenta en el modo como este enfrenta sus problemas cotidianos, partiendo de episodios vividos por él, reconstruyéndolos y preguntándose por las concepciones psico-sociales pedagógicas comprometidas y por los factores personales institucionales y sociales que han influido en la internalización de los marcos de referencia que orientaban su acción. Se busca que el Docente reflexione críticamente sobre estos marcos de referencia, con el objeto de modificar sus prácticas pedagógicas; formulando acciones alternativas que le permitan enfrentar los mismos episodios con base en una racionalidad alternativa.

Esta opción inmersa en una concepción crítica social, facilita al Docente la **EVALUACION** de su acción en un contexto real que le permite generar respuestas de cambio acordes a sus posibilidades de Desarrollo

personal, Profesional y Social. El planteamiento de acciones alternativas le permite al Docente definir un plan personal de perfeccionamiento que lo lleva a reforzar sus fortalezas y a modificar, lo que considere necesario en su formación pedagógica.

El Programa de Desarrollo Profesional Pedagógico P.D.P.P. en su concepción participativa, constructivista, materializable y prospectiva, favorece este tipo de investigación dando pautas generales que faciliten una evaluación y una comprensión del aprendizaje docente en función de un proyecto de vida en permanente construcción.

3.1.2.- INVESTIGACION PROSPECTIVA

El P.D.P.P. pretende que la Institución de formación docente tienda su mirada hacia adelante en un movimiento abierto al futuro; por lo tanto el asumir una investigación prospectiva dentro del currículo de maestros cobra especial importancia, ya que su triple carácter globalista, integralista, transdisciplinario, que le imprime la prospectiva, permite abordar aspectos de posibilidad, preferibilidad y probabilidad que muy posiblemente otro tipo de investigación no lo contempla.

La Investigación Prospectiva no consiste únicamente en hacer proyecciones ni tampoco es el terreno propio de las personas inspiradas, debe ser un ejercicio colectivo que requiere de la participación del trabajo en grupo, de mirar el futuro como un campo de estudio, lo cual permite al docente la reflexión de una manera dialéctica dándose la contraposición del futuro y del presente, la idealidad y la realidad como juego de opuestos a fin de conjugarlos en una síntesis que conduzca al presente orientado por el futuro, obteniendo gracias a la información INTERPRETACION, y comprensión, la elaboración, del CONOCIMIENTO, que en últimas es el elemento básico en los procesos decisionales.

Por lo tanto la investigación Prospectiva en el Docente debe significar fundamentalmente un cambio de actitud ante el desenvolvimiento de los eventos, sobre los cuales se espera obtener algún control de capacidad de respuesta, implica cambio de fondo en los métodos de enseñanza, se requiere información conveniente, capacidad de análisis. Exige una dinámica diferente para el desarrollo de los futuros posibles.

3.1.3.- INVESTIGACION PROBLEMICA

El P.D.P.P. al plantear alternativas de cambio en la formación docente, a través de la investigación como dinamizador del proceso, busca extender su acción a la renovación de las estructuras del saber y el quehacer pedagógicos en el presente, con una visión futura.

La Concepción problémica, al igual que las otras alternativas de investigación analizadas en el presente documento, tienen elementos para responder a esta aspiración, por cuanto se enmarcan en una postura filosófica dialéctica, hacia el desarrollo de potencialidades creadoras y el despliegue de la autonomía en procesos crítico constructivos.

El enfoque problémico hace énfasis :

- a.- En una investigación de orden Pedagógico-Político centrada en la contradicción y la duda como fuente y motor permanente que estimule la cultura del debate y las competencias comunicativas en el Docente.

- b.- En la búsqueda cognoscitiva, planteando la solución a la contradicción dialéctica a través de la formulación de problemas, la demostración de suposiciones o hipótesis, su verificación y la formulación de

conclusiones que den opción a una práctica transformadora.

3.2.- A NIVEL DE LA EVALUACION

El Docente como agente de cambio en la estructura Social ha sido afectado en las últimas décadas por la pluralidad de saberes de la comunidad epistémica en torno a la evaluación. Por este motivo el paso de la visión evaluativa del Docente centrada en el aprendizaje fué reemplazada posteriormente en nuestro país por una evaluación centrada en los fines de la educación y los planes de estudio, para pretender en este momento por una evaluación integral del sujeto y las relaciones de las instituciones con el conjunto de la sociedad.

En esta perspectiva surge el interés por la evaluación como un proceso de investigación, implicando al docente a adentrarse en el terreno de la reflexión y el análisis conceptual de la abstracción y construcción teórica, que permita no una respuesta sobre evaluación sino más bien una adecuada apropiación crítica de la evaluación en su momento histórico, para así retomar lo valioso y construir de manera mejor informada, real y armónica una verdadera concepción de evaluación.

Consecuencia de lo anterior y del cuestionamiento reflexivo el P.D.P.P. sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos que posiblemente redundarán en la construcción de los proyectos que las instituciones de formación docente adelantan :

- a.- El saber respecto a la evaluación implica un conjunto de opciones teóricas y reconstrucciones conceptuales con un objeto de estudio propio, por lo cual ubica a la evaluación en ámbitos disciplinario, interdisciplinario, trasdisciplinario, multidisciplinario y no solo como un espacio de acciones que lo circunscriben a una visión meramente instrumental.
- b.- El proceso de evaluación se debe abordar al interior de las prácticas sociales educativas en cuanto a construir y concebir sus relaciones internas y externas de manera responsable, participativa y consensual.
- c.- La Evaluación debe buscar comprender reflexivamente la acción Docente, relacionando la práctica pedagógica a la investigación educativa para transformarla.
- d.- Como forma de CONCIENCIA CRITICA, la Evaluación implica el desarrollo de su carácter axiológico, a través de la interpretación y debe buscar la conformación de un sistema de valores orientados a una evaluación con criterios justos y objetivos.

3.3.- A NIVEL DE LA COMUNICACION :

La Reflexión sobre la comunicación como Dinamizador en el P.D.P.P. busca llevar al Docente en su proceso de formación a intentar nuevas interpretaciones de su acción concreta que den posibilidades de una fundamental transformación de su actuar pedagógico y de incidir en el diseño de una nueva Tecnología Pedagógica hacia el perfeccionamiento de sus capacidades de comunicación.

La Reflexión y análisis conceptual sobre la comunicación nos lleva a plantear a través del P.D.P.P. algunas alternativas que faciliten este cambio :

- a.- El análisis permanente por parte del docente de las relaciones sujeto - objeto- teoría - práctica en una concepción de Racionalidad comunicativa que le permitan explicar las condiciones propias de los fenómenos de aprendizaje.
- b.- La consideración del ESCUCHAR, como fenómeno fundamental a interpretar para poder dar cuenta de la naturaleza de la comunicación.
- c.- El objetar la concepción Tradicional que privilegia una comprensión del fenómeno educativo como proceso de transmisión del saber.

- d.- El resaltar el carácter dialógico de la educación,
d.- El resaltar el carácter dialógico de la educación;
estableciendo distinciones que le permitan no solo dar
estableciendo distinciones que le permitan no solo dar
cuenta su acción sino asegurar simultáneamente las
cuenta su acción sino asegurar simultáneamente las
condiciones adecuadas para la efectividad de esta
condiciones adecuadas para la efectividad de esta
acción educativa.
acción educativa.
- e.- El fortalecimiento de las competencias comunicativas
e.- El fortalecimiento de las competencias comunicativas
que permitan en la Investigación Pedagógica el Debate y
que permitan en la Investigación Pedagógica el Debate y
la discusión en una secuencia de argumentaciones en la
la discusión en una secuencia de argumentaciones en la
construcción del conocimiento en todos los campos del
construcción del conocimiento en todos los campos del
saber.
saber.
- f.- La definición de criterios y acciones de compromiso en
f.- La definición de criterios y acciones de compromiso en
la comunicación Docente que lleven no solo a la
la comunicación Docente que lleven no solo a la
modificación del pensamiento sino a incrementar el
modificación del pensamiento sino a incrementar el
bienestar de la convivencia en el medio educativo,
bienestar de la convivencia en el medio educativo,
facilitando así la transformación de la realidad
facilitando así la transformación de la realidad
Docente.
Docente.
- g.- En la transformación de la realidad docente se hace
g.- En la transformación de la realidad docente se hace
necesario facilitar condiciones referidas a la actitud
necesario facilitar condiciones referidas a la actitud
del Docente hacia la comunicación; al sistema socio-
del Docente hacia la comunicación; al sistema socio-
cultural que la enmarca y al nivel de CONOCIMIENTO
cultural que la enmarca y al nivel de CONOCIMIENTO
sobre lo comunicado; elementos que exigen una evaluación
sobre lo comunicado; elementos que exigen una evaluación
continua del docente en un proceso de investigación que
continua del docente en un proceso de investigación que

le lleve a plantear alternativas de cambio en sus competencias comunicativas, convirtiendo la búsqueda de CONOCIMIENTO en una perspectiva de satisfacción personal, competencia social y bienestar humano.

La Investigación, la evaluación y la comunicación como dinamizadores del PDPP permiten la Racionalización y asimilación de los procesos curriculares.

Se anota que este aporte se ha venido trabajando a partir del análisis de los fundamentos de las ciencias: Filosófico, Epistemológico, Sociológico, Psicológico y Pedagógico con sus respectivas categorías : Conciencia, interacción, conocimiento, pensamiento, comportamiento y formación .

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG Ezequiel. 1982. Técnicas de Investigación Social . Editorial Humanitas. Buenos Aires. 21 Ed.
- BRAVO, Salinas Néstor H. (1989) Concepción Problemática I de la Investigación y la Enseñanza, Universidad Incca de Colombia. Bogotá.
- BRIONES, Guillermo (1988) Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación aplicadas a la Educación y a las ciencias sociales. Bogotá. Corporación. Editorial Universitaria de Colombia
- GUBA Y Lincoln (1990). Fourth Generación Evaluati6n
- Hevia Ricardo (1989) Aprendizaje y Evaluaci6n en los Talleres de Educaci6n Democrática - Chile Pibe.
- LYOTARD, Jean Francois 1989. La Condici6n Postmoderna. Ediciones Catedra. Madrid.
- MARTINIC S. WALKER, H. (1990). La Reflexi6n Metodol6gica en el Proceso de Sistematizaci6n de experiencias de Educaci6n Popular. Cuadro No. 3
- SABINO, Carlos A. (1986). El Proceso de Investigaci6n Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- SCHON, D. (1989). El prÁctico reflexivo. C6mo Piensan los profesionales en la Acci6n ?. Apuntes para trabajo Social No. 16, 5, 23.

- VASCO V.C.E. Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales. Comentario a Propósito del Artículo "Conocimiento e interés de Júrgen Habermas. Bogotá " Centro de Investigación y Educación Popular.

- VERA GODOY, Rodrigo (1989). Metodología de la Investigación Docente. La Investigación Protagónica. Chile.

- ZUNIGA, Ricardo (1987). El Trabajador "Olvidado" Apuntes para Trabajo Social (Santiago de Chile)

- ZUNIGA, Ricardo 1990. Sobre el Sistematizar. Escuela de Trabajo Social. U. Montreal. CANADA

- ZUNIGA, Ricardo 1990. La elección de un Plan para una Evaluación.

- ZUNIGA, Ricardo 1990. La Voz y la Pluma. Escuela Trabajo Social U. Montreal.

- ZUNIGA, Ricardo (1991) . Evaluación y Acción Educativa. Universidad Sherbrooke. Canadá.

- EDUCACION Y CULTURA No.11 FECODE. Bogotá 1987.

- FLORES, Fernando (1990). El Rediseño Ontológico Tomado de El Búho de Minerva Rafael Echeverría. Chile 1990.

- HABERMAS, Jurgen. Teoría de la Acción Comunicativa. Editorial Paidós. 1987. 2a. Edición. Buenos Aires.

- MONTANOLA, Juan José (1986).
Qué es la Prospectiva Introducción a su Metodología
FUTURO DE AMERICA LATINA. Conferencia Internacional
sobre estrategia para el futuro de AL. Institución de
Naciones Unidas para la formación y la Investigación
UNITAR. CENDES Caracas. 1986.

- BURBANO FLAVIO (1992)
Hacia un Reconocimiento de la
Realidad Escolar. Bogotá

- BURBANO, FLAVIO (1992)
A manera de Reflexión a Supervisoras
del D.C. Santafé de Bogotá

- GOMEZ, R. Hernando y Otros
Metodología Prospectiva - Documento

- MELNICK, Sergio (1983)
Investigación del Futuro, Teoría y Práctica
Universidad de Chile
Fundamentos de Investigación Prospectiva.

- NAJERA, Rubén E.
Los Estudios Prospectivos o de Futuros
Apoyo al Análisis y toma de
decisiones en América Latina.

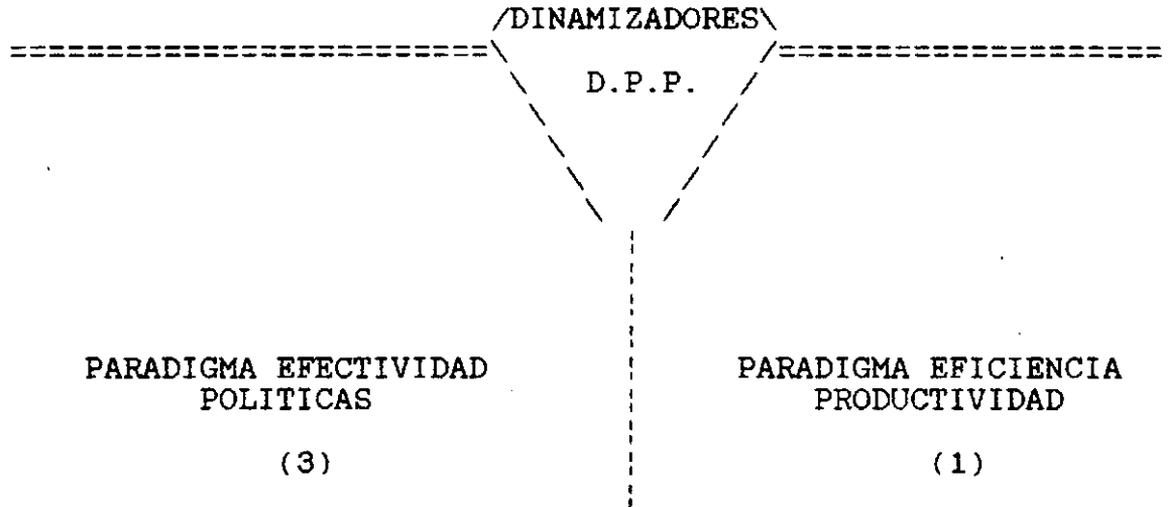
A
U
T
O
N
O
M
I
A

DIMENSION
SUSTANTIVA
PARADIGMA RELEVANCIA
CULTURA VALORES
(4)

DIMENSION
INSTRUMENTAL
PARADIGMA EFICACIA
OBJETIVOS
(2)

H
E
T
E
R
O
N
O
M
I
A

I
N
T
R
I
N
S
E
C
O
S



E
X
T
R
I
N
S
E
C
O
S

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO.

P.D.P.P.

EL ACTO PEDAGOGICO COMO UN COMPONENTE DEL PROCESO PEDAGOGICO

INTEGRANTES :

MARIA VICTORIA SANCHEZ
DIEGO GARCIA
F ABIO ABEL DELGADO
ALICIA LAGOS
MARTHA ANGARITA
RENY GONZALES VARGAS
LUZ ESPERANZA LAGOS
JOSE ANTONIO DELGADO
WALTER AZULA TRAJANO
LUZ ANGELA GOMEZ

DIE _ CEP
CEID
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA
CASD
CASD
FUNDACION UNIVERSIDAD LUIS AMIGO
FEES
ASOCIACION COLEGIOS ALEMANES
INCI
CASD

SANTA FE DE BOGOTA, D.C. 21 DE MAYO DE 1992

EL ACTO PEDAGOGICO

ACTO PEDAGOGICO
(Acto comunicativo)

Construcción del conocimiento

Enfrentamiento de la realidad

} Humanización
del hombre

INTRODUCCION

Este informe tiene como objeto presentar una síntesis de las discusiones y acuerdos llevados a cabo en la Mesa de Trabajo, la cual se propuso como objetivo esencial estructurar unos lineamientos generales de orden conceptual sobre el Acto Pedagógico y sus lineamientos constitutivos que servirán como marco general a las Instituciones dedicadas a la formación docente. Este objetivo fue sometido a evaluación y surgieron algunos interrogantes:

Qué implicaciones tiene estructurar unos lineamientos de orden general conceptual?

Qué queremos decir cuando planteamos la tarea de estructurar esos lineamientos?. Preguntas como estas y otras tantas, nos llevaron de la mano al campo de la filosofía de la ciencia y especialmente al de la lógica de la ciencia. En este nivel de la discusión, se hizo presente la pregunta inevitable: Qué se entiende por Unidad Conceptual?. La respuesta podría ser que "una teoría científica es un sistema de hipótesis se supone da una explicación aproximada de un sector de la realidad".

Así que se subraya que una teoría es un sistema, o sea, un cuerpo unitario, y no simplemente un conjunto de fórmulas.

Ahora bien: La unidad formal de una teoría consiste en ser un sistema hipotético deductivo, o sea un cuerpo cuyas partes son o bien hipótesis iniciales o bien consecuencias de ellas. En cambio, lo que puede llamarse unidad material de una teoría científica requiere una referencia común de sus partes, la cual se refleja en la recurrencia importante de ciertos conceptos claves. Esos conceptos están distribuidos entre las fórmulas de la teoría, de tal modo que ningún concepto específico de ella quede aislado de los demás.

Después de esta precisión, nos dimos cuenta que plantear una unidad conceptual para un trabajo inter-disciplinario era inconveniente, ya que sería enfrentar la estructura inferencial de las diferentes disciplinas que están siendo tenidas en cuenta.

Se orientó, entonces, la discusión a la búsqueda de una unidad temática, mediante la presentación por parte de las Instituciones de sus experiencias docentes, centradas sobre todo en las dificultades identificadas en el acto pedagógico. Para ello, convinimos en reconocer dos áreas problemáticas en el seno del Acto Pedagógico, con el fin de facilitar la diferenciación de los problemas que allí se presentan, así:

1. Construcción del Conocimiento en el maestro como adulto.
2. Enfrentamiento de la realidad.

1. SUPUESTO O CRITERIOS DE TRABAJO

- 1.1 No aparece aconsejable ubicar la propuesta en una escuela o teoría, ni buscar unidades Conceptuales Comunes.

- 1.2 Parece preferible plantear el trabajo en la perspectiva de un modelo ecosistémico o biosistémico y proponer una línea metodológica abierta como la de problemas y/o investigación operativa.

2. DIAGNOSTICO

Son múltiples las interferencias que pueden darse en el ámbito de la capacitación, se destacan, entre otras, las interferencias de orden cognitivo y subjetivo.

Por parte de los maestros-alumnos:

Se observa, en un número significativo, que su exigencia frente a la capacitación se reduce al aprendizaje de "nuevas técnicas" para aplicar directamente en el aula, observándose cierta indiferencia en el tratamiento de temas amplios y generales y en el trabajo investigativo, conducente a la "creación" de nuevos conocimientos y por ende al desarrollo de la Conceptualización.

-Por parte de los Capacitadores:

Se han descuidado aspectos de gran importancia como: el conocimiento del maestro-alumno como sujeto de aprendizaje, lo cual ha conducido a la falta de desarrollo y actualización de una didáctica especializada por áreas de formación. El conocimiento del maestro-alumno como persona, de donde se desprende la dificultad para dar respuesta a preguntas como estas: Qué incidencia tiene la realización profesional de

nuestros maestros en su práctica docente? Qué relación hay entre personalidad y realización profesional en nuestros maestros?

3. ACTO PEDAGOGICO

El concepto "Acto Pedagógico" como categoría componente del saber pedagógico y que mantiene con el objeto pedagógico y con el discurso interrelaciones didácticas, propone un diario discurrir divergente y contradictorio entre los referentes conceptual y real. En esta dimensión, el Acto Pedagógico, es el proceso formativo, la célula, la unidad, que actualiza día a día el discurso pedagógico, que lo hace cotidiano y reestructurado, proponiendo consecutivamente el cambio significativo del maestro y los estudiantes, hacia la auto-transformación intelectual y actitudinal.

Digamos ahora que es ese discurrir divergente entre los referentes conceptual y real el que nos permite diferenciar, por el momento, los dos aspectos en el Acto Pedagógico y que ya hemos identificado

- a) Construcción del conocimiento en el maestro como alumno
- b) Enfrentamiento de la realidad.

Cada uno de estos aspectos fue abordado en la discusión desde las experiencias concretas de las diferentes instituciones, dejando como síntesis un conjunto de problemas que urgen ser investigados. Veamos cada uno de ellos:

El proceso comunicativo: profesor-maestro, alumno.

Hemos considerado el Acto Pedagógico como un proceso de donde intervienen, entre otras instancias:

- a) Dos agentes adultos, con características cognitivas y subjetivas particulares, inmersos en contexto socio- culturales específicos, con propósitos e intenciones propias.
- b) Un Contenido que transmitir y retroalimentar sobre un referente específico.
- c) Un código que utilizar con características particulares etc.

3.1 Caracterización del Acto Pedagógico.

-Se concibe como una interacción profesional dirigida a posibilitar la construcción crítica del conocimiento en los actores involucrados que permita el afrontamiento creativo y autónomo de la realidad que las entorna y conlleva a una humanización real.

-Un profesional de la docencia utiliza métodos, conocimientos e investigación de orden teórico en continuo replanteamiento.

-Un profesional de la docencia tiene un compromiso predominante , el interés de sus alumnos-profesores.

- Un profesional de la docencia tiene como individuo y como colectividad

el derecho de formular posiciones críticas e independientes excentas de controles diferentes a su profesión en cuanto a las tareas concretas de acciones que adopta en una situación determinada. (Libertad de cátedra).

3.2 La base conceptual.

-Suponemos que los docentes adquieren una formación básica en la Universidad, en su carrera específica.

3.3 El bienestar de los participantes en el Acto Pedagógico

-Imposibilidad e ineficiencia de mantener al profesor como un transmisor.

-Necesidad de plantear el papel del docente (profesor) como de un facilitador, orientador o tutor de procesos de aprendizaje, orientados al máximo desarrollo de las posibilidades personales de los alumnos.

-Urgencia de dar prioridad al desarrollo de la autonomía, de la auto imagen positiva y capacidades críticas y creativas y de la participación democrática.

-Conveniencia de replantear el sistema evaluativo modificándolo de un instrumento selectivo y discriminador a un medio para alcanzar los logros personales necesarios.

Necesidad de modificar el clima o atmósfera de clase para que en ella se permita o cree la motivación o energía necesaria que posibilite el desarrollo autónomo y creativo de aprendizajes.

-Urgencia de replantear el concepto de inteligencia por el de ritmos

personales de aprendizaje, para evitar la discriminación resultante de la pseudo-igualdad grupal.

3.4 La autonomía profesional

- Necesidad de superar la autoconcepción negativa o marginal que se tiene de la profesión y de las limitaciones de su trabajo.
- La urgencia de clarificar una especie de juramento socrático del profesor o de unas líneas éticas del comportamiento profesional.
- La conveniencia de clarificar esa autonomía profesional dentro de un marco de referencia comunitaria en el que se entre cruzan intereses políticos, sociales, económicos, sociológicos, etc.
- La urgencia de caracterizar el campo de autonomía del juicio profesional específico, en el que el profesor debe tener, un campo de autonomía y responsabilidad específicamente caracterizado, sobre lo que es más adecuado para su "alumno" en las interrelaciones del aula.

3.5 Las nuevas funciones profesionales

Las tendencias existentes en el campo internacional como producto de distintas investigaciones coinciden en ubicar la profesionalización del docente en 5 grandes funciones.

1. Funciones del profesor relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno. (factor socio-emocional, cívico y democrático).
2. Funciones del profesor relativas a la formación de desarrollo de los conocimientos del alumno (factor cognitivo, crítico y creativo).
3. Función del profesor concerniente a materiales y métodos pedagógicos (factor metódico, material e investigativo).
4. Funciones del profesor respecto al trabajo con los adultos dentro y fuera de la escuela (factor de cooperación y afrontamiento de modificación de la realidad).
5. Función del profesor concerniente al desarrollo del enseñante mismo y al de la institución (factor del aprendizaje y profesionalización permanente y del rol de la institución como agente de cambio.

4. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

4.1 Rasgos distintivos.

Existen tres grandes preguntas que es necesario afrontar para asumir la línea de la construcción del conocimiento propuesta actualmente en casi todos los campos del saber humano.

-Cuál es la naturaleza del conocimiento científico que es uno de

los contenidos centrales del aprendizaje académico?

-Cuál es la naturaleza del conocimiento cotidiano vivencial que es la matriz cognitiva desde la cual profesores y estudiantes interactúan entre sí y con los contenidos?

-Cuáles son las relaciones tanto entre ambos conocimientos como con los procesos del aprendizaje que deben realizar alumnos y profesores?

-En el caso de la construcción del conocimiento en el maestro, como adulto, surge la pregunta obligada, cómo se sigue construyendo el conocimiento en el maestro como adulto? esta pregunta es la clave para seguir formulando otros interrogantes. En este sentido hemos tenido la información de que el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo- CEID- adelanta investigaciones en el campo de la psico-lingüística donde trabaja problemas como: Qué categorías de pensamiento están desarrolladas en el maestro como adulto?, en qué estado de desarrollo se encuentran sus categorías de pensamiento?, a partir del estado en que se encuentran las categorías del pensamiento en el adulto es posible desarrollarlas?. Este horizonte investigativo requiere ser enriquecido con los temas y problemas que las diferentes instituciones vienen trabajando.

-Sin desconocer respuestas específicas a este tipo de pregunta, las

tendencias generales en el campo epistemológico permiten plantear como bases comunes de trabajo los siguientes principios:

El considerar que la construcción del conocimiento debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad absolutas por su tendencia a considerar los problemas educativos bajo la perspectiva de una razón instrumental que ignora las auténticas necesidades de las personas y la sociedad.

El admitir que la construcción del conocimiento necesita utilizar las categorías interpretativas y el auto entendimiento de todos los involucrados en los procesos educativos a través de compromiso participativo en la toma de decisiones y curso de los procesos.

-El plantear que la construcción del conocimiento debe suministrar criterios, medios y herramientas, para distinguir frente a la realidad las interpretaciones que estén ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y deben también brindar orientación de cómo superar los auto-entendimientos distorsionados.

-El orden de orientar la construcción del conocimiento a identificar aquellos aspectos del orden social existente, que frustran la prosecución y logro de los fines personales y socialmente deseables (superación de injusticia, eliminación de la violencia, posibilidad de la participación democrática, desarrollo de la autonomía y creatividad...) y el ofrecer

explicaciones o bases teóricas mediante las cuales los implicados en el proceso educativo pueden encontrar alternativas para superar tales aspectos.

-El dar prioridad en la construcción del conocimiento a la praxis es decir, no a lo que usualmente se conoce como lo práctico o lo concreto sino a la transformación de la manera en que los actores educativos se ven así mismos (bajo la orientación de la praxis o disposición de actuar justa y correctamente), de modo que puedan reconocer y eliminar o superar los factores que frustran los objetivos e intenciones educativas, e igualmente a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales y sociales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico de las situaciones educativas.

4.2 Hacia la construcción del conocimiento.

Los aspectos que pueden manejarse en el modelo de la construcción del conocimiento apuntan a las siguientes direcciones:

La aceptación de que las actividades cognoscitivas humanas (Ciencias, teoría, política, religión, educación) no son sino formas específicas, cada una con sus propias reglas, de asumir la función de proporcionar a la humanidad, una representación del mundo y de las fuerzas que lo

gobiernan y que en consecuencia es epistemológicamente inaceptable el considerar las concepciones espontáneas de las personas como aproximaciones simplemente erróneas y desechables (replanteamiento de la función del error en el conocimiento).

El rechazo a la postura reduccionista de construir todas las ciencias al modelo de las ciencias experimentales o aceptar como único modelo de trabajo a la llamada "metodología científica".

-El reconocer que cualquier persona observa e interactúa con el mundo a través de una ecología conceptual, es decir, construye significados a partir de su experiencia vivida y de su conocimiento pre-existente. En consecuencia se tiende a considerar cualquier conocimiento (científico espontáneo) como la construcción de procesos activos, ecológicos e interactivos de construcción de significados.

-Identificar que en el conocimiento no exista una acumulación mecánica de información sino la creación de constructos personales, que se organizan de una manera ideosincrática en una red de esquemas cognocitivos de diferentes tipos que mantienen estructuras de relación y coherencia.

-El ubicar los procesos de cambio conceptual en la perspectiva de un sistema en la que las modificaciones realmente se producen cuando los conflictos personales afrontan ciertos niveles de incongruencia y

ambivalencia (conflictos) frente a la realidad. Tales conflictos provocan una presión o estado de ansiedad que funciona como factor de selección de nuevos conocimientos o actitudes a través de procesos de asimilación y estructuración conceptual.

-El admitir que frente a la concepción transmisora o inercialmente acumulativa del conocimiento (modelo computador) lo específico del conocimiento humano es la formación de estructuras mentales creativas y reflexivas que permitan una organización crítica de la información y una re-estructuración de la teoría, es decir:

1. Que todo conocimiento auténtico es construido por el individuo cuando interactúa con el medio y trata de comprenderlo.
2. Que el conocimiento real no se adquiere por internacionalización de significados externos y preexistentes sino por la construcción de representaciones e interpretaciones adecuadas.
3. Que las preconcepciones de los que van a aprender no solo influyen en sus interpretaciones de los conocimientos sino que también determinan qué datos sensoriales han de ser seleccionados y a qué hechos ha de prestarles atención.
- ... Que el asumir un conocimiento supone en definitiva establecer relaciones, es decir, superar el aislamiento para integrarse en es-

estructuras de sentido que den significado a la realidad y problemas que se afrontan.

5. Que la asimilación de aprendizajes supone como condición la construcción personal y activa de significados que sean consistentes con sus necesidades e intereses reales.
6. Que los participantes en los procesos de asimilación del conocimiento son responsables de su propio aprendizaje, ya que sólo ellos pueden realizar la tarea de generar relaciones entre los estímulos e información acumulados y la posibilidad de construir los significados nuevos.

Por tanto es indispensable replantear todo el campo de la motivación o energía del sistema tanto, respecto al rol del profesor como facilitador del aprendizaje, como respecto al rol del alumno en la búsqueda, planteamiento y resolución de problemas importantes de la realidad.

- 4.3 La investigación o afrontamientos de problemas como modelo de construcción del conocimiento.

Admitiendo que el proceso de construcción del conocimiento puede concretarse en experiencias muy diversas e igualmente válidas, en las instituciones que participan en el D.P.P. es conveniente plantear una perspectiva modélica en la que las instituciones puedan compararse y vali-

darse con criterios compartidos. Desde tal perspectiva planteamos como supuestos funcionales de trabajo los siguientes:

1. El considerar el proceso de perfeccionamiento enseñanza-aprendizaje como un fenómeno que puede conceptualizarse válidamente como un ecosistema o biosistema caracterizado como una estructura compuesta por elementos humanos y materiales que generan interacciones entre sí y su contexto.
2. El aceptar el modelo investigativo o resolución de problemas como el más funcional para afrontar las potencialidades generadas por la realidad sistémica del aula, ya que permiten la integración con las estructuras dinamizadoras.
 - . La motivación como energía.
 - . La ubicación de los procesos de comunicación generados.
 - . La construcción de significados a través de la investigación o resolución de problemas.
 - . La retroalimentación constante del proceso a través de procesos de evaluación participativa.

El desarrollo de estos aspectos se realizará al analizar las estructuras dinamizadoras.

De cualquier forma es importante explicitar las hipótesis de trabajo que queden pendientes de contrastación en la praxis al adoptar el modelo

de construcción de conocimiento.

1. La producción de aprendizajes significativos y el nivel de satisfacción de los implicados en el proceso mejorará notablemente con la aplicación de proyectos de trabajo basados en la investigación o resolución de problemas, respecto a otros diseños no investigativos.
2. El incremento de la producción del ecosistema del aula estará en función tanto del aumento del nivel de motivación, cuanto del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de las redes de comunicación y poder en las que se produce el flujo de información.
3. El mejoramiento del flujo de información está en función de:
 - . El establecimiento de unas relaciones de poder democráticas y participativa que potencian positivamente los canales de comunicación.
 - . La reducción de las resistencias y pérdidas producidas en los canales de transmisión de la información por interferencias emocionales.
 - . La adecuación cuantitativa del flujo de información (en el sentido de cantidad de información por unidad de tiempo) a los requerimientos y ritmos personales (identificación de mínimos básicos).
 - . La potenciación de los intercambios interpersonales en los grupos de trabajo y de los intergrupos.
 - . La potenciación de las actividades encaminadas a procesar en conjunto

las nuevas informaciones y aprendizajes propuestos.

De la apertura de actividades que al tiempo que asumen los intereses de los participantes resalten y problematicen las insuficiencias y contradicciones en las concepciones de los participantes, posibiliten y dinamicen los procesos de evolución conceptual necesarias.

4. La participación de los profesores en estos procesos investigativos aumenta tanto el nivel de motivación intrínseca cuanto la competencia profesional y la capacidad de aprendizaje permanentes.

5. EL AFRONTAMIENTO DE LA REALIDAD

Uno de los grandes problemas de nuestro mundo actual parece radicarse en la existencia de caminos alternativos en un momento en que el derrumbe del llamado "socialismo real" ha hecho que la ética de la solidaridad y cooperación internacional haya sido reemplazado por el comercio entre iguales, en lo que sólo cuenta las ventajas competitivas difundidas por el modelo neoliberal.

Pero la realidad es terca y nos muestra un mundo donde un 85% de la población mundial parece trabaja para el bienestar del 15% restante. Un mundo en el que más de 2/3 de la humanidad generan millones de analfabetos de pobres, de niños muertos por desnutrición, de enfermedades endémicas y en la que el fantasma de la guerra y la violencia no ha de-

saparecido, sino que reaparecen en forma de conflictos étnicos, violencias intergrupales (guerrilleros, narcos, fundamentalistas...).

En el presuntuoso nuevo " orden mundial" preconizado para los 90 en el nivel económico las decisiones trascendentales a nivel mundial las toma el grupo de los 7 y las implementan sus poderosas multinacionales carentes de legitimación democrática a pesar que afectan a todo el planeta.

En lo político el órgano rector es la ONU, pero el poder real lo controla el consejo de seguridad en especial los 5 miembros con derecho a veto, que pueden ignorar como lo han demostrado los tratados internacionales de no intervención, extradición, etc.

En lo social frente a la alternativa de la gran " aldea mundial" los grandes centros de poder amenazan con cerrarse por sí mismos en unas tendencias chovinistas y ultraderechistas que hacen recordar los brotes fascistas y que amenazan con sus tendencias xenófobas a excluir la presencia de los tercer mundistas en el bienestar que ellos disfrutan.

En lo ético al tiempo que se admite la necesidad de la convivencia pacífica entre los pueblos, la conciencia del carácter absoluto que tiene el respeto de los derechos humanos, la convicción de que el diálogo es el camino más adecuado para superar los conflictos y el planteamiento de que una democracia participativa es el habitat natural para el logro de la justicia social, de la libertad humana y del desarrollo

económico con equidad, como una especie de cultura universal en nuestro tiempo. surge y prolifera una crisis generalizada en todos los países, respecto a la operatividad y funcionalidad de estos principios, vistos como utopías o ideales inalcanzables.

En tal contexto es claro el papel que debe asumir la educación frente a los desafíos y grandes problemas que plantea el tercer milenio.

Como dice la UNESCO "la transformación de las sociedades humanas se basará en una concepción sinérgica de la educación, las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales y humanas, la cultura y la comunicación."

La velocidad del cambio que afecta el mundo es claro para todos. Menos claro para la mayoría son los costos ecológicos, humanos y sociales que ese ritmo de cambio puede implicar.

Poco claras para casi nadie son las tendencias que el choque de las distintas olas de cambio van produciendo. Y prácticamente ignoradas son las alternativas disponibles tanto para distinguir esos signos de los tiempos como para afrontar su impacto en nuestras sociedades. Como dice Albert Einstein "Hemos dedicado todas nuestras energías a perfeccionar los medios dejando en la oscuridad los fines. He ahí la causa radical de la angustia de nuestro tiempo".

No obstante distintos estudios permiten preveer lo que serán los problemas críticos de las primeras décadas de Siglo XXI.

- El endurecimiento de las diferencias y desigualdades de las regiones mundiales.

- El espectro de las guerras no convencionales .

- Los costos inmanejables de la sobre-población mundial.

- Las depresiones económicas sectoriales .

- El impacto de las nuevas tecnologías informáticas.

- El deterioro irreversible de equilibrios ecológicos en grandes áreas.

- El auge de la violencia de las instituciones y de grupos marginales.

- Los cambios en las estructuras familiares y sociales.

- El aumento de expectativas de la salud y el ocio.

- La crisis de la participación política a través de los partidos.

- El aumento del consumo de drogas y estimulantes.

- La pérdida de identidad personal y social en las naciones.

Es claro que la comprensión del mundo es uno de los fines principales de la educación, pero esta preocupación se traduce la mayoría de las veces, o por la iniciación de explicaciones abstractas, o por un utilitarismo estrecho inadecuado para responder a los interrogantes de jóvenes espíritus que intuyen lo problemático de su propio destino.

El hecho es que los programas educativos se marginan de la realidad de los grandes conflictos sociales, raciales o económicos de nuestro

tiempo, de los desafíos suscitados por el hombre, la contaminación, la manipulación de la juventud, la segregación de la mujer, la suerte de las minorías...

En la práctica ninguna educación sistemática ayuda al sujeto a conocerse a sí mismo, a comprender los componentes de su personalidad consciente o inconsciente, las leyes de su desenvolvimiento físico y social, la razón de sus deseos y sus sueños, la naturaleza de sus relaciones y responsabilidad con los demás y su colectividad.

De esta manera la educación descuida su deber esencial: enseñar a los hombres el arte de entender, vivir, amar y trabajar en una sociedad que ellos están llamados a crear a imagen de su ideal.

En consecuencia parece evidente que la educación actual para afrontar y humanizar la realidad debe asumir una serie de postulados prioritarios.

-Dada la confusión en el campo de los valores, debe:

. Darse una prioridad absoluta a la formación y valoración de los derechos humanos como pautas valorativas del desarrollo de la humanidad.

. Desarrollar el compromiso y la responsabilidad cívica con su sociedad.

. Desarrollar el gusto por la experiencia, la superación y el trabajo bien realizado.

.Rechazar cualquier pauta o valor que erigido como absoluto subordine el valor del ser humano a otras instancias.

-Dado el costo creciente de los conocimientos debe:

.Orientarse a construir el conocimiento, a aprender a aprender y a utilizar el saber.

.Procurar la familiarización con herramientas y técnicas de trabajo que permita el desarrollo personal de sus posibilidades.

.Desarrollar pautas que permitan el aprendizaje en los caminos de la investigación, la creatividad y la crítica.

.Dada la ruptura de las estructuras tradicionales, debe:

.Desarrollar una autonomía y auto-imagen positiva que le permita afrontar las presiones externas.

.Desarrollar alternativas para mejorar la comunicación con otros y el trabajo en equipo.

.Aprender a manejar su afectividad para superar sus tensiones emocionales, el aumento de las libertades y responsabilidades, la tentación del consumo. ..

.Contribuir a la integración y desarrollo de todas las personas sin discriminación alguna.

-Dada la complejidad creciente de la sociedad debe prepararse para afrontar sistemas de valores pluriculturales y mantener su identidad.

. Aprender a manejar un exceso de información que tiende a manipularlo identificando los supuestos y creencias valorativas que se manejan.

. Aprender a elegir y controlar dirigentes y a exigir sus derechos y a pedir responsabilidades a las Instituciones.

. Desarrollar su iniciativa, responsabilidad y capacidad de liderazgo.

. Ejercitarse en la participación democrática en la cooperación y en la asunción de responsabilidades.

Dada la posibilidad de catástrofes sociales.

. Reconocerse miembro de la comunidad internacional que superado chovinismo promueve la comprensión, la solidaridad y la paz.

. Identificar las injusticias que se presentan en las relaciones entre las regiones del mundo y comprometerse en su superación.

. Promover la superación de los conflictos por medio de mecanismo de diálogo y alternativas democráticas.

. Rechazar cualquier forma de violencia u opresión.

. Debe asumir la democracia como el derecho de todos y cada uno de

los hombres, a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su porvenir.

• Dar prioridad al desarrollo de su ser y no al tener.

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO

P D P P

PROCESOS

(Documento de Trabajo)

INTEGRANTES:

Jaime Farra	U. Javeriana
Patricia Omaña	C.U. Iberoamericana INPI
Gladys Martínez	Instituto Electrónico de Idiomas
Melida Blanco	Instituto Electrónico de Idiomas
Juan Martín Blanco	FEES
Ma. Magdalena Cubillos	F.U. Monserrate
Hna. Carmen Pareja	Cedimpro
Lucy Patarrovo	Cedimpro
Ma. Victoria Sánchez	DIE-CEP
Marient Quintero de Daza	DIE-CEP

En el campo educativo, en los últimos años ha sido constante la existencia de tres amplias y arduas temáticas de investigación: el impacto de los procesos pedagógicos en el desarrollo del individuo, la relación del sistema educativo con las dinámicas de cambio y el bienestar social y la incidencia de los contenidos educativos en la producción de nuevos contenidos científicos, tecnológicos o artísticos. Los esfuerzos de los investigadores alrededor de estas cuestiones no han sido simple ni históricamente cortos (escuelas constructivistas, desarrollantes, populares, comunitarios, técnicos, etc.) y tal vez pasaran muchos años de afortunada investigación pedagógica para poder acercarnos a timidas respuestas acerca de esas grandes preguntas culturales. Todavía no es claro qué eventos pedagógicos producen impactos significativos sobre el desarrollo cognitivo de los individuos, sobre su creatividad, sobre su estructura valorativa o sobre su alma de ciudadano, más sin embargo la sola presencia de estos elementos de indagación nos permite aseverar la radical importancia de los procesos educativos como esperanza social para el desarrollo humano. En el libro "Aprender a Ser", Unesco se afirma:

"La educación es una empresa tan vasta, que compromete tan radicalmente el destino de los hombres, que no pueden bastar el considerarla en términos de esquemas o recursos. Es su propia sustancia, su relación esencial con el hombre, su devenir, el principio de la interrelación que reina entre el acto educativo y el ambiente y que hace de la educación a la vez un producto y un factor de la sociedad".

La educación es, indudablemente una gran empresa con repercusiones sociales y humanas de gran trascendencia cuya responsabilidad en sociedades no tecnificadas educativamente como la nuestra recae mayormente en los maestros.

Es difícil comprender, dado el papel de la educación en el camino del desarrollo humano, porque los profesionales de ella no reciben la protección social necesaria para su evolución. La importancia de la institución educativa es comprendida por la comunidad y casi todos aceptan su acción intrusora en los procesos de estructuración intelectual, actitudinal y social del individuo, más sin embargo es contradictorio que el reconocimiento a nivel académico o socio-económico del maestro no corresponde a su significado en términos históricos-culturales.

El esclarecimiento de esta paradoja debe ser asumida en gran parte por la investigación histórica sobre la "institución escolar y el maestro en Colombia" (ya encontramos alguna

literatura investigativa sobre el tema en la Universidad Pedagógica y en la Universidad de Antioquia), más sin embargo sin entrar en detalles pedagógicos de épocas pretéritas podemos señalar tres ideas generales que iluminen la discusión en torno al tema:

1. La tradición de conocimiento analítico-positivo coloca las ciencias naturales en un status científico privilegiado con respecto a las ciencias humanas y por ende a la educación. En este sentido, la educación comparada con otras disciplinas de mayor rigurosidad científica y técnica. Se considera un saber empírico ligado al espontaneísmo y al sentido común.

A este respecto G. Bueno (en torno al concepto de ciencias humanas. 1978) afirma que los que actualmente se denominan "científicos de la educación" no constituyen sino una reencarnación de los antiguos sofistas, o de los sacerdotes en su función de "cura de almas", pero en modo alguno son científicos pues la educación no podría ser objeto de ninguna creencia.

2. Los modelos de desarrollo socio-económico sustentados en parámetros de eficiencia-técnica relegaron a un segundo plano sectores de servicio social como la educación. Socioeconómicamente al ser la escuela un sector no productivo de bienes materiales y sin beneficios a corto plazo, el estado no la asume como una empresa de importancia para la inversión trayendo como consecuencia el debilitamiento de las infraestructuras escolares. También podemos señalar que especialmente en latinoamérica la crisis económica derivada de las relaciones internacionales y más específicamente de la burocratización gubernamental al interior de los países han ocasionado carencias fuertes en el sector educativo.

El Director Ejecutivo de la UNICEF, James P. Grant, señaló en su informe sobre la situación mundial de la infancia de 1986:

"En el mundo real de los últimos años las razones lógicas para invertir en favor de la infancia ha avanzado poco ante el viento contrario de la recesión económica. El estudio de la UNICEF sobre los efectos de la recesión en la infancia da cuenta de los recortes de los gastos gubernamentales en los servicios de salud y educación".

Si a esto agregamos el que los estados como fruto de las políticas de ajuste tienen que reducir sus gastos y específicamente los sociales, es comprensible que la situación de los sectores, más vulnerables se haga cada vez más crítica.

Entre todos estos estudios de los factores derivados de estas situaciones podemos señalar:

- Disminución relativa de los gastos en educación. manifiesta en tendencias a la privatización, disminución o conoelación de nóminas. de las construcciones. de los suministros. etc.
- Reducción de la promoción de actividades tecnológicas y científicas.
- Disminución de los programas de formación de investigadores, etc.

3. Las dinámicas de cambio interno del sistema escolar (métodos. contenidos. recursos. etc.).

El no ser lo suficientemente vigorosas comparadas con las dinámicas de cambio socio-cultural (científico, técnico, socio-económico, etc.) han ocasionado debilidad en las respuestas de la educación a la situación del progreso cultural. La educación, comparada con los adelantos en otros campos - ciencias básicas, tecnología informática, y micro electrónica, medios de comunicación- y representada por una institución conservadora y adoptativa como lo es la escuela cada vez se ha alejado más de su papel de constructora de futuros deseables. La llamada educación tradicional aferrada los sistemas convencionales de enseñanza y la seguridad del autoritarismo no ha permitido el suroimiento de nuevas propuestas pedagógicas más acordes a una cultura del futuro.

La educación culturalmente es la forma social como se transmite a una nueva generación la experiencia de otros. También es la manera "como se transmiten valores y se controlan los comportamientos sociales ligados a la normatividad. La educación es la protección cultural del pasado, y aunque ella es cierto, tiene una responsabilidad con la tradición, su única función no puede ser el inventariar constantemente los conocimientos construidos históricamente y el desarrollo de unas cuantas habilidades, en torno a áreas específicas de trabajo, sino también es la posibilidad de que el hombre haga trazos nuevos en el camino de la evolución cultural. Así, la escuela debe impulsar el desarrollo universal del individuo lo cual implica proporcionar conocimientos válidos para un futuro, con capacidades generales para la transformación y conquista de un nuevo mundo, y esto solo se puede realizar cuando las dinámicas de cambio interno de la institución escolar son tan poderosas como los dinámicas creativas de la mente humana.

Estos tres elementos-subvaloración de la educación en el campo de los saberes científicos, descuido de la infraestructura escolar en el contexto socio-económico y la debilidad de la estructura escolar frente a los cambios escolares creemos son elementos conflicto que podrían servir de articuladores en la

construcción de alternativas para el mejoramiento de la calidad de la experiencia y el saber escolar.

EL MAESTRO

No podemos negar que en cualquier disciplina sus trabajadores son fundamentales para el progreso de la misma. Así, la física avanza, porque los físicos alimentan con nuevas ideas el saber de la física y no podemos negar que la pedagogía avanzaría si los pedagogos aportan nuevas ideas a su desarrollo.

Es innegable el papel protagónico del maestro en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa y en las dinámicas de innovación pedagógica. Lo mismo, que es innegable, sin ser la educación único factor, que los cambios benéficos en el sistema educativo impartan, significativamente los procesos de desarrollo de una comunidad.

Cualquier cambio en la educación tiene que prestar atención especial a los maestros y a su formación. Los profesores tendemos a enseñar como nos han enseñado a nosotros. Por eso lo primero que hay que cualificar son los procesos de formación de maestros si estamos esperando la cualificación de la enseñanza impartida a la población infantil o de los jóvenes.

Dentro de la literatura relacionada con la temática del maestro podemos encontrar dos tendencias: una de ámbito teorizante donde se construye a partir de ciertas situaciones de realidad del maestro colombiano un perfil de cualidades que debe tener el maestro (autónomo, investigador, político, sensible socialmente, amante de la infancia, inteligente, epistemólogo, etc.) y otra de corte analítico y empírico donde se describe a partir del dato la situación del maestro y su relación con la efectividad de los procesos educativos.

En cuanto a la primera tendencia podemos señalar que reiterativamente y de manera muy lógica se hace un llamado de atención alrededor de varios elementos.

- El maestro como investigador de su práctica pedagógica y constructor de saber pedagógico a partir de su acción escolar.
- Rescate de la identidad intelectual del maestro a partir de la investigación.
- El maestro como mediador cultural en el aula.
- El maestro como dinamizador del desarrollo comunitario democrático.

- El maestro como modelo de principios, valores y forjador de personalidades.
- El maestro como creador de didácticas específicas de las áreas. (Diálogos en Pedagogía, Educación y cultura, Educación y Pedagogía, etc.).

En cuanto a la segunda tendencia de fuerza más descriptiva que teorizante podemos llamar la atención sobre diferentes investigaciones (la efectividad del maestro, avalos, Beatriz, Educación Hoy...) que han señalado múltiples factores relativos al maestro y su relación con resultados cognoscitivos, afectivos y sociales de los alumnos. Entre todos los factores relativos al maestro es importante señalar que la mayoría de las investigaciones comprenden factores como: status económico, personalidad, conocimientos, actitudes, experiencia y capacitación. Los resultados obtenidos son muy variados dependiendo mayormente de los países donde fueron realizados. Más, sin embargo, podemos extractar, entre líneas de las diferentes investigaciones, que se ha encontrado una correlación (ya sea positiva o negativa) entre las metodologías de capacitación y las actitudes de los maestros, lo mismo que con el desempeño del estudiante en el aula.

Sin querer generalizar podemos señalar que la calidad de los procesos de capacitación, si influyen sobre las actitudes del maestro, y por ende en su perfil profesional: lo mismo que en el desempeño de sus alumnos.

La gran pregunta que en este momento surgiría es Cómo deben ser esos procesos de capacitación de maestros?. Remitiéndonos nuevamente a las tres ideas generales tratadas anteriormente y con referencia al maestro podemos señalar tres campos de reflexión, que podrían orientar la construcción de criterios de sustentación de los procesos pedagógicos en los proyectos de capacitación de maestros:

1. A la subvaloración de la educación en el campo científico se hace necesario a partir de la investigación pedagógica, la construcción de conocimiento y saberes pedagógicos por parte de los maestros.
2. A la falta de atención social y económica por parte de la sociedad y el estado a la educación y al maestro se hace necesario la constitución de comunidades de pedagogos formados política e intelectualmente que reflexionen alrededor de las relaciones educación, sociedad, cultura y estado y educación pública y privada, presionando responsablemente por mejoras de condiciones materiales y morales de trabajo, lo mismo que por incentivos a la labor pedagógica de calidad.

3. A la falta de dinamismo de las estructuras y relaciones escolares se hace necesario el fomento de innovaciones pedagógicas, a nivel estructural o puntual, que propongan alternativas novedosas y coherentes para el mejoramiento de la calidad educativa. Luego la formación de maestros creativos y audaces teóricamente se convierte en un requisito indispensable para la construcción de proyectos escolares piloto.

De manera muy puntual queremos señalar que es necesario dilucidar tres relaciones con respecto a los procesos educativos en los programas de desarrollo profesional de los maestros:

- Procesos educativos de desarrollo profesional de los maestros y su relación con los conocimientos y saberes pedagógicos.
- Procesos educativos de desarrollo profesional de los maestros y su relación con la formación de actitudes políticas, éticas, sociales y culturales de los mismos.
- Procesos educativos de desarrollo profesional y su relación con la innovación educativa.

En este sentido, es fundamental el cambio de actitud del maestro hacia la acción investigativa, utilizada como herramienta básica para producir, analizar y aplicar el conocimiento; de igual manera se convierte en un investigador activo, transformador de procesos vitales, interrelacionando experiencias y conocimientos, aprovechando los recursos del medio y estimulando su creatividad e imaginación.

Por lo tanto, la formación de los maestros debe estar en manos de personas especializadas no sólo en el hacer sino también en la construcción de ese hacer ya que a la mayoría de profesionales de la educación se le enseña el cómo hacer, pero no a cuestionar el por qué?, el para qué?, el dónde? y el qué?. La sociedad y la educación necesitan urgentemente transformaciones reales y generales en la formación de los maestros, ya que ellos son y serán agentes activos de las verdaderas revoluciones culturales, económicas y sociales.

Muchos maestros no le dan la debida importancia a la teoría que resalta la experiencia docente, por eso vemos necesario resaltar la estrecha relación entre teoría y práctica. Por lo tanto los conocimientos teóricos y prácticos deben encontrarse en el vehículo de la investigación de los proyectos participativos y así llegar a la meta de la formación humana integral.

Los docentes alumnos son quienes conocen mejor la realidad del sistema educativo por eso es importante generar procesos en el ambiente cotidiano pero no podemos dejar de lado los aporte metodológicos que nos brindan: la antropología, la historia y la etnografía, las cuales nos ayudan a desarrollar el potencial de los participantes en el proceso investigativo. Lo anterior nos lleva a manejar procesos de interacción entre la experiencia y los conocimientos científicos.

La reflexión y análisis de la problemática educativa nos lleva a darle la importancia debida al proceso investigativo por ser generador de cambios y descubrimientos: por detectar la problemática en las comunidades y sus posibles soluciones: de ahí la importancia de plantear proyectos de investigación que permitan avanzar los procesos de formación de docentes para que sus conocimientos, posibiliten por proyección en alumnos y sus comunidades el desarrollo y transformación de la cultura.

Así podemos decir que el proceso investigativo en la pedagogía contribuye a transformar la realidad, dota al alumno-maestro de un espíritu crítico, de una capacidad intelectual, para asumir y escoger con plena responsabilidad y libertad los fundamentos teóricos que contribuyen a su perfección y desarrollo personal y social.

Si reflexionamos y miramos un poco más al fondo se observa que aunque las generaciones actuales de maestros no han sido formados dentro de la pedagogía investigativa, las tendencias actuales de todos los campos de los saberes del hombre ha conllevado a que a nivel de la educación se planteen diversos parámetros que permitan que ésta disciplina vaya también avanzando en el campo de la investigación ya que es en esta parte donde los educadores presentan grandes dificultades al realizarla, no porque ella represente tal dificultad, sino porque la mayoría de maestros no poseen los elementos para desarrollarla. Además porque en su formación y capacitación siempre se preocupa por facilitar más las herramientas de la práctica pedagógica que dar las bases para formar maestros investigadores.

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL PEDAGOGICO

P D P P

PROCESOS

JOSE ANTONIO DURAN ACOSTA

SANTA FE DE BOGOTA, D.C., MAYO DE 1992

Un rodeo epistemológico

El concepto de proceso sugiere otros conceptos, tales como: cambio, devenir, movimiento, novedad, camino, etapas. Nada acabado. Todo en lucha por ir siendo, por llegar a ser para dejar de ser.

El ser mismo es un proceso y no la entidad inmóvil e invariable (Parménides, Platón) cuyo reflejo y apariencia es la realidad.

La idea del ser como proceso supera la búsqueda filosófica de lo que permanece dentro de lo que deviene y permite pensar, tanto a la esencia como al fenómeno, en continuo movimiento.

La esencia no se forma por ella misma sino en el fenómeno: existe gracias a él y a la vez se "impone" a él como sustrato identificador de su individualidad.

No bien algo llega a ser, su tendencia a permanecer entra en conflicto con su propia necesidad de cambiar.

En la con-formación residen las condiciones de la transformación.

Pero no todo proceso significa progreso. Son los individuos quienes, en cuanto sujetos sociales, eliminan o alimentan desde sus concepciones e intereses todo posible desarrollo. Esto hace evaluables los procesos, pues si bien ellos atraviesan toda acción y acontecimiento, la capacidad para pensarlos, apropiárselos o construirlos es exclusivamente humana.

No estamos sosteniendo que todo es proceso para legitimar el derecho de cada quien a situarse en el punto que quiera sin poder ser confrontado, sino para concitar el compromiso de los sujetos con una visión de lo procesual que conjugue el dominio de totalidades y particularidades¹.

Procesualismo no es ambigüedad ni relativización absoluta de fenómenos y situaciones. Tampoco es desarrollo secuencial

¹En pedagogía, por ejemplo, respeto por los ritmos individuales de aprendizaje no puede asimilarse a respeto por el error. El proceso mismo, en tanto sea claro, genera niveles mínimos de exigencia que lo autoregulan, sostienen y desarrollan.

rigido de momentos o de etapas, a la manera de un camino predelineado del cual no pueda salirse alguien.

La capacidad humana de pre-ver posibilita la construcción anticipatoria de realidades y su permanente cambio en el proceso mismo, en un juego entre construcción y deconstrucción que incluye tanto lo predecible y lo deseable como lo aleatorio.

Este modo de delimitar lo procesual salvándolo de los extremos de la ambigüedad y la rigidez nos permite ubicarnos intencionalmente en la posibilidad de separar y reunir fenómeno y esencia para construir conocimiento, es decir, para estructurar y desestructurar realidades².

Pero evitar el contingentismo de la ambigüedad y el facilismo de la rigidez no simplifica, ni mucho menos, la cuestión: sólo allana el camino hacia la apropiación de una categoría que dote a lo procesual de unidad y a la vez lo relativice en la diversidad.

Esta categoría es la temporalidad.

El tiempo, para quienes no comprenden que en cuanto categoría es una creación humana, aparece como un absoluto dado, externo al hombre y, por tanto, inalcanzable. En este caso hay que aferrarse del presente como medida de lo que es.

Pero, desde una óptica prospectiva, la insatisfacción por el presente y el interés por ir "más allá", a lo esencial y a lo fenoménico, nos coloca en un permanente querer estar en el futuro, en la paradoja (Melnick) de no poder conocerlo pero no dejar de intentar conocerlo todo al tiempo.

Este movimiento implica continuidades y discontinuidades manifiestas en la lucha entre no poder no avanzar y necesitar detenerse para avizorar los caminos mismos del avance.

Si no hubiera búsqueda de futuros no habría procesos que condujeran a su construcción, ni lo cotidiano podría devenir en lo extraordinario.

²"Si la apariencia fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran totalmente, la ciencia y la filosofía serían superfluas (...) La realidad es la unidad del fenómeno y la esencia" Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto, Grijalbo, 1967, p.p. 28-29.

La paradoja nos revela la unidad dialéctica de lo temporal en el **llegar a ser-dejar de ser** y se revela, así mismo, como diversidad en el **ir siendo**.

Los desarrollos se dan hacia pero también se dan aquí y ahora.

Desde este ángulo, el presente es la materialización del futuro al cual ya nos habíamos anticipado o del cual podemos devolvernos.

El intento de ser protagonista del tiempo (y no simplemente de existir en él) significa asumir el desarrollo en tanto génesis y en tanto estructura de los procesos configurados.

Hacia la apropiación de los procesos

El rodeo epistemológico hecho nos orienta en dos sentidos:

1. El acercamiento a la esencia pensada de los fenómenos.
2. La relación de los procesos con modelos y paradigmas.

1. En el primer sentido, destacamos cómo la lógica interna del fenómeno y su movimiento hacia sí mismo son aprehendidos por el sujeto cuando éste los construye o los apropia concientemente.

Visto así, sólo es proceso aquello que se compromete con la dinámica de la acción y el pensamiento para optar entre lo que debe conservarse y lo que debe transformarse.

Los sujetos no se limitan ya a reconocer algo calificable de "bueno"; ahora avanzan en la búsqueda de lo "mejor".

La intencionalidad de optar apunta a la idea de calidad, referida tanto a la determinación esencial de cada fenómeno como a la manera de afectarse con otros fenómenos.

Calidad es, entonces, la determinación esencial pensada por un sujeto para crear un objeto o para apropiárselo incorporándolo a su práctica social.

2. En el segundo sentido, el esfuerzo de "capturar" los procesos desborda ampliamente la tarea de hacerlo en una definición.

Como intentos de representación de los procesos, Carlos Vasco sugiere los modelos (sistemas significavos)³ para identificar

³-----
"Los sistemas son sólo el resultado, ya muy recortado, limitado y subjetivizado de nuestro esfuerzo por entender los procesos". En Isomorfismos y niveles de resolución en la construcción de modelos.

en ellos unos componentes con las relaciones que establecen y las transformaciones que generan, inmersos como están en un cuerpo teórico con articulaciones internas y externas.

La idea del modelo como resultado nos previene sobre cualquier exceso de confianza en el modelo mismo, por razones que ahora se nos presentan como obvias:

- La tendencia (aún dominante?) a maximizar los resultados en desmedro de los procesos.
- El riesgo de sobrevalorar el modelo en cuanto solución a lo inasible de los procesos⁴.

En tanto resultado, el modelo está sujeto a los cambios inherentes a la dinámica procesual. Aún más: debe propiciarla porque en ello reside su posibilidad de autocorregirse sin perder el propio sentido.

Un modelo está afectado necesariamente por una determinada concepción de los procesos que contiene, aún si los subvalora.

La propia construcción del modelo es un conjunto de procesos. Los procesos de construcción de un modelo exigen de sus protagonistas una intencionalidad y una actitud que aspiran a plasmarse en el dominio de las relaciones entre los componentes de ese modelo (la estructura del sistema).

Tal actitud puede darse desde entender la estructura como suma de las partes (atomismo, asociacionismo) o como totalidad que se impone a las partes y se explica por sí misma (holismo). Pero puede darse también (Piaget) desde una óptica relacional que asume como su realidad primera la subordinación de los elementos del sistema a las interacciones y transformaciones que los engloban. No nos hallamos aquí con una totalidad ya hecha (estructura sin génesis), ni con una totalidad resultante de adiciones (génesis sin estructura), sino con una totalidad producto de la composición de sus interacciones formadoras. Lo cual significa que la estructura misma contiene los elementos para des-estructurarse y privilegia los procesos sobre el sistema.

Desde luego, también se puede entender la estructura como el equilibrio entre los componentes, de modo que su dinámica

⁴Así con los programas académicos que, en muchos casos, parecen contener en sí mismos las verdades que los hacen estables y hasta inmodificables.

interna no afecte a la estructura misma y si la conserve, concepción frente a la cual hemos tomado una distancia crítica pues los procesos estructurantes no pueden construirse a la sola construcción del sistema.

Como esquema todavía teórico, el modelo necesita avanzar hacia su propia concreción, es decir, debe realizar su estructuración.

El problema es, entonces, el de la relación modelo-realidad, que puede asumirse en varios sentidos:

1. Concibiendo el modelo como la traducción de una realidad ya estructurada, vigente y determinante.
2. Utilizando el modelo como herramienta de solución a problemas de la realidad.
3. Construyendo el modelo como simulacro de la realidad a través del cual se pretenden evidenciar las relaciones ocultas o poco claras de esa realidad⁵.

Las opciones derivadas del problema modelo-realidad son, en consecuencia:

1. El modelo se sirve a sí mismo.
2. El modelo se inserta en la realidad, estructurándola.

Dada nuestra idea de que ni el modelo (sistema simplificado) ni la estructura se bastan a sí mismas, los procesos que los soportan son muy variados, lo cual los sigue haciendo inasibles.

Cada proceso individual es único e irrepetible. (No sólo no entramos dos veces al mismo río, al decir de Heráclito, sino que no cantamos dos veces la misma canción ni decimos dos veces la misma frase o palabra de manera idéntica).

⁵Frente a los pasos convencionales del método científico (planteamiento del problema, formulación de hipótesis, comprobación de hipótesis, construcción de leyes, teorías y modelos), Vasco (Ibid) propone partir de la necesidad de "hacer una delimitación sistemática del proceso que se quiere estudiar, de producir un modelo", para buscar "las divergencias entre el proceso como se da en el tiempo real y como se realiza en la simulación permitida por el modelo".

A resultados similares se llega por los más diversos procesos. (La riqueza de ellos, sin embargo, no es tenida en cuenta cuando importa solamente si una determinada respuesta a un problema es correcta o incorrecta).

Existen procesos interindividuales. (Una comunidad, por ejemplo, se construye y destruye permanentemente, en la medida en que se "impregna" del juego de intersubjetividades).

Existen procesos generales (aquellos que han identificado en la multiplicidad de los fenómenos las correlaciones desde las cuales se establecen principios de interpretación de realidades globales).

Según sus campos y límites de interacción, hablamos de procesos pedagógicos, procesos culturales, procesos organizativo-administrativos⁶, procesos de construcción del conocimiento, procesos de desarrollo de las sociedades, procesos de decadencia y renovación, entre otros.

Pero podemos concebir procesos acordes en la naturaleza de las estructuras?

Preguntando de otro modo, cuál es la relación entre proceso y estructura?

Una mirada intra e inter-procesos.

Piaget establece una gama de tres estructuras posibles:

- Algebraica (modelos lógicos, lingüística estructural, etc.).
- Cibernética⁷ (Sistemas de regulaciones)
- Estocástica.

Las tres estructuras generan problemas interdisciplinarios, entre los cuales "el problema fundamental es el de la filiación de las estructuras, y la triada de las estructuras algebraica, cibernética y estocástica plantea inmediatamente la cuestión de las posibilidades de pasar de unas de estas categorías a las otras". (Ibid, 221).

⁶Ver la propuesta de trabajo por Proyectos Institucionales del Grupo de Secundaria de la DIE-CEP, Bogotá, 1989 y siguientes.

⁷Ver Piaget, Jean, Problemas Generales de la Investigación Interdisciplinaria y Mecanismos Comunes, en Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales, UNESCO/ALIANZA, Madrid, 1973.

Así, por ejemplo:

Cuándo las conductas cognoscitivas dejan de proceder por tanteos o intuiciones perceptivas inmediatas y se constituyen en estructuras algebraicas reconocibles?

El punto sobre el cual Piaget llama la atención es la de la necesidad de mirar la estructura no sólo frente a ella misma sino frente a la posibilidad de devenir otra estructura, puesto que "toda génesis debe concebirse como el paso formador de una estructura de partida a una estructura de llegada"(Ibid. 221). Situado el punto, es evidente que no bastaría intentar una "clasificación" de los procesos, por ejemplo, en algeloraicos, cibernéticos y estocásticos, ya que la relación procesos-estructura no es mecánica sino multívoca.

Situado el punto, es evidente que no bastaría intentar una "clasificación" de los procesos, por ejemplo, en algebraicos cibernéticos y estocásticos, ya que la relación procesos-estructura no es mecánica sino multívoca⁸.

La manera como cada proceso aparece, así como la manera de afectar a otros, determina las fronteras de la estructura, es decir, la delimita según el objeto en torno al cual ella se organiza.

Así mismo, no es posible abarcar en una estructura todos los componentes, sub-componentes y sub-sub-componentes en los cuales ella se puede desagregar, en un movimiento que tendería a lo infinito, pues "lo que a un nivel de resolución prefijado es un subsistema, a un nivel de resolución más fino puede volverse un macrosistema con respecto a componentes más pequeños" (Vasco, Ibid).

El paso de la micro a lo macro, o viceversa, es también procesual: no se hace mediante saltos ni reduccionismos, lo cual tampoco significa que sea linealmente secuencial.

Las relaciones entre los componentes de una estructura se dan en términos cualitativos y cuantitativos, secuenciales y simultáneos, sincrónicos y diacrónicos. La dinámica procesual de tales relaciones determina las fases de desarrollo y

⁸ Esa relación se "resuelve" con el recurso matemático de los morfismos e isomorfismos (ver Vasco, op. cit), con sus correspondientes niveles de resolución.

establece los niveles de jerarquización entre los componentes ⁹.

No se trata sólo de lo que aparece como micro o como macro con respecto a otro componente o a otra estructura, sino de lo que en cada momento nuclea y potencia la organización efectiva de ciertos componentes de una estructura (componente dinamizador), vertebrando los procesos y permitiendo al mismo tiempo el movimiento autónomo de cada uno de ellos.

De esta manera, sin despojar a la estructura de su sentido, ganamos la posibilidad de una doble mirada: de cada proceso hacia sí mismo (intra-proceso) y de cada proceso en su articulación con otros (inter-procesos).

La perspectiva se amplía: el dominio de una estructura (globalidad) desde cualquiera de sus componentes (especificidad), en tanto se aprehendan las interacciones procesuales que conforman dicha estructura.

Esta perspectiva coloca a quien ejerce el dominio (sujeto) en una actitud de construcción e indagación permanentes frente a lo estructurado.

Son los sujetos quienes definen la calidad de los procesos y la coherencia y relevancia de las estructuras, en el juego incesante entre acción y pensamiento cuyo producto hemos dado en llamar la realidad.

Todo proceso estructurante comporta en su génesis y desarrollo una actitud investigativa de sus protagonistas, que comienza "natural" en los niveles de la conciencia ingenua (explicaciones suficientes para sobrevivir), se apropia de los niveles de la conciencia crítica (explicaciones insuficientes, no satisfactorias) y avanza a los niveles de la conciencia científica (explicaciones suficientes y trascendentes).

En este punto nos acercamos a lo paradigmático, entendido el paradigma como "todo un estilo de hacer ciencia en un momento histórico dado, en una comunidad científica delimitada" (Vasco, Ibid) y que determina, por tanto, los modelos de los procesos que estudia.

⁹Ver en este mismo escrito las ideas de ESTRUCTURA FUNDAMENTAL, poliestratificación y pluridimensionalidad que niegan una especie de horizontalismo entre los fenómenos.

La cuestioⁿ suscita una pregunta muy sugestiva:

Qué procesos genera cada tipo de investigación según el paradigma con el cual ella se corresponde?

La pregunta puede trasladarse a los procesos pedagógicos (según los paradigmas conductista, constructivista y ecológico-contextual), a los procesos organizativo-administrativos (según los paradigmas de eficacia, eficiencia, relevancia) y, en general, a todo proceso.

Una ilustración desde la cotidianidad pedagógica (el ejemplo puede ser de cualquier área).

El profesor o la profesora de danzas del colegio X enseña a sus alumnos un currulao, un bambuco o un joropo. Concentra todos sus esfuerzos en hacerles entender la importancia de los pasos, de los planos y las figuras de esa danza. Cree, de muy buena fe, que allí radica el fundamento de este proceso. Pero, muy probablemente, si preguntara a cualquiera de los alumnos por la coreografía de la danza trabajada, la respuesta no se dejaría esperar: "Se entra por tal plano, se ejecutan tales pasos, se continúa con tal figura", etc. La sucesión de momentos que para ese alumno compone la danza, no habrá pasado de ser una descripción hecha con una visión estrictamente planimétrica del fenómeno. Así, la estructura de la danza se convierte en un todo compuesto por la suma de sus partes formales.

A qué nos enfrentamos en este ejemplo?

En primer lugar a la inevitable repetición acrítica, por parte del alumno, de una especie de fórmula rígida dada por el maestro o la maestra.

En segundo lugar, y en consecuencia, a una relación de extrañamiento entre el sujeto aprehendiente y lo así aprehendido.

Veamos las dificultades derivadas de la situación planteada.

1a. DIFICULTAD: LA UNIDIMENSIONALIDAD.

En correspondencia con una visión planimétrica de la historia, la educación tradicional ha establecido una relación lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, con la cual se coarta cualquier posibilidad de innovación. Se evalúan los resultados (pre-determinados por el maestro) pero no se concede importancia alguna a los procesos que conducen a esos resultados. Aquí no es relevante cómo aprehende el estudiante ni desde qué condiciones comprende, desagrega, construye o deconstruye.

Procediendo a la manera de las viejas ciencias naturales, se deposita toda la confianza en los hechos que están ahí, no pueden desconocerse y se erigen como verdades externas a los individuos. Los hechos se consignan en datos y éstos se utilizan siempre que sea necesario para dar fe de la existencia de aquéllos. (En nuestro ejemplo: el bambuco está ahí - yo lo reproduzco - tú lo repites).

Esa manera de ver los fenómenos desde un plano único lo que en realidad hace es desconocer la multifacética expresión del desarrollo humano y la constante lucha individual y colectiva entre evolución e involución.

Von Kahler (1965) afirma que para positivistas como Popper "es imposible reconocer una estructura fundamental de la historia entre la multitud y variedad de los fenómenos humanos evidentes". En oposición, propone "una historia concebida con un criterio estereográfico, espacial y hasta espacio-temporal, poliestratificada y pluridimensional". (En nuestro ejemplo: el bambuco no se compone solamente de planos, pasos y figuras: es importante verlo también en la dimensión espacial que integra volúmenes, profundidad, ubicación y, más que nada, relaciones entre personas. Esta visión comienza ya a ser estereométrica y proporciona al sujeto una visión más de conjunto de la forma, aunque incompleta todavía. Solo comenzará a ser completa cuando genere en el sujeto aprehendiente reales procesos de apropiación de lo aprehendido).

De otra parte, la existencia de funciones y actividades diferentes no contradice la coherencia de la historia humana, o lo que Von Kahler reconoce como su "estructura fundamental". Esa coherencia no significa igualdad absoluta entre los fenómenos, pues, si bien todos inciden directa o indirectamente en todos, no puede sostenerse una especie de "democracia de los hechos" (Popper): del modo como la ruptura de una venilla no puede compararse en sus efectos con la ruptura de la arteria aorta, tampoco puede compararse la influencia del derecho romano en la civilización occidental con la del derecho cartaginés. Aunque creamos ver las diferencias entre unos fenómenos y otros, si por coherencia entendemos hacer rasero entre ellos, en verdad los reduciremos a un plano único y hasta estático. (En nuestro ejemplo: si el alumno-repetidor del esquema-bambuco se olvida de alguno de los pasos o planos de la danza, no tiene cómo proponer alternativas de solución al problema en cuanto no se ha apropiado de la "estructura fundamental" de la danza).

Lo que en un momento es prioritario, en otro momento puede no serlo: ello depende tanto de las diversas transformaciones generadas por las relaciones entre los componentes de una estructura como de las atracciones y choques generados con componentes de otras estructuras. Las jerarquías y las prioridades surgen y se intercambian en este juego de atracción y rechazo que históricamente se expresa en la relación dialéctica entre el ser y la conciencia. En ella, se conforman y se transforman la cultura, el conocimiento y la creación humana toda. Para Von Kahler "la historia del hombre es a la

vez, y con efectos recíprocos, historia de los acontecimientos e historia de la conciencia. Esta es la "estratificación primera y fundamental". La visión planimétrica de la historia (o de la ciencia o del arte o del quehacer pedagógico), así como empobrece a la historia misma empobrece también el principio de causalidad, niega los procesos y niega, en últimas, el conocimiento en cuanto construcción.

Veamos:

Para el planimetrismo, la relación causa - efecto se manifiesta como una sucesión lineal de momentos: éstos son verificables en el tiempo, son puntuales y accidentales; carecen de la importancia que sí tiene una causa suprema que los rige y los gobierna pero no habita en ellos, es independiente, existe en sí, es inmanente (la "idea" platónica, para citar un caso). Cuando más, y fiel a su linealidad, esta concepción se formula cuestionamientos acerca de si, una vez producido el efecto, la causa inicial desaparece en cuanto pasa al efecto para convertirse en nueva causa y así sucesivamente, ad infinitum (causa transitiva o transeúnte).

Causa ---> Efecto (Causa') ---> Efecto' (Causa'')

...Como quiera que sea, no se trasciende la simple sucesión y, en consecuencia, se dejan de lado la finitud, la mutabilidad, la intercambiabilidad y la transformabilidad tanto de las causas como de los efectos, es decir, se desprecian los procesos.

Para hablar de procesos, además de la secuencialidad y la simultaneidad, la coherencia y la congruencia, el tiempo y el espacio, las fases y las etapas, los sujetos y los objetos, debemos tener en cuenta la individualidad y la comunidad¹⁰, los focos de interés y la situacionalidad, lo uno y lo contrario, lo positivo y lo negativo, los textos y los contextos.

Si no existe la múltiple interacción de los componentes de lo procesual, no hay pluridimensionalidad ni poliestratificación: el conocimiento, por tanto, se da recortado: o bien se reduce al sujeto individual (psicologismo), o bien se circunscribe al objeto (ontologismo), o bien se queda en la imagen resultante de la relación sujeto - objeto (logicismo, reduccionismo metodológico).

¹⁰El concepto de comunidad se toma como unidad de lo diverso y no como la uniformidad a la cual se asimila el concepto de común-idad.

2. DIFICULTAD : EL REDUCCIONISMO.

Lo que verdaderamente hace el planimetrismo es reducir el conocimiento y su correlato objetivo, el hecho, a una serie de sucesos singulares que se apoyan en datos de la observación, sin solución de continuidad. El propio hecho se desvaloriza y el conocer no llega a ser siquiera una actividad intencional orientada a la obtención de aquellos resultados que denominamos "saberes". La verdad es puesta de antemano en los objetos y los sujetos deben limitarse a comprobarla. El conocer se da como un procedimiento de suplantación de viejos datos de la percepción por nuevos datos, unos y otros verificables en el tiempo.

El hecho se reduce, así, al suceso singular y al dato, y uno y otro se acumulan dentro del modelo aditivo propuesto.

Según lo planteado, el conocer, más que una actividad intencional realizada por un sujeto para aprehender algo, es una acción interesada¹¹ desarrollada por un sujeto que es, él mismo, un inter - es, un ser - entre, un ser-en-relación y que, en consecuencia, debe ser capaz de apropiarse de sí mismo (individualidad) en cuanto se apropie también del movimiento real de la historia (objetivación de la subjetividad). Son esas las condiciones en las cuales el conocimiento no se repite simplemente, sino que se construye. (En nuestro ejemplo: Con qué tipo de interés participó el alumno del ejercicio-bambuco? Por qué ese ejercicio es o no significativo para el alumno?).

Así como existe una marcada tendencia a reducir la cultura al arte y a reducir el arte al folklore (puesto éste, además, en su versión empirista y estatista), ha existido también una marcada tendencia a reducir la historia a una narración de sucesos acaecidos a lo largo de épocas (casuística) y determinados por la participación espontánea de personajes que han generado los hechos más significativos. En este modo de ver las cosas, si Platón no hubiera existido no habría idealismo; si Einstein no hubiera existido, nadie hablaría hoy de la teoría de la relatividad; si Colón no hubiera existido no se habría "descubierto" a América, etc. La historia es, entonces, externa al hombre: éste se sitúa en relación de dependencia frente a ella, la padece en vez de hacerla. La dinámica de la creación humana, la cultura, el conocimiento, el arte, la ciencia, la educación, se diluyen en una masa de "evidencias

¹¹Ver en Habermas, Conocimiento e Interés, las relaciones Sujetos- Mundos-Acciones.

objetivas" de las cuales no puede surgir más que un nivel primario de conciencia (conciencia ingenua) que opera como acumuladora de experiencias para hacer del individuo un "experto".

Es cierto que la etapa empírica constituyó un momento necesario en el desarrollo histórico de la humanidad, pero fue superada por la etapa técnica y por la posterior aparición y consolidación de la ciencia y la tecnología. Al respecto, recomiendo la lectura del Discurso sobre la Tecnología de Rómulo Gallego B., COLCIENCIAS, Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo, 1990).

El empirismo es, sin duda, una forma de reduccionismo ontológico.

El reduccionismo (no la especialización) engendra estatismo. En su óptica, la línea es una sucesión de puntos muertos y no un punto en movimiento; el plano es un conjunto de línea inmóviles y no una línea en movimiento¹². (En nuestro ejemplo: el alumno no construye las líneas ni los planos de la danza: solo se limita a recorrerlos porque ya están dados en el esquema-bambuco).

3a. DIFICULTAD: LA DESCONTEXTUALIZACION.

En un sentido amplio, se considera a la conciencia como la representación del sujeto frente a sus propias experiencias, surgidas en la relación de ese sujeto con sus mundos. Pero hablar de "sus mundos" es hablar también de otros sujetos, lo cual hace de la conciencia un fenómeno tan individual como universal.

Así como cada individualidad no existe sin las demás individualidades (se es individuo en la medida en que se es sujeto social), la representación no existe sin objeto representado. Todo aquello que afecta al sujeto es susceptible de ser elaborado por éste, quien, además, puede elaborar saberes sobre la elaboración misma (conciencia de sí mismo). En la confrontación del hombre consigo mismo y con su entorno surgen las posibilidades de creación y re-creación en respuesta a necesidades que, en tanto más conscientes, permiten trascender lo inmediato y lo evidente. En este ejercicio reside la opción de pasar de la conciencia ingenua a la conciencia científica.

¹² Ver las tesis del movimiento Bauhaus, de comienzos de siglo, desde la arquitectura y hacia las artes y el pensamiento.

La relación sujeto - objeto se degrada si se desconoce el carácter cambiante de las necesidades del ser humano dentro de una visión dinámica de la historia. La conciencia deja de ser "aquella unidad que unifica y separa el sujeto y el objeto" (Jacobs, 1977) para convertirse en elemento desarticulador entre lo representante y lo representado. Los procesos se tronchan y con ellos las posibilidades de poner a cada individualidad en tensión creadora con otras individualidades y con los contextos en los cuales se genera su interacción: la cultura, el pensamiento, el lenguaje, la economía, la política, la sociedad en su conjunto. Se produce una descontextualización. (En nuestro ejemplo: el dominio planimétrico y estereométrico de la danza, aún siendo realmente dinámico, no constituye lo que en rigor denominamos su coreografía, pues el apropiarse de la "estructura fundamental" de la danza depende de la capacidad del sujeto (danzante o espectador) para intentar respuestas o preguntas tales como: En qué contexto socio-económico surgió la danza?Cuál es su carácter y su significación? Qué validez tiene dentro de los actuales ámbitos socio-culturales? A qué intereses y expectativas responde y corresponde? El alumno-danzante la interpreta, es decir, la construye y reconstruye desde una perspectiva de apropiación crítica de su sentido?).

Construir, pues, es apropiarse de fenómenos y relaciones para proponer alternativas que desde lo fenoménico apunten a lo esencial.

En síntesis:

Plantear correctamente un problema es solamente un paso. El siguiente, y fundamental, es resolverlo. No es, por tanto, suficiente exigirle al maestro cambios de actitudes o comprometerlo para que sea un animador y orientador de procesos. Hay que señalar alternativas claras en lo didáctico específico y general, en lo pedagógico, en lo práxico y en lo discursivo. No basta lanzar políticas educativas renovadoras si ellas mismas no son sometidas a discusión en el amplio debate con los protagonistas del hecho educativo, si no se asoman a su propia concreción en un proceso de desarrollo profesional del magisterio que mantenga viva la confrontación de enfoques y estructuras conceptuales de las áreas del conocimiento.

A modo de conclusiones.

1. No existen procesos en sí. Existen procesos asumidos y propiciados por sujetos.

2. Aunque el proceso se nos aparece, en primera instancia, referido a lo metodológico, su dinámica se genera desde las distintas miradas, enfoques y concepciones de los sujetos que entretienen sus continuidades y discontinuidades.

3. En todo proceso existen fases y etapas entrelazadas tanto secuencial como simultáneamente que ejercen atracciones al interior de sus propios componentes. Desde esta atracción se construye la "estructura fundamental" del proceso.

4. En tanto la atracción interna de los componentes garantiza una estructura fundamental, se garantiza también la atracción externa desde y hacia otras estructuras: se apunta a la interdisciplinarietà.

5. La idea de "estructura fundamental" permite, por consiguiente, la interacción de los enfoques, los procesos básicos, las redes y las estructuras conceptuales que identifican campos determinados de saberes y conocimientos.