

**Especialidad en Gestión Educativa  
del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo  
(1ra. versión)**

**Subsistema de Educación Regular  
Subsistema de Educación Alternativa y Especial**

**Módulo No. 6**  
**Producción de Conocimientos  
y Gestión Educativa**  
**Guía para el gestor educativo**





**Especialidad en Gestión Educativa del Modelo Educativo  
Sociocomunitario Productivo (1ra. versión)**

**Módulo No. 6  
Producción de Conocimientos y Gestión Educativa  
Primera Edición, 2018**

**Ministro de Educación**  
Roberto Iván Aguilar Gómez

**Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional**  
Eduardo Cortez Baldiviezo

**Viceministro de Educación Regular**  
Valentín Roca Guarachi

**Viceministro de Educación Alternativa y Especial**  
Noel Aguirre Ledezma

**Director General de Formación de Maestros**  
Luis Fernando Carrión Justiniano

**Coordinador Nacional del PROFOCOM-SEP**  
Armando Terrazas Calderón

**Equipo de redacción**  
Equipo Técnico PROFOCOM-SEP  
Equipo Técnico DGEP-VER

**Cómo citar este documento:**  
Ministerio de Educación (2018). Módulo No. 6 “Producción de Conocimientos y  
Gestión Educativa”  
Especialidad en Gestión Educativa del Modelo Educativo Sociocomunitario  
Productivo (1ra. versión). La Paz, Bolivia

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**  
Denuncie al vendedor al PROFOCOM-SEP Telf. 2442144

## Índice

Introducción.....	3
I. Producción de Conocimientos en la Gestión Educativa.....	5
II. Organización y desarrollo de capacidades institucionales y profesionales.....	26
III. Criterios para la elaboración producto final de la Especialidad en Gestión Educativa del MESCP (1ra versión) PROFOCOM - SEP.....	59
Producto del Módulo.....	79



## Introducción

El presente módulo que lleva por título: Producción de Conocimientos en la Gestión Educativa, plantea un punto de discusión fundamental para el ejercicio y praxis de la Gestión Educativa. La pregunta de fondo que plantea el módulo es ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales un conjunto de sujetos, que son parte de una institución, producen conocimiento?

El debate de fondo tiene que ver con el hecho de que el conocimiento y su producción tratan siempre de procesos relacionales entre sujetos. Así como los integrantes de un grupo social o una organización comparten un conjunto de “esquemas de pensamiento”, que operan como el sentido común asentado en ese espacio en un determinado momento histórico y que define el conjunto de prácticas y hábitos naturalizados y compartidos; de la misma forma, son los sujetos que se preguntan sobre el sentido de aquello que se va haciendo, quienes representan la posibilidad de modificar los esquemas de pensamiento sedimentados, produciendo nuevas formas de comprensión común.

La perspectiva que vamos trabajando desde la especialidad tiene que ver con pensar al sujeto y al conjunto de sujetos como el soporte real de cualquier institución. Si esto es así, es en el proceso de interacción, encuentro, diálogo, deliberación, que surge de la relación de los sujetos, lo que permite la interpelación y transformación de las visiones individuales, generando la resignificación de los “esquemas de pensamiento” comunes.

La producción de conocimiento participativo, que planteamos, en este sentido, tiene que ver con la organización consciente de un grupo de personas, de una institución, para reflexionar su realidad y experiencia, haciendo partícipes al conjunto de sus integrantes, para que en el encuentro y la deliberación, se pueda poner en circulación las diversas perspectivas existentes sobre una experiencia, un problema o un desafío, en un proceso que permita el “darse cuenta”, entre todas y todos, aquello que vamos viviendo y que no nos permite potenciarnos como sujetos y como institución educativa.

Se trata entonces de un proceso que anima a los sujetos a un permanente proceso de construcción de aquello que de forma común orienta las acciones del equipo, que solo es posible de producir a partir de espacios de encuentro e interpelación entre todas y todos los que somos parte de una comunidad, de una institución.

A partir de este debate se plantean también, el problema de las capacidades que promueve una institución respecto a su equipo y los criterios iniciales para el desarrollo del Producto Final de la Especialidad en Gestión Educativa, mismos que tienen la intención de orientar a partir de procesos prácticos, un proceso integral de producción de conocimientos participativo dirigido a las y los Gestores educativos en relación a su equipo de trabajo y a la comunidad educativa.

# Módulo 6

## I. Producción de Conocimientos en la Gestión Educativa

En este módulo trabajaremos algunos criterios para pensar a nuestra Unidad Educativa como un espacio de permanente producción de conocimientos. Se trata de un debate fundamental a trabajar, ya que una institución solo es tal, si los sujetos que la componen participan de su desarrollo. Se trata de pensar la producción de conocimientos en la Gestión Educativa, como un proceso que reside en los sujetos y en la relación que conforman al ser parte de una institución. Esto implica pensar cómo los sujetos que son parte de un equipo de trabajo también son parte de la producción del contenido de esa institución, a partir de las experiencias compartidas, sus aprendizajes y la reflexión sobre esos procesos; lo que va configurando aquellos sentidos y visiones compartidas sobre el trabajo que se realiza en un equipo de personas que son parte de una misma institución educativa.

### 1. Criterios para la producción de conocimientos en la Gestión Educativa

¿En qué circunstancias hemos vivido la experiencia de reflexionar sobre un tema y tomar decisiones en equipo?

¿En qué situación, hemos podido escuchar propuestas de integrantes del equipo que han sido tomadas en cuenta en el trabajo de la institución educativa?

¿Cuánta importancia le damos a la experiencia de los maestros o maestras que son parte de nuestro equipo para recuperar aprendizajes de las mismas?

### La producción de conocimientos en la institución y los sujetos

Un primer punto de la reflexión es que la producción de conocimientos tiene que ver con lo que producen y los aprendizajes que viven los sujetos sobre la realidad en la que participan<sup>1</sup>. En el caso de lo que denominamos la producción de conocimientos en la Gestión

<sup>1</sup> Desde esta perspectiva, no se trataría de partir de la idea de investigación del sujeto distanciado del objeto que analiza, propio de procesos desarticulados de los procesos y la realidad en la que participan. Asimismo, estos procesos vinculados a la investigación priorizan los “datos” como la base desde donde se da sentido a la investigación, que permite lograr una “imagen” de una determinada realidad. La producción de conocimientos, por su lado, prioriza a los sujetos y la realidad de la que son parte y la que pueden configurar a partir de su participación en la misma.

Educativa, se trata de reflexionar sobre lo que los diversos sujetos que son parte de nuestro equipo de trabajo producen y los aprendizajes que asumen cotidianamente al ser parte de nuestra institución educativa.

Partimos de los sujetos, ya que, éstos son la fuente de cualquier posibilidad de producción de conocimiento. Es en cada sujeto que se va expresando los conocimientos acumulados y visiones construidas a lo largo de sus propias trayectorias de vida, con sus propias formas de interpretar su realidad, pero también, sus posicionamientos y visiones de mundo que van expresando en cada acción cotidiana.

Si esto es así, ¿es entonces el conocimiento que vamos produciendo en la gestión educativa la sumatoria de los conocimientos individuales? Si esto fuera así, lo que tendríamos en nuestras instituciones serían procesos más fáciles de captar, ya que solo bastaría conocer a cada individualidad, saber cómo piensa y lo que aspira de su trabajo, para comprender lo que pasa en la institución. Pero los lugares donde se van generando distintas formas de conocimiento son varios.

### *El conocimiento naturalizado de la institución*

Cada institución tiene sus propias formas de trabajo, trato interpersonal, sus propias rutinas, espacios de exigencia y espacios de distensión, pero muchas veces estos espacios se van reproduciendo de forma no intencionada y no necesariamente corresponden a las prácticas y visiones de la realidad de sus componentes vistos de forma individual. Muchas de las rutinas que se viven en la institución tienen un origen anterior, es como un conjunto de acuerdos anteriores que por la fuerza de la rutina se han ido naturalizando. Muchas veces, estas cargas de la “tradicición” de la institución, van logrando reproducirse por la fuerza de la práctica que condiciona y en la que incorpora a los sujetos de la institución.

No es raro escuchar por ejemplo a muchos maestros nuevos, cosas como por ejemplo, “me han recomendado que si no muestro autoridad desde el primer día de clases, voy a perder el respeto todo el año”. Se trata de ideas con mucho peso que muchas veces se sobreponen a los sujetos, es lo que podemos llamar el peso de la institución, pero no se trata de un ente divino y extramundano que tiene poder por sí mismo, sino de prejuicios y certezas bien instaladas en el sentido común del grupo, ante la que los nuevos integrantes son incorporados, esto es, es parte del conocimiento que los sujetos reproducen.

### *El conocimiento de la institución como producción de sentidos comunes*

Un elemento clave para entender la idea de producción de conocimiento en la gestión educativa, tiene que ver con el debate sobre si el conocimiento de una institución es solo la suma de los conocimientos de sus individualidades o si se puede hablar de un conocimiento que vaya más allá de los individuos.



Desde las ciencias de la Gestión y Dirección se han planteado dos visiones: 1) el aprendizaje individual constituye la base del aprendizaje organizacional; por tanto el conocimiento organizacional se basa en la adquisición de conocimiento por parte de sus miembros; y 2) el aprendizaje organizacional se plantea como metáfora del aprendizaje individual: las organizaciones lo mismo que los seres humanos pueden aprender; en este sentido los procesos de aprendizaje individual son utilizados para entender aquél. (Alcover y Gil, 2002)

Se trata de un proceso complementario, donde es de vital importancia el conocimiento que va generando y los aprendizajes personales, pero de la misma forma es importante visibilizar aquel conocimiento que se produce en la relación entre los sujetos que son parte de la misma institución. No es que la institución cobre vida de forma autónoma a los sujetos (lo que sería una visión fetichizada de la institución), sino, se trata de que son los mismos sujetos quienes van asentando acuerdos implícitos y explícitos, compartidos e impuestos, nuevos y heredados, que se constituyen en lo que delinea los marcos de comprensión desde los cuales los sujetos se van interpretando y desde los cuales asumen sus posturas y acciones dentro de la institución.

Se trata de un proceso complementario entre sujetos y sus aprendizajes, donde los límites son inscritos por los mismos sujetos así como la posibilidad de trascenderlos a partir de la influencia de los propios sujetos. A esta posibilidad de lograr un aprendizaje colectivo y configurar la renovación permanente de aquello que nos da sentido a todo el equipo, le hemos denominado: “producción de conocimiento en la gestión educativa”.

Planteado el punto central de nuestra reflexión, se trata ahora de trabajar algunas herramientas para los gestores educativos que nos permitan hacer cada vez más consciente la producción de conocimiento en nuestro equipo y en nuestra institución, ya que este proceso se convierte en la base para configurar un equipo de trabajo y una identidad que permita asumir y superar los amplios desafíos de transformación que se tienen desde la gestión educativa.

### Lectura Complementaria

#### **Niveles de aprendizaje organizacional: de lo individual a lo colectivo**

*Carlos María Alcover y Francisco Gil: “Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal”*

##### *a) Del aprendizaje individual al reconocimiento de la importancia de los individuos*

La importancia que tiene el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional puede considerarse, como indica Kim (1998), obvia y sutil al mismo tiempo; obvia porque las organizaciones están compuestas de personas, y sutil porque las organizaciones pueden aprender de forma independiente de cada individuo específico pero no independiente de todos ellos.

Para algunos autores el aprendizaje es un proceso que tiene lugar de forma exclusiva en el individuo (se recuerda que tiene lugar en la cabeza de los seres humanos), de forma que consideran difícil o imposible aceptar la noción de que las organizaciones puedan aprender por sí mismas (Simon, 1969); si esto ocurre, consideran que tiene lugar a través del aprendizaje de sus miembros o de la integración de conocimientos resultantes de la incorporación de nuevos miembros.

Pero la mayoría de los autores no aceptan este reduccionismo; el aprendizaje organizacional no puede reducirse a la suma de aprendizajes fragmentados individuales. Ello no es óbice para que, como señala Friedman (2001), muchos autores consideren a los individuos como agentes clave del aprendizaje organizacional; consideran que éste tiene su origen, y normalmente su término también, en los miembros de la organización. Así por ejemplo, el proceso cíclico de aprendizaje organizacional propuesto por March y Olsen (1975) parte de las creencias y acciones individuales, continúa a través de respuestas organizacionales y ambientales, y finalmente el resultado repercute en las creencias de los sujetos. También en los procesos de creación de conocimiento (Nonaka, 2000; Nonaka, Toyama y Byosiè, 2001; Nonaka, Toyama, y Konno, 2001), los individuos son fundamentales y necesarios, aunque no suficientes, ya que el proceso de conversión en sus diferentes variantes (de conocimientos tácitos a explícitos, de tácitos a tácitos, etc...) requiere intercambiar conocimiento trabajando en grupo.

Aunque los individuos mantienen un papel central, la importancia, como más adelante se expone, recae en los medios del aprendizaje organizacional, produciéndose una transición entre lo individual y colectivo; se considera que el conocimiento individual se convierte en organizacional cuando se distribuye en la organización y cuando las inferencias obtenidas se codifican en rutinas (reglas, prácticas, procedimientos operativos estándar, convenciones, estrategias, etc.) que guían la conducta (Levitt y March, 1988); estas rutinas son transmitidas entre los miembros a través de procesos de socialización, educación, profesionalización, imitación e intercambios.

*b) cognición organizacional: la construcción del conocimiento colectivo y la influencia del contexto social*

El aprendizaje organizacional no puede entenderse si no es en un nivel colectivo (Friedman, 2001) y el análisis de sus procesos requiere adoptar otras perspectivas (Lant y Shapira, 2001) que permitan analizar, además de cómo se procesa la información, cómo se construye el conocimiento colectivo (cómo el conocimiento individual o particular se transforma en colectivo); esto es, cómo se crean modelos mentales compartidos, y cómo el conocimiento socialmente construido influye y forma parte del conocimiento particular e individual.

La concepción del aprendizaje organizacional como un proceso de (re)construcción del conocimiento organizacional parte de la aplicación del enfoque de la construcción social

al desarrollo del conocimiento (Berger y Luckman, 1966). Las organizaciones codifican señales que provienen del ambiente, les otorgan un significado a partir del conocimiento existente, y finalmente incorporan las interpretaciones en rutinas organizacionales (Daft y Weick, 1984). Aunque las organizaciones no tienen mecanismos distintos a los que poseen los individuos para procesar información, la interpretación organizacional es distinta al resultante de sumar las aportaciones de sus miembros; estos, al compartir datos y percepciones, convergen en una interpretación aproximada, y conseguir esa convergencia permite a las organizaciones convertirse en sistemas de interpretación.

Las organizaciones son concebidas como sistemas de interpretación y el aprendizaje organizacional como un proceso institucionalizado (el conocimiento individual se convierte en organizacional cuando modifica, crea o reemplaza las rutinas, reglas, procedimientos, etc.); en torno a este conocimiento las organizaciones se construyen y operan.

En relación a la cognición organizacional se vienen planteando tradicionalmente dos perspectivas (Ocasio, 2001): a) la perspectiva de la cognición compartida, esto es las organizaciones piensan en términos de sus asunciones y creencias compartidas, su cultura e identidad común; y b) la perspectiva del poder y control del equipo de alta dirección en moldear la acción o cognición organizacional, elaborada a partir de las teorías demográficas de la organización, coaliciones políticas y del procesamiento de la información en las organizaciones.

Aunque el pensar puede ser una actividad de nivel individual, lo que moldea la cognición individual (las fuentes de los esquemas y estructuras de conocimiento) provienen de los grupos sociales, organizaciones e instituciones; esta perspectiva es compartida por varias teorías del análisis institucional (Douglas, 1986), cultura organizacional (Schein, 1985), de la identidad organizacional (Albert y Whetten, 1985), etc.

En definitiva, como señala Ocasio (2001), para entender cómo piensa una organización no basta entender cómo piensan sus miembros, sino también cómo el pensamiento está situado en la organización, cómo las organizaciones estructuran las situaciones, y cómo todo ello, pensamiento y situaciones, están inmersas en un ambiente social, económico, político y cultural; pensar, por tanto, se convierte en un proceso inter-nivel, modelado por la cognición de las personas, por la Psicología Social de la situación, por la estructura organizacional y el ambiente más amplio (social, económico y cultural). A partir de estas ideas, el autor propone un modelo cuya arquitectura se basa en el procesamiento de información individual, la acción y cognición situacional, las estructuras sociales y culturales y los sistemas sociales. Finalmente, a la pregunta ¿cómo piensan las organizaciones?, este autor contesta con estas tres respuestas: organizando las situaciones, reduciendo la ambigüedad, e incorporando los componentes del pensamiento en subsistemas organizacionales.

*c) críticas y alternativas: el aprendizaje individual como metáfora y la consideración de niveles legítimos de aprendizaje*

Sobre las concepciones anteriores se han realizado importantes críticas. Una muy habitual es la que parte, como señala Friedman (2001), de una concepción antropomórfica de las organizaciones, llegando incluso a considerar aquellas como individuos colectivos, o como una extensión de las personas. Frente a esto, un planteamiento alternativo consiste en emplear el aprendizaje individual como metáfora; así como las personas tienen cerebro y pensamientos, las organizaciones poseen sus propios sistemas cognitivos, memoria, visiones del mundo e ideologías (Hedberg, 1981). Como ejemplos se pueden mencionar distintas aplicaciones tanto a nivel individual como colectivo de los conceptos de la teoría de la acción (Argyris y Schön, 1978) y de los modelos mentales (Senge, 1990a).

Otras respuestas a las críticas formuladas sobre el concepto de cognición organizacional basan su argumentación en reconocer como igualmente legítimos todos los niveles de análisis, tanto el individual como el colectivo (grupal y organizacional). Todos estos niveles están vinculados por distintos procesos psicológicos y sociales, como intuir, interpretar, integrar e institucionalizar (Crossan, Lane y White, 1999; véase Tabla 3).

Las organizaciones pueden implicarse en formas de cognición distintas a las de los sujetos; así, por ejemplo, y tal como se desprende del argumento institucional, una unidad organizacional puede adquirir una rutina sin que ningún sujeto sea consciente de que su conducta está controlada por la misma. El aprendizaje se relaciona con los sistemas; está en la organización y perdura aunque cambien sus miembros. De esta forma se consideran los sistemas de producción como sistemas de aprendizaje, y las ventajas que aportan las competencias centrales de una organización (que representan el aprendizaje colectivo) como la habilidad de ésta para sobrevivir y desarrollarse (Nevis, DiBella, y Gould, 1998).

Este es un proceso generalizado ya que se considera que todas las organizaciones se implican en alguna forma de aprendizaje como parte de su proceso de desarrollo.

**La Experiencia común como acontecimiento de los sujetos y la posibilidad del aprendizaje colectivo**

Una de las claves de lo que vamos reflexionando tiene que ver con los procesos y experiencias que nos marcan como equipo, a los que vamos a llamar “acontecimiento”. Un acontecimiento interpela al conjunto de personas que somos parte de una colectividad, no afecta solo a una persona, afecta a todos. Se trata de la experiencia común que vivimos, que se convierte en un momento con la potencialidad de generar aprendizajes (algunos más profundos que otros).

Pero la relación entre acontecimiento y aprendizaje institucional no es un proceso automático. Se tiene que contar con las condiciones institucionales básicas para que un

acontecimiento permita a los sujetos de una institución aprender, y en una perspectiva más amplia, producir conocimiento.

Una institución que tiene niveles de relación interna débiles, que no cuenta con espacios para la reflexión colectiva, tiene menos posibilidades para capitalizar aprendizajes que potencien a los miembros de la institución. Por otro lado, las instituciones con mejores mecanismos para canalizar los aprendizajes, logran potenciar a los sujetos a partir de los aprendizajes de sus miembros y sobre todo a partir del aprendizaje común, que puede potenciar a la institución en su conjunto.

Las instituciones que son fuertes para producir conocimiento son aquellas que permiten que los acontecimientos no se diluyan en el tiempo, sino, que convierten esa experiencia en aprendizaje. Pero esto involucra, que la institución cuente con espacios para la deliberación sobre lo acontecido. Instituciones que tienen mayores mecanismos de participación, tienen mejores procesos de aprendizaje. Son las instituciones que tienen mejores condiciones para llevar adelante su trabajo.

Por ejemplo. Una institución que ha vivido intensos procesos de realización de actividades educativas o formativas, como el caso de la participación de equipos completos de maestros en el PROFOCOM, que demostraba algunas prácticas nuevas, una vez concluida la participación del equipo en ese proceso educativo, el mismo equipo vuelve a las prácticas anteriores a su participación en el proceso formativo. La pregunta aquí sería, ¿esta institución ha contado con mecanismos para lograr aprendizajes de su experiencia? ¿Qué aprendizajes ha dejado este proceso para los sujetos?, ¿cuánto de los aprendizajes que han logrado los sujetos es posible de ser trabajado en la institución? Desde esta perspectiva se plantean muchos escenarios, el primero, tiene que ver con el hecho de que han existido varios aprendizajes de los sujetos como individualidades, pero que no ha logrado generarse un aprendizaje colectivo que permita modificar la correlación de visiones sobre el tipo de prácticas tolerables y no tolerables en la institución. Otro escenario posible es que el conocimiento acumulado por la rutina de la institución ha sido mucho más fuerte que los aprendizajes de los sujetos. En ambos casos, se expresa una organización débil para recepcionar los aprendizajes de los sujetos, o que no cuenta con los mecanismos institucionales para que el colectivo, el equipo aprenda de la experiencia.

Otro ejemplo importante de ser mencionado puede ser el del proceso de Autoevaluación de los procesos educativos que se viene llevando adelante, sobre todo en el nivel primario. Se trata otra vez de un acontecimiento, porque marca a todos los miembros de la Unidad Educativa. Una institución débil en la generación de aprendizaje, es decir, que no tiene espacio para la deliberación de los procesos que vive el equipo de maestros, tenderá a dejar pasar y diluirse en el tiempo los aprendizajes del equipo. Cada maestro logrará su propio aprendizaje, pero sin un espacio para compartir y reflexionar los aprendizajes individuales o hasta las críticas de ese proceso vivido, no se logrará amalgamar acuerdos que permitan cuestionar certezas instaladas con anterioridad en la institución y plantear nuevos referentes y elementos que permitan ver mayores posibilidades para que la institución y el

equipo interprete sus acciones y plantee nuevas propuestas para atender sus necesidades. Por el contrario, las instituciones que tienen mecanismos para la reflexión colectiva y que promueven el aprendizaje, logran generar conocimientos que permitan redefinir las prácticas internas desde las necesidades identificadas, logrando mejores condiciones para futuros procesos.

Perdida la oportunidad de la reflexión colectiva sobre el acontecimiento, la institución débil queda relegada a reproducir las rutinas y viejos prejuicios que hacen que la institución se estanque, incapaz de producir las herramientas y las condiciones en el equipo para enfrentar los desafíos que la realidad siempre renueva.

### **La participación de los sujetos como forma de canalización del aprendizaje colectivo**

La condición básica para que las instituciones logren procesos de aprendizaje colectivo, es la participación de los sujetos miembros de la misma en la deliberación sobre: acciones, reflexión sobre acontecimientos y la toma de acuerdos explícitos o implícitos.

Hay que entender a la participación como el proceso intersubjetivo, como momento que involucra al conjunto de sujetos que conforman la institución. Se trata de espacios, sea para poner en discusión una determinada temática, tarea, problema, actividad o la evaluación de algo ya hecho, donde los integrantes del equipo tienen la posibilidad de plantear sus propios criterios al resto del equipo. En este sentido, la participación es un complejo proceso mediante el cual, cada miembro del equipo vive la experiencia de decir su palabra, decir lo que piensa, argumento que al ponerse en circulación, al ser escuchado por el resto del equipo, tiene la posibilidad de interpelar las diversas visiones individuales establecidas. De esta forma, participar en el diálogo y la reflexión colectiva, tiene la posibilidad de generar transformaciones en la persona que emite su argumento, ya que vive la experiencia de ser escuchado, y a su vez, tiene la posibilidad de transformar las visiones y formas de pensar de sus interlocutores cuando la escucha es honesta. La participación inicia en el ejercicio de escuchar y ser escuchado, lo que tiene un gran potencial transformador, ya que en ese proceso se abre la posibilidad de constituir un ambiente permeado por las posturas afines y contradictorias del equipo, lo que permite generar acuerdos implícitos y explícitos que pueden permitir modificar los referentes desde los cuales los sujetos de la institución se interpretan a sí mismos.

La participación, en este sentido, tomará formas más complejas, ya que a partir del convencimiento colectivo, las acciones que se definan como institución toman mayor sentido al realizarlas y la participación en acciones concretas, desde esta perspectiva, configuran, desde la experiencia, una mayor cohesión de equipo.

### **El aprender del otro, como disposición a la transformación**

Otra de las claves del proceso que vamos planteando, tiene que ver con la idea del aprender del otro. Esta disposición se convierte en la base de cualquier posibilidad de

transformación. ¿Cómo transformar mis referentes y salir de mi autosuficiencia (que no es otra cosa que el aferramiento a las certezas)? Se trata de la apertura del que sabe que no sabe todo, que hay mucho por aprender y por desaprender. Se trata de configurar una actitud de incompletitud (la idea del que piensa que sabe todo y nadie le puede enseñar nada, aparte de soberbia, plantea la pretensión de ser Dios). La finitud es una condición humana, que más que ser una limitante para el desarrollo, se constituye en la puerta para renovarse permanentemente.

Se trata entonces de establecer en la institución educativa, espacios y mecanismos, que permitan de forma permanente, el compartir los conocimientos y experiencias de las maestras y maestros de nuestro equipo.

Desde la posibilidad de hacer clases participativas, donde maestros aprendan cómo su colega desarrolla sus procesos educativos con los estudiantes, hasta espacios donde se comparta la producción de materiales o se visibilice alguna potencialidad de algún miembro del equipo, para que lo comparta con el resto del equipo (existen muchas experiencias donde maestros jóvenes comparten su conocimiento en tecnologías al resto de sus colegas). Se trata de hacer de la institución un espacio donde el aprender del otro, sea parte de la organización interna para potenciar al equipo y para que las ideas y las prácticas circulen enriqueciendo al conjunto.

### **El darse cuenta colectivo**

Por lo planteado hasta ahora se puede ir precisando una idea central del argumento. Las instituciones van reproduciendo un conjunto de ideas que regulan lo que es tolerable y lo que no es tolerable como acción educativa y organizativa en ese espacio. Se trata de un conjunto de visiones, prejuicios, principios, tradiciones, ideologías que se reproducen por un acuerdo inconsciente e implícito de los sujetos que conforman la institución. Se trata de un núcleo de ideas solidificadas por el paso del tiempo en la institución, que tiene vigencia por la reproducción acrítica de los sujetos, que tiende a naturalizarse con más radicalidad cuando los miembros de la institución tienen menos posibilidades de reflexión.

El problema central de esta limitación inherente a las instituciones, que tienden a la entropía, a envejecer, es que al quedarse anclada en un conjunto de prejuicios que orientan su práctica, terminan por desconectarse de la realidad en la que trabajan y tienden a dejar a sus integrantes con herramientas que terminan siendo obsoletas ante una realidad cambiante que requiere siempre de renovación. Esta sería una forma en la que las instituciones educativas dejan de tener pertinencia con las necesidades que la realidad expresa en un determinado momento histórico.

Una de las claves para que las instituciones no se aferren a prejuicios o a las certezas que la han configurado, tiene que ver con la necesaria apertura al aprendizaje colectivo. Aprender, tiene que ver con procesos simultáneos de desaprendizaje, esto es, incorporar nuevas posibilidades para entender la institución y las prácticas que se desarrollan. Modificar las

coordinadas de lo que es y no es tolerable en un determinado momento. El aprendizaje colectivo es central para una institución, ya que permite visibilizar mayores posibilidades para el trabajo cotidiano y de esta forma, permitir que los miembros del equipo tengan mayores posibilidades de desarrollo, por tanto que la institución sea enriquecida.

Pero como vimos antes, el aprendizaje colectivo solo es posible en instituciones que permitan circular las ideas de sus miembros, a través de espacios para la reflexión y la escucha colectiva. Sin estos espacios no habrá aprendizaje, no se puede aprender por instructivos del inmediato superior, solo se aprende en la confrontación de las ideas y en el diálogo.

Este proceso y este espacio para que el equipo comparta sus visiones sobre la institución o acerca de un determinado acontecimiento, logrará mayores aprendizajes si se tiene la capacidad de orientar un proceso que busque explícitamente el “darse cuenta” colectivo. Esto es activar la capacidad de reflexión colectiva para ir rompiendo las certezas que se han ido afincando y naturalizando en la institución a lo largo del tiempo. Al proceso de cuestionar un prejuicio instalado en el ambiente de la institución, pero de forma colectiva, le denominamos el “darse cuenta colectivo”, como herramienta de cuestionamiento y visibilización de nuevas posibilidades del desarrollo de prácticas en la institución, esto es, de definición de nuevos acuerdos que redefinan los anteriores, en función de nuevas ideas, que tengan mayor pertinencia para atender los desafíos del presente.

Este es uno de los procesos más complejos, pero de mayor importancia para el enriquecimiento de la institución, ya que no es suficiente la deliberación participativa. Si bien se presupone esa condición mínima para la reflexión, para lograr romper certezas que tenemos internalizadas como equipo, necesitamos de una amplia capacidad de autocrítica y también una amplia capacidad para analizar nuestra realidad en la institución, desde varios ángulos.

Por ejemplo. En el proceso de Autoevaluación de los procesos educativos en lectura y escritura que hemos llevado adelante como institución, hemos logrado reunirnos como equipo para analizar los resultados y tomar decisiones que ayuden a mejorar la situación de la formación de nuestros estudiantes. Para la mayoría de los maestros la explicación de los bajos resultados de los estudiantes tiene que ver con la falta de apoyo de los padres y madres de familia, que no leen en sus casas y que los niños están abandonados porque sus papas se dedican a trabajar y los dejan solos. La mayoría coincide en esa lectura unilateral. Se trata de reducir la realidad a un solo responsable, lo que no cuestiona muchas certezas que pueden estar funcionando como sentido común en la institución. El partir de una lectura unilateral, donde el culpable siempre es el otro, termina por reafirmar las certezas más profundas del equipo y la institución, limitando la posibilidad de transformar la institución en función de las necesidades nuevas que aparecen.

Una manera de salir de un ensimismamiento en la reflexión sobre un problema, tiene que ver con la capacidad de plantearnos preguntas que permita la autocrítica. La autocrítica no apunta a culpar de lo que pasa a los demás, parte por preguntar la relación entre el problema que vivimos y lo que nosotros mismos hacemos. ¿Qué relación tienen los



bajos resultados de los estudiantes en la comprensión de lectura con la forma en la que desarrollo mis clases?, ¿qué relación tienen los resultados encontrados con el tiempo para la lectura y la escritura que le damos en clase?, ¿qué relación tiene los resultados logrados por los estudiantes con el tipo de formación que le estoy dando como maestro?, ¿estoy dándoles lo necesario para que lean y escriban bien?, ¿me siento capacitado para formar adecuadamente a mis estudiantes?, ¿estoy coordinando con los padres y madres de familia para que apoyen en la formación de sus hijos?, ¿está priorizando nuestra institución en la formación de los estudiantes o en qué estamos invirtiendo nuestro tiempo?, ¿estamos generando procesos educativos que tengan sentido para los estudiantes?

El ejercicio del planteamiento de preguntas y la autocrítica, será fundamental para lograr una lectura más objetiva de lo que va pasando en nuestra institución. Y es a partir de una reflexión honesta sobre estas preguntas que se abre la posibilidad de lograr una mayor conciencia de lo que vamos viviendo y la capacidad de ir rompiendo certezas, para lograr “darnos cuenta” entre todos sobre lo que está pasando y desde ahí generar nuevos acuerdos en la institución que nos permitan establecer nuevas visiones y desafíos para todos.

### Lectura complementaria

#### Pedagogía del aprender vivenciando

*Manuel Antonio Velandia Mora. “Trabajo en equipo. Fundamentos conceptuales”.*

Con esta pedagogía buscamos que la persona —maestro(a) trabajando en una entidad educativa o estudiante— pueda recuperar lo que se siente y vive en la experiencia cotidiana del encuentro con el/la otro(a), consigo mismo(a) y con el ambiente; que los(as) miembros del equipo ganen en la capacidad de darse cuenta de sus relaciones, centrarse en sí mismos(as) y en los efectos que estas producen en ellos(as) y en los(as) demás, de hacerse cargo de aquello de lo que se dan cuenta como posibilidad de transformar su propia vida y las relaciones con los(as) otros(as) (Velandia Mora M. A., Módulo de comunicación interpersonal, 1999).

De esta manera, la prioridad del aprender vivenciando es generar procesos de formación humana, entendida ésta desde la perspectiva de (Maturana & Nisis de Rezepka, 1998), es decir, como conciencia social y ecológica, en la libertad y en la responsabilidad.

Partimos de la necesidad de generar procesos de formación humana porque son evidentes las dificultades que se presentan en la convivencia humana relacionada con todos los demás aspectos de la vida, en los cuales se vive centrados(as) en las expectativas, las apariencias; se valoran las relaciones por sus consecuencias y, se desea que el otro o la otra sea y se comporte de una cierta manera satisfaciendo nuestras expectativas sobre ellos(as). En ese proceso no se le permite al(a) otro(a) ser el/ella mismo(a) y se le exige continuamente que se niegue en su identidad para satisfacer las aspiraciones del(a) otro(a), generalmente desde lo que esta(e) considera social y particularmente como el

deber ser. En conclusión, no hay armonía, no hay respeto por la legitimidad del otro o la otra, ni confianza en ellos(as), mucho menos respeto por el cuerpo; tal vez por ello se han incrementado los índices de las diferentes formas de violencia en nuestro país.

Consideramos que mediante la formación humana podemos lograr una transformación en la cultura y, para lograrlo se hace necesario transformar paulatinamente nuestras motivaciones. El cambio cultural pasa por el cambio del emocionar y, ello puede lograrse mediante la educación, la capacitación y la implementación de procesos creativos y emocionales orientados desde el ámbito y culturas “democráticas” tanto en la relación de los(as) estudiantes con los(as) adultos(as) como entre ellos(as) mismos(as); para ello es necesario que las relaciones se funden en la confianza recíproca y en las acciones de aceptación en la convivencia del(a) otro(a) como legítimo(a) otro(a).

La oportunidad para la transformación está en un desarrollo humano que dé prioridad a la democracia y en consecuencia a las relaciones horizontales. Al mismo tiempo que se respeta al(a) otro(a), se obtiene respeto; cada vez que acepta la legitimidad de otro(a) estudiante, se obtiene la propia. En cambio, si la persona manipula una situación, el/la otro(a) observa inmediatamente la falta de sinceridad y tiene la experiencia de ser negado(a).

Teniendo en cuenta lo anterior, pretendemos mediante la modificación de las relaciones tradicionales entre los seres humanos, ya sea en la escuela o fuera de ella, en los procesos formales, no formales e informales, entrar en una nueva dinámica de comunicación basada en el respeto por sí mismo(a) y en la aceptación del(a) otro(a) como un(a) verdadera otro(a), propiciando espacios de formación en los que seamos capaces de reflexionar y actuar de manera responsable, respetándonos a nosotros(as) mismos(as) y a los(as) demás, en la continua construcción de un ámbito de convivencia democrática que genere colaboración, alegría y libertad. De esta manera la formación humana se convierte en el fundamento de todo proceso educativo, ya que dependiendo de la calidad de la educación recibida podemos asumirnos en el mundo como seres socialmente equitativos, responsables, libres, autónomos y autodeterminados.

### **Propuesta metodológica para la co-construcción del conocimiento**

Darse cuenta, centrarse y hacerse cargo (lo que algunos llamarían empoderarse) son tres elementos de la propuesta pedagógica a la que hemos denominado aprender vivenciando. Asumimos vivenciar como la capacidad de incorporar el conocimiento conectándolo con la vida. Conectar con la vida como ya lo hemos afirmado conlleva un proceso triádico en el que la persona se encuentra consigo mismo (a), el entorno, la sociedad y la cultura y, que consiste en dar sentido y valorar el encuentro; desarrollar habilidades que posibiliten el vínculo; y, estar en capacidad de abstraer para poder dar explicaciones sobre el mundo y las relaciones que como seres humanos establecemos. Veamos a continuación algunas posibilidades de aproximarnos al aprender vivenciando.

***Darse cuenta***

Una de las grandes dificultades para aceptar al(a) otro(a) que hace parte del equipo de trabajo consiste en que el/la otro(a) se entiende como un ser que es lejano(a) de mí. La distancia se produce desde la incapacidad que tenemos para asumir la diferencia en las explicaciones que damos del mundo y, en últimas, a la manera como las personas reflexionan con respecto al medio, a sí mismas y frente a los(as) demás.

Abstraer requiere de la capacidad de reflexionar y, para hacerlo es necesario darse cuenta de la situación, en otras palabras hacer distinciones acerca de cómo fue la experiencia, cómo le afecta en lo particular y cómo afecta a los(as) demás.

La reflexión es un proceso en el que la persona se hace preguntas y se da respuestas. El proceso de indagación, de cuestionamiento, de autoconocimiento es factible gracias a la capacidad recursiva del lenguaje que nos permite volver sobre nosotros(as) mismos(as). De allí que reflexionar es una acción que consiste en volver sobre sí mismos(as), indagándose, autopreguntándose sobre el sentido, el significado, los orígenes, las conexiones, los juicios, las implicaciones que ha generado lo que se ha vivenciado, experimentado. En algunas oportunidades esas preguntas y respuestas pueden plantearse y responderse tanto desde lo que se conoce en la experiencia cotidiana de vida como desde las teorías con las que suele explicar el mundo.

Cuando la persona reflexiona lo que hace es preguntarse sobre la experiencia, sobre el conocimiento, sobre la vivencia; preguntarse para, al responderse, sacar implicaciones, establecer conexiones o encontrar sentidos de manera consciente, es decir, que lo que se busca con la reflexión es que la persona se haga consciente de los significados, de los sentidos, de las conexiones, de los orígenes, de aquello sobre lo que se está reflexionando, en consecuencia afirmamos que el resultado de la reflexión es darse cuenta.

Una vez la persona logra darse cuenta de sí misma debe avanzar a darse cuenta del entorno y de los(as) demás. Al lograr darse cuenta del(as) otro(a) establece los principios del respeto mutuo. Para alcanzar dicho respeto se puede contar, entre otras, con dos herramientas valiosas: el multiverso y lenguaje.

***¿Cómo puede apoyarnos el multiverso?***

En la explicación, esta cuestión es más sencilla de lo que parece a primera instancia, en la práctica requiere de cierta apertura mental para poder aceptar la diferencia: (1) Reconocer que se es el centro de la propia existencia pero que igualmente los(as) otros(as) son el centro de la suya; (2) asumir que puedo hacerme cargo de mi propia existencia pero no llevar el peso de la existencia de los(as) demás; y, (3) comprender que el sentido que le damos a nuestras vivencias, emociones y explicaciones son tan únicas como nosotros y que por tanto cada ser construye las suyas. A continuación

profundizaremos conceptualmente en cada uno de estos tres momentos, que interactúa, se interrelacionan e interfactan.

### **Centrarse**

Ser el centro de su propio universo/uni-verso implica reconocer que se es único(a). Lo primero sobre lo que debiéramos reflexionar, con respecto a mí mismo(a) –mismidad–, en que no hay nadie como yo, nunca ha habido nadie como yo, ni habrá nadie como yo, es decir, estoy siendo, he sido y estaré siendo único(a). En consecuencia, no puedo repetirme a mí mismo(a), no puedo repetir mis vivencias, por tanto, cada hecho del que participo es siempre nuevo porque soy irreplicable.

Aun cuando en esencia soy el/la mismo(a) de hace algunos años, meses, días, horas, algunos minutos, soy diferente en algunos aspectos. Además de ser único(a) e irreplicable soy un ser dinámico.

Estoy en un continuo recibir, transformar y dar energía. Toda persona está en permanente movimiento, en continuo cambio, lo que nos lleva a aceptar que como persona no soy un ser terminado, sino en permanente desarrollo; en tal sentido no soy, sino que estoy siendo. No soy un ser completo, no estoy terminado(a), estoy siendo un(a) ser nuevo(a) en cada momento.

En ese constante estar siendo hay algo en mí que permanece como parte de mi esencia: lo que he vivido, lo que me lleva a reconocer que estoy siendo un ser histórico. Cada situación que experimento tiene como fuente lo vivido y lo trascendido. Aun cuando en esencia estoy siendo el/la mismo(a) se han generado en mí una serie de cambios que me han hecho crecer como persona; todo cambio es viable a partir de los aprendizajes, experiencias y emociones vivenciados previamente, por tal razón estoy siendo evolutivo(a).

Si yo estoy siendo único(a), irreplicable, dinámico(a), histórico(a) y evolutivo(a), las personas con quienes comparto en cualquier experiencia de mi vida cotidiana también lo están siendo; por tanto, si las reflexiones que yo me hago están directamente relacionadas con mi estar siendo, necesariamente las reflexiones de los(as) demás se producen a partir de lo que ellos(as) están siendo.

La conciencia de que mis reflexiones y las de los(as) otros(as) son tan únicas como las mías me aproxima a la conciencia de la otredad. Hacerme consciente de dicha otredad me conduce a reconocer que las explicaciones que damos al mundo, a nuestras relaciones, de nosotros(as) mismos(as), por el hecho de ser únicos(as) son diferentes a las de los(as) demás; a darme cuenta que frente a un mismo hecho hay tantos versos, tantas reflexiones y explicaciones como seres humanos hay y, es precisamente esta la esencia del multi-verso. A reconocer que yo me posibilito o no verme afectado por los diferentes versos (alteridad); también puedo establecer los límites relacionales, emocionales, territoriales con los otros y las otras (otredad).

El segundo aspecto sobre el que debemos reflexionar es sobre las posibilidades que nos brinda asumir el lenguaje como generador de mundos. El lenguaje es generativo, ya que con él se crean realidades, modelamos nuestra identidad y construimos o modelamos la de los(as) demás. Los(as) demás y la realidad son construcciones desde quien los(as) vivencia, desde quien les provee existencia. Con el lenguaje conferimos sentido a nuestras vidas, a lo que vivimos.

Hacemos sobre nuestras vidas relatos y nuestra vida se vuelve un relato. Vivimos en relatos. El relato es una mediación con la que nos identificamos y alteramos a los(as) demás. En la medida en que nos creemos nuestros relatos consideramos que los(as) otros(as) son nuestros relatos y no logramos distinguir entre la realidad que es el sujeto con quien me comunico o los hechos que se suceden a mi alrededor y el relato que se construye de ellos(as). No sabemos cómo son las personas, cómo son los hechos, tan sólo sabemos cómo los(as) interpretamos.

### ***Hacerse cargo –empoderarse–***

El permanente actuar de otros(as) y todo cambio que sucede en el medio me afecta a mí y dicha alteración únicamente es factible de reconocimiento si reconozco mis propios límites, es decir, si logro darme cuenta de la diferencia que existe entre el relato y el hecho en sí, ya sea éste una persona o un acontecimiento.

Lo que yo relato sobre mí me afecta, afecta a todos(as) los(as) demás, afecta al medio en el que me desempeño y yo estoy siendo afectado por el medio. El proceso de comunicación se da siempre con el/la otro(a); así, el mensaje se construye siempre en la tensión entre quien lo emana, el/la otro(a) que lo escucha, lo significa y lo interpreta y el contexto en el que se comunican. La importancia de darse cuenta del poder que tiene el lenguaje radica en hacer manifiesto que al cambiar mi lenguaje con respecto a una realidad esta cambia, ya sea ésta realidad el mismo ser que pretende cambiar, los(as) otros(as) o el entorno en el que de desempeñan.

Vivo mi presente según como me configuro en el lenguaje, a partir de lo que considero que estoy siendo hoy. El lenguaje tiene el poder no sólo de reconfigurar el presente, sino que además tiene el poder de reconfigurar el pasado, de acuerdo a como “lenguajeamos” lo que se estamos siendo aquí y ahora. Recordemos cómo contamos un hecho, verbigracia, un encuentro afectivo con alguien con quien hace algún tiempo trabajamos o estudiamos. En el momento en que esto sucede es maravilloso, importante, me hace feliz, pero un tiempo después, cuando la relación se ha roto y se nos antoja traumática, entonces es terrible, tiene poca o demasiada importancia, nos hace desdichados.

Mi presente está configurado por la manera como yo concibo el futuro, en consecuencia, lo que yo estoy siendo hoy, está siendo futuro ya que desde ese concebirme prospectivamente cambia mi actuar cotidiano. Si deseamos que nuestra vida en el futuro sea plena,

positiva, feliz, entonces debemos hacerla así desde ahora mismo. Esto nos acerca al futuro que deseamos experimentar.

Darse cuenta del lenguaje consiste en asumir que todo quehacer humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos: las historias que contamos sobre cómo vivimos constituyen el mundo que vivimos. Si queremos vivir nuestras relaciones de forma distinta sólo tenemos que empezar a vivirlas distinto, generar conversaciones en las que se constituya ese otro vivir.

Recordemos que las conversaciones son intercambios de representaciones acompañadas de valores, prácticas, actitudes, comportamientos y expresiones. Afirmábamos que se requiere que cada estudiante del taller esté igualmente en capacidad de establecer vínculos. La convivencia para hacerse democrática demanda de la acogida porque sin ésta se imposibilita el vínculo. Tan sólo se hace posible acoger a aquel/la a quien reconocemos como un(a) verdadero(a) otro(a) y es precisamente con esta(e) con quien nos hacemos solidarios(as). Acoger, según (Gómez de Silva, 1999), significa “recibir con agrado”. La persona puede aceptar al/a otro(a) pero no por ello gozar del encuentro.

El vínculo se crea cuando además de aceptar la persona la recibimos de buena gana, es decir, no sólo le damos la bienvenida, sino que además le demostramos que es bienvenida. Acoger, es “recibir con un sentimiento especial la aparición de personas o hechos” (Diccionario Ideológico de la lengua española VOX, 1998). Esto es importante porque nos recuerda que no sólo nos afectamos por los seres humanos, sino además por los hechos; la acogida, por tanto, se da en un contexto que igualmente debe ser acogido.

Vínculo es la fuerza que une o ata. Por extensión, puede decirse que vincular significa atar o fundar una cosa en otra. Aun cuando el/la otro(a) es distinto(a) de mí, no puede ser yo, tal y como yo no puedo ser ella, fundar al(a) otro(a) en mí significa reconocerlo(a) haciéndolo(a) parte mía.

A partir de ello se comprende que establecer el vínculo requiere de la capacidad de experimentarse en el amor. El amor parte del principio del reconocimiento del(a) otro(a) como un(a) auténtico(a) otro(a), es decir, es aceptarlo(a) como es, hacerlo(a) legítimo(a) al igual que legitimar sus circunstancias, su manera de experimentar el mundo, de explicarlo, de emocionarse ante él. Este reconocimiento pleno posibilita el respeto mutuo.

Reconocer al(a) otro(a) como un(a) verdadero(a) otro(a), implica reconocer no sólo mi identidad particular como individuo, sino además que el/la otro(a) es diferente de mí, es decir, es otro(a) distinto de mí, con una identidad particular tan válida como la mía, por tanto, reconocerlo en su estar siendo unicidad, irrepetibilidad, evolucionabilidad, historicidad, dinamicidad y, además, explicando el mundo y lenguajeándolo de una manera tan particular como la mía. En esto consiste vivir el amor, en ser felices haciendo felices a los(as) demás. La felicidad no está sólo en estar siendo lo que se desea, sino también en

posibilitar que los(as) otros(as) sean lo que desean estar siendo. De ahí que una violencia, una práctica no deseada, un encuentro poco placentero no nos haga felices.

El vínculo sólo es viable con aquellos(as) con quienes puedo construir lazos en común. Pero mientras el verso y el lenguaje nos separen, el vínculo se hace imposible como espacio amoroso. El ejercicio del amor requiere aceptar el multi-verso y asumir la capacidad del lenguaje en generar mundos y es de esto de lo que debemos hacernos cargo.

### ***Dar sentido/darse cuenta***

Aseveramos que es necesario que cada estudiante del taller esté igualmente en capacidad de darse cuenta de lo que hace, darle sentido y valorar el encuentro y, ello requiere del emocionarse. Asumir que la convivencia para hacerse democrática demanda de la tolerancia y el respeto mutuo.

Según (Velandia Mora M. A., Tolerancia y minorías sexuales, 1997), “Sentirse único y poseedor de la verdad: sentir que somos los únicos(as) en el planeta y que tenemos la respuesta adecuada, la conducta apta, la opción correcta, el comportamiento esperado, las prácticas acertadas, nos hace creer que somos los poseedores de la verdad, también nos permite olvidar que la verdad no es única, que es relativa y que incluso es probabilística”.

El intolerante cree tener la “verdad”. Toda “verdad” diferente a la suya debe ser eliminada, incluso, llega al extremo de deshacerse de la fuente de esa otra “verdad” que no tolera. Para Córdoba Triviño (1995): “El intolerante no cree ni en el diálogo ni en el pluralismo, pues uno y otro son para él transigencia y debilidad”.

La adhesión a los propios valores: cada uno(a) de nosotros(as) ha estado inmerso en un proceso económico, ecológico y bio-psico-social concretado en la familia, la escuela, la iglesia y la comunidad, desde el cual se ha conformado una serie de valores para el interactuar y desarrollar su modelo de vida.

Reconocer que cada persona tiene su propio esquema de valores y que estos entran en contradicción crea en el individuo una serie de tensiones entre la posibilidad de seguir adherido a los suyos y aceptar los del otro.

El esquema particular de valores lleva a expresar opiniones particulares y a vivenciar prácticas en éste mismo sentido. Sin embargo, el miedo a que el otro actúe desde los suyos está signado por el temor a la posible desestabilización que puede conllevar lo desconocido, lo nuevo... La tolerancia en general es mal interpretada. Se entiende como “tener que aceptar todo lo que los otros hagan”, e incluso, cuando éste actuar vulnera los derechos individuales. Pero ésta exige una comprensión del otro y no tener que aceptar que éste trascienda los límites individuales. Comprender implica posibilitar el desarrollo de los demás seres, aunque éste proceso no puede entorpecer ni negar el propio.

Para algunos tolerar parece significar “ignorar”, ser indiferente a la expresión del otro; sin embargo, cuando éste(a) nos es indiferente no estamos siendo tolerantes, sino que lo(a) estamos negando. Quien niega a su congénere asume que esta persona no existe. Para poder ser tolerante con alguien, es preciso brindar un espacio en el que el otro, surja como un ser legítimo en sí mismo, en su relación con uno. Si la persona no es reconocida, implicaría la negación de su existencia y, por tanto, la negación de la posibilidad para ser tolerante.

Quien hace alarde de su tolerancia o se declara como tal, parece desdecir de esta conducta, porque ésta implica no marcar de ninguna manera la diferencia con aquel (la) a quien sentimos distinto(a). Cuando somos intolerantes nos atrevemos a cuestionar las opciones de los otros y las otras. Velandia Mora M. A., afirma que “En la medida en que todos y cada uno logre definirse –self-made–, también podremos comprender y ser más tolerantes”.

La tolerancia activa es el respeto. Aun cuando el respeto debe ser mutuo el hecho de que la otra persona sea diferente de mí hace que la decisión de mantener una relación respetuosa con ella sea mía. Pero como afirma Maturana, la mejor manera de hacer algo es haciéndolo, por tanto, respetándola, ya que ello crea las condiciones desde las que se puede experimentar el respeto mutuo. Para el (Diccionario Ideológico de la lengua española VOX, 1998), respeto es la “Consideración sobre la excelencia de alguna persona o cosa, sobre la superior fuerza de algo que nos conduce a no faltar a ella, a no afrontarla por la fuerza”. Esa excelencia del/a otro(a) radica en el hecho de ser persona íntegra, es decir, emocional, racional y experiencial.

Los seres humanos, en tanto entes biológicos, somos fundamentalmente seres emocionales. Nuestra vida cotidiana gira en torno al entrelazamiento de la razón y la emoción y son las emociones las que definen el dominio de acciones en las que nos podemos mover, así como la lógica de las razones que damos para argumentar o para validar lo que escuchamos. Por eso, por muy contundente y persuasiva que sea la argumentación racional que hagamos, no convencemos a, o no logran convencernos los(as) demás si estamos situados en una emoción distinta. De igual forma, sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer y, que aceptamos como válidas ciertas razones que bajo otra emoción no aceptaríamos.

Nuestro convivir humano se da en el conversar y el emocionar le sucede a uno en el fluir de esa interacción, lo que tiene una consecuencia fundamental: si cambia el conversar cambia el emocionar y si cambia el emocionar cambia el conversar, en un continuum que sigue el curso del emocionar aprendido en la cultura que uno vive (Maturana H. , Emociones y lenguaje en educación y política, 1997).

De allí la importancia de poder entender las acciones humanas desde la emoción que lo posibilita. Por ejemplo, un conflicto entre dos personas será vivido como agresión o



como posibilidad de reflexión según la emoción en la que se hallen, dado que no es el encuentro lo que define lo que ocurre, sino la emoción que lo constituye como acto. De esta manera se ve la necesidad de replantear el lugar y la importancia que las emociones tienen en el vivir y el convivir humano y, de reconocer que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional, lo que exige el darse cuenta y hacerse cargo de ellas, de discernirlas y comprenderlas y, lo más importante el lograr transformarlas reflexivamente.

Resumiendo, la capacidad de dar sentido consiste en reconocer que desde las emociones, las situaciones de la vida cotidiana y lo que nos rodea todo lo que sucede o deja de suceder adquiere un sentido y, si el sentido que se le provee es considerado importante para nosotros(as) entonces la situación adquiere un valor positivo, cuando no lo es pierde importancia y pierde todo sentido; además, según la emoción en la que nos hallamos, algo o alguien que tiene un gran sentido puede perderlo o ganar en significancia; por otra parte, algo que consideramos poco valioso puede adquirir sentido o perderlo aún más.

Al valorar, necesariamente, se establece un juicio y éste siempre será arbitrario, ya que se valora desde y con ciertos parámetros que sirven como punto de referencia y, la escogencia de los parámetros depende, en grado sumo, de la emoción en la que en ese momento nos hallemos. Todo juicio de valor en tanto que siempre es comparativo lleva implícito un patrón que da la base para poder juzgar.

Un juicio está condicionado por todo aquello que estamos siendo, es decir, por nuestras experiencias, explicaciones y emociones, como también por la forma como consideremos dichos elementos en la persona o situación que estamos valorando. A lo anterior se suma que desde nuestra condición de seres históricos situados en el aquí y ahora, al momento de valorar o ser valorados(as) median nuestro modo de mirar, nuestras actitudes y la interpretación que hacemos de la realidad.

Al reconocer al(a) otro(a) como un verdadero(a) otro(a) debe primar el reconocimiento de diversos puntos de vista, la diversidad y pluralidad de posibilidades de sentido, como también la diversidad en la y desde la que es factible valorar.

Darse cuenta de la manera como se establece el encuentro con el/la otro(a), el medio y conmigo mismo(a) conlleva reconocer que mi emocionalidad afecta la manera como valoro y doy sentido y, que puedo, entonces, cambiar la emocionalidad y como consecuencia, necesariamente, se produce un viraje en el sentido que la situación o la persona adquiere y en el valor con las que las proveo y las reconozco.

Pero darse cuenta es tan sólo el principio del proceso, para continuar con él la persona debe centrarse y rematar haciéndose cargo de lo sucedido como parte de su aprender vivenciando. Seguir en el proceso implica introducir los cambios en el hacer y ser, cuando ello sea necesario y, experienciarlo a partir de ese mismo momento ganando en

habilidades interpersonales que potencien la convivencia democrática y solidaria para así proyectar-se al futuro, en la posibilidad de que dicha convivencia sea la experiencia cotidiana de un grupo cada vez más amplio de personas. Centrarse es descubrirse eje y motor de aquello de lo que me he, dado cuenta. Es un proceso triádico en el que se vivencian tres momentos, señalar-se, descentrar-se y proyectar-se, que hacen parte del juego del estar siendo lo que se desea ser.

Señalar-se es poner una marca (en una cosa) para hacerla visible y distinguirla de otras, llamar la atención sobre una persona (en éste caso yo mismo(a)) o cosa.

Señalar-se un camino, trazar-se un norte por el que deseamos transitar, seguir la ruta señalada está interconectado, influenciado e interafectado por el ámbito de dominio de las relaciones que establecemos con nosotros(as) mismos(as), los(as) otros(as) y el contexto en el que nos movemos. Descentrar-se es desviarse de la ruta señalada. La permanente contradicción que conlleva compartir-se, vincular-se y encontrar-se nos pone en evidencia lo difícil que es estar siendo consecuente consigo mismo(a) y el actuar, más aun cuando sabemos que la razón no es suficiente, dado que es nuestra emoción –a veces desconocida e ignorada– la que nos induce y nos conduce por los caminos de la vida. Proyectar-se es pensarse actuando y emocionándose en la nueva experiencia cotidiana de vida de la convivencia democrática. Proyectar-se, desde la posibilidad de que en el estar siendo hoy estamos siendo futuro, significa empezar a vivir hoy lo que concibo quiero ser en el futuro.

Hacerse cargo es igualmente un proceso triádico en el que se presentan tres momentos: evaluación, redirección y retroalimentación. Evaluar está directamente relacionado con valorar, en éste caso valorar nuestro propio actuar, tema del que previamente hemos comentado ampliamente. Redireccionar es tomar una nueva dirección cuando logramos darnos cuenta y necesitamos centrarnos en lo que queremos estar siendo. Retroalimentar es tomar nuevamente el impulso, dar-nos la fuerza necesaria para seguir en el empeño de estar siendo en la convivencia democrática, con todo lo que ella nos significa y re-significa.

### **El lugar del Gestor Educativo en los procesos de aprendizaje colectivo**

Desde la perspectiva que vamos trabajando, se plantea un mayor desafío a los Gestores Educativos, ya que su aporte a la institución es central para que su equipo de trabajo pueda vivir la experiencia de producir conocimiento de forma colectiva.

Las responsabilidades para el gestor educativo son varias, desde la promoción de espacios para la deliberación, diálogo y escucha, pasando por la organización y la dirección de esos espacios (el darles la orientación), permitiendo que la palabra de los miembros del equipo circule y se escuche, hasta el mostrar con el ejemplo la posibilidad de ir rompiendo las certezas que se reproducen en la institución.

Este proceso, no se trata solo de un ejercicio discursivo, ya que los acuerdos y las decisiones tomadas colectivamente, lograrán transformaciones si estas son asumidas por los actores en su práctica cotidiana.

La tarea más importante, y de mayor complejidad, tiene que ver con el hacer sostenible la participación del equipo de maestras y maestros en los espacios de deliberación.

### Ejercicio

A partir de los criterios planteados en esta primera parte del módulo, ahora hagamos un ejercicio en equipos de trabajo. Juntos reconstruyamos experiencias donde, como directores, hemos podido lograr la participación de nuestro equipo en la discusión, reflexión y la generación de acuerdos respecto a: la organización de alguna actividad, la definición de algún aspecto pedagógico de la institución, el planteamiento de acciones a partir de un problema, etc.

Se trata de analizar las experiencias y analizar si esos espacios han permitido cohesionar al equipo y generar una visión común respecto a la tarea o acción desarrollada.

A large rectangular box with a green border and rounded corners, containing horizontal dashed lines for writing. The box is intended for students to record their experiences and reflections during the exercise.

## II. Organización y desarrollo de capacidades institucionales y profesionales

*“...pero no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción...”*

*Paulo Freire*

En el anterior acápite del presente módulo, discutimos sobre la importancia de vivir la experiencia de aprender como equipo y desarrollar la posibilidad de producir conocimiento de forma colectiva. Ésta sería una de las características fundamentales de las instituciones, el conocimiento colectivo se configura a partir de los aprendizajes de los sujetos que lo componen y de los acuerdos implícitos y explícitos que se plantean a partir de su participación.

Por otro lado, las instituciones también son fuente del desarrollo de un conjunto amplio de “capacidades” de los sujetos. El desarrollo de capacidades también son una forma de conocimiento que permanentemente se va generando desde la experiencia y práctica de los sujetos. El desarrollo de capacidades alude a un aprendizaje y conocimiento “corporal”, esto es, cada experiencia formativa, de relacionamiento, de diálogo, administrativa, de organización, de gestión, va sedimentando en los sujetos habilidades y aptitudes para desarrollar esos procesos.

Se trata de “herramientas” concretas que cada sujeto va acumulando a partir de las situaciones que vive en los espacios donde reproduce su trabajo o su vida. En este sentido, las capacidades que cada sujeto va desarrollando está relacionado al sentido y objetivos que una institución busca, ya que es la institución la que promueve e incentiva el desarrollo de ciertas capacidades y restringe otras.

Por ejemplo, una institución educativa que explícitamente promueve la “capacidad” de control, disciplina y silencio de los estudiantes, responde a un objetivo claro de silenciamiento de los sujetos y de una formación pasiva y de reproducción de contenidos. En cambio, una institución educativa que promueve en su equipo de maestros, la “capacidad” de diálogo y la capacidad de escucha a los estudiantes, va generando las condiciones para formar sujetos que no tengan miedo a decir su palabra y que plantee su propias ideas, se trata de una formación que potencia a los sujetos y prioriza la producción antes de la copia y reproducción.

De la misma forma, existen instituciones educativas que a partir de la práctica concreta que impulsa la administración, va generando capacidades mínimas en su equipo, por ejemplo que se reducen a la elaboración de informes para el director. Llama la atención que muchos maestros en los ejercicios de escritura que desarrollamos como parte de la estrategia de fortalecimiento a primaria comunitaria vocacional, cuando se les solicitaba que escriban los sentimientos que tienen hacia sus estudiantes, quedaban sin ideas y bloqueados, pero

cuando se les solicitaba hacer un informe, eso sí lo hacían con mucha facilidad. ¿Qué capacidad han internalizado en su trabajo?, ¿a costa de qué otras que no ha desarrollado?

Sin duda se trata de otro ámbito necesario de ser tomado en cuenta por los gestores educativos, existe una necesidad de hacer una evaluación del tipo de capacidades con las que cuenta el equipo de maestras y maestros con los que trabaja, y valorar si estas capacidades tienen coherencia con los objetivos formativos y educativos de la institución que lidera.

Asimismo, se hace indispensable comenzar a plantear, de manera consciente, espacios para el desarrollo de las capacidades que el equipo de maestros necesita desarrollar, para fortalecer el tipo de trabajo educativo que se desea impulsar. Tarea que hay que verla como proceso, ya que las “capacidades” no se desarrollan con actividades aisladas, sino, con un proceso sostenido de vivir la experiencia de las nuevas capacidades, a través de situaciones concretas que permitan “practicar” y asimilar las nuevas “capacidades”.

### Lectura Complementaria

#### Lo que es una capacidad

*Xavier Rogiers, Una pedagogía de la integración*

Una capacidad es el poder, la aptitud para hacer algo. Es una actividad que se ejerce. Identificar, comparar, memorizar, analizar, sintetizar, clasificar, poner en series, abstraer, observar... son capacidades.

Los términos de “aptitud” y “habilidad” son términos cercanos al de capacidad. La definición que da Meirieu (1987; 5ta. edición 1990) es interesante, porque pone en evidencia la característica complementaria entre la capacidad y el contenido:“

[...] actividad intelectual estabilizada y reproducible en campos diferentes de conocimiento; término utilizado a menudo como sinónimo de “saber-hacer”. Ninguna capacidad existe en el estado puro y toda capacidad solo se manifiesta a través de la implementación de contenidos” (p. 181)

Una capacidad solo se manifiesta, por consiguiente, porque se aplica a contenidos. La capacidad de clasificar no quiere decir gran cosa por sí misma. Se puede clasificar lápices de tamaño y de color diferentes, como se puede clasificar un conjunto de referencias bibliográficas. Igualmente, la capacidad de analizar puede ejercerse en una infinidad de contenidos: una frase, el menú de un restaurante, un texto literario, un problema por resolver, la situación política de un país, un proyecto, etc.

Debemos precisar que, si bien un gran número de capacidades desarrolladas en la enseñanza son capacidades cognitivas, no debemos olvidar las capacidades gestuales

(psicomotoras) y las capacidades socioafectivas (Gerard, 1999). En efecto, a pesar de que Meirieu define una capacidad como una actividad intelectual, las capacidades comprenden, a la vez, las capacidades cognitivas y/o gestuales.

Ejemplos:

- Resumir, clasificar, comparar, leer, sumar,... son capacidades cognitivas.
- La operación cognitiva de recordar (memorizar) es también una capacidad cognitiva elemental.
- Dibujar, colorear, mezclar,... son capacidades gestuales.
- Escuchar, comunicar, establecer una relación,... son capacidades socioafectivas.

Algunas capacidades son, a la vez, cognitivas, gestuales y socioafectivas, como la capacidad de escribir: para escribir una carta, por ejemplo, se debe saber lo que se escribe (aspecto cognitivo de la capacidad), pero también se debe hacer gestos para tener una escritura legible (aspecto gestual de la capacidad) y entrar en relación escrita: osar expresarse, tomar en cuenta el destinatario (aspecto socio-afectivo de la capacidad).

Se puede relacionar las diferentes capacidades con diferentes formas de inteligencia. Se puede, por ejemplo, citar a Gardner (1984), quien identifica siete formas de inteligencia diferentes.

1. La inteligencia lingüística (poetas ...)
2. La inteligencia lógica, matemática, científica,
3. La inteligencia visual, espacial (arquitectos, pintores ...)
4. La inteligencia musical
5. La inteligencia corporal, física, kinestética (bailarines, deportistas, mimos ...)
6. La inteligencia interpersonal, “la inteligencia de los demás”
7. La inteligencia interpersonal, “la inteligencia de sí mismo”.

Estos tipos de inteligencia están ligados, a la vez, a disposiciones “naturales” y a conocimientos que provienen de los estímulos del entorno. Si podemos tener una mirada crítica sobre la manera en que Gardner ha guardado estos tipos de inteligencia más que otros, el interés principal de su contribución reside en el hecho de que hace aparecer formas de inteligencia múltiples, que son, en definitiva, tipos de capacidades (cognitivas, gestuales, socio-afectivas) que cada uno ha desarrollado de manera diferente, en grados diferentes y que constituyen una imagen de las diferencias interindividuales.

Una capacidad siempre puede desarrollarse de una forma u otra, a menos que haya un discapacidad física, o una privación sensorial irreversible. La mejor manera de desarrollar una capacidad es aprender a ejercerla en contenidos muy diferentes unos de otros

y, en particular, en diferentes disciplinas. Por ejemplo, para desarrollar la capacidad de síntesis, con todo lo que eso implica, a la vez, de rigor y de intuición, nada como llevar al alumno a movilizarla en cursos tan diferentes como los de francés, de historia, de matemáticas o de ciencias. Apuntar hacia una capacidad determinada en una única categoría de contenidos solo puede conducir a destrezas limitadas, estrechas y, sobre todo, no transferibles.

En el marco del proceso de acompañamiento, como gestores en nuestras comunidades educativas, estamos viviendo experiencias inéditas que marcan nuestra existencia como personas y como profesionales dedicados a la noble tarea de educar a las nuevas generaciones de estudiantes en los diferentes subsistemas, áreas y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional.

El hecho de estar viviendo situaciones nuevas, emergentes del trabajo compartido en CPT-GE de directores y en la propia Unidad Educativa, hace que en nosotros como gestores emerjan actitudes de interpelación, cuestionamiento y reflexión sobre nuestra forma de hacer gestión en las instancias específicas de la estructura del SEP.

La permanente lectura de la realidad realizada en la CPTGE de la Unidad Educativa, nos ha posibilitado ingresar a un proceso de producción de conocimiento de nuestra propia realidad educativa, identificando colectivamente un conjunto de fortalezas y, sobre todo, debilidades que tienen fuerte incidencia en el proceso formativo de nuestros estudiantes. Es a partir de la identificación de estas preocupaciones y problemas que ha surgido la necesidad de encararlos colectivamente en la perspectiva de mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

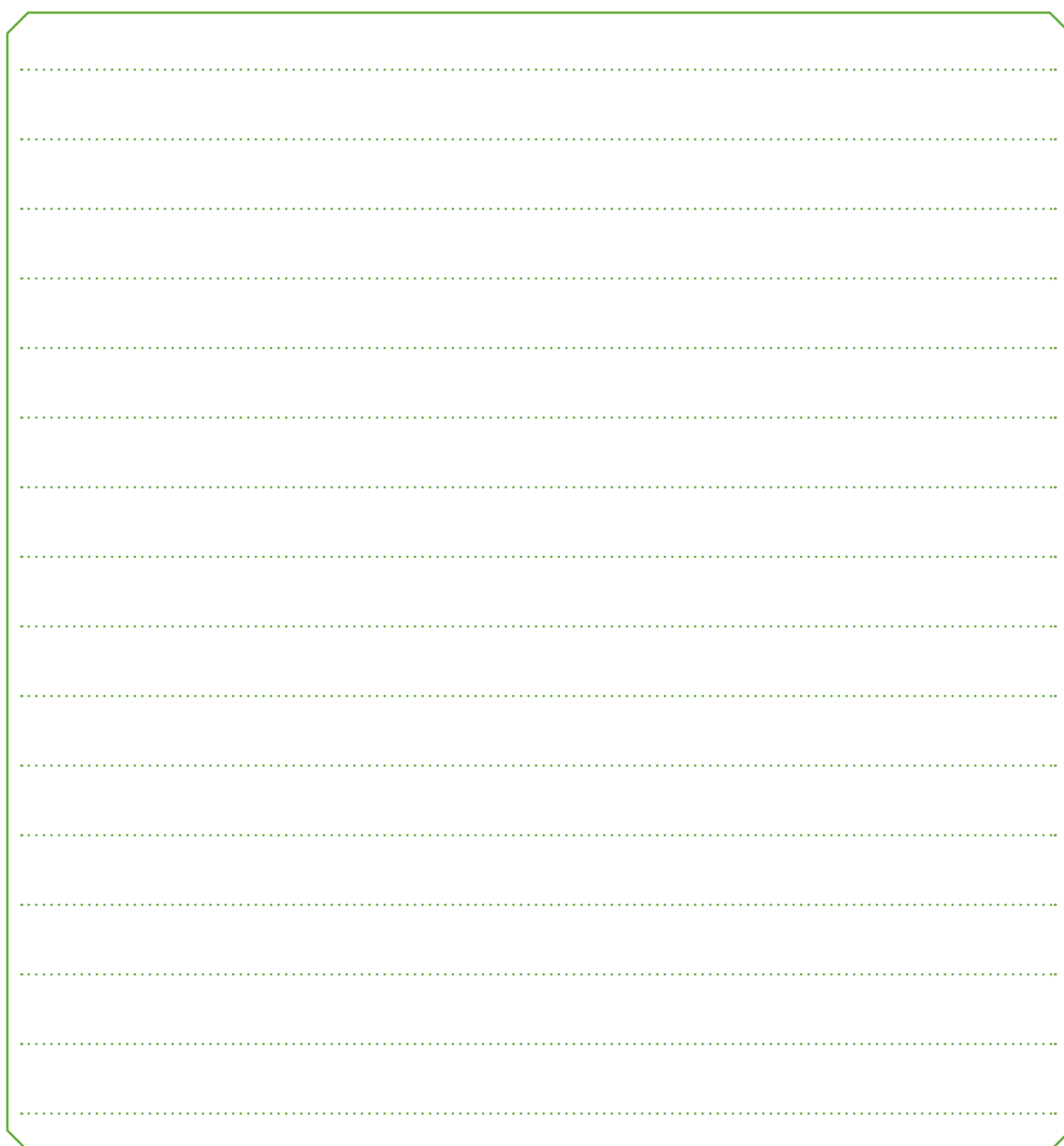
Como gestores, tenemos que pensar y reconocer que no trabajamos solos en la Unidad Educativa, que somos parte de una comunidad de sujetos maestros, estudiantes y padres de familia que tienen la expectativa puesta en *su director* para organizarse, ponerse de acuerdo, activar y desplegar toda su energía en beneficio de la formación de los estudiantes.

Todavía, una de las mayores debilidades en las Unidades Educativas es la cuestión del relacionamiento y la convivencia. En la mayoría, no se han generado espacios auténticos de reflexión entre directores y maestros, y menos aún con otros actores educativos. El trabajo, en general, se ve marcado por la rutina, el hacer siempre lo mismo, el creer que todo lo que hacemos está bien porque cumplimos la normativa, asistimos en el horario establecido, etc. Generalmente se expresa: *Si siempre hemos trabajado así, no tenemos nada que cambiar, ni nada nuevo que aprender*; estas actitudes, indudablemente, resultan un atajo que impide visibilizar nuevas formas y posibilidades de hacer gestión y de renovar la práctica que despliegan los maestros.

En este camino ya avanzado durante el proceso formativo, es responsabilidad del gestor posibilitar a través de diferentes formas de organización interna la reflexión colectiva en la

UE, la apertura al cuestionamiento, a la interpelación personal y de equipo con relación al trabajo que se está desarrollando. Resulta vital para el director promover en los maestros actitudes positivas hacia el aprendizaje permanente, desde la autoformación teórico-metodológica en la especialidad/área que regentan y el trabajo en equipo considerado como una estrategia que posibilita aprender de forma continua, encontrando así un nuevo sentido a su labor como educadores en la perspectiva de la transformación.

*Seguramente, en este proceso de implementación de la Ley 070 estamos viviendo como comunidad educativa experiencias relacionadas a la concreción del MESCP con sus logros y dificultades. A continuación, vamos a relatar una de las experiencias de concreción del Modelo que más nos ha impactado como comunidad educativa:*





A partir del relato, cómo visibilizamos en la experiencia vivida:

- El trabajo desarrollado por el director de la UE
- El trabajo desplegado por los maestros
- La participación de los estudiantes
- La participación de los padres de familia
- Las formas de relacionamiento entre los diferentes actores
- El trabajo en equipo de los maestros
- El diálogo, la escucha, la reflexión colectiva
- La autonomía de la comunidad educativa en la toma de decisiones

Esta presentación en plenaria nos ha de permitir reflexionar e identificar una comunidad educativa que está aprendiendo de la experiencia vivida, que desarrolla un conjunto de capacidades en procura de mejorar la calidad del proceso formativo de los estudiantes.

La Unidad Educativa en este proceso de aprender de las experiencias vividas está generando capacidades que posibilitan ir transformando paulatinamente la gestión educativa, desde su visión integral. Se generan en la organización de la UE capacidades de carácter colegiado, colectivo institucional, organizacional y capacidades de carácter personal y profesional.

El organizar creativamente el trabajo en la UE tomando en cuenta los recursos espacios y tiempos; institucionalizar la CPTGE en la UE; fomentar el trabajo en equipos de los diferentes actores; la comunicación, coordinación, relacionamiento y la buena convivencia dentro y fuera de la UE; el darse cuenta de la centralidad de lo pedagógico en la gestión educativa; el diálogo, la escucha, la reflexión colectiva sobre el proceso educativo, la reflexión sobre mi propia práctica educativa y mi labor como maestro; la autonomía de la comunidad educativa en la toma de decisiones para la mejora del proceso formativo de los estudiantes; el adecuado y pertinente manejo teórico metodológico de la especialidad/ área que regento; el uso de diversas estrategias de aprendizaje; el comprender la evaluación como ayuda al aprendizaje del estudiante y la mejora de la práctica del maestro, etc. son algunas de las **capacidades** que se desarrollan en los sujetos de la comunidad educativa en el trascurso de las experiencias.

A continuación, vamos a reflexionar junto a *Miguel Ángel Santos Guerra, quien nos habla de las escuelas como organizaciones que aprenden desde sus propias experiencias.*

#### LA ESCUELA QUE APRENDE

*Miguel Ángel Santos Guerra*

*“Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la*

*mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.*

*Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos”.*

*MONTERROSO, Augusto (1997): La oveja negra y otras fábulas. Alfaguara. Madrid.*

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. No solamente por lo que hacen quienes, después de salir con éxito de la escuela, asumen puestos de responsabilidad en la sociedad, sino por el entramado mismo del sistema educativo que hace más potentes y profundas las diferencias de partida. No olvidemos que fueron médicos muy bien formados, ingenieros muy bien preparados y enfermeras muy bien adiestradas en su oficio, quienes diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. No se nos puede ocultar que los grandes triunfadores del sistema educativo, quienes han llegado a la cúspide del poder, no se muestran obsesionados por reducir la miseria, la injusticia y la desigualdad. ¿Por qué se habla de éxito del sistema educativo?

Cada ciudadano tiene que plantearse esta cuestión y, más intensamente, cada profesional que trabaja en una institución educativa. ¿Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? ¿A quién beneficia la escuela? ¿Cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? Para responder, hay que ir más allá de las definiciones, de los propósitos y de los deseos. Hay que trascender la esfera de las intenciones para llegar al corazón de la práctica. ¿Qué sucede realmente?

Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo. No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje.

La institución escolar ha recibido también el encargo de enseñar a cada ciudadano, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ese es su cometido, esa es su función. Una función compleja y problemática ya que exige responderse a preguntas nada sencillas: ¿qué tienen que saber los escolares?, ¿cómo se les puede enseñar?, ¿cómo saber si lo han aprendido?, ¿cómo adaptarse a cada uno? Para ello se diseña un curriculum básico

que todos comparten y que posteriormente las instituciones adaptan a las peculiares características, exigencias y necesidades de los alumnos y alumnas. Se fijan los contenidos, se eligen los métodos, se realizan evaluaciones, se establecen normas de funcionamiento destinados al aprendizaje de los alumnos.

Este cometido tiene una cara complementaria, frecuentemente ignorada. La escuela tiene también que aprender. Tiene que saber dar respuesta a esas preguntas y, desde luego, añadir otras nuevas: ¿Cómo saber si lo que hace está alcanzando los fines que pretende?, ¿cómo descubrir nuevos presupuestos, nuevas exigencias? La historia, la ciencia, el arte, la filosofía...han avanzado a través de nuevas preguntas o de la reformulación de las anteriores. Las preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos tienen que completarse con otras sobre el aprendizaje de la institución: ¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿qué tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación?, ¿qué obstáculos existen para el aprendizaje?, ¿cómo se puede saber si han aprendido?, ¿cómo tienen que ser para que la tarea que realizan no se convierta en un mensaje contradictorio con lo que enseñan?

“Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual” (San Fabián, 1996: 41).

Se debe hacer un metacurriculum para la escuela. Es decir, un curriculum con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para assimilarlos, con los medios que necesita para lograrlo y con los mecanismos evaluadores que nos garanticen que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna.

No se trata de aprendizajes que tiene que realizar cada uno de los profesionales por su cuenta, a su aire, fuera de la institución, sino de aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica. Hablo de aprendizajes institucionales que, si bien requieren los de cada uno de los miembros que la integran, no se limitan a ellos.

¿Tendría sentido que un equipo quirúrgico con un elevadísimo fracaso en las intervenciones limitase la formación de sus miembros a la asistencia a Congresos Internacionales de alguno de sus integrantes sin preocuparse de analizar lo que sucede dentro del quirófano, sin revisar la coordinación entre los diferentes miembros del equipo, sin estudiar la adecuación de tiempos y de materiales disponibles, sin conocer el tipo de pacientes que acude al Hospital, sin saber cómo se hacen los diagnósticos y cómo son los tratamientos postoperatorios? No se trata sólo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución.

“Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores,

sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha” (Bollen, 1997:29).

La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes, sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

La escuela tiene que saber cómo aprender ya que el saber no se adquiere de forma espontánea, automática y fortuita. ¿Cómo puede la escuela realizar de forma sistemática y enriquecedora los aprendizajes que necesita? Esa es la cuestión que nos ocupa.

La escuela tiene que disponer de medios para desarrollar los aprendizajes que debe hacer de manera ininterrumpida y colegiada. Si sólo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión sobre la acción.

Si sólo existen tiempos trepidantemente llenos de actividad ciega, no será posible articular un debate comprensivo y transformador.

La escuela debe saber qué está pasando con los procesos de intervención que realiza para el aprendizaje de los alumnos. Si los procesos atributivos se simplifican es fácil que la explicación se tergiverse y que ese mecanismo se utilice para defender intereses particulares o gremiales.

“Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros” (Perkins, 1995:218).

Si explico todo el fracaso que se produce en la escuela (lo que André Antibi llama “constante macabra”) por causas situadas en la Administración, en la familia y en el alumno, no será posible comprender lo que sucede. Está claro, por otra parte, que estos procesos de análisis resultan claramente exculpatorios. En mi obra “Evaluar es comprender” (Santos Guerra, 1998: 31-53) aludo a una experiencia realizada en un Centro de enseñanza secundaria. Asisto a una sesión evaluadora del equipo pedagógico. En ella los profesores señalan las causas del fracaso de los alumnos. Todas -¡todas!- las explicaciones se sitúan en deficiencias de los estudiantes o de la familia.

*Son vagos*

*Son torpes*

*Están mal preparados*

*Están desmotivados*

*No tienen técnicas de estudio*

*Tienen problemas*

*Se influyen negativamente  
La familia no les ayuda  
Están en un grupo muy malo  
Tienen mal ambiente  
Ven mucha televisión  
Están por la calle  
Tienen mal comportamiento  
Etc.*

No digo que no exista en las causas enunciadas por el profesorado una parte de la explicación. Pero, cuando todo se explica de esta forma, es imposible que aparezcan las preguntas sobre la naturaleza y estructuración de los contenidos, sobre la metodología utilizada por los profesionales, sobre la coordinación de los mismos, sobre la evaluación realizada, sobre el clima del aula, sobre el nivel de exigencia, sobre el sentido de la escuela... Y si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas. Cuando el diagnóstico está mal hecho, las soluciones son inevitablemente defectuosas.

Resulta chocante la frecuencia con la que los profesores insisten en la necesidad de aprender. Pero estas consideraciones se establecen exclusivamente en dirección “descendente”. El empeño se pone en la necesidad que los alumnos tienen de aprender. Los profesores enseñan. Los alumnos aprenden. De esta manera quedan atrofiadas dimensiones a mi juicio capitales:

*Los profesores aprenden  
La escuela aprende  
Los alumnos enseñan a los profesores  
Los alumnos aprenden unos de otros  
Los profesores aprenden juntos  
Todos aprendemos unos de otros.*

La obsesión por la eficacia en los aprendizajes que deben realizar los alumnos lleva a la escuela a exclusivizar su atención en los mecanismos docentes, no en los discentes. Cuando se trata del aprendizaje de los alumnos se focaliza la atención en el proceso de enseñar, no en el de aprender. La didáctica se ha centrado más en los procesos de enseñanza que en los de aprendizaje. Se ha hablado más de la calidad de la enseñanza que de la calidad del aprendizaje. Por otra parte, del aprendizaje de los profesores y de la escuela, ni se habla.

De esta forma es fácil que la escuela repita sus prácticas de manera irreflexiva. Se da por hecho que la enseñanza causa el aprendizaje y que cuando el aprendizaje no se produce se debe a que los alumnos no han estado suficientemente atentos o no han sido tan trabajadores o tan inteligentes como es necesario.

Me preocupa sobremanera la inercia de la institución escolar, la forma en la que repite los errores y mantiene las limitaciones, sin hacerse pregunta alguna sobre lo que sucede como resultado de su actividad (¿educativa?).

Reconocida la necesidad que tienen las escuelas de aprender, hay que analizar los obstáculos que existen para que se produzca el aprendizaje.

Una institución cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá.

Si, una vez puesta a reflexionar, se guía más por la defensa de sus actuaciones que por la búsqueda de la verdad, encontrará explicaciones que justifiquen su actuación y no podrá comprender nada. Hemos oído muchas veces elogiar la tarea de un Centro porque de sus aulas surgió un ex-alumno célebre. Eso explica, al parecer, la buena actuación de la escuela. Cuando entre los ex-alumnos aparece un delincuente, el problema reside en que el estudiante no siguió convenientemente las instrucciones que le dieron en la escuela. ¿Y si el éxito del primer caso se debe fundamentalmente a la responsabilidad del alumno y el fracaso del segundo a los pésimos planteamientos de la escuela?

El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que si esto sucede se produzcan reacciones de rechazo y de defensa. Las fórmulas impuestas tienen escasa eficacia. El verbo aprender, como el verbo amar, como el verbo leer, tienen una imposible conjugación en imperativo. Para aprender hay que querer hacerlo. Aprender a la fuerza puede convertir el aprendizaje en una tarea odiosa y detestable.

“En conjunto, los docentes no ponen en práctica adecuadamente las ideas de otras personas. En consecuencia, el desarrollo del profesorado es una condición previa para el desarrollo curricular y los maestros y profesores tienen que desempeñar una función generatriz en el desarrollo de currículos mejores. Sus ideas, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con la oferta eficaz de experiencias educativas a sus alumnos se refuerza de forma significativa cuando son dueños de las ideas que plasman y autores de los medios que traducen esas ideas a la práctica de la clase” (MacDonald, 1999: 12).

Para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo.

Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado.

No es, pues, a través de medidas externas, de agentes externos, de asesores impuestos, de inspecciones jerárquicas, de directores autoritarios como puede cambiar enriquecedoramente una escuela. Porque entonces los profesores se convierten en piezas de un engranaje en el que no creen y al que no aman.

¿Cómo pueden, pues, aprender y mejorar las escuelas? Propongo una secuencia de verbos encadenados que, una vez concluída, comienza con nuevas interrogaciones y va produciendo bucles de reflexión, comprensión y cambio.

*Interrogarse:* si no existen preguntas, no se buscarán las respuestas. La escuela avanza por preguntas. Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sustentado en incertidumbres. Claro que la duda es un estado incómodo. Ahora bien, desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo.

Las preguntas que se formula la escuela sobrepasan la línea de superficie, profundizan en cuestiones nucleares. No sólo se pregunta si los alumnos han conseguido meter en su cabeza una serie de datos. Tiene preocupación por saber si aprenden a ser mejores personas y mejores ciudadanos. No uno a uno sino en el marco de una sociedad más justa. Quiere esto decir que tiene que preguntarse lo que sucede con las personas que no se pueden escolarizar o con los pobres que no llegan a superar la escolaridad elemental. ¿Quién se preocupa por estas cuestiones si no es la escuela?

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas, si no se formulan preguntas nuevas o se reformulan las preguntas que ya se hacían, es fácil que la rutina domine las prácticas de la escuela.

*Investigar:* La respuesta que se busca no es fruto de la intuición, de la suposición, de la arbitrariedad, de la rutina, de la comodidad, de los intereses, sino de la indagación rigurosa. Si después de preguntarnos nos damos la respuesta que se nos antoja, la que defiende nuestros intereses o la que confirma nuestras teorías previas, no habremos avanzado en la comprensión.

Algunos docentes cuando oyen hablar de investigación piensan en complejas metodologías y en intrincadas fórmulas estadísticas. Es, a mi juicio, un error. Cuando un profesor se pregunta sinceramente por alguna cuestión y comienza a buscar evidencias rigurosas que den respuesta a esa pregunta, está investigando. Tengo más dudas sobre la eficacia y la necesidad de otros tipos de investigación aparentemente más sofisticados y autocalificados por sus autores como “científicos”.

*Dialogar:* El proceso de investigación lleva consigo un diálogo entre los protagonistas de la escuela, entre éstos y la sociedad. Hablo de un aprendizaje compartido en el que toda la institución comprende, no sólo de un aprendizaje individual.

Se trata de un aprendizaje de la escuela como institución. Todos los miembros de la comunidad toman parte en el diálogo, no por una concesión generosa de la autoridad sino por el pleno derecho que les asiste. Esa inquietud institucional ha de convertirse en una plataforma de discusión en la que todos toman parte, en la que todos se juegan mucho, por la que todos están apasionados.

Para que el diálogo se produzca no sólo hace falta actitud de practicarlo. Se necesitan también estructuras organizativas que lo hagan posible.

*Comprender:* A través de la investigación se puede alcanzar la comprensión de los fenómenos que es, en definitiva, la finalidad de las exploraciones educativas (son educativas, no sólo porque se ocupan de la educación sino porque educan al hacerse).

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos del fallecido Laurence Stenhouse plantaron en 1982 un árbol en su memoria. Al pie del árbol colocaron una placa con un texto que reproduce un pensamiento clave de su obra: “Son los profesores los que, a fin de cuentas, van a cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo”. Es, por consiguiente, la comprensión una de las claves de la transformación y de la mejora.

*Mejorar:* La comprensión tiene por finalidad favorecer la toma de decisiones. La investigación educativa no busca, esencialmente, almacenar conocimientos sino mejorar la práctica. No es un aprendizaje que busca por encima de todo disponer de conocimiento o conseguir diplomas. La finalidad fundamental del conocimiento y de la comprensión es mejorar la práctica.

Hay que diferenciar mejora de simple cambio. Esa distinción debe realizarse en un debate constante, democrático y riguroso. ¿Qué es mejorar? ¿Quiénes mejoran? ¿A qué precio se consigue? Hay cambios que sólo favorecen a los más favorecidos. Hay innovaciones que sólo afectan a dimensiones superficiales de la práctica.

*Escribir:* Es necesario poner por escrito el proceso y el resultado de la reflexión y de las investigaciones, ya que ayudará a establecer orden en el pensamiento frecuentemente errático y confuso sobre la escuela y la educación. Cuando escribimos sistematizamos, ordenamos el pensamiento. Si plasmamos por escrito lo que pensamos podemos compartirlo con otros.

No se escribe porque falta tiempo, porque falta práctica y porque falta autoconfianza de los profesores, que delegan esta responsabilidad en los académicos.

*Difundir:* La investigación que se ha realizado (y que se ha convertido en un informe razonado, claro y breve) debe ser difundida para que otros profesionales y ciudadanos puedan conocerla y opinar sobre ella.



Para ello es necesario que la investigación y los informes expresen la opinión de los docentes de forma sencilla y clara. La investigación educativa no roba la comprensión a sus destinatarios.

*Debatir:* Al difundirse la investigación se genera una nueva plataforma de discusión, de la que pueden beneficiarse, entre otros, los investigadores al recibir la retroalimentación sobre sus argumentaciones y sobre su proceso metodológico.

Se trata ahora de un debate de “segundo grado”, ya que participan en él no sólo los miembros de una sola comunidad educativa sino los de muchas que intercambian sus opiniones sobre los diversos informes.

*Comprometerse:* El debate profesional sobre la educación no está encaminado al diletantismo vacuo sino al compromiso eficaz. No discutimos para entretenernos o para matar el tiempo sino para transformar las situaciones en las que la enseñanza tiene lugar.

Al ser la educación una práctica ética conduce al compromiso con la acción. Al ser una práctica política nos obliga a plantear actuaciones estructurales, no sólo referidas a una institución concreta.

*Exigir:* El conocimiento adquirido y difundido puede conducir a la mejora de las prácticas profesionales y, también, al planteamiento de reivindicaciones que permitan conseguir las condiciones estructurales, materiales y personales que se precisan para el cambio.

No basta con modificar las actitudes de cada persona. No basta con que cada Centro inicie procesos de innovación. Es necesario transformar las situaciones generales. Y, como a veces no basta solicitar los cambios y los medios necesarios de quien tiene el deber de aportarlos, se hace necesario exigirlos desde nuestra condición de ciudadanos. Para ello será necesario en ocasiones practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos lleva a emprender causas que de antemano sabemos que están perdidas.

Estos diez verbos han de conjugarse colegiada, ética y políticamente.

Colegiadamente porque es necesaria la participación de todos los integrantes de la escuela y de la comunidad educativa. Éticamente porque no se trata de conseguir mejoras técnicas sino morales. Políticamente, porque la educación está impregnada de compromisos ideológicos, sociales y económicos. No basta mejorar una escuela: hay que transformar las situaciones generales que atañen a la educación. Construir un Hospital magnífico será un avance discutible si solamente pueden ser atendidos en él los ciudadanos ricos mientras al lado del mismo se mueren las personas como consecuencia de una gripe que no pueden curar.

En estas líneas planteo la necesidad de aprendizaje que tienen las escuelas para evitar el fracaso y conseguir la mejora. Me pregunto por lo que tienen que aprender y por los obstáculos que impiden o dificultan la realización del aprendizaje. Finalmente propongo algunas vías de aprendizaje y algunas iniciativas concretas para llevarlo a cabo.

En un momento difícil (quizás todos lo sean) para los profesionales de la educación y para cada escuela, azotados como estamos por los vientos huracanados del neoliberalismo, es preciso pensar, debatir y esforzarse porque esta institución no se convierta en una trampa sino en un proceso de liberación para todos y de ayuda para los más desfavorecidos.

“La escuela como organización, también posee la capacidad de aprender.

Solamente, al igual que las otras organizaciones, ha de tener la voluntad de aplicarla, de disfrutar del aprendizaje” (Duart, 1999: 44).

Ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener, a mi juicio, una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta. De la exigencia de los profesionales, de su espíritu esforzado, de su capacidad de trabajar de forma compartida, de su humildad y de su inteligencia, de su amor a las personas y a la justicia, ha de salir ese impulso que nos hará mejores a todos. Un impulso que hará surgir la ilusión por esta tarea, cada día más difícil y a la vez más necesaria y apasionante.

Si es necesario pensar que las escuelas deben y pueden aprender, no es menos necesario que los políticos se lo crean. De esa creencia surgirán las condiciones para que sea posible hacerlo. De lo contrario seguirán lloviendo sobre las escuelas las normas y las prescripciones de quienes piensan que sólo sus ideas pueden hacerla mejor.

En este proceso que voy a plantear tiene una importancia capital la participación de toda la comunidad y, en especial, de los alumnos. Pocas veces, paradójicamente, se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca (Rudduck, 1999).

Tres son los niveles de incidencia que pretende alcanzar la reflexión y el compromiso. El profesor que hoy trabaja en la escuela con la sensación de realizar una tarea problemática, poco valorada y algo desesperanzada. La escuela en la que equipos de profesionales se afanan por hacer un proyecto compartido e ilusionante. La sociedad que espera de la escuela un empuje para salir hacia adelante con esperanza.

Este exordio va dirigido no sólo a los profesionales de la enseñanza (y del aprendizaje) sino a todos los ciudadanos, ya que a todos les ha de importar la escuela. No es ésta una institución que preocupe y ocupe solamente a la comunidad educativa. La educación es una tarea que compromete a todos los ciudadanos, dadas sus consustanciales

dimensiones ética y política (Martínez Bonafé, 1998; Bárcena y Otros, 1999). En la medida en que todos se interesen y se comprometan con una escuela mejor, tendremos una sociedad mejor. Si la escuela interesa a cada alumno para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acriticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad, tendremos una escuela perpetuadora de las diferencias y acentuadora de las injusticias.

Existe una cuestión básica cuando se reflexiona sobre la escuela. Se trata de su contribución a la causa de la justicia. Lo cual supone interrogarse por la forma de tratar a los desfavorecidos, a las minorías (o a las mayorías tradicionalmente perjudicadas). Pienso, como ejemplo, en el papel de las niñas en la vida escolar. ¿Cómo han aprendido su género en la escuela? (Arenas, 1996) La institución escolar ha marcado sus pautas androcéntricas a las que se han tenido que acomodar las niñas cuando la escuela ha sido mixta. La escuela mixta no es, per se, una escuela coeducativa. El orden de las cosas no es un orden natural, sino una construcción social (Bourdieu, 2000). Pienso en el futuro afortunadamente cercano en el que la mujer tendrá un papel de protagonista, más allá de los fundamentalismos.

“Todo, y para nosotras en especial, lo que concierne a los derechos de las mujeres está abierto a debate público internacional, contra lo que los fundamentalismos de todo pelaje pretenden amparándose en el relativismo cultural” (Amorós, 1997:382).

Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...

En la estrategia formativa de la Especialidad en Gestión Educativa del MESCP, se ha previsto el intercambio vivencial de experiencias en UE de gestores que trabajan en una CPTGE. A partir de lo abordado hasta ahora, te invitamos a compartir una de las experiencias que más te han impresionado y que te están dando luces para renovar la forma de hacer gestión en tu UE. Comenta, además, sobre las capacidades que se están desarrollando en la UE de tu compañero de CPTGE a partir de la experiencia vivida.

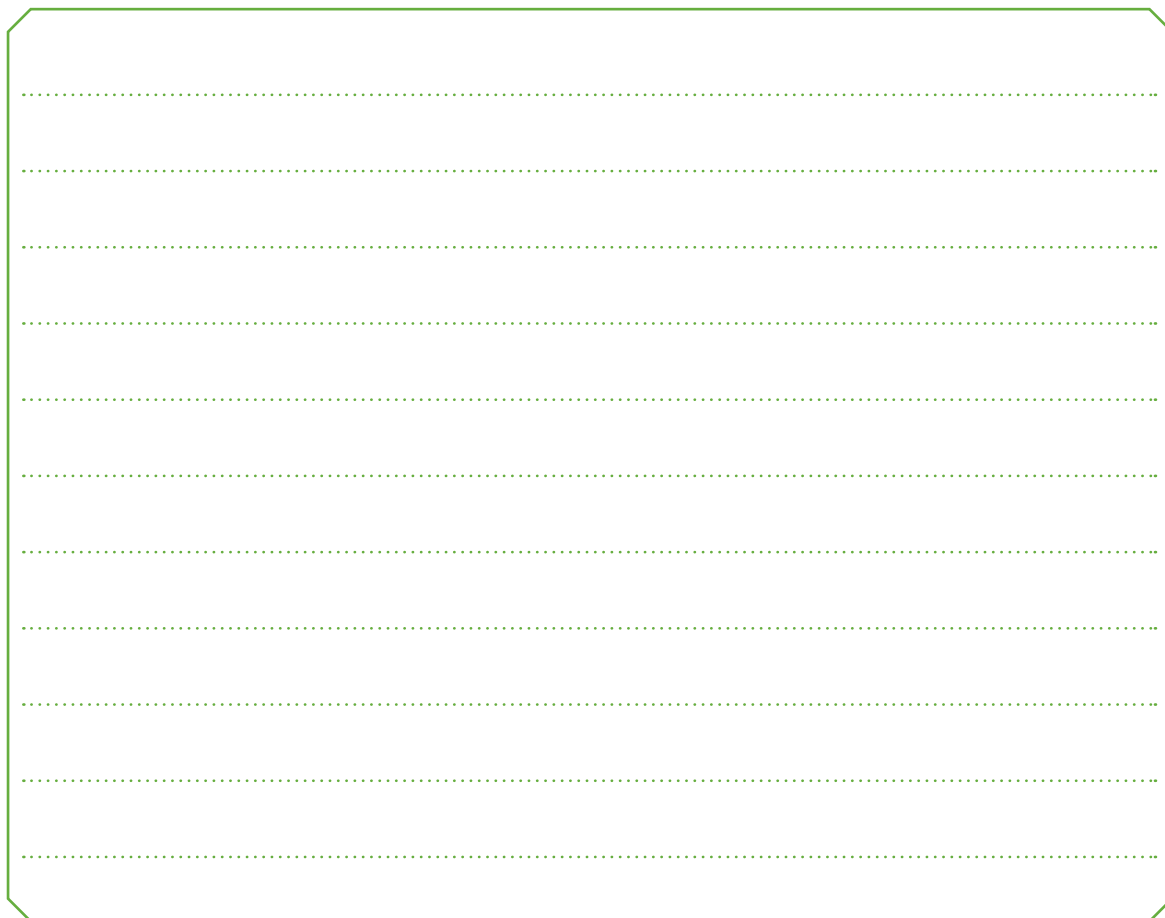
---



---



---



**¿Cuáles son, entre otras, las estrategias que posibilitan la generación de capacidades de transformación en los actores de la comunidad educativa?**

Con base a lo tratado hasta ahora, esbozamos algunas estrategias orientadas a este propósito, asumiendo desde luego que en las comunidades educativas, pueden incorporarse muchas otras desde sus propias prácticas y experiencias:

**a. El trabajo en CPTGE de Unidad Educativa**

La estrategia de la conformación y trabajo de las CPTGE, constituye un hecho inédito en la educación boliviana, particularmente en la formación permanente de maestros. En la CPTGE los profesionales de la educación cuentan con un espacio que les posibilita compartir, discutir, proponer, reflexionar, seguir aprendiendo sobre el proceso educativo en su propio campo de acción a partir de sus experiencias en la práctica educativa generando auténticas vivencias de aprendizaje compartido.

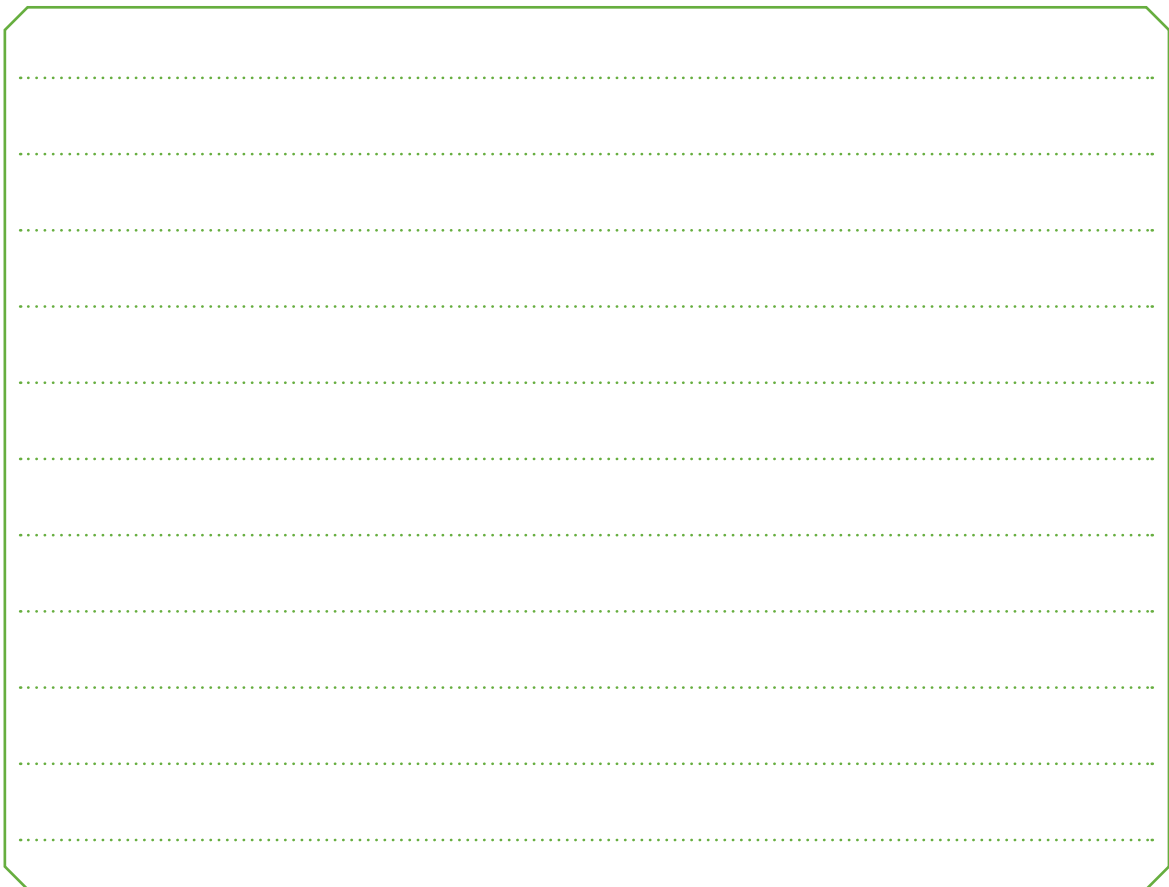
Las CPTGE son las Comunidades de Producción y Transformación de la Gestión Educativa constituidas por los directores, maestras y maestros y otros actores que trabajan en beneficio de la educación en la UE.

Las CPTGEs patentizan el empowerment, que a decir de Freire (2014) significa dar poder, activar y dinamizar la potencialidad creativa del sujeto. El conocimiento es creado y recreado por maestras y maestros. Estas comunidades constituyen la antípoda del conocimiento que es producido lejos de las aulas, por investigadores, académicos, escritores de libros y comisiones oficiales de planes de estudio.

Son tareas principales de las CPTGEs:

- *Reflexionar sobre el sentido político de la educación y del Proceso educativo*, tomando en cuenta que la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas, la cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad.
- *Contribuir a la construcción y concreción creativa del MESCP en el aula, la escuela y la comunidad*; a través de un conjunto integrado de tareas de planificación, desarrollo y evaluación del proceso educativo.

*A continuación, comparte la experiencia de trabajo como gestor en la CPTGE de tu Unidad Educativa y reflexiona sobre las capacidades que se están generando a nivel institucional y a nivel personal y profesional en los sujetos que la conforman*



## **b. Las clases abiertas y públicas**

Las clases abiertas y públicas constituyen una estrategia valiosa para aprender unos de otros en la Unidad Educativa. En ellas, los maestros que las desarrollan tienen la oportunidad de compartir con sus colegas, padres de familia y otros actores su forma de trabajo con los estudiantes mediante el despliegue de diversas estrategias.

En la denominada *Clase Abierta* participan sólo los maestros de la Unidad Educativa. En la *Clase Pública* participan además de los maestros de la propia UE, maestros de otras UE, padres de familia y otros actores de la comunidad.

En el desarrollo de estas clases, quienes participan en calidad de observadores, realizan un registro de las situaciones que más llamaron su atención. Posteriormente, se realiza una reflexión e intercambio de opiniones sobre las observaciones efectuadas que ayudan a mejorar la práctica educativa de los maestros de la UE.

No debemos confundir las clases abiertas y públicas con las llamadas “clases modelo” practicadas en la educación tradicional. Las clases abiertas y públicas se desarrollan de manera natural, mostrando el conjunto de acciones que hacen a la práctica cotidiana de los maestros y estudiantes.

*A fin de profundizar el conocimiento y la reflexión sobre la Clase Abierta y Pública, te proponemos revisar el material digital del módulo publicado por el Ministerio de Educación y el PROMECA.*

*Debemos recordar que el documento referido a la Clase Abierta y Pública constituye una propuesta que puede ser adecuada a la realidad de cada contexto y a las expectativas de las comunidades educativas.*

## **c. El trabajo en equipo**

Un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración.

El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes que comparten y asumen una misión de trabajo.

Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes.

El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo.

Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redunda, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto.

Los equipos son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos.

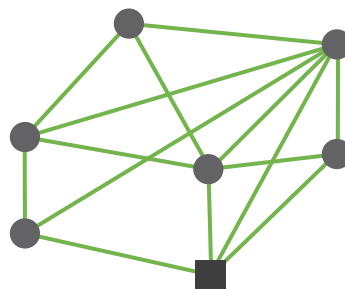
El término equipo deriva del vocablo escandinavo skip, que alude a la acción de “equipar un barco”. De alguna forma, el concepto evoca al conjunto de personas que realizan juntas una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se “embarcan” en una tarea común (IIPE- UNESCO Buenos Aires. Módulo No. 9 *Trabajo en Equipo*).

A partir de lo expresado, resulta importante que como gestores promovamos en las UEs el trabajo en equipo, sobre todo entre los maestros. Por ejemplo: equipos conformados por maestros del mismo año de escolaridad en EPCV, equipos integrados por maestros que regentan áreas del mismo campo de saberes y conocimiento en ESCP y otras formas de organización emergentes de las propias experiencias en la UE.

#### d. Las Redes de trabajo

Los diferentes equipos de trabajo pueden llegar a conformar una red que, por sus características de flexibilidad y agilidad, se convierta en una alternativa a la organización burocrática vertical. El conjunto de equipos de trabajo permite reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las prácticas y hábitos rutinarios poco útiles. Si hubiera que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sin duda sería la de una red semejante a la del sistema nervioso (esquema) que revoluciona las relaciones permitidas por la pirámide tradicional. Al contrario del modelo taylorista, las redes suponen flujos de personas que tienen la capacidad de resolver las situaciones y problemas que se presentan a lo largo y a lo ancho de toda la organización educativa, y no sólo en la cúspide del sistema.

Esquema: Figura de red



En este sentido, una red es un conjunto de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlas. Las redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas ellas de igual importancia en la articulación de la red. El trabajo colaborativo impulsado apunta a producir una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas. La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas (IIPE- UNESCO Buenos Aires. Módulo No. 9 *Trabajo en Equipo*).

Nuestra responsabilidad como gestores será promover el trabajo en redes, tanto al interior de la UE y con otras UE del contexto. Indudablemente esto posibilitará tener una visión compartida de la educación y un proyecto común de trabajo. El intercambio de experiencias, las acciones de fortalecimiento personal y profesional para el interaprendizaje, las visitas entre pares y pasantías, así como la comunicación mediante las TICs, constituyen algunas acciones para generar y desarrollar capacidades a través de las redes de trabajo.

*En nuestro país existen importantes experiencias en educación desarrolladas mediante el trabajo en redes y núcleos; de lo que se trata ahora es de recuperarlas, recrearlas y contextualizarlas al momento histórico que estamos viviendo.*

### **e. El círculo de reflexión**

Está orientado a estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas.

En el círculo de reflexión, las diferencias singulares de los sujetos participantes se valoran y no son ocultadas o minimizadas; por el contrario, son reconocidas como expresión de la riqueza de la diversidad existente en todo grupo humano.

Las personas se sientan en círculo, equidistantes del punto central, por lo que la ubicación espacial remite a una relación cara a cara, en igualdad, sin jerarquías. Consideración que rompe con las estructuras tradicionales de disposición de poder y conocimiento. (URL: <http://www.una.ac.cr/educare/>)

La utilización del círculo de reflexión/conversación como estrategia didáctica posibilita diferentes formas de abordar un tema específico, mediante la significación y búsqueda de sentido, en la producción de conocimiento, de habilidades y de actitudes.

El trabajo en círculo de reflexión/conversación en las UE puede ser utilizado como una estrategia de aprendizaje permanente entre el director y los maestros y también en el trabajo con los estudiantes.



### Consideraciones para desarrollar los círculos de reflexión

1. El trabajo con el círculo de reflexión se debe planificar en equipo.
2. La conducción de las reuniones puede ir rotando entre los integrantes de la comunidad educativa
3. Algunas alternativas de estructura de las reuniones:
  - *Alternativa 1:*
    - Presentación de una temática o problemática a debatir
    - Desarrollo
    - Reflexión y conclusiones
  - *Alternativa 2:*
    - Presentación de una experiencia educativa
    - Es recomendable que junto a la presentación del maestro, se incorporen los testimonios de 3 ó 4 estudiantes o familiares
    - Reflexión y conclusiones
4. Las reuniones deben tener como mínimo una duración de dos horas, para poder reflexionar conjuntamente y elaborar acciones y/o estrategias orientadas al logro de los objetivos educacionales propuestos.
5. Sentar a los asistentes en círculo con el fin de crear una atmósfera de equipo y conversación (y no de clases tradicionales)

*A fin de enriquecer el debate sobre la generación y el desarrollo de capacidades en los maestros y otros actores de la comunidad educativa, te compartimos una lectura que contribuirá al trabajo en CPTGE sobre los aspectos que estamos abordando:*

#### Una gestión para el cambio

*En: La gestión educativa al servicio de la innovación. (Pág. 19-27).  
Beatriz Borjas, Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas, 2003.*

Desde una mirada interna, observamos que la maquinaria escolar muestra, sin embargo, signos de debilitamiento, como lo demuestran los bajos rendimientos académicos, la repitencia y la deserción escolar, que no son sino síntomas de una resistencia de los educandos a los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje que no logran tomar en cuenta la diversidad de intereses y los ritmos de aprendizaje de los educandos, ni los contenidos pertinentes y relevantes socialmente. Poco a poco se ha ido consolidando un modelo escolar que promueve la exclusión de aquellos que no logran adaptarse a la maquinaria.

Pero llama la atención que esta maquinaria ha construido, alrededor y por encima del objetivo primordial de la escuela, un conjunto de rituales, de rutinas y de costumbres que se han hecho *naturales* e incuestionables. Observamos que el trabajo escolar se ha organizado de tal manera que cada día se le dedica menos tiempo a lo que es *necesario* aprender mientras que otras actividades, de carácter integrador, adquieren mucha importancia (actividades extracurriculares, celebraciones, festividades, etc.). Los

educandos y los mismos docentes se ven animados cuando tienen que organizar una fiesta, un evento deportivo, pero se aburren al tener que *escuchar* clase.

Intentar recuperar las intenciones primeras de la escuela como espacio de aprendizaje y convivencia, pero ofreciendo una educación de calidad que responda a las nuevas demandas que le hace la sociedad, supone revisar su actual forma de organizar el trabajo educativo e intentar detectar aquellos aspectos de la gestión que pueden obstaculizar o potenciar cualquier proceso de innovación o cambio educativo.

Una de las primeras tareas para comenzar el cambio en la gestión consiste en analizar la *idiosincrasia institucional de la escuela*, es decir, las particularidades de la escuela como institución que la llevan a considerar que el estado perfecto de funcionamiento es la rutina. Es la rutina la que puede garantizar el funcionamiento de un sistema de enseñanza compartimentado en aula-clase que genera una gran fragmentación del trabajo escolar, evidenciado en los horarios, los docentes por hora, la división disciplinar; en ese ambiente, los actores no pueden casi articularse en tareas comunes. Además, la gestión cotidiana se centra en la ejecución de tareas de enseñanza, dejando poco tiempo disponible para la reflexión en la acción y la evaluación que algunos docentes perciben como pérdida de tiempo. No es extraño que la mayoría de docentes consideren los tiempos de planificación, revisión y control como momentos de descanso y de distracción.

Mientras más se consolida un centro educativo como institución, más difícil se hace la aceptación y la puesta en práctica de la innovación pedagógica. Es importante comprender que esta idiosincrasia institucional no es culpa de nadie, sino que la genera la propia escuela en su dinámica institucional cotidiana.

### Las claves para el cambio

Una gestión educativa que promueva el mejoramiento del centro educativo debe tener algunas características, como son la autonomía, la participación y la formación.

**La autonomía:** en primer lugar, habría que mencionar la capacidad que deben tener los miembros de una comunidad educativa (directivos, docentes, educandos, personal de servicios, padres y madres de familia) de poder reflexionar sobre los problemas del centro educativo, sobre sus necesidades e intentar elaborar y poner en práctica propuestas propias de acción. Los centros educativos han estado siempre dirigidos desde instancias administrativas externas que emiten instrucciones, difunden manuales de procedimientos rígidos, que no toman en cuenta la diversidad ni las particularidades de cada centro. Esta intención homogeneizadora le ha restado vitalidad a la dinámica escolar que solamente es valorada en sus aspectos administrativos (un centro escolar es eficiente si entrega los recaudos solicitados en los lapsos previstos). Ciertamente, la excesiva centralización del sistema educativo ha debilitado las potencialidades de los actores de un centro escolar, pero también ha contribuido a ello la gremialización de los docentes que algunas veces anteponen sus reivindicaciones económicas a los intereses de los educandos.

Los centros educativos reciben presiones por todas partes, inclusive de los padres y representantes. Si se quiere la transformación de la gestión educativa, es necesario promover la autonomía de la comunidad educativa como una instancia que congrega actores con diferentes posiciones e intereses, pero que se han reunido para elaborar en común y en consenso un proyecto educativo que intente solucionar las problemáticas detectadas en el centro.

Los procesos de descentralización promovidos desde la administración estatal, en los contextos de reformas educativas, favorecen cada vez más esta autonomía.

Cada centro educativo contará así con un proyecto educativo propio, lo más cercano posible a la realidad que vive la comunidad local; y tanto educadores como educandos no tendrán la impresión de que cumplen con tareas y procedimientos impuestos desde instancias institucionales extrañas; además, el hecho de decidir de manera autónoma el uso de los recursos y de los procedimientos adecuados para alcanzar los fines deseados, les proporciona a los actores educativos un sentimiento de *empoderamiento* que les permite admitir los cambios como oportunidades y no como amenazas.

Cuando un centro gana autonomía obtiene las siguientes ventajas: puede adaptarse con facilidad a las nuevas demandas, responsabiliza a los mismos actores de la marcha del centro; favorece la capacidad de iniciativa; y puede ejercer control permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las instancias administrativas externas de control y seguimiento, que están de acuerdo con las ventajas de la autonomía escolar, deberán modificar su formas de intervenir en el ámbito escolar: en lugar de supervisar y verificar si el centro cumple cabalmente la normativa central, les tocará desarrollar tareas de animación y acompañamiento pedagógico, así como facilitar las herramientas necesarias para que el centro pueda manejar eficazmente su proyecto educativo en un clima de diálogo y de aprendizaje mutuo.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar los riesgos de una excesiva autonomía. La comunidad educativa podría centrarse en exceso en el micromundo escolar y aislarse de lo que sucede a su alrededor, en el sistema educativo general y en la misma sociedad. Este aislamiento puede generar recelos, sentimientos de competencia y puede llevar a ver la educación sólo desde las necesidades internas y particulares de un centro. Por ello, es importante esforzarse por participar en encuentros e intercambios entre centros que no sólo dan la oportunidad para dar a conocer lo que se hace sino para relativizar la propia realidad, aprender de los demás y tener una mirada más global de la problemática educativa.

**La participación:** en segundo lugar, los miembros de la comunidad educativa deben participar tanto en la gestación del proyecto educativo como en su ejecución. Esta participación produce un sentido de pertenencia al centro educativo que les permite a

los miembros de la comunidad estar alertas ante cualquier factor que perturbe el buen desenvolvimiento de la labor educativa.

Ciertamente, cada miembro de la comunidad trae unos intereses diferentes: el personal directivo generalmente está impregnado de la cultura institucional que imponen las formativas del Estado, los docentes han definido con claridad un conjunto de derechos laborales en un ambiente social donde su labor es poco reconocida y valorada, pero también los educandos y los mismos padres y madres de familia traen a la escuela su cultura de experiencia. Estas tres culturas tienen que aprender a convivir en ese recinto cerrado y cercado que tiene una vida cíclica anual; y también los actores educativos deberán establecer una especie de *negociación cultural* que podrá verse favorecida si todos se sienten partícipes de un proyecto común visto bajo múltiples puntos de vista que son considerados y respetados.

Participar no es otra cosa que tomar parte de una actividad o proyecto junto a otras personas que tienen intereses semejantes.

El grupo es el instrumento imprescindible de la participación; en toda organización las personas se agrupan generalmente de manera informal, mantienen interacciones inmediatas, tienen metas comunes. Su interés por agruparse puede ser diverso: afinidades afectivas, interés profesional, funciones semejantes, intereses políticos. Al observar la dinámica de un grupo, puede detectarse que las personas ocupan posiciones variadas: algunas tienen el rol predominante de conductoras del grupo que promueven iniciativas y animan al grupo; hay personas que asesoran, aconsejan y ayudan a mantener el equilibrio del grupo; siempre hay una mayoría silenciosa que sabe escuchar y es fiel al grupo; pero también encontramos personas que hacen oposición a los líderes y a las opiniones del grupo. También los estilos de participación en la dinámica interna del grupo pueden ser diversos:

a) estilo democrático en el cual el poder está en el grupo que fija los objetivos y establece los mecanismos de acción; b) estilo burocrático: la meta es establecida desde afuera y aceptada por todos; c) estilo anárquico: los miembros del grupo no aceptan el liderazgo de nadie y las relaciones son de carácter informal; d) estilo carismático: las metas del grupo se identifican con las intenciones del líder quien posee una personalidad que mantiene la cohesión del grupo, pero hace difícil la oposición y la crítica; e) estilo de consenso: los miembros del grupo tienden a negociar las propuestas sin llegar a una votación que puede generar una minoría no victoriosa que, a largo plazo, puede provocar conflictos en el grupo; f) estilo de oposición: mantienen una actitud de confrontación, generalmente, de carácter ideológico, por el control del grupo. En la trayectoria histórica de un grupo estos estilos cambian; por ejemplo, se puede pasar de un estilo anárquico a un estilo democrático si el grupo logra madurar y autoorganizarse.

El compromiso en una tarea colectiva exige que los miembros del grupo vayan interiorizando una serie de actitudes que pueden facilitar el éxito en sus acciones

comunes: a) saber escuchar y respetar el orden de palabra; b) aceptar las decisiones asumidas por las mayorías, pero respetando las opiniones opuestas de las minorías; c) valorar el diálogo como medio para superar los conflictos; d) aceptar a las personas que ejercen la representatividad y asumen el rol de responsable del grupo.

Sin embargo, en la participación surgen dificultades de las que hay que tomar conciencia para intentar solucionarlas, generalmente provocadas por las relaciones personales, los problemas individuales, los diferentes ritmos de trabajo, ciertos estilos de participación.

Por ello, es importante que el colectivo aprenda técnicas que mejoren la participación, como por ejemplo, observar y analizar los roles que las personas asumen en los grupos de trabajo a través de la aplicación de dinámicas de grupo; técnicas de comunicación que permitan aprender a escuchar y aprender a expresarse en grupo; técnicas de cooperación que enseñen a asumir responsabilidades y compartir tareas; técnicas de organización que incluyan el manejo del tiempo.

Las reuniones son las instancias donde los grupos pueden medir su madurez, porque en ellas se planifica, se toman decisiones, se controla lo que se ejecuta, se evalúa; además, también en esos encuentros se desarrollan los sentimientos que favorecen la participación (solidaridad, sentido de pertenencia, respeto al otro). De ahí se puede inferir que es importante desarrollar entre los miembros de un colectivo destrezas en el manejo de reuniones (animación, redacción de la memoria), técnicas de búsqueda grupal de información (lecturas en grupo, lluvia de ideas, estudio de casos, discusión en subgrupos, mesa redonda) procedimientos para la toma de decisiones (solución de problemas, árboles de decisión), técnicas colectivas que favorezcan la innovación y el cambio (investigación, formación, círculos de calidad).

**La formación:** en tercer lugar, para que el cambio y la innovación puedan *institucionalizarse* en ámbitos a veces rígidos y conservadores, es necesario crear permanentemente espacios de reflexión y evaluación de la propia práctica educativa: cada problemática que surge en la misma práctica es motivo para plantear, entre los actores educativos, procesos de investigación en la misma acción cuyos resultados pueden ser socializados con los demás miembros de la comunidad educativa.

Estamos hablando de un estilo particular de formación, centrada en la práctica cotidiana del centro, no en la adquisición simplemente de teorías de la educación; en consecuencia, se desarrollaría en las mismas instancias grupales que organice el centro educativo, no se crearían instancias especiales (talleres, clases, por ejemplo). Por lo tanto, la organización del centro va definiendo un estilo de aprendizaje permanente que intenta generar conocimientos de las propias vicisitudes de la práctica, que hace énfasis en los procesos y que le da mucha importancia al desarrollo de capacidades grupales.

Los procesos de aprendizaje en una organización pueden ser variados: a veces será intercambio de información e ideas; en algunas ocasiones será la presentación y el estímulo

para experimentar nuevas prácticas, o la observación de lo que los compañeros están haciendo; también puede consistir en transferir conocimiento o aprender de experiencias pasadas.

La idea es convertir el centro en una *comunidad de aprendizaje* no sólo para el alumnado, sino también para los demás actores del proceso. Todos deben aprender a darse cuenta de sus errores, debilidades y fallas, tener la oportunidad de corregirlos y resolver de manera creativa los problemas que se presenten.

Sin embargo, para llegar a ser *una escuela que aprende*, es preciso que los actores educativos sean capaces de:

- **Interrogarse:** un nuevo grupo de educandos genera incertidumbre entre los docentes, los padres de familia están preocupados de la situación conflictiva en el país; los directivos tienen dudas si están dirigiendo adecuadamente el centro. Estas son interrogantes que pueden desencadenar la búsqueda de nuevos aprendizajes.

**Investigar:** para responder a estas preguntas es necesario indagar posibles respuestas, algunas ya dadas por otras personas en situaciones similares, otras que sólo la misma acción puede responder, otras será la experiencia acumulada por la misma institución. La reflexión sobre la misma acción promueve un estilo de investigación activa que permite producir un conocimiento práctico mucho más útil.

**Dialogar:** como se trata de problemas comunes a todos los que están involucrados en el centro educativo, la reflexión se debe compartir con los demás, quienes pueden aportar ideas enriquecedoras o aprender de lo que se ha logrado avanzar en la solución del problema.

Es en el diálogo donde surge generalmente el aprendizaje del colectivo.

- **Comprender:** estos procesos nos deben llevar a comprender mejor lo que hacemos, a disminuir nuestros niveles de incertidumbre y de inseguridad ante lo nuevo que se nos presenta como desconocido.

- **Mejorar:** lo que ha resultado de los procesos de reflexión compartida nos debe llevar a mejorar la práctica, es allí donde se verá el fruto de lo aprendido.

- **Sistematizar:** es preciso recoger lo que se va aprendiendo, ordenarlo, escribirlo, a fin de que pueda difundirse y ser debatido, y, sobre todo, que pueda pasar a formar parte de la memoria oficial del centro educativo para que sirva de insumo a los futuros miembros de la comunidad.

No es suficiente desarrollar estas capacidades en los actores, también se hace necesario crear condiciones para que el aprendizaje no sea obstaculizado por la rutina, la descoordinación, una dirección demasiado centralizada o la misma desmotivación.

Es preciso que el equipo directivo asuma la conducción de estos procesos de aprendizaje, como *formadores de formadores* y los docentes acepten aprender, al igual que lo hacen sus educandos, lo que contribuye a generar actitudes flexibles y dispuestas al cambio cuando la realidad educativa lo demanda.

Sin embargo, hay que tener cuidado que este énfasis en el aprendizaje organizacional dé mucha importancia al proceso mismo sin interesar si los contenidos y los resultados están realmente transformando el centro educativo; también es importante que los contenidos de formación atiendan la problemática de enseñanza y aprendizaje de los educandos, que es la razón de ser del centro educativo. A menudo observamos que lo que sucede en el aula es poco trabajado en los espacios de reflexión, porque se le da mayor atención a los problemas de integración entre docentes, al clima escolar, al crecimiento personal, sin detenerse a averiguar si este mejoramiento en la persona y en las relaciones tiene un impacto en el desarrollo profesional de los educadores en el aula.

Al iniciar un proceso de cambio es importante que los miembros de la comunidad educativa reflexionen sobre las posibilidades de autonomía, de participación y de formación interna con que cuenta el centro educativo, ya que se trata de *capacidades internas* de la gestión que proporcionarían sustentabilidad a los cambios e innovaciones que se intentan introducir en la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

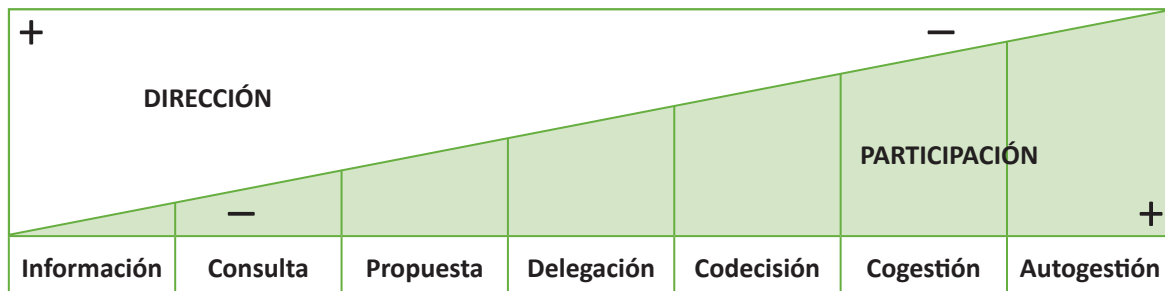
Cuando el cambio viene de afuera (instancias organizativas nacionales, reformas, leyes) es preciso que los delegados desarrollen estas capacidades internas, de lo contrario, estos esfuerzos pueden no dar sus frutos, y la innovación se integra a viejas rutinas perdiendo vitalidad.

En contextos de cambio, resulta más favorable un estilo de dirección democrática que vaya promoviendo la participación de todos los miembros en la construcción de los objetivos del proyecto educativo; de esta manera los actores concebirán el proyecto como la síntesis del aporte de diversas y opuestas opiniones que fueron sometidas a discusión en el colectivo donde se negociaron los objetivos para llegar a un consenso; esto genera un gran sentido de responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa.

Ciertamente, este estilo de dirección favorece la interacción y mantiene abiertos los canales de comunicación, pero hay situaciones en el centro educativo, producto de la especificidad del ambiente escolar masivo e institucionalizado, que exigen un estilo de dirección más dirigido y menos participativo, pero que no genera conflicto cuando el colectivo entiende que a la dirección le compete la toma de decisiones en algunos campos

operativos (cumplimiento de horarios, organización de los recursos, por ejemplo). Tal como puede observarse en el cuadro siguiente, existen diferentes grados de participación en una organización, siendo el más bajo cuando los actores están, por lo menos, informados de lo que sucede y de las decisiones que la dirección piensa asumir, y el más elevado es cuando los miembros de la organización participan en la cogestión del centro.

**Cuadro 1: Escala de participación**



Fuente: Gento Palacios, Samuel (1994). *Participación en la gestión educativa*. Editorial Santillana, Madrid

En uno de los acápites del texto, la autora señala que no es suficiente desarrollar estas capacidades en los actores, también se hace necesario crear condiciones para que el aprendizaje no sea obstaculizado por la rutina, la descoordinación, una dirección demasiado centralizada o la misma desmotivación.

Es preciso que el director de UE asuma la conducción de estos procesos de aprendizaje, como formador de formadores y los docentes acepten aprender, al igual que lo hacen sus estudiantes, lo que contribuye a generar actitudes flexibles y dispuestas al cambio cuando la realidad educativa lo demanda.

A partir de esta reflexión que hace la autora del texto, comenta tu posición al respecto y plantea otras estrategias viables que posibiliten el desarrollo de capacidades de transformación en los maestros y otros actores de la comunidad de la UE en la que trabajas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



*A través de la siguiente lectura, vamos a profundizar la reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo, a partir de la experiencia vivida en nuestra Unidad Educativa.*

### **Formación de equipos de trabajo colaborativo**

*Ximena Bugueño G. y Cecilia Barros*

*Los profesores, al igual que la mayoría de las personas, no trabajan solos, sino que comparten su medio laboral con otros. Sin embargo, trabajar junto a otras personas no implica constituir un equipo; conformar un equipo de trabajo es todo un desafío, requiere una mirada colectiva de los objetivos y exige el compromiso de todas las personas. No obstante, cuando se logra, resulta altamente enriquecedor para el grupo y cada uno de quienes lo conforman. A continuación conoceremos cómo funciona un equipo de trabajo, los beneficios que trae el trabajar de esta manera y las dificultades con las que nos podemos encontrar en su conformación. Nos entregarán algunas pistas para conformar un equipo de trabajo efectivo.*

#### **1. ¿Qué entendemos por equipo de trabajo?**

Un equipo de trabajo consiste en un grupo de personas trabajando juntas que “comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco” (Antúnez, 1999, p.96).

Múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores constituye uno de los más determinantes criterios de calidad. Se expresa mediante diversos factores, entre ellos: «planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores»; «procesos de colaboración, cohesión y apoyo»; o «consenso y trabajo en equipo del profesorado» (op.cit, p.96).

#### **2. ¿Qué beneficios trae el trabajar en equipo?**

- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en conjunto problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Proporcionar educación de calidad exige que entre los docentes existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.
- Mejora el autoconcepto y la autoestima entre los profesores, y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al establecimiento (Antúnez, 1999).

- Sirve de mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo.
- Colaborar no implica “hacerle el trabajo al otro”, ni descansar en que el resto se hará cargo. El trabajo colaborativo, no resta responsabilidad a los actores, sino más bien hace esa responsabilidad más abordable al ser asumida como una misión en la que todos están comprometido a planificar, analizar y evaluar conjuntamente, cumpliendo cada quien lo que se requiere de su rol, fuera del trabajo conjunto.

### **3. Etapas de desarrollo de un equipo de trabajo**

- Conformación: las personas se consideran parte de un grupo, pero no conocen bien la finalidad, estructura y liderazgo que los une y organiza.
- Formación de subgrupos: se tienden a formar subgrupos para reducir la inseguridad e incertidumbre. Durante esta etapa es muy relevante procurar que los subgrupos no perjudiquen la búsqueda de una misión común, sino que contribuyan al desarrollo de una comunidad con distintas miradas dialogantes y colaborativas.
- Conflicto y confrontación: etapa de gran riqueza y diversidad. Es común, como parte del desarrollo de un equipo, que emerjan conflictos. Ellos se abren cuando las personas se sienten más seguras, por lo que su expresión es la base del clima de relaciones interpersonales y permite establecer una forma de resolver conflictos que sea favorable para el crecimiento, y perfeccionamiento del equipo.
- Cohesión en la diferencia: en equipos que han sabido resolver los conflictos de manera saludable, las relaciones se estrechan y se muestra cohesión. Junto con ello, quedan sentadas las bases sobre el modo deseable para enfrentar conflictos venideros y superar las tensiones.
- Responsabilidad compartida: corresponde a la etapa de consolidación del equipo. La energía se centra en la ejecución de la tarea común. Cada uno se hace cargo de sus tareas, pero asume responsabilidad por el éxito del conjunto

### **4. Bases para la constitución de un trabajo en equipo colaborativo:**

- Comprensión y aceptación de la meta común: los miembros de un equipo pueden comprometerse con un objetivo cuando éste es bien comprendido y aceptado. El compromiso con una meta común es la base para la construcción de cualquier comunidad de trabajo colaborativo. Ello además es central para superar el modelo que concibe la labor docente como responsabilidad de cada profesor, como una práctica aislada, hacia un modelo que entiende la necesidad de colaboración para su efectividad.
- Clima organizacional apropiado: las personas deben sentirse libres para expresar sus sentimientos e ideas, y los miembros deben escucharse, atendiendo a todas las ideas. La capacidad de crítica es relevante para el desarrollo y crecimiento del equipo, pero ésta debe ser franca, constructiva y respetuosa, orientándose a superar

obstáculos. La lealtad y la confianza recíprocas son básicas para el trabajo colaborativo; pero dichas condiciones no surgen necesariamente de forma espontánea, deben construirse y trabajarse intencionadamente para asegurarlas.

Se debe construir un acuerdo de compromiso frente al trabajo, de respeto, responsabilidad, participación activa, apoyo, entre otras. Junto con ello, es central para cuidar este clima, que el trabajo sea establecido en términos de colegialidad, entre iguales; sin predominio por parte de ninguno de los actores, independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas.

- Transmisión de información efectiva: debe existir una buena comunicación entre los miembros del equipo. Se debe difundir información clara, oportuna y accesible, para que cada uno desarrolle su tarea y se sienta parte relevante y activa en el desarrollo y quehacer grupal.
- Toma de decisiones por consenso: se requiere de un buen nivel de discusión, donde todos participan en forma pertinente con la tarea, se tolera el desacuerdo y no se evita el conflicto, pero este se resuelve de forma pacífica. El trabajo colaborativo va más allá de la simple cooperación; supone el desarrollo de un trabajo y proyecto entendido como común (vs. uno entendido como apoyar a otro, sin tener responsabilidad real) (Antúnez, 1999).
- Liderazgo: Incluye tanto la reacción del equipo frente al liderazgo como la capacidad del líder para legitimarse frente al equipo.
- Atención a la forma de trabajo del equipo: Preocupación por la autoevaluación. El equipo se detiene a observar cómo lo está haciendo y qué dificulta su accionar.
- Creación de condiciones básicas necesarias: Para favorecer el trabajo colaborativo es necesario tomar medidas para reducir la rigidez en las estructuras y sistemas de trabajo escolar, que muchas veces dificultan el intercambio entre los docentes de diferentes unidades y niveles. Entre ellas, es necesario procurar el diseño de los tiempos requeridos como condición básica para el trabajo colaborativo (Antúnez, 1999).

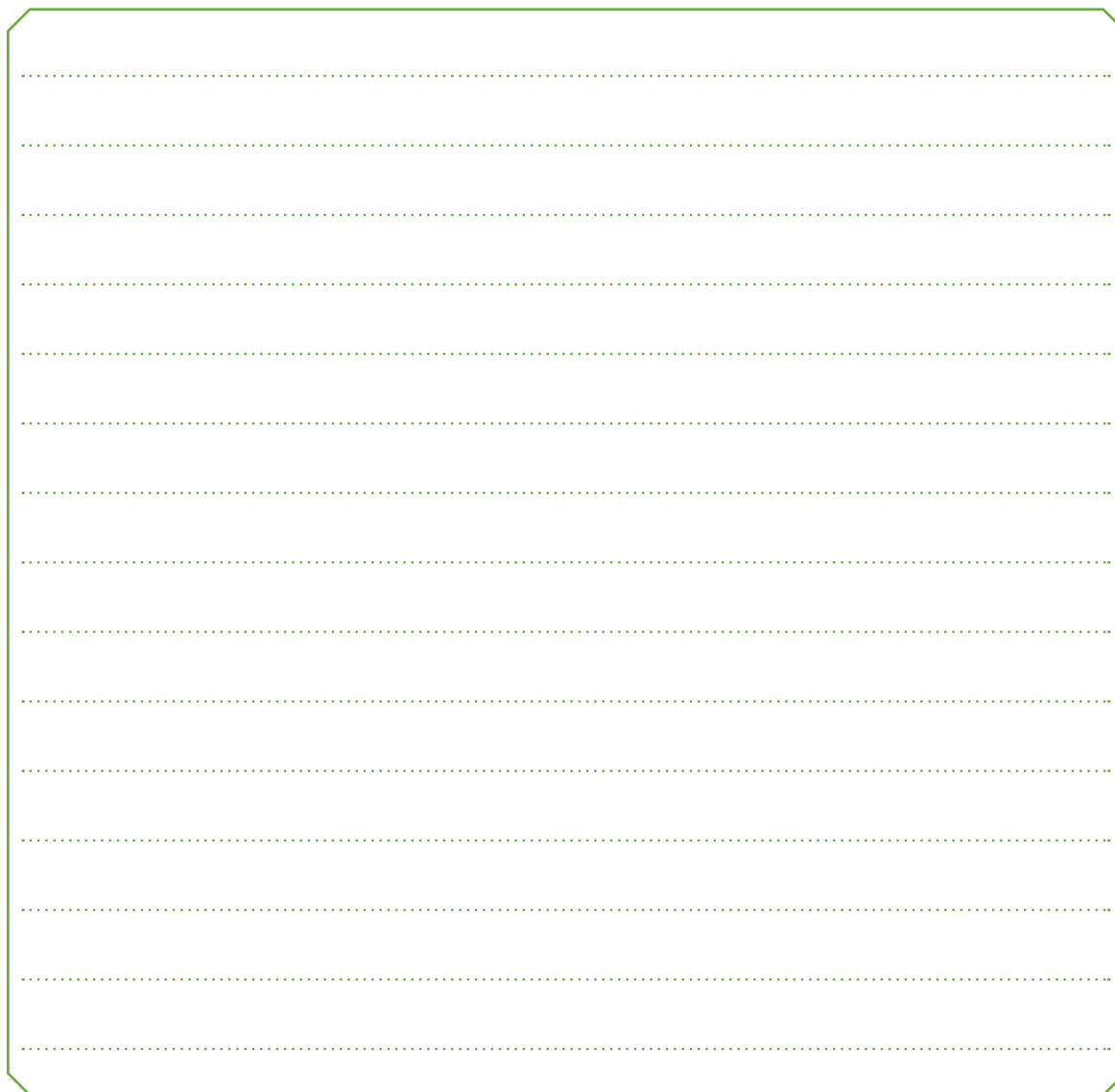
##### 5. ¿Cómo reconozco un equipo de trabajo efectivo?

- Cuando existen buenas relaciones entre sus integrantes.
- Cuando sus miembros poseen habilidades psicosociales para relacionarse positivamente entre ellos; saben comunicarse y resolver conflictos sin violencia.
- Cuando se mantiene una permanente reflexión acerca de su funcionamiento, revisa sus prácticas, sus costumbres, sus estados de ánimo. Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente de los directivos, que deben liderar el proceso de manera atractiva, creativa y dinámica (Antúnez, 1999).

Sin duda toda declaración acerca de cómo trabajar en equipo resulta más simple que llevarlo a la práctica. Sin embargo, debemos tener presente que trabajar de manera coordinada y sinérgica, trae al funcionamiento de la institución numerosos

beneficios: juntos podemos superar mejor las dificultades, con espacios de reflexión podemos buscar en conjunto soluciones a los conflictos, conociendo las experiencias de otros podemos mejorar las prácticas docentes, tenemos un equipo de apoyo para crear un espacio de autocuidado... Trabajar como equipo puede presentar obstáculos y dificultades, puede resultar un arduo trabajo conseguirlo, sin embargo, permite obrar conjuntamente con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin, brindando una mejor educación y favoreciendo un quehacer profesional más protegido al ser acompañado y comprendido como responsabilidad compartida.

*Ahora, compartimos la experiencia de los equipos de trabajo existentes en nuestra Unidad Educativa: sus propósitos, las principales acciones desarrolladas, sus logros y dificultades, etc.*



### III. Criterios para la elaboración del producto final de la Especialidad en Gestión Educativa del MESCP (1ra versión) PROFOCOM - SEP

#### Producción de conocimientos participativa

La idea de desarrollar producción de conocimientos participativa tiene que ver con realizar un ejercicio que logre visibilizar la reflexión colectiva de toda una comunidad educativa. Eso significa hacer que se hagan visibles las voces de la Comunidad que van siendo parte del trabajo y que éste no se centre en que la “autoridad” haga un informe de “lo que se hizo”. Aunque esto sea positivo según la percepción del mismo.

Es desde esta particularidad que vamos comenzando el trabajo de producción de conocimientos participativa (una interpretación de la realidad que a través de su ordenamiento y reconstrucción de los factores del análisis de las relaciones entre estos, nos responda a ¿por qué paso lo que paso?). Para hacer de éste un ejercicio realmente participativo se hace necesario que la estructura del mismo logre esto; sostener las voces de la comunidad como eje y tronco de la producción de conocimiento como conciencia (como lectura de nuestra propia realidad respondiendo a las necesidades que tenemos).

La necesidad de reflexionar la concreción de la Especialidad en gestión Educativa del MESCP exige de nosotros saber problematizar nuestra práctica educativa y/o de la vivencia cotidiana, práctica que cumplimos junto a maestras y maestros al interior de nuestras unidades educativas o instituciones educativas que están bajo nuestra responsabilidad y que refleja el modo de cómo vamos concretando - desde nuestra experiencia y/o funciones la Especialidad en Gestión en el marco del MESCP.

Con este objetivo, planteamos las siguientes líneas de trabajo, para que las y los gestores de la Especialidad logren sostener desde su comunidad las posibilidades que se generen en la elaboración del producto final.

En este sentido cabe hacer notar que el producto final está conformado por tres apartados que pretenden ser el marco de la reconstrucción de la experiencia (producción de conocimientos) como parte del proceso vivido, para que interpretándola nos permita proponer nuevas posibilidades de hacer gestión o mejor aún la colectividad se convierta en una comunidad autogestionaria desde la implementación del MESCP, estos acápites son:

1. Identificación de la experiencia compartida por parte de los diferentes sujetos de la comunidad educativa (Proyecto común).
2. Problematización comunitaria de la experiencia (Ubicación de los elementos de fondo)
3. Identificación de posibilidades (Toma de decisiones).

Estos elementos constituyen el tronco fundamental del trabajo a ser presentado, tronco que se complementa a los acápites que como formalidad deben ser completados (ver Estructura del producto final).

Ahora bien, respecto a los puntos, del primer acápite, debemos resaltar el hecho de que se hace central ir más allá de una investigación formal, o asumido como un “informe” desde donde se busque sólo desarrollar la descripción de actividades ya dadas, es decir, ya “cumplidas”, ya “hechas” y que sólo requerirían ser reflejadas.

De ahí que su sentido se ubica sólo en el hecho de presentar lo que se hizo para dar cuenta de esas actividades mencionadas a un inmediato superior y es por ello que un trabajo de este tipo NO coadyuva a lo que se refiere como transformación de la realidad pues transformar la realidad NO significa “informar” lo que se hizo sino ver lo que estamos haciendo como proceso desde el espacio que asumimos como comunidad pensante.

En este sentido, las experiencias que vamos recuperando no deben ser vistas como algo dado, sino como la preocupación del presente, que en su comprensión, requiere ser vista desde su proceso de desarrollo, es decir, desde su movimiento. En consecuencia, de lo que se trata es, comenzar por recuperar y definir una experiencia que aglutina el interés de todos, que nos afecta a todos, que nos interesa a todos y por lo tanto en la que hayamos participado todos en el presente (1) para comprenderlo en su desarrollo, lo cual nos debe llevar a comprender las características de ese presente (2), para abrirnos a las posibilidades (3).

La producción de conocimiento participativo, entonces, se centrará en el proceso de participación de los sujetos de la comunidad, su involucramiento y reflexión. En este sentido, la construcción de cada acápite planteado para la elaboración del producto final, se corresponde a la necesaria organización de un espacio concreto donde la comunidad de sujetos pueda desarrollar procesos de diálogo y deliberación. Lo más importante del proceso de producción de conocimientos participativo, son las transformaciones de los sujetos en el proceso de discusión colectiva. Vivir el proceso y poder “darnos cuenta” de los problemas, sus implicaciones y trasfondos, es lo central. De forma posterior, cada Gestor, realizará una reflexión final sobre el proceso vivido con su equipo para elaborar su informe, que será el paso formal de la construcción del producto de la especialidad.

Ahora bien, el esquema presentado refleja lo que queremos construir como propuesta amplia y desarrollada de la siguiente manera:

### **1. Identificación de la experiencia compartida por parte de los diferentes sujetos de la comunidad educativa (Proyecto común).**

Hace referencia a la recuperación misma de la experiencia compartida por las y los actores de la comunidad (en primera instancia priorizando la participación de maestras/os y gestor educativo). Recuperación que alude a la posibilidad de:

- *Reflejar las experiencias comunes y concretas de los actores de la comunidad.*

- *Que cada miembro del equipo pueda expresar las preocupaciones referidas a la experiencia común sobre la que se está reflexinando.*
- *Situaciones a las que no nos interesa, en primera instancia, juzgarlas, es decir, no nos interesa decir si están bien o están mal sino sólo nos interesan reconocerlas como lo que sienten las y los actores de la comunidad.*

Este primer punto nos permitirá identificar los elementos que a la comunidad le parecen significativos e importantes y que por lo tanto se pueden constituir en una idea de construcción de un proyecto común, es decir una preocupación con la que la mayor parte de los actores de la comunidad educativa se sientan identificados, tomar en cuenta este sentido se hace central al momento de comenzar nuestro ejercicio participativo pues si colocamos la preocupación del participante de la especialidad como lo ya asumido entonces no tiene sentido ese carácter participativo como punto de partida.

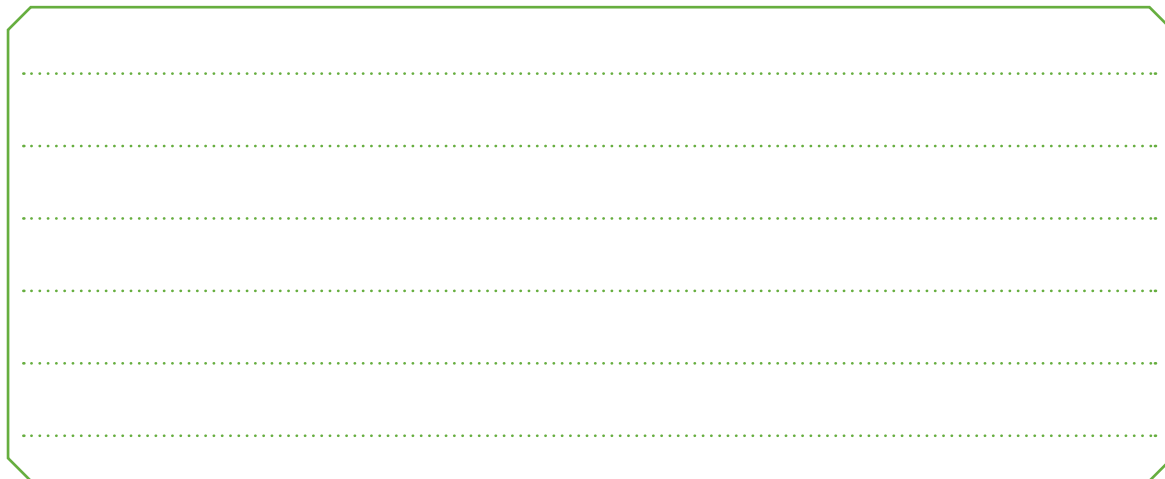
La participación de cada sujeto de la comunidad educativa, planteando su preocupación y lo que le llama la atención y el interés, se convierte en la base de la lectura articulada de la experiencia, ya que el ángulo de cada sujeto y su preocupación visibiliza elementos de la experiencia no tomados en cuenta por el resto de sujetos, lo que permite, organizar una lectura desde varias perspectivas, como la base de la posibilidad de lograr una lectura articulada de la realidad.

Para que esto sea posible se hace necesario realizar una lectura de realidad participativa dentro nuestro espacio laboral para encontrar el o los elementos aglutinantes, es decir de interés común (ejemplo: resultados de la evaluación lectura-escritura... entre otros). El trabajo es participativo, es decir, implica la presencia de, al menos, maestras, maestros y la o el gestor educativo.

Son estos elementos que en el segundo momento se los articulan y hacen de pilares para la construcción de uno o varios problemas a ser abordados.

Experiencia	
Lectura de la realidad	Cómo trabajamos el modo de la reflexión
Identificación de experiencia participativa dentro nuestro espacio laboral (lectura, escritura... entre otros). El trabajo es participativo, es decir, implica la presencia de, al menos, maestros, estudiantes y gestor/a educativo.	<p>Reflexión colectiva</p> <p>Reflexión NO centrada en buscar “lo bueno” que se hizo pero tampoco sólo “lo malo” que se hizo porque NO es búsqueda de “culpables”.</p> <p>Exigencia de sostenibilidad del principio de OBJETIVIDAD (es decir capacidad de reconstrucción honesta de los hechos) pues esto es básico para toda reflexión.</p> <p>Cuidado de NO juzgar haciendo la distinción básica entre lo que significa una situación (es decir el cómo estamos)</p> <p>Entonces todo el trabajo se coloca desde el cómo estamos (situación de cambio)</p>

Planteamos preguntas y algunas estrategias organizativas (tiempos y espacios) que nos permitan rescatar e identificar las preocupaciones de las maestras/maestros y otros miembros de nuestra unidad educativa.



La tarea del Gestor Educativo es propiciar este primer espacio de reflexión colectiva, que, volvemos a recalcar, tiene sentido si es participativa. Asimismo, el gestor, deberá registrar las reflexiones compartidas por el equipo, respecto a la experiencia común.

Una vez concluida esta primera sesión del proceso de producción de conocimientos participativo, donde se ha logrado escuchar al equipo y registrar lo que piensan respecto a la experiencia común, de forma posterior a la reunión, la o el gestor deberá organizar las diversas preocupaciones en un conjunto de problemas (los más recurrentes y desatacados). A partir de esos insumos, la o el gestor planteará y preparará un conjunto de “preguntas problematizadoras” que serán la base para el trabajo de la 2da. Sesión de reflexión con el equipo.

## **2. Problematización comunitaria de la experiencia.**

Este segundo acápite hace referencia a poder identificar las características básicas de la experiencia compartida. Lograr visualizar esas características básicas significa, al mismo tiempo, comenzar a comprender el problema en su dimensión real, es decir, si al comenzar la reflexión se asumía, de entrada, las características de lo vivenciado como obvias o ya sabidas, en este momento, podemos darnos cuenta de que esos elementos no son tan obvios y que, en los hechos, la experiencia compartida refleja elementos que deben ser profundizados desde el mismo proceso de análisis y reflexión, por ejemplo el caso de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las pruebas de lectura y escritura y el trabajo que vamos vivenciando en la comunidad educativa.

De manera puntual podemos mencionar que lo que interesa encontrar en este acápite es:

- *Caracterización de la experiencia compartida e identificada.*
- *Desarrollo de las características de la experiencia compartida.*



De manera similar al primer punto buscamos que los aspectos mencionados no sean desarrollados de manera lineal sino que éstos sean asumidos como características a ser construidas y profundizadas de manera integral al interior del documento y no así de una manera fragmentada.

Para llevar adelante este proceso, el gestor deberá organizar un segundo espacio de trabajo con su comunidad de sujetos, donde, a partir de la reflexión colectiva en la primera sesión, la organización de los problemas y la elaboración previa de las preguntas problematizadoras, el Gestor, retoma el espacio de discusión y reflexión colectivo, para, de forma participativa, profundizar la reflexión del equipo.

Se trata de usar las preguntas y comenzar a trabajar la problematización de los problemas más desatacados en la primera sesión del proceso de producción de conocimiento participativo.

Problematización	
Ubicación de los problemas	Preguntas que nos orientan a la problematización
Por ejemplo; el problema de la lectura y escritura ¿obedece sólo a un tema de carácter escolar o de didáctica? Reflexionar participativamente este hecho nos permitirá comprender aspectos como éste.	¿Qué dificultades encontramos en la práctica educativa de las y los maestros? (valoración de la o el gestor respecto del trabajo de las y los maestros)  ¿Qué dificultades encontramos en nuestra propia práctica educativa?  (valoración propia de la práctica de maestros)

La problematización, y la deliberación colectiva, nos permiten, como equipo, ubicar aquellos aspectos de fondo, aquello que estando latente en la realidad muchas veces queda encubierto. Darnos cuenta de lo que está detrás de nuestras preocupaciones iniciales, es lo central del proceso de problematización. Ahora bien, la problematización deberá fomentar la autocrítica, para que nos permita involucrarnos en los problemas y no solo culpar a otros.

Es a este ejercicio de articulación al que podemos denominar *también*; problematización, ejercicio que comienza al momento de ir un paso más allá de la sola descripción de la preocupación que motiva a la comunidad, pero que se extiende durante todo el proceso de construcción del documento de trabajo.

Es lo que en otras palabras denominaríamos como la interpretación de la experiencia compartida para ubicar elementos de fondo. (Si los problemas ubicados en el punto uno son “escolares” o educativos los elementos de fondo nos ayudan a comprender que éstos no sólo son de este carácter)

La problematización y el ubicar aquellos elementos de fondo que están operando en nuestra experiencia, serán la base para que como equipo, podamos nombrar aquellos aspectos

de nuestra realidad que nos vamos dando cuenta. El darle un nombre que exprese el sentido de lo que vamos viviendo, es el punto de llegada del proceso de problematización.

La reflexión colectiva nos lleva a la necesidad de ubicación de un **NOMBRE ADECUADO** a lo que vamos viviendo:

Por ejemplo: adormecimiento *colectivo* respecto a la formación de los estudiantes, esa situación en la que no hay movilización colectiva dentro el contexto educativo en el que nos encontramos, lo cual **NO** significa acusación ni nada por el estilo (a ningún actor de la comunidad) sino sólo identificación de un hecho que debe ser encarado.

Darle sentido o ubicar el significado de lo que vivimos, nos permite caracterizar los problemas, esto es, leerlos con mayor precisión.

En este sentido, la idea de caracterización la entenderemos como la posibilidad de identificar ciertos elementos particulares que hacen a lo propio de la experiencia identificada. Son elementos que podrían mostrarse como aislados, pero que reflexionados, muestran niveles de relacionamiento y generación de sentidos.

Esto lo podemos sintetizar, a manera de ejemplo, de la siguiente manera:

Situación Compartida	Características
Cómo se encuentra y cuáles son las características de la situación educativa de nuestra comunidad educativa y cómo éste está viviendo su propio proceso de transformación (Por ejemplo: en conexión a la autoevaluación de la lectura y escritura).	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apropiación discursiva de maestras/os y del gestor acerca de la formación de las y los estudiantes.</li> <li>b) Práctica educativa distanciada del discurso enarbolado respecto del fortalecimiento de las capacidades.</li> <li>c) Padres de familia poco participativos en el apoyo para la formación de sus hijos en la Unidad Educativa.</li> <li>d) Alto nivel de participación de maestras y maestros en los procesos formativos ofertados por el Ministerio de Educación (lo cual no consigue aun transformación en la práctica educativa).</li> <li>e) Poco nivel de participación colectiva en las decisiones de la dirección de la Unidad Educativa.</li> <li>f) Formalidad en la presentación de las planificaciones pero que no se llega a la concreción.</li> </ul>

Planteamos una estrategia y preguntas que nos permitan poner en práctica lo planteado en este acápite (reflexión colectiva):

### 3. Identificación de posibilidades

Este tercer acápite, que está vinculado a una tercera sesión de trabajo en equipo, refleja una lectura en la que lo que se hace lo central es lograr identificar las maneras y/o modos de actuar para responder a la problemática de trabajo identificada.

No decimos con ello que se vaya a “solucionar” cualquier problema pero podemos “darnos cuenta” que, en los hechos, vamos ubicando alternativas que deberían permitir trabajar en el abordaje del mismo para “hacernos cargo” y transformar la realidad que nos preocupa.

En este sentido podemos decir que lo que necesitamos encontrar al interior del acápite es:

- *Identificación metodológica del lugar de la experiencia compartida a ser trabajada.*
- *Caracterización del modo de trabajo a partir de la experiencia compartida.*
- *Formalización de las acciones a ser desarrolladas al interior de una síntesis que puede tener forma variada.*

Este acápite nos debe permitir comprender las alternativas que encontramos al interior de la experiencia. Lo importante de esta lectura es que nos debe mostrar esas posibilidades de acción. No se trata de un informe, sino de leer lo posible y lo posible no se hace real sino está anclado al interior de una adecuada lectura de realidad y la toma de decisiones de manera participativa articulada a la gestión educativa, gestión entendida como la capacidad de decidir (participativamente) respecto de las situaciones que van aconteciendo y sucediendo dentro el espacio escolar.

El cierre del trabajo nos debe permitir responder a la pregunta básica del cómo se encuentra y cuáles son las características de la situación de nuestra comunidad educativa y cómo éste está viviendo su propio proceso de transformación.

Posibilidades	
Toma de decisiones en forma participativa	Acuerdos
<p>Para articular la identificación de los problemas con la gestión educativa, gestión como la capacidad de decidir (participativamente) respecto de las situaciones que van aconteciendo y sucediendo dentro el espacio escolar.</p> <p>Qué tipo de decisiones hemos ido tomando desde la gestión institucional respecto de la problemática educativa?</p> <p>(Autovaloración de gestores)</p> <p>¿Qué tipo de decisiones se ha ido tomando desde la práctica educativa respecto de la problemática educativa?</p> <p>(Pregunta para maestras y maestros)</p>	<p>Lo importante de esta lectura de la situación vivida es que nos permite encontrar posibilidades de acción y llegar a acuerdos que se pueden realizar con la comunidad.</p>

La producción de conocimientos participativa podría procurar terminar de dar un nombre a todos estos elementos identificados como característica de la situación lo cual nos debe permitir tomar decisiones más adecuadas para que los sujetos de la comunidad educativa construyan un conjunto de prácticas y hábitos trabajados colectivamente.

Presentamos gestiones organizativas y herramientas que nos permita identificar las posibilidades planteadas colectivamente.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

El punto de llegada es el que debe articular toda la reflexión en el ámbito de la gestión, pues nuestro proceso formativo tiene en éste el punto de llegada aquello que le da sentido a todo lo que vamos haciendo. Idea de gestión que, en este caso adquiere ese tono participativo y fortalecimiento de las relaciones entre todas y todos los actores de la comunidad.

Ahora bien, algunos elementos que deben ser trabajados de manera paralela al desarrollo de los tres acápite desarrollados anteriormente son los referidos a la sistematización de experiencias para la producción de conocimientos, en ese sentido a continuación empezaremos por reflexionar el sentido de la producción de conocimientos a partir del siguiente texto:

### **Producción de conocimiento para la gestión educativa en el MESCP**

*Ministerio de Educación (2017). "Producción de conocimientos en la Gestión del MESCP". Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La Paz, Bolivia (Págs. 45-46)*

#### **1. Producción de conocimiento**

La producción de conocimiento que vamos asumiendo en nuestro proceso formativo tiene que ver con un detalle concreto; desarrollar conciencia de nuestra propia práctica concreta, ¿qué significa pensar el problema en este sentido? Básicamente significa asumir que nuestro proceso tiene que ver con un enfoque que recupera nuestra propia experiencia lo cual significa recuperarse a uno mismo desde la cotidianidad que va uno viviendo.

En este sentido, podemos darnos cuenta de que lo que vamos asumiendo, en el presente, como conocimiento tiene que ver con pensar qué conocimiento es información, en concreto la información de los autores que uno va leyendo lo cual no significa pensar al conocimiento desde la experiencia sino como lo que se maneja desde los libros. Desde este punto de vista la teoría viene a ser algo que se encuentra fuera de la realidad.

Lo que nos interesa, desde nuestro proceso formativo, es recuperar la realidad más allá de lo que uno u otro autor nos van repitiendo. Eso significa aprender a no repetir sino dialogar y reflexionar lo que tal o cual autor dice desde la realidad que nos toca vivir. Este es el ejercicio que queremos practicar, lo cual significa saber darle su lugar a la realidad como referente desde donde se produce el conocimiento.

Pensemos en nuestra experiencia y veamos qué es lo que normalmente decimos al momento de mencionar que una persona tiene mucho conocimiento. Ahí podemos estar de acuerdo con que lo principal tiene que ver con la capacidad que tenemos de manejar lectura, repetir y citar bien a los autores, etc. Ahora bien, no estamos diciendo que no se deba leer pues asumimos que debe hacérselo y mucho, sin embargo, lo que decimos es que éste no puede ser el referente último desde el cual se deba valorar la producción de conocimiento.

La producción de conocimiento que vamos intentando recuperar asume que lo que nos interesa como referente de esa producción de conocimiento es la realidad en la que nos

toca vivir, es decir, en última instancia cualquier conocimiento tiene sentido desde los problemas que, como personas, nos toca vivir al interior de nuestra realidad.

La realidad es nuestro referente y nuestra vida en su interior es lo que intentamos conocer.

Ahí es donde aparece lo que denominamos conocimiento como conciencia, el cual es el conocimiento producido desde el conocer y tomar partido en lo que acontece de manera cotidiana.

Nuestro proceso formativo tiene ahí mucho sentido, pues esto implica saber leer la realidad en claves que recuperen la experiencia; ¿cómo hacemos esto? Aquí es donde podemos comenzar a proponer algunos elementos para hacer este ejercicio:

- Recuperación del sujeto
- Lectura del presente
- Lectura articulada de la realidad
- Lectura del presente en proceso

Los aspectos mencionados nos refieren a esa realidad en la que lo central se hace la experiencia, ahora bien, esa experiencia no puede ser una actividad suelta pues ésta tiene que ser con sujeto, lo cual significa recuperar a ese quien que vive esa experiencia. Eso significa recuperar a la persona en todas sus dimensiones, cuando pensamos que experiencia es sólo la actividad entonces nos damos cuenta que la experiencia está reducida a un informe, es decir, anulamos a la persona y nos concentramos en narrar y justificar sólo la actividad.

Por eso nuestra primera clave de lectura es la recuperación del sujeto lo cual significa recuperar al quien que transformará la realidad.

La segunda clave apunta al tiempo, ese tiempo es el presente, el conocimiento como conciencia implica saber leer el presente. La realidad se la transforma no en el pasado ni en el futuro sino en el ahora, de ahí que el sujeto opera en el presente, ese es el otro elemento clave para lograr producir conocimiento pues ese conocimiento no es el conocimiento de libros sino de nuestro presente.

La tercera clave apunta a la necesidad de ver ese presente como una totalidad articulada (Zemelman) pues –como lo mencionamos– la experiencia no puede ser vista como una actividad única de la que deba dar cuenta, eso es un informe, pues lo que nos interesa es reconstruir la vivencia del sujeto que va más allá de una actividad suelta. Entonces ahí se hace central saber ver en qué contexto hacemos las cosas que hacemos, en qué situación es que se mueve el sujeto, en qué relaciones se desenvuelve ese sujeto.

Finalmente eso significa aprender a hacer una lectura del presente en proceso. Ahora bien, la lectura en proceso implica saber leer el ahora en las condiciones que lo han hecho posible.

El presente no es una cosa estática sino lo que se va transformando (Zemelman) y para comprenderlo vale la pena verlo en esa dimensión. Es decir, la experiencia sobre la que reflexionamos es la experiencia que queremos recuperar para producir conocimiento y las claves que vamos apuntando reflejan esa necesidad abordada que nos debería hacernos dar cuenta que desde la vivencia concreta vamos también produciendo conocimiento real.

Conocimiento como conciencia que es también otra manera de recuperar al sujeto.

En este sentido, una de los elementos centrales de la producción de conocimiento, ya que condensa al sujeto en un presente en proceso de transformación, es la experiencia. Es por eso que se hace de vital importancia la ampliación de su reflexión.

### Lectura complementaria

#### **Pedagogía de los sueños posibles**

*Freire Paulo*

#### **Sobre el acto cognoscente<sup>2</sup>**

*[Santiago de Chile, 1967.]*

Educadores de algunos países latinoamericanos nos encontramos aquí reunidos para una búsqueda en común.

La intención del organismo patrocinador de este evento, que debe coincidir con la de los aquí presentes, es realizar un acto cognoscente.

De allí que se imponga –a todos los que compartan esta actitud o tiendan a ella– la delimitación del objeto cognoscible sobre el cual ejerceremos el acto cognoscente.

Esta exigencia primera nos plantea la necesidad indeclinable de que el acto, para el cual no nos estamos preparando porque ya nos sentimos insertos en él, no se reduzca a “pasear” los ojos descomprometidos, poco curiosos o ingenuos sobre el objeto de nuestra incidencia reflexiva. Que no se reduzca a “pasear” los ojos acríticamente, como si el objeto de nuestro análisis fuera algo sobre lo que sólo tuviéramos que “blablablear” y, por eso mismo, no pudiera suscitar nuestra curiosidad penetrante e inquieta.

<sup>2</sup> Las Ideas de este texto inconcluso, como podrá verificar el lector, fueron retomadas más tarde en *Pedagogía del oprimido*, obra iniciada en el mismo año de 1967 en Chile, y en *Acción cultural para la libertad* y otros escritos, de 1969. [De ahora en más, todas las notas que aparecen con asterisco corresponden a A.M. F.]

Puesto que es un acto cognoscente desde el preciso momento en que buscamos delimitar su objeto, tendremos que realizar la “ad-miración” de aquello que, en un momento dado, pasará de ser objeto “ad-mirable” a ser objeto admirado y, por lo tanto, incidencia cognoscible de nuestra cognoscibilidad.

Esto implica que el verdadero acto cognoscente pone al sujeto en posición perceptiva frente a “ad-mirables” de naturaleza diferente a la de quien no consigue esa transformación cualitativa del “ad-mirable” en “ad-mirado”.

El cambio cualitativo fundamental reside en que, en el primer caso, el objeto que permanece en el nivel de “admirable” se ofrece a la percepción del sujeto como algo de lo que este se da cuenta, mientras que, en el segundo caso, una vez delimitado el objeto como “ad-mirado”, el sujeto cognoscente penetra o se adentra cada vez más en el ontos del objeto.

En la primera hipótesis, el sujeto sólo tendrá una opinión del “ad-mirable”; en la segunda, un conocimiento. Darse cuenta de lo “ad-mirable” es doxa\ penetrar en lo “ad-mirado” y alcanzar su ontos es logos.

Con todo, hay otro cambio de carácter cualitativo en el pasaje de “ad-mirable” a “ad-mirado” Y es que el objeto, ahora “ad-mirado” o en proceso de ad-miración, se hace mediador de la “ad-miración” de los sujetos que inciden su reflexión sobre él. De esta forma, penetrándolo, percibiéndolo y “apercibiéndolo”, el sujeto cognoscente, al alcanzar su inteligibilidad, establece su comunicabilidad.

Es que, sin realidad cognoscible -“ad-mirada” o en proceso de “ad-miración”— mediadora de sujetos cognoscentes en tomo a la cual se establezca el conocimiento dialógicamente compartido, como diría [Eduard] Nicol, no habría inteligibilidad ni, por lo tanto, comunicabilidad.

En el ejercicio cognoscente que intentamos, la primera operación sería que se nos impone es la percepción crítica de la estructura lingüística ofrecida a nuestro análisis: “El rol de la educación como uno de los medios prioritarios en el proceso de mutación cultural”.

¿Qué hacemos ahora, para satisfacer la necesidad de ponemos frente al objeto “ad-mirado” para conocerlo? O, incluso, ¿cuál será el objeto sobre el que haremos incidir nuestra “ad-miración”, nuestro acto cognoscente?

Es indiscutible que estamos frente a una estructura lingüística en la que los significantes significan, necesariamente, en función de la posición que ocupan en la estructura contextual.

Pero, dado que son significantes significados -es decir, dado que, en tanto significados, son signos en interrelación-, son lenguaje-pensamiento referido al mundo.



Será entonces a partir de la percepción del mensaje puesto en pensamiento-lenguaje, indiscutiblemente representado en la estructura lingüística propuesta, que delimitaremos el objeto que debe ofrecerse a nuestra cognoscibilidad, en ese momento.

Desde un punto de vista ingenuo o crítico, podríamos afirmar la existencia indudable de un tema o temas Tunda- \* mentales, que son objeto de nuestra cognoscibilidad, en la proposición presentada.

La diferencia entre una y otra posición radica en cómo se aproxima el sujeto cognoscente a la estructura lingüística para aprender, mediante el pensamiento-lenguaje referido al mundo, la temática cognoscible.

Pero allí donde la conciencia desarmada o ingenua tenderá a exponer uno u otro de los ángulos destacables en el contexto lingüístico, sin establecer una relación dialéctica entre lo destacable en el contexto lingüístico y la realidad, la conciencia crítica tenderá a la aprehensión de lo “ad-mirado” a través de “la abstracción y la generalización de los signos lingüísticos.

La primera, en la mejor de las hipótesis, se satisfará con un análisis puramente gramatical de la proposición; la segunda, en cambio, parte de que sólo le será posible percibir los signos del texto en la medida en que perciba el contexto real, la situación concreta, objetiva, en que ocurre el fenómeno al que aluden las palabras.

De allí que la conciencia ingenua, siendo abstracta, no abstraiga, y la conciencia crítica, insertándose concretamente en la realidad, abstraiga para conocer.

Esto significa exactamente que la abstracción que hace la conciencia crítica para conocer no implica ninguna ruptura con las situaciones objetivas sino que, por el contrario, conlleva un acercamiento a ellas.

En este sentido, la abstracción es aquella operación por la cual el sujeto, en un acto en verdad cognoscente, retira el hecho, el dato concreto, del contexto real donde este se produce y lo somete a su “admiración” en el contexto teórico. Y allí ejerce su cognoscibilidad sobre el dato, transformándolo de objeto “admirable” en objeto “ad-mirado”. En rigor de verdad, lo que ocurre ahora en el contexto teórico es la “re-admiración” de la “admiración” anterior realizada por el sujeto cuando se encontraba en relación directa con lo empírico.

Si la “admiración” de lo real implica un distanciamiento por parte del sujeto, para, objetivándolo, transformarlo y conocerlo y de este modo estar am él, la “re-ad-miradón” de la “admiración”, que ocurre en el contexto teórico, implica no sólo reconocer el conocimiento anterior, sino conocer por qué se conoce.

Ahora bien: es indudable que todos los que estamos aquí, en este momento y en este espacio, nos encontramos en un contexto teórico en el sentido exacto de la palabra. Y aquí nos corresponde -como nos correspondió desde el inicio de este seminario e incluso antes, cuando lo preparamos- realizar un contundente esfuerzo de “re-ad-miración”. Pero ¿qué “re-ad-miración”? En definitiva, ¿qué debemos traer ante nosotros, ante nuestra inquieta curiosidad de saber? ¿Qué “ad-mirable” se transformará aquí en “ad-mirado”, de modo tal que penetremos más en él, nos adentremos más en él, y que, cuanto más lo hagamos, más sepamos que siempre tendremos que volver a empezar?

“El rol de la educación como uno de los medios prioritarios en el proceso de mutación cultural”; he aquí el texto cuya significación, jamás dicotomizada de la realidad en la que nos encontramos, traerá hasta nosotros el objeto de nuestra reflexión.

Aun cuando, en su significación total, el texto resulte un tanto, si no categóricamente, afirmativo, no tenemos dudas de que la cuestión fundamental que se nos revela como “admirado” es el debate entre educación y mutación cultural.

Lo que tenemos que “re-ad-mirar” ahora es la propia educación como un hacer de los hombres y las mujeres y, por esto mismo, un quehacer que ocurre en el dominio de la cultura y de la historia.

Puesto que todo acto “re-ad-mirativo” implica la percepción de la percepción anterior de un mismo acto, de la que resulta o no un cambio de comportamiento como parte de la percepción a él asociada, intentemos -ya que es válido en la situación teórica en la que nos encontramos- rever el quehacer educativo tal como se da o se viene dando entre nosotros.

A partir de esta revisión, de esta “re-ad-miradón”, observaremos:

- a) si la educación es uno de los medios prioritarios del proceso de mutación cultural, o si, por el contrario, es un instrumento eficaz para mantener el statu quo,
- b) si la educación puede llegar a estar realmente a favor de la transformación, en el sentido de la liberación de los hombres y las mujeres;
- c) y cómo podrá erigirse en fuerza de transformación cultural cuando es, al mismo tiempo, una expresión de cultura.

Si hay algo que no tememos afirmar, en este esfuerzo “re-admirativo”, es que la más simple -pero no simplista o ingenua o preconcebida- mirada a la educación como quehacer sistemático, entre nosotros y en cualquiera de sus niveles, revela en sus más mínimos pormenores el sentido, no siempre deliberado (cosa que no tiene importancia para nuestro análisis), el carácter de la educación, como instrumento de dominación.

La relación educador-educando, cuya contradicción no se supera, da por resultado que los educadores sean siempre los que educan y los educandos los que son educados, 56 Pedagogía de los sueños posibles.

los educadores los que piensan y los educandos los “pensados”, los educadores los que disciplinan y los educandos los que son disciplinados, los educadores los que deciden el contenido curricular y los educandos, como seres pasivos, los que son llenados por ese contenido. En suma: los educadores son los sujetos y los educandos los objetos del proceso educativo.

No son pocos los educadores que hablan, incluso, de la finalidad adaptadora de la educación; como si los hombres, seres de praxis y por lo tanto seres de transformación, de recreación, de reinención, debieran quedar amarrados a una realidad que, tan inacabada como los hombres y las mujeres, sólo es porque está siendo.

Hablar de adaptar a los hombres y las mujeres a una realidad que, por ser humana, sólo puede ser histórico-cultural -puesto que para los hombres y las mujeres no hay aquí que no sea también ahora-, es negar la continuidad de la historia y de la cultura.

¿Hay realmente algo en ese quehacer educativo –en las escuelas primarias, en las secundarias, en las universidades, donde predominan las clases discursivas, que más que clases parecen canciones de cuna– que posibilite a los educandos percibirse a sí mismos percibiendo?

¿Qué dimensión liberadora puede haber en una práctica que inhibe la creatividad y conduce al educando a la repetición “burocratizada” de los discursos no siempre brillantes de los “maestros”?

¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se lo inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear?

¿Cómo conciliar el acto auténticamente cognoscente con los así llamados “controles de lectura”, que antes bien son controles sobre las personas? ¡Controles implementados, qué ironía dolorosa, en nombre de la necesidad de que los educandos estudien!

¿Cómo estimular el cambio cultural si se considera un atrevimiento por parte de los jóvenes poner en tela de juicio las burocracias de todos los colores?

¿Cómo puede esa educación instaurarse como instrumento de mutación cultural si lo fundamental para ella es aprisionar el tiempo?

¿Qué rol podrá tener esa educación en el cambio sí, en tanto producto de una cultura de dominación, estimula y posibilita la introyección de la dominación en vez de problematizar la cultura de la cual es producto?

¿Qué sentido liberador puede tener un quehacer educativo que considera a las masas como niños y que parte del apriori de que, en tanto incapaces absolutas, deben ser

guiadas? Y, como no existe nada que no tenga su contrario, si las masas populares deben ser guiadas, es porque existe alguien que las guía.

¿Dónde está la mutación cultural en las campañas de alfabetización asistencialistas que se limitan a la repetición mecánica del ba-be-bi-bo-bu y las lecturas alienantes estilo “Eva vio la uva” y “Mi mamá me ama”? ¿De los libros de lectura que preguntan si “Ada le dio el dedo al dodo” o los folletos que les dicen a los hombres y las mujeres del pueblo que “es mejor un plato con un puñado de porotos preparado con amor que un plato de carne obtenido por la lucha”?

¿Dónde queda la voluntad de cambio en una educación para la cual la búsqueda de Ser Más es subversión y la deshumanización es el orden a ser establecido?

### La historia como posibilidad

*Freire Paulo*

*[Escrito a pedido de la Radio Televisión Portuguesa el 16 de agosto de 1993.]*

No es fácil inventariar, en este fin de siglo que es también el fin de un milenio -afectado y desafiado por guerras mundiales por guerras locales de carácter casi mundial, por transformaciones radicales de naturaleza social, política, económica, ideológica y ética, por revoluciones en la ciencia y la tecnología, por la superación de creencias y mitos, por el retomo a la duda que cuestiona la certeza demasiado cierta de la modernidad-, no es fácil hacer una lista de aquello que puede parecernos fundamentalmente problemático y que las mujeres y los hombres del siglo que se inicia deberán responder. Es que los desafíos de este fin de siglo se adentran en el próximo.

Sí podemos inventariar algunos puntos de indiscutible complejidad, que abarcan desde la política hasta la epistemología.

- a) Relaciones Norte-Sur. En tanto centro de poder, el Norte se acostumbró a definir al Sur. El Norte nortea,<sup>3</sup>

Una de las tareas que el Sur se impondrá es la de, superando su dependencia, comenzar a surear para dejar de ser norteado.

El desequilibrio entre Norte y Sur termina por afectar los intereses del propio Norte y perjudica el avance de la democracia.

- b) La cuestión del hambre en el mundo: más que horrible realidad, pornografía rotunda.

<sup>3</sup> Sobre la ideología de nortear, véase Mârcio Campos en la nota 15 de Ana Maria Araújo Freire, en Pedagogía de la esperanza.

- c) La cuestión de la violencia, no sólo física directa, sino subrepticia, simbólica. Violencia es hambre, violencia es intereses económicos, violencia es racismo, violencia es sexismo.
- d) El renacimiento, no sólo en Europa sino en todo el mundo -más enfáticamente aquí, menos allí-, de la amenaza fascista, como si el mundo hubiera perdido la memoria.
- e) La estupefacción de las izquierdas ante la caída del así llamado socialismo realista -a mi entender un acto de rebeldía, una oda a la libertad, antes que la muerte del socialismo- y su tendencia a:
- Creer en el discurso neoliberal, que habla de la muerte de las ideologías, de la historia, de las clases sociales; que habla de la muerte de las utopías y de los sueños, de la inviabilidad del socialismo.
  - En vez de reconocer que el mal de la experiencia socialista radicaba en el marco autoritario estalinista que la impuso, pensar que lo positivo del capitalismo radica en el marco democrático en que se desarrolla, reactivando de ese modo el estalinismo y por lo tanto la negatividad insoportable.

A decir verdad, hoy por hoy el papel de las izquierdas no es creer que existen o que deben seguir siendo autoritarias, “religiosas”, sino superar sus teóricos, filosóficos, políticos y epistemológicos. como por ejemplo el de oponer socialismo y democracia como antagónicos.

- f) En tanto problema filosófico, histórico, epistemológico, político, pedagógico, que abarca desde la física moderna hasta la práctica educativa, desde la teoría del conocimiento hasta la democracia, este fin de siglo repone la cuestión de la importancia del papel de la subjetividad. Tema que, al fin de cuentas, siempre estuvo presente en las preocupaciones humanas y hoy revive superando cierto mecanicismo de origen marxista –pero no de responsabilidad exclusiva de Marx, que reducía la subjetividad a puro reflejo de la objetividad evitando, por eso mismo, repetir ingenuidades que absolutizaban esa importancia y resultaban en otorgar a la subjetividad o a la conciencia el rol de hacedora del mundo—. Una de las consecuencias funestas de esa idea mecanicista de la subjetividad fue una comprensión igualmente mecanicista de la Historia, de naturaleza determinista, que veía el futuro como algo inexorable y por lo tanto virgen de toda problematicidad. Es en la Historia como posibilidad donde la subjetividad, en relación dialéctico-contradictoria con la objetividad, asume el papel de sujeto y no se reduce a ser objeto de la transformación del mundo.

El futuro deja entonces de ser inexorable y pasa a ser lo que históricamente es: problemático.

### **Sobre el conocimiento relacional**

*Paulo Freire*

*[San Pablo, 15 de septiembre de 1996.]*

También creo en la fuerza de las relaciones verdaderas entre las personas para sumar esfuerzos en lo atinente a la reinención de la gente y del mundo. No hay cómo negar que la experiencia de esas relaciones entrafia, por un lado, curiosidad humana -centrada en la propia práctica relacional- hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos. Es indiscutible que la participación necesaria de la curiosidad humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el proceso relacional mismo, que abre posibilidades de producción de interconocimientos para los sujetos de la relación. El conocimiento relacional, en el fondo interrelacional, “empapado” de intuiciones, adivinaciones, deseos, aspiraciones, dudas y miedos, al que no por eso le falta razón, no tiene la misma calidad que el conocimiento que se tiene del objeto aprehendido en su sustantividad por obra de la curiosidad epistemológica. Sin embargo, estoy convencido de que la finalidad diferente de este conocimiento llamado relacional, frente al que, por ejemplo, puedo tener de la mesa donde escribo y de sus relaciones con los objetos que componen mi silla de trabajo con que y en que me vínculo con las cosas, las personas, en la que escribo, leo, pienso y hablo, no le niega estatus de conocimiento. Por último, la curiosidad epistemológica con que Lynne Richards, tomando distancia, se aproxima a él y de la cual resulta reconocerlo como conocimiento, revela que lo relacional es un proyecto de indiscutible valor e importancia.

### **Educación, empoderamiento y liberación**

La educación es, simultáneamente, una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones van siempre juntas, son momentos simultáneos de teoría y práctica, de arte y política. El acto de conocer, al mismo tiempo que crea y recrea objetos, forma a los estudiantes que están conociendo.

Pienso entonces que si esas características de la enseñanza se vuelven cada vez más claras para el educador, él o ella podrán mejorar la eficacia del acto de enseñar, de su pedagogía. La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor.

Intentaré explicar mi idea del “empoderamiento” como empoderamiento de clase social. No individual, no comunitario, no mero empoderamiento social, sino un concepto de “empoderamiento de clase social”.

Esta afirmación corre mayor riesgo de no ser comprendida por los estadounidenses y los profesores estadounidenses que por otros individuos de otras partes del mundo. Ellos pueden decir que no entienden a este hombre, que no me entienden. Pueden afirmar con vehemencia que esa clase de empoderamiento no tiene nada que ver con ellos. ¿Por qué? Porque una cosa es hacer un análisis de clase en América Latina y otra por completo diferente es hacer ese mismo análisis en los Estados Unidos. Es difícil hacer un análisis de clase en una sociedad enormemente compleja como la estadounidense. Pero eso no significa que la sociedad estadounidense no tenga clases sociales.

En los Estados Unidos hay clases sociales, sí, pero no como en la frontera geográfica de la poderosa realidad de clases sociales que tenemos en América Latina. Siempre dije que los instrumentos marxistas en algún momento fueron válidos para hacer un análisis de clase en los Estados Unidos. Pero ahora necesitamos refinarlos para que sean útiles a una sociedad tan compleja, repito, como la estadounidense.

Otra cosa que debo decir es que, si bien mi idea del empoderamiento está relacionada exclusivamente con la clase social, no intento reducir todo a clases como hacen algunos marxistas mecanicistas estrechos de miras. ¡Yo no quiero hacer eso, yo no estoy haciendo eso! Yo reconozco que mi preocupación por la “clase” debe ser recreada para y en los Estados Unidos.

La cuestión del empoderamiento de clase social implica que la clase trabajadora, a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa para obtener poder político. Esto hace que el “empoderamiento” sea mucho más que un acontecimiento, un evento, individual o psicológico. Apunta hacia un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es sólo una de sus caras.

La experiencia de unir, de tener un discurso diferente y prohibido, de descubrir que ese discurso es válido aunque esté prohibido, de ver que ese discurso es bello aunque algunos digan que es feo, son experiencias culturales y pertenecen a la cultura del pueblo dominado

Cuanto más se moviliza el pueblo dominado dentro de su cultura, más se une, crece y sueña-soñar también es parte de la cultura- y más se compromete con el acto de conocer. La fantasía, en verdad, anticipa el saber del mañana. Yo no sé por qué tanta gente menosprecia el papel de la fantasía en el acto de conocer. De cualquier manera, todos estos actos constituyen la cultura dominada que quiere liberarse.





## Producto del Módulo

Con la participación de los integrantes de nuestro equipo de trabajo, realizamos la 1ra. Sesión del proceso de producción de conocimientos participativo: **Identificación de la experiencia compartida por parte de los diferentes sujetos de la comunidad educativa (Proyecto común)**. A partir de este proceso, realizamos la organización de las preocupaciones y problemas más destacados y elaboramos las preguntas problematizadoras (como parte de la preparación de la siguiente sesión de producción de conocimientos participativo). Presentamos un breve informe de no más de 3 páginas.







**la revolución educativa AVANZA**