



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Serie: Investigación

Gustavo Jaime



**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Gustavo Alonzo Jaime

San Carlos, Cojedes Venezuela 2021

DEDICATORIA

A Dios

*A la Ilustre Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
“Ezequiel Zamora” UNELLEZ*



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"**

**TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO.**

EDICIÓN: Programa Estudios Avanzados de Postgrado. Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. UNELLEZ-San Carlos, estado Cojedes.

AUTOR: Gustavo Alonzo Jaime

EDITOR: Juan J. Fernández Molina

SERIE: Investigación N0. 20

CONCEPTO Y DISEÑO: Gustavo Alonzo Jaime.

DIAGRAMACIÓN: Alfredo Franco

EDITORIAL: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", Avenida 23 de enero, Redoma de Punto Fresco, Barinas, estado Barinas, Venezuela.

PAGINA WEB: <http://unellez.edu.ve/portalweb/public/index.php/departamentos/507>

DEPOSITO LEGAL: BA2021000031

ISBN: 978-980-248-268-9

TIRAJE: DIGITAL

AÑO DE PUBLICACION: 2021

ISBN: 978-980-248-268-9



DIRECCION: Sub-Gerencia de Publicaciones Cojedes. Final Avenida Principal, Urbanización Cantaclaro, San Carlos, estado Cojedes, Venezuela. Email: subgerentefeduezcojedes@gmail.com

REVISORES

Dr. Orlando Sánchez (UNELLEZ)

Dr. Antonio Flores (UNELLEZ)

Dra. Lizzi Martínez (UNESR)



SERIE INVESTIGACIÓN: Bajo esta Serie se publicarán resultados de investigaciones de alta pertinencia científica y/o libros texto de los docentes del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. Los libros deberán estar arbitrados y a su vez aprobados por la Comisión Asesora del Programa Académico de adscripción del autor (es), para su posterior publicación.

SERIE	TÍTULO
1	NOCIONES ELEMENTALES DE LA CLIMATOLOGÍA E HIDROLOGÍA DEL ESTADO COJEDES / Franklin Paredes Trejo. Año. 2009.
2	VIDA ÚTIL DE LOS ALIMENTOS – Juan Fernández Molina. Tonny García. Año. 2010.
3	EL MÉTODO DE LA NUEVA CIENCIA. SUS PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS OPERACIONALES Gerardo Antonio Molina Mora. Año. 2012.
4	100 CACHOS ANTOLOGÍA DE LA NARRATIVA FANTASTICA ORAL DE COJEDES – Isaías Medina López. Año. 2013.
5	PRINCIPIOS DE ECOLOGÍA APLICADA – Carmen A. Morante Ascanio. Año. 2013
6	COMPOSICION ESCRITA DE TEXTOS ACADEMICOS EN LA UNIVERSIDAD. TEORIA Y REFLEXION – Glenys Pérez de Sánchez. Año. 2014.
7	APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA A UNA SIMBÓLICA DE LO SINIESTRO EN LA LEYENDA FANTÁSTICA DE LA LLANURA VENEZOLANA – Duglas Moreno. Año. 2015.
8	LA GESTIÓN DE LAS TIC'S EN LAS PYMES VENEZOLANAS, TEORÍA APROXIMATIVA A SU VINCULACIÓN - Antonio Flores Díaz. Año 2016.
9	COMPUESTOS VOLÁTILES Y NO VOLÁTILES DEL CAFÉ ARÁBICO Y SU ASOCIACIÓN CON LA CALIDAD SENSORIAL- Wilmer Salazar y Juan Fernández Molina. Año 2017.
10	EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO PROSPECTIVO. HACIA UNA GERENCIA MUNICIPAL TRANSFORMADORA – Gustavo Jaime Año 2018.
11	TRANSFORMACIÓN DEL MODO DE HACER INVESTIGACIÓN DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE LA UNELLEZ SAN CARLOS. Yelitza Lara. Año 2018.
12	EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN. TEORÍA Y PRÁCTICA. Gerardo Antonio Molina Mora. Año 2019

- 13 MICROBIOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS. Miguel Ángel Torrealba Piña. Año 2019.
- 14 PREDICCIÓN DE VIDA ÚTIL DE LOS ALLMENTOS. Año 2020. Juan José Fernández Molina & Tonny García-Rujano. Año 2020. (Versión Electrónica).
- 15 NOCIONES ELEMENTALES DE CLIMATOLOGÍA E HIDROLOGÍA DEL ESTADO COJEDES. Franklin Paredes Trejo. 2020.
- 16 EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD: UNA VÍA DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE – Yarith Coromoto Navarro Escalona. Año. 2020.
- 17 APORTES PEDAGÓGICOS DESDE LA VISIÓN TRANSDICIPLINARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE – Yeskively Mendez Hernandez. Año 2020.
- 18 Tecnología para el Beneficio de Bovinos – Miguel Ángel Luque Serrano. Año 2020.
- 19 INVESTIGACIONES AMBIENTALES ENTRE LUGARES Y MOMENTOS DEL ESTADO COJEDES – Carmelina Lanza, Yalexí Laya y Arturo Arreaza. Año 2021.

Copyright © 2021: Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeográfico o cualquier otro sistema mecanismo, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electróptico, etcétera, cualquier reproducción sin el permiso previo de la editorial viola los derechos reservados, es ilegal. © 2021 Fondo Editorial UNELLEZ



SEMBLANZA DEL AUTOR



Gustavo Alonzo Jaime Gámez. Nacido en San Carlos, estado Cojedes, Venezuela, el 8 de febrero de 1975. Docente categoría Asociado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, casa de estudios para la cual labora desde el año 1997.

Entre sus estudios se encuentran: Postdoctorado en Sistemas de evaluación de la calidad educativa (Centro Internacional Miranda), Doctor en Educación (UNELLEZ), Doctor en Gerencia (Universidad Yacambú), MSc. Gerencia de las Finanzas y los Negocios (Universidad Yacambú), MSc. Ciencias para en Desarrollo Estratégico (ILAES-UBV), Estudios de postgrado en Planificación en la Academia Nacional de Beijing. China. I Escuela Internacional de Postgrado Universidad La Salle Bogotá. Licenciado en Comunicación Social (Universidad Católica Cecilio Acosta), Licenciado en Contaduría Pública (Universidad Yacambú).

Entre su experiencia laboral se encuentra: Docente de pregrado y postgrado, Jefe de Programa Estudios Avanzados y jefe Maestrías en Gerencia UNELLEZ Cojedes. Jefe RRHH UNELLEZ Cojedes. Director Secretaría General Gobierno estado Cojedes. Actualmente es el Vicerrector de la UNELLEZ Cojedes.

AUTORIDADES DE LA UNELLEZ

Dr. Alberto José Quintero
Rector

Msc. Coromoto Sánchez
Secretaria

Prof. Erasmo Cadenas
Vice-Rector de Servicios

Dra. Aurora Acosta
Vice-Rectora de Planificación y Desarrollo Social

Prof. Job Jurado
Vice-Rector de Producción Agrícola

Dr. Gustavo Alonzo Jaime Gámez
Vice-Rector de Infraestructura y Procesos Industriales

Dra. Marys Orasma
Vice-Rectora de Planificación y Desarrollo Regional

Dra. María Andueza
Directora de Creación Intelectual

Dra. Ana Iris Peña
Directora de Estudios Avanzados

Dra. Zoleida Lovera
Directora-Gerente FEDUEZ

Dra. Dennis Luz Molina
Directora de Innovación Curricular

MSc. Carmelina Lanza
Directora de Vinculación Socio-Comunitaria

AUTORIDADES DE LA UNELLEZ SAN CARLOS

Dr. Gustavo Alonzo Jaime Gámez
VICE-RECTOR DE ÁREA

MSc. Carolina Varela
JEFE PROGRAMA ESTUDIOS AVANZADOS

MSc . Nahkary Mendoza
JEFE PROGRAMA CIENCIAS BÁSICAS Y APLICADAS

MSc. María Eugenia Paredes
JEFE PROGRAMA CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR

Dra. Yarith Navarro
JEFE PROGRAMA CIENCIAS SOCIALES

MSc. Angela Rendo
PROGRAMA CIENCIAS JURIDICAS Y POLITICAS

MSc. Andrea Meléndez
JEFE PROGRAMA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ph.D. Juan J. Fernández Molina
SUBGERENTE DE PUBLICACIONES COJEDES

MSc. Loreinés González
SECRETARIA DEL CONSEJO ACADÉMICO

Dr. Antonio Flores Díaz
JEFE DE PROGRAMA CREACION INTELECTUÁL

MSc. Yadira Flores
JEFE DE PROGRAMA VINCULACIÓN SOCIO COMUNITARIA

Licdo. Efraín García
JEFE DE SUB PROGRAMA CULTURA

ÍNDICE GENERAL

Prólogo	pp
Introducción	12
ESCENARIOS	
I.- VISIÓN INGENUA DE UN HORIZONTE POR DEVELAR	
Contexto particular del horizonte abordado.....	16
Propósitos de la Investigación.....	21
Relevancia de la Investigación.....	21
II.- MIRADAS DE OTROS NAVEGANTES SOBRE EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE	
Sotaventos de otros navegantes.....	23
Rumbo al horizonte a través de la rosa de los vientos.....	23
Formación Docente.....	24
Pensamiento Crítico.....	26
Comprensión descolonizadora a través de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos de la educación.....	28
La función Investigación en las universidades venezolanas: columna vertebral para la gestión del conocimiento.....	36
Elementos Claves para la construcción del Perfil del Docente Investigador.....	42
III.- VELEROS REFLEXIVOS	
Aproximación teórica desde el conocimiento emergido.....	64
IV.- ANCLAJE CONSCIENTE DESDE LA INCERTIDUMBRE DE LO VIVIDO	
Reflexiones no conclusivas.....	108
Referencias.....	123

PRÓLOGO

El mundo ha evolucionado constantemente en los últimos tiempos. Las transformaciones vividas en la última década superan con creces, los cambios experimentados en el siglo pasado. Sin embargo, en muchos casos la educación universitaria parece anclada a épocas remotas, como temerosa a transformarse en lo cuantitativo y en lo cualitativo.

Por eso agradezco al autor de este libro, el Dr. Gustavo Jaime, su amabilidad en solicitarme realice este prólogo, una vez leído con detenimiento su contenido y analizado su orientación o enfoque. Este texto titulado Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, lo conozco desde que era apenas un protocolo de tesis doctoral y pude leer y releer su crecimiento como tesis doctoral con mención publicación y honorífica hasta hoy convertirse en libro académico. Han sido años de investigación exhaustiva sobre un tema que en muchas ocasiones los académicos han dejado en manos de los gobiernos, sin considerar la relevancia del mismo para el provecho de las universidades.

Allí radica la importancia de este texto que pretende no solo generar una aproximación teórica sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, a partir de la configuración de los informantes clave sino además, constituirse en un referente actualizado sobre la formación docente desde una perspectiva del pensamiento crítico que se orienta hacia una mentalidad autónoma, creativa, propositiva y resolutive. Dimensiones sumamente importantes y urgentes en los momentos que vivimos especialmente en nuestro país.

Así les presento este texto, espero les sea de tanta utilidad como ha sido para mi esta experiencia académica. Preparense para un viaje que los llevará por las estaciones y puertos del conocimiento sobre el pensamiento crítico. Buen viaje.

Dr. Danny Orasma

INTRODUCCIÓN

El impulso del pensamiento crítico en la educación universitaria reviste singular importancia en la formación de los futuros profesionales, pues coadyuva a que los egresados se provean de competencias y capacidades que les acompañen en el análisis crítico de los problemas que se les presenten en su quehacer profesional y puedan generar soluciones prácticas y efectivas.

En la actualidad, la proliferación del coronavirus ha profundizado la incertidumbre. No sabemos cómo será el mañana ni si lo tendremos. No podemos imaginar el futuro cercano, no somos capaces de responder la pregunta fundamental de “¿a dónde vamos?”, y nos asomamos con temor al horizonte insospechado que nos presenta no sólo la pandemia, sino la revolución de la informática; las nuevas biotecnologías; la robotización; la clonación; el genoma humano; la proliferación de las armas nucleares; las nuevas guerras con armas biológicas; los fundamentalismos y el desprestigio de la política y los políticos, que hacen surgir con fuerza los neopopulismos; las nuevas enfermedades, epidemias y pandemias; la acumulación de desechos tóxicos, el recalentamiento del planeta y efecto invernadero; y en general, el deterioro ecológico que pone en peligro la sobrevivencia de la especie humana o incluso de la vida sobre la Tierra.

Desarrollar las competencias, es decir, las capacidades, conocimientos y actitudes para desempeñarse en las distintas áreas y niveles profesionales se ha convertido en una prioridad, por cuanto así se facilita el desarrollo y sostenibilidad de la sociedad. Es tal su importancia que la UNESCO (1998, 2015) estableció como impostergable la función de la educación superior para alcanzar la cualificación de ciudadanos responsables, reflexivos, críticos, capaces de interactuar en equipos interdisciplinarios, como competencias necesarias en una sociedad multicultural. En otras palabras, las instituciones educativas, en este caso la universidad, tienen a su cargo la responsabilidad de concretar las aspiraciones sociales, egresando profesionales críticos e idóneos partícipes activos en el progreso de una sociedad globalizada y dinámica.

En este sentido, la formación de los docentes universitarios como encargados de materializar las finalidades educativas de cualquier sociedad, debe enfocarse en el desarrollo de las competencias necesarias para la sostenibilidad de la sociedad del siglo XXI. Por tanto, cada institución de educación superior, con la intención de

responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, ha venido preocupándose por ajustar sus currículos a las demandas actuales.

Al respecto, una de las competencias en particular, de los docentes en formación es el desarrollo del pensamiento crítico (PC), dada su importancia para contribuir con el crecimiento y avance social. No obstante, en la mayoría de los casos, los esfuerzos de la universidad en la promoción del PC han sido insuficientes

Los países que aprecian más su educación están convencidos que los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, responsabilidad con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

Este desempeño docente, en nuestra región, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Los distintos planes de reforma educativa de la región así lo han reconocido.

Es un lugar común que las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones. A partir de este proceso algunos cambios se han generado, entre ellos destaca la tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la de formación inicial en los centros de formación docente ya existentes, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, etc. A pesar de ello, estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de los profesionales.

De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional,

mientras los estudiantes para maestros llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales.

Frente a esta realidad, en la región latinoamericana numerosas instituciones académicas, Ministerios de Educación, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto cualitativo en la formación de educadores. Un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora de “más de lo mismo, pero mejor.

En esta orientación se conforma la presente investigación, cuyo propósito es generar una aproximación teórica sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, a partir de la configuración de los informantes clave, y se configura en estaciones: al inicio del viaje se percibe la visión ingenua de un horizonte por develar, seguido de las miradas de otros navegantes sobre el horizonte de la formación docente, a continuación se refleja la visión del horizonte desde el discurso emergente con sus veleros reflexivos hasta llegar a un anclaje consciente desde la incertidumbre de lo vivido.

ESCENARIO I VISIÓN INGENUA DE UN HORIZONTE POR DEVELAR



*“La política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos”
Thomas Dye (2008)*

Contexto particular del horizonte abordado

La frase de Dye (ob. cit.) nos permite comprender que la política pública es una toma de posición por parte de un gobierno sobre cómo éste intentará resolver una situación social. Una parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere precisamente al diseño, formulación, gestión y evaluación de las políticas públicas. Parafraseando a Mascareño (2010), las políticas públicas consignan la calidad del gobierno y la eficacia del gobierno remite a la calidad de sus decisiones y ésta tiene que ver con la eficiencia y la efectividad de las políticas, las cuales deben estar en capacidad de articular los elementos técnicos con los elementos políticos de decisión. La calidad es entonces, hacer bien las cosas desde el punto de vista técnico-político y viceversa. De esta forma podemos comprender que un gobierno eficiente orienta a coordinar con un sentido estratégico sus políticas, para promover resultados de la acción pública en su conjunto, bajo el principio de realidad.

Así considero se alcanza la gobernabilidad, gobierno abrigado por la legitimidad. En este sentido, la incorporación de los actores que deben ser llamados a la definición de la política le otorga legitimidad a las mismas, al tiempo que el logro de objetivos y metas al menor costo posible blinda de eficiencia a las políticas de un gobierno. Desde esta perspectiva, presento esta investigación que tiene como propósito Generar una aproximación teórica sobre las políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, a partir de la configuración de los

informantes clave. Tradiciones y horizontes de una utopía realizable, de un “no lugar” por descubrir y habitar, de un inédito viable en palabras del maestro Freire.

La incorporación del pensamiento crítico en la reflexión sobre el rol del docente en la sociedad y, particularmente, como actor protagónico del sistema educativo, nos sugiere que hagamos un análisis crítico de las políticas educativas, especialmente de aquellas concepciones que instrumentalizan la educación y la formación docente, que buscan el mantenimiento y la reproducción de relaciones de poder institucionalizadas, así como formas de dominación en el pensamiento y en el conocimiento hegemónico.

A esto se suma el riesgo de políticas que tienden a la mercantilización de la enseñanza universitaria en el afán de fomentar habilidades y destrezas demandadas por las empresas, situación que minimiza las posibilidades reflexivas y críticas tanto de los docentes como de los estudiantes. Al contrario, y aunque no se puede dar la espalda a las posibilidades de progreso desde las tecnologías en sus diferentes ámbitos, conviene hallar el punto medio en donde tales dinámicas sean posibles siempre que se vinculen con procesos reflexivos y críticos incluso sobre la misma materia prima con la que se trabaja.

El desarrollo profesional es un espacio que surge como el resultado de tres ámbitos. El primero se refiere a las políticas de perfeccionamiento-capacitación que se realizan a través de las administraciones educativas en los niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.

Las prácticas y experiencias concretas de formación son parte del segundo ámbito, y estas se desarrollan, con cierto grado de sistematización, mediante organismos estatales, instituciones o empresas privadas, y organizaciones sindicales. Finalmente, el tercer ámbito refiere a la producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente.

En la región latinoamericana, los gobiernos han tomado medidas para atender el desarrollo profesional docente. Desde luego, las estrategias son diferentes en cada país. Al respecto, Blanco (2015) menciona que la mayoría de los países desarrolla programas o acciones de actualización para sus docentes, implementados mayoritariamente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación: 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; 80% en Costa Rica, y 70% en Paraguay. Tan solo en dos países (Chile y Perú) la oferta de actualización está a cargo mayoritariamente de formadores externos al Ministerio de Educación, siendo en el caso de Perú ofrecida totalmente por agentes externos. En Honduras la distribución

de la oferta se distribuye en igual proporción (50% - 50%) entre agentes internos y externos al Ministerio de Educación (p.56).

Las políticas públicas según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2011) “son soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos, que se desprenden de la agenda pública” (p. 4). La agenda pública se redacta con la sincronización de los actores sociales, grupos de interés y el gobierno. Aun así como lo afirma Mascareño (ob. cit.). “Muchas veces la gente quiere participar y el Estado quiere que participe, pero nadie sabe cómo hacerlo” (p. 9). De esa disyuntiva surge la necesidad de involucrar a los actores sociales en la conformación de la agenda desde la jerarquización de sus situaciones problemáticas hasta la evaluación de la política pública aplicada.

Dentro de este contexto, pafraseando a Eslava (2015), los países de Latinoamérica se han comprometido con el impulso de sistemas educativos garantes de una educación de calidad con cobertura universal, cuyas desigualdades económicas se vean cubiertas en parte por la asignación de ingresos en términos del PIB de cada país que promuevan, entre otras cosas, condiciones para el desarrollo de la carrera profesional docente. No obstante, persisten los retos en cuanto a la construcción de planes, programas y estrategias que permitan la concreción de los compromisos formalmente establecidos.

De acuerdo con Vaillant y Rossel (2006), en América Latina la mejora en la situación de los docentes es uno de los retos más acuciantes para las políticas educativas. Justamente, los docentes se enfrentan a una profesión compleja, interdisciplinar por naturaleza, que requiere una serie de saberes que evolucionan con el tiempo y precisan de una actualización constante. El conocimiento del profesional docente es un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer que se sitúa en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte.

En ese sentido, de acuerdo a lo expuesto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 2016), la noción de desarrollo profesional docente es polisémica, compleja y multidimensional. La expresión “desarrollo profesional docente” es sinónimo de otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. Es un concepto que tiene que ver con el aprendizaje pero también remite al trabajo, se trata de un proceso, por lo que incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica docente; la idea se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas.

De allí la importancia de concertar con los educadores venezolanos una agenda para la estructuración de una política pública para la formación docente desde el

pensamiento crítico, asumida como una relación sinceramente necesaria, que nos permita comprometernos a todos los sectores en la consecución de los objetivos planteados, como lo señala Velásquez (2009) “procurar la formación de políticas públicas virtuosas y exitosas por su impacto relevante en la sociedad” (p.168).

Ahora bien, hablar de política en Venezuela es sinónimo de conversar sobre partidos políticos, zancadillas, traiciones, “saltos de talanquera”, entre otros. Es tradicional escuchar del venezolano (a) opinar en contra de la participación o intromisión de la política en sectores estratégicos como la educación, el deporte, la salud, entre otros. En consecuencia, nos salta la interrogante: ¿Si la política no se gesta para resolver los problemas sociales y/o apuntalar el desarrollo, cómo se alcanzarán tales objetivos?

De allí la necesidad de generar una aproximación teórica sobre las políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, a partir de la configuración de los informantes clave, como una cosmovisión fenomenológica en las Universidades Venezolanas.

Con este propósito en mente inicié esta travesía junto a cinco (05) compañeros (as) de viaje (informantes clave) que seleccioné minuciosamente para esta investigación: cinco docentes universitarios con experiencia de al menos cinco (05) años en su desempeño profesional en universidades nacionales Universidad de Carabobo (UC), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y Universidad Deportiva del Sur (UDS).

Iniciando este recorrido, en la entrevista previa, el Informante Clave 2 (IC2) señaló:

Debemos adicionar los múltiples y profundos cambios que han acontecido en las últimas décadas producto del avance tecnológico, la inmediatez de las comunicaciones y la facilidad en el acceso al conocimiento. En un mundo digital, la naturaleza de la docencia necesariamente ha de cambiar y, en consecuencia, también han de hacerlo los docentes (EPL15-22).

Siguiendo este hilo de Ariadna, los autores precitados y el IC2 en conjunto, consideran que la formación inicial que dan las universidades a los(as) docentes no es suficiente para el adecuado desarrollo de sus destrezas profesionales a lo largo de toda su carrera. Dentro de este contexto el IC2 opina que desde hace mucho tiempo se ha identificado la necesidad de contar con programas de desarrollo profesional que amplíen las destrezas y habilidades de los docentes en la práctica, a la vez que

actualicen en los contenidos y las herramientas pedagógicas más efectivas para la mejora del proceso educativo y de la adecuada formación de los estudiantes.

En este contexto se incorpora el Informante clave 1 (IC1) cuando al consultarle desde su experiencia sobre las políticas públicas fundamentales que se han desarrollado para la formación inicial y continua del docente universitario venezolano, señaló expresamente:

En el caso de la UNELLEZ se reformó el Plan Rector (2013) y el Reglamento de Investigación, ahora Creación Intelectual, también se impulsó el Diplomado en Diseño Curricular, pero no se ha logrado erradicar el viejo modelo educativo. Todavía la gran mayoría de los docentes continúan atados a los enfoques, esquemas y métodos de paradigmas dominantes. Así que las políticas públicas en este campo se pueden medir desde lo material pero no lo estructural, ni lo neurálgico. Seguimos formando profesionales para tributar al sistema neoliberal, tecnócratas dogmatizados que nada aportan a la soberanía cognitiva ni a la independencia tecnológica (EPL14-26).

En el entramado de las frases expresadas por el IC1 se comienza a vislumbrar un dejo de nostalgia por la tarea aún por realizar, inacabada, de la formación docente desde el pensamiento crítico, autónomo. Lo cual devela un desarrollo profesional docente en línea con el nivel de las políticas públicas aplicadas para tal fin.

Por otra parte, y dado que los sujetos de la acción cuando se enuncia “Formación docente y pensamiento crítico” son los profesores y profesoras, considero conveniente dejar para la discusión una relación necesaria entre la experiencia, la práctica y el saber tanto pedagógicos como didácticos, componentes necesarios en todo proceso de formación docente. Sin duda, las formas dialógicas que se generen entre los informantes clave aportarán en el tema, porque el pensamiento crítico es un logro tanto personal como colectivo.

Propósitos de la Investigación

- Develar los significados que poseen los informantes clave, sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico.
- Comprender los significados que poseen los informantes clave sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico.
- Interpretar los significados que poseen los informantes clave sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico.
- Generar una aproximación teórica sobre las Políticas públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico, a partir de la configuración de los informantes clave.

Relevancia de la Investigación

La presente tesis doctoral se reconoce en la actualidad de las situaciones problemáticas en torno a la formación de los docentes universitarios en Latinoamérica y especialmente en Venezuela y parte de la necesidad sentida de desarrollar un pensamiento crítico en los docentes con miras al posicionamiento social, político y educativo de su voz y de sus acciones, en tanto posibilitadoras de reflexión, creación y transformación. Incluso para comprender los problemas de su misma profesión tanto desde marcos amplios y contextuales.

La entrevista inicial realizada a los informantes claves de la investigación refleja situaciones problemáticas en la formación de docentes, aún vigentes, que ahora resultan pertinentes de recordarse y de recoger al menos en tres grupos, así lo menciona el informante clave 3 (IC3) a saber: “Primero las organizaciones mundiales por la educación y los gobiernos de nuestros países en general, expresan la importancia de la educación pero no invierten lo suficiente en ella” (EPL8-13) .

En segundo lugar, continua el IC3:

...Está la pregunta por el docente es la cuestión central dentro de la problemática educativa de la época. A nivel del macrosistema educativo, la situación se observa en los bajos y malos salarios, en la autoestima y valoración social, en las condiciones de la enseñanza, en las oportunidades de formación, el reconocimiento e investigación del problema y los presupuestos destinados a resolverlo. A fines de los años noventa, la

proyección de la educación del siglo XXI pareció no incluir a los maestros y avizorarlos como algo en extinción (EPL23-30)

Y en tercer lugar, el IC3 considera que la problemática en el macrosistema político afecta el microsistema escolar y al docente como persona. Pauperización y proletarización de los maestros; nivel educativo precario de amplios sectores del magisterio en servicio; reducción de la matrícula y bajas expectativas de ingreso al magisterio; abandono de la profesión; creciente incorporación de maestros empíricos o legos; pérdida de identidad y legitimidad social del oficio docente; falta de oportunidades de actualización y superación personal; huelgas y paros frecuentes, prolongados, fuertes; y los educadores percibidos como problema y como el obstáculo principal para la renovación y el avance educativos.

Ante esta realidad presentada por los informantes clave de nuestras universidades venezolanas, con esta tesis doctoral propongo aportar en su comprensión y posibilidades de transformación. Reconocer el valor de las políticas públicas para la formación del docente universitario desde la perspectiva del pensamiento crítico de los docentes, es la motivación general de la realización de la investigación doctoral titulada Políticas Públicas para la formación del docente universitario desde el pensamiento crítico. Una cosmovisión fenomenológica en las Universidades Venezolanas, la cual se suscribe en la línea de investigación “Problemáticas socioeducativas en el país y políticas educativas”, cuyo objetivo es analizar los nudos críticos de la educación desde la perspectiva socio crítica en contextos reales, del grupo de investigación “Políticas Públicas y calidad de la educación universitaria”, del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ).

ESCENARIO II

MIRADAS DE OTROS NAVEGANTES SOBRE EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO



“Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana”. Carl Gustav Jung

Rumbo al horizonte a través de la rosa de los vientos

De acuerdo a lo expresado en clase por el profesor Boffelli (2019), en un estudio fenomenológico, la teoría no precede sino que emerge con la investigación. Es una teoría sustantiva porque nace de los sujetos. Lo cual coincide con Rojas (ob. cit.) quien señala que la relación teoría – práctica del paradigma fenomenológico (interpretativo, naturalístico, comprensivo, hermenéutico o sujeto – céntrico) es que la teoría surge del contexto estudiado.

Parafraseando a Martínez (ob. cit.), los referentes teóricos de este tipo de investigación es estrictamente referencial, el cual no debe “enmarcar” la búsqueda del investigador, su finalidad es exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación. Sugiere Martínez (ob. cit.) además que dichos referentes deben hacer mayor énfasis en lo más cercano (lo regional, lo nacional, lo iberoamericano) debido a que comparte más nuestra cultura e idiosincrasia. Este marco es una fuente de información y nunca un modelo teórico. Servirá para contrastar a posteriori mis conclusiones con la de esos autores, pero no para forzar e imponer una interpretación. Se trata entonces de no auto imponernos filtros epistemológicos que limiten todas las interpretaciones posibles.

Formación Docente

Desde finales del siglo pasado, la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad.

Según CLACSO (2016), la formación docente se asimila como:

Un proceso permanente que favorece el potencial humano, pedagógico, didáctico e investigativo de los maestros y maestras que laboran en todos los niveles educativos, pero que no siempre se ha reconocido en esta complejidad sino que ha tendido a reducirse a la instrucción, la capacitación y la mecanización de procesos desligados de la vida de la población docente, de la realidad de las comunidades con las que trabaja e incluso de las necesidades y problemas de su región” (p. 01).

Sin embargo, un aura reduccionista, simplista, circunda el proceso de formación docente en nuestros países de América Latina. Un proceso estandarizado, similar al aplicado para medir los rendimientos de estudiantes a nivel mundial, aunado a la tendencia liberal de mercantilización de la educación universitaria se mezclan en función de crear recetas para la formación docente, alejadas de la reflexión y el pensamiento crítico, Alfa y Omega de nuestro sector educativo. Corresponde entonces asumir el pensamiento crítico en su dimensión cognitiva y emancipadora, en justo equilibrio, analogía con lo técnico – político. Para generar procesos de construcción de la formación docente sobre la base de un conjunto de producciones que abroguen legitimidad al proceso educativo actual que vivimos.

Parafraseando a Bonilla (2017), el neoliberalismo educativo constituye la expresión sectorial del nuevo paradigma de “gobernanza”. Desde este lugar de enunciación construyen una narrativa que señala que en los sistemas escolares, la crisis de legitimidad es carencia de pertinencia y la crisis de eficacia se muestra con problemas de calidad educativa. Se impulsa un discurso educativo que desde el cosmopolitismo, la integración subregional, regional y mundial, plantea la necesidad de estandarizar procesos y resultados esperados. Esto replantea el papel del sistema de Naciones Unidas -y en el caso que nos interesa de la UNESCO- como espacios para producir

una acelerada normalización de la teleología del campo educativo; ello implica renovadas formas de quiebre de las soberanías nacionales.

La neo colonización que impone el neoliberalismo educativo conlleva el desarrollo de sistemas de evaluación que tienden a la uniformidad, la construcción de imaginarios culturales que posibiliten la aceptación de los estándares educacionales que expresen esa nueva orientación y, la disolución progresiva de las autonomías conceptuales y operativas de los Ministerios de Educación nacionales.

Como podemos observar, el trabajo de reingeniería educativa de los noventa del siglo XX y la primera década del siglo XXI allanan este camino. Reduciendo la formación docente a estándares de calidad importados de la gerencia o más bien el management, con una consecuente tributación de mayor nivel al mercado que a la educación.

En la nueva “Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021” (2015) sobre la base de un contexto de educación cambiante y la agenda inclusiva de la Educación para el Trabajo, en cuya propuesta post 2015 destaca como objetivo estratégico 1, el “desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos” (p.37). En el numeral 5 de este objetivo destaca positivamente la valoración que hace este organismo internacional de “abordar los asuntos relativos a los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza” (p.45,2015), precisando que “para los sistemas de educación es un reto prestar la atención adecuada a los factores que afectan la eficacia y el desempeño docente, tales como las políticas de formación, contratación, implementación,, gestión, evaluación y desarrollo profesional... A menudo, el estatus profesional, el salario y las condiciones de trabajo son deficientes” (p.46).

En este sentido, la UNESCO vuelve a colocar su voz como un mecanismo para hacer sentir la opinión de los millones de docentes del mundo que han visto afectados sus ingresos, reconocimiento social y condiciones de trabajo en el periodo del neoliberalismo educativo, abriéndose a la posibilidad de recuperar su legitimidad en el magisterio. Están pendiente en este sentido, la actualización y ratificación de las convenciones aprobadas por los países miembros hace varias décadas, respecto a las condiciones de trabajo del personal docente. Esta orientación de la UNESCO, fuera de la orientación de los organismos económicos globales ratifica la personalidad propia del organismo internacional.

Por otra parte, Aguerrondo (2004) señala al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza. Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son

interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Si se habla por ejemplo de la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información a los procesos de enseñanza, es probable que los gobiernos equipen a las escuelas y reformen el currículum.

Pero inmediatamente caerán en la cuenta de que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen las TICs en sus clases. De lo contrario el intento fracasará. Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio.

Como ha señalado Fullan (2002) con ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (p. 122). La frase suena fuerte en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, atravesado por graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar. En este sentido, cabe señalar que si bien las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa y necesaria, produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea.

En opinión de Birgin (2006). La mejora de las experiencias escolares de los alumnos requiere de modo ineludible contar con los docentes, pero una política que apueste en forma excluyente a su formación y actualización constituye una respuesta simplificadora que evade la compleja trama histórica que desde hace más de un siglo configura los sistemas educativos. Por ello es necesario emprender políticas articuladas entre organismos y sectores del Estado que atiendan en forma simultánea los diversos -pero convergentes- aspectos que redundan en la elevación de la calidad de la educación básica: salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de las materias, talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc.

Pensamiento Crítico

Las políticas educativas actuales se caracterizan por su naturaleza impositiva y prescriptiva, ante lo cual diferentes académicos siguen abogando por proyectos formativos que faciliten la formación de docentes como conocedores activos y agentes críticos. Dicha formación puede permitirles a los docentes no sólo impugnar y desafiar

mecanismos de normativización y vigilancia sino además apoderarse de la reflexión y la investigación como medios para fortalecer sus prácticas y discursos. En opinión de Scriven y Paul (2015), este pensamiento se puede entender como:

el proceso intelectual y disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, activa y hábilmente, información obtenida o generada a través de la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para actuar y creer. En su forma fundamental, se basa en valores universales que trascienden las divisiones entre las ciencias: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, pruebas sólidas, buenas razones, profundidad, amplitud y equidad” (p. 1).

Visto así, la vinculación entre el pensamiento crítico y la formación docente se refleja, pues son los docentes los primeros agentes sociales llamados a desarrollar en los estudiantes formas de pensamiento racionales, reflexivas, críticas y creativas. En esta línea de pensamiento, Miranda (2003) sostiene que la formación de los docentes en pensamiento crítico les permite:

No solo enfrentar de mejor manera su profesión sino que, además, le facilitará la adaptación a los cambios que eventualmente pudieran producirse en el ámbito en el cual se desenvuelve. Le otorga, asimismo, una capacidad dinámica y predictiva que le permite anticiparse a las dificultades y problemas, y organizar las estrategias de manera lógica, para así solucionarlas, en caso que se presenten (p. 40).

Dentro de este contexto, la formación docente desde la perspectiva del pensamiento crítico posibilita al docente además de enseñar más y mejor, configurarse como un profesional dinámico y propositivo, capaz de adaptarse estratégicamente, resolver problemas lógicamente y transformar creativamente sus prácticas y contextos educativos.

Comprensión descolonizadora a través de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos de la educación

“No existe la vida sin la muerte, como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una “muerte en vida”. Y la “muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser.” (Freire, 1979)

Comenzamos el transitar de la descolonización de la educación con una frase preclara del pensador Paulo Freire, la cual es propicia para esta ruptura paradigmática que estamos viviendo en la educación latinoamericana, así como también en el mundo entero. Y es que la educación básica, diversificada y universitaria está enfrentando desafíos históricos, filosóficos, sociales, culturales, epistemológicos, ontológicos y axiológicos que demandan una nueva manera de educar, una nueva manera de enseñar, una nueva manera de aprender, pensar y de producir conocimiento, a contracorriente de la colonialidad que se viene repitiendo desde hace más de quinientos (500) años en nuestra sociedad.

Desde el siglo XX, se han escuchado voces dedicadas a dialogar sobre el camino para superar esta crisis paradigmática y transformar la educación, en la vía a la descolonización de la educación. En ese sentido, De Sousa (2014) refiere que “la descolonización de las ciencias sociales se debe a un diálogo entre la teoría crítica descolonial europea versus el pensamiento del sur global” (p. 13). Estas palabras acuñadas por Boaventura buscan que en la educación se recuperen los saberes y a su vez que los pensemos desde del sur, desde otro horizonte, donde el conocimiento verdadero y con validez no sea solo el científico, sino que también sea aceptado el conocimiento empírico.

Antes de profundizar el diálogo acerca de la descolonización, es preciso pasearse por lo que ha sido y significado el proceso de colonización, desde diversos puntos de vista en nuestros países latinoamericanos, haciendo énfasis en la colonización de la educación, con la incursión del eurocentrismo, así como desglosar todas la herramientas de las que se ha valido el proceso colonizador para permear las culturas no occidentales y oprimirlas, además de la forma como se ha reinventado el mismo, a través de lo que se conoce como el neocolonialismo, con la finalidad única de generar la subordinación típica de estos procesos. Ello coadyuvará a obtener una acepción más clara del tema que se abordará en el presente ensayo.

El proceso colonizador tiene sus orígenes a finales del siglo XV, específicamente en 1492 con el acontecimiento marcado de un movimiento denominado por la

cultura occidental como el “Descubrimiento de América”, este movimiento tuvo la característica principal de lograr en 50 años un brutal proceso de colonización, en los que impusieron su visión del mundo, aniquilando la riqueza material, espiritual y cultural de nuestros antepasados ocupantes de la tierra, y aún en nuestros tiempos a pesar de que existe conciencia plena de lo sucedido, no se han sopesado los daños reales causados por los colonizadores. Dentro de este contexto Cesarie (2006), señala que el proceso colonizador dejó “culturas pisoteadas, instituciones minadas, tierras confiscadas, religiones asesinadas y representaciones artísticas aniquiladas” (p. 117).

Durante este proceso, se produjo un choque sociocultural acentuado, buscando el sometimiento a un movimiento histórico único supeditándonos a un marco civilizatorio caracterizado en los valores de universalidad, objetividad y racionalidad. Esta subordinación se presentaba en todos los campos de la existencia humana y la educación no escapó de esto, de hecho fue uno de los espacios sociales donde tuvo mayor incidencia, ya que la misma fue usada como la plataforma de los procesos ideológicos requeridos por el sistema opresor, destruyendo todo vestigio de conocimiento autóctono, toda institución educativa y cultural así como la imposición de un modelo educativo memorizado, pasivo y prediseñado. Es decir, desde ese momento se instauró lo que se conoce como la educación eurocéntrica.

La educación eurocéntrica, ha servido de hilo conductor en los procesos de colonización y se apoya según Solano (2015) “en cuatro grandes dimensiones que son el antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo” (p.c119). Estas dimensiones son las que motorizan la forma en que se ha pensado y se ha hecho educación después de la colonización. Y la conjunción de estas cuatro dimensiones son las que dan fundamento a la matriz neocolonial de dominación, la cual hoy día se expresa a través de lo que se conoce como globalización, la cual a su vez no es más que una expresión discursiva de una nueva etapa de la expansión del capitalismo, buscando incubar sus ideales dentro de la sociedad, y como se señaló con anterioridad la educación posee características formidables para ser el conductor en este proceso ideológico. Es necesario entonces, describir estas dimensiones, para así obtener un fluido dominio cognitivo acerca de las mismas y como éstas conllevan al proceso de dominación.

En primer lugar, el antropocentrismo implicó un giro socio-cultural durante el renacimiento euro occidental del siglo XV, su postulado principal es la emulación del hombre blanco, católico como ideal humano (el prototipo europeo), con una narrativa racista, etnocéntrica y de desprecio hacia las demás culturas y cánones diferentes. Según Quijano (2007) “el proceso de dominación colonial se fundamentó en la

división étnica y racial” (p. 119), partiendo así la sociedad e instaurando un modelo supremacista.

Seguidamente el epistemocentrismo, se basa en convertir la cultura y el conocimiento euro occidental como único y verdadero, demarcando esta cultura como una superioridad epistemológica. Esta dimensión crea mecanismos ideológicos disfrazados de científicidad, desechando los saberes de las culturas no occidentales ya que según, estas carecen de universalidad, objetividad y racionalidad. Es decir, se invisibilizan las culturas y saberes originarios afirmando que no tienen valor, salvo el de manifestaciones mágico religiosas con base en mitos y creencias alejadas de lo científico.

Desde el punto de vista educativo los estudiantes asumen la universalidad del conocimiento, anulando todo soporte de su verdadera cultura y antepasado, sumergiéndose en los valores occidentales como lo único válido, llegando al punto de señalar, que todo vestigio o soporte literario de su verdadera cultura o conocimiento es una especie de prehistoria, a pesar de existir un nutrido camino de diez mil años antes de la colonización.

Mientras que el logocentrismo, se refiere al lugar fundamental que la cultura europea, le otorgó al logos, o la razón, como legado de la modernidad y racionalidad. El logos fue legitimado como el elemento fundamental del proceso de conocimiento, por ello se acentuó que todo conocimiento se deriva del razonamiento lógico matemático y exacto. Esto produjo una mayor afectación a la humanidad occidental ya que con esto anularon totalmente todo su proceso cognitivo previo además de sobredimensionar el método científico. En la educación ha conllevado a la existencia de un patrón sesgado y ahistórico de la concepción del mundo y la naturaleza, utilizando un instrumento prediseñado con lenguaje propio llamado “currículo”.

Por último el falocentrismo, es la construcción socio cultural con base en la asimetría de poder entre sexos y explica el rol histórico que la sociedad patriarcal le da a las mujeres, es decir lo masculino y femenino son concebidos de manera diferenciada. Asignando a los hombres roles de poder y reconocimiento y a la mujer roles de sumisión y servidumbre. Una vez observado como la conjunción de estas cuatro dimensiones conducen a un modelo de dominación, opresión y desprecio, vale acotar que es preciso romper con los estereotipos signados en estas dimensiones y emerger hacia una educación verdaderamente liberadora independiente de epistemes

impuestas y donde todos seamos iguales sin distinción de razas, o géneros, dando valor a nuestra riqueza cultural y espiritual que hemos heredado de nuestros ancestros.

Sensibilizados sobre las cuatro dimensiones que nutren la matriz de dominación colonial eurocéntrica y permearon la sociedad y la educación de nuestro país hasta nuestros días, nos corresponde entonces ahora la dura tarea de pensar la educación desde otra perspectiva, desde otra mirada para hablar con parresía. En ese momento, nos surge la interrogante: ¿Cuánto hace que no pensamos sobre cómo pensamos?

Vivimos, en opinión de Drucker (1997), en la actualidad una sociedad de información o del conocimiento, a lo cual Tejedor (2018) le contrapone que vivimos realmente, es en una Sociedad de la “infoxicación” y del ruido digital y cita como ejemplo la contradicción de seres humanos, ciudadanos del mundo, que viven conectados permanentemente, pero con mayores sentimientos de soledad. Basta con recordar la anécdota de la niña de cinco años de edad, que cuando escucha por primera vez en una Misa, la palabra Amén, le consulta inmediatamente a su padre el significado de dicho vocablo. Y el padre admirado por la curiosidad de su hija, le contesta que Amén representa “que así sea” o “cúmplase”, a lo cual la niña le responde: “Ah! Entonces “Amén” es igual a “Enter”.

Corresponde entonces enfocar nuestra mirada a la educación colonizada actual desde la perspectiva de la teoría de la retaguardia, planteada por De Sousa (2018), quien como buen artesano, crea fornidas herramientas conceptuales, recursos que se asientan más en el linaje del trabajo artesanal y singular que en un modelo sistémico y omnicomprendivo de interpretar el mundo. La colonización de la sociedad latinoamericana, se centró en la colonización del ser, del saber, del poder y del territorio; de allí que la descolonización de la educación se inicia en palabras del autor precitado con el diseño del currículo de la vida con base en la Ecología de Saberes. La cual comprende un dialogo de saberes, pero también de seres, bajo la égida de la educación como un acto político parafraseando a Freire, o en palabras de Coronado (2018): “Más que una educación pertinente, debemos generar una educación impertinente”, una Insurgencia pedagógica.

Para alcanzar este objetivo existen, en palabras de Freire, dos ejes a menudo olvidados: Politicidad y Eticidad. Recordemos que Freire (1978) afirmó que:

Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que

tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué (p. 02).

Estas afirmaciones coinciden con Dussel (2018), quien en su conferencia “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, promete algo para muchos impensado e improbable: Transformar la educación colonizada en una educación crítica se puede alcanzar en solo seis años. Si existe voluntad política. ¿Cómo? Muy sencillo: Transformar la interpretación del mundo de los niños en tan solo seis años. Para lograr este objetivo se presentan obstáculos como lo expresado por Andrade: “Escasa formación política del docente que lo aleja del pensamiento crítico y de reconocer los fenómenos sociales”. Lo cual parafraseando a Zunini (2007) termina convirtiendo al docente en un obstáculo epistemológico.

En ese sentido, la teoría de la retaguardia escrita por De Sousa (ob. cit.), parte del viaje como gesto epistemológico. Se trata mediante el viaje de alcanzar otros lugares del saber, otras miradas del conocimiento. En la búsqueda de ese objetivo, articula una pedagogía del desplazamiento y de la escucha: aprender a viajar hacia el Sur, dejar hablar al Sur, implosionar ese proceso de silenciamiento ejercido por el conocimiento científico producido desde el Norte. En el equipaje del viaje iniciado por De Sousa siempre están presentes los catalejos y los microscopios.

Ante las geografías parceladas del conocimiento, Boaventura nos convoca a cruzar la línea abisal: una frontera que divide tan profundamente la realidad social que todo lo que queda al otro lado de ella permanece invisible o es considerado irrelevante. Cruzarla, por cierto, sin renunciar en bloque al conocimiento producido desde los centros de poder, pero haciendo una fuerte opción por recuperar, reivindicar y legitimar otros modos del saber que permitan gestar otras ciencias sociales. Ello permite una visión telescópica del centro y una visión microscópica de todo lo rechazado por el centro.

Parafraseando a De Sousa (ob. cit.), si la gran escuela es el Sur, su caja curricular está organizada sobre un principio de convivialidad irreductible: la ecología de saberes. Miradas que no imponen, sino que solicitan otras perspectivas para cuestionar y cuestionarse; perspectivas que buscan credibilidad y reconocimiento para los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello conlleve a desacreditar el conocimiento científico. También, el término remite de un modo certero al indispensable diálogo que debe producirse entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales. Ningún cambio social puede promoverse desde las ciencias sociales sin tomar en cuenta la devastación ecológica, la predación, el extractivismo, el epistemicidio y la eliminación física a las que muchas veces ha contribuido la

racionalidad moderna. De allí que la recuperación de las experiencias sea uno de los elementos más valorados.

Esa experiencia de la maestra de escuela, quien invitada a un panel sobre educación, responde: “Yo no puedo ir como experta, yo no sé nada de educación, no tengo tiempo de estudiar, porque estoy todo el día en la escuela”. Esa experiencia que nos recalca que los humanos aprendemos, los que no son humanos repiten. La misma experiencia de Freire (ob. cit.), cuando nos reiteró: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino generar las condiciones para que el aprendizaje se produzca” (p. 03).

Sin embargo, la Escuela responsable, moderna, según Drucker (ob. cit.), es una institución eficiente, cuyos alumnos “serán sus propios instructores utilizando como herramienta un programa de computador... requieren aprender a ser empleado... (p. 217), “lo que se necesita ahora es la reafirmación del propósito original de la escuela. Este no es la reforma social ni el mejoramiento social. Tiene que ser el aprendizaje individual” (p. 218). Una rémora de El Emilio de Rousseau.

Definitivamente, para descolonizar la educación, se deben implosionar las dimensiones que alimentan la matriz de dominación colonial eurocéntrica y sentar las bases epistemológicas, ontológicas y axiológicas de una educación crítica. Al aprendizaje individual de Drucker, Dussel (ob. Cit.) contrapone en su giro epistemológico:

Habría que descolonizar la curricula desde primer grado hasta el posdoctorado. Formar grupos a lo Paolo Freire desde el primer grado. Si vamos hablar de historia que el docente le pida al niño que le pregunte a su abuelo, a su padre, a su pueblo su historia, para conocer de historia primero de familia, luego de su pueblo y luego del mundo.

Incluso el autor, sugiere enseñar Filosofía para niños desde primer grado desde una perspectiva experiencial. En concordancia con Simón Narciso Jesús Rodríguez, quien ya en 1794, en su obra “Defectos que vician las escuelas de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento, un estudio crítico sobre la enseñanza colonial”, manifiesta que Instruir no es educar. Educar es crear voluntades. Solo la educación es capaz de poner obligaciones a la voluntad. La educación es la formación del hombre para la acción, para el uso de la razón, para la moderación de los sentimientos, para el dominio de su voluntad. Es libre el hombre que es dueño de su propia voluntad. Todo un bagaje epistemológico aporta aquí Samuel Robinson para la formación del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la crítica del pensamiento, es la posibilidad de liberar al pensamiento de lo que piensa. Por ello Freire (ob. cit.), asume el proceso de educación

como un “acto de amor, de coraje, como una práctica de libertad en busca de transformar las situaciones históricas de la humanidad” (p. 02). De acuerdo a Solano (2015), los procesos de descolonización del pensamiento pueden tener lugar una vez que se tenga conciencia de la necesidad de cuestionar aquellas cosas que se han convertido en parte del sentido común de las personas, y que tienen que ver con: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Quién está autorizado a producir conocimiento? ¿Cuáles criterios se emplean para determinar la validez del conocimiento? ¿Quién determina esos criterios? ¿Por qué nos representamos de una manera y no de otra? ¿Cómo llegamos a ser lo que somos hoy? ¿Cómo concebimos a los otros? ¿Existe otra forma de comprender nuestra historia?

Desde esta perspectiva, se comprende que Descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y de esta manera desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito, un éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados.

La Ecología de Saberes y la descolonización del pensamiento se dibujan en la pluma del maestro Simón Rodríguez (1854), en su texto pedagógico “Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga” citado por Calzadilla y Carles (2007), cuando expresa:

El vulgo no ve, en la 1ª. Escuela, más que Niños en salitas o salones, incomodando al maestro, para que no incomoden en sus casas: los niños creyendo, que la Escuela es para aprender a fastidiarse, y el Maestro... que debe fastidiarse, para darles ejemplo. Ellos aprender a MENTIR, y el... a DISIMULAR... Enseñen a los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS Ni a la COSTUMBRE, como los ESTÜPIDOS.

Si Rodríguez sirve de base epistemológica para la educación decolonial, en Dussel (ob. cit.), encontramos la perspectiva ontológica necesaria para descolonizar la educación. Para el filósofo argentino, la praxis se conceptualiza como un proceso de naturaleza ética, analéctica y sobre todo política que busca la aplicación del poder político de la comunidad de las víctimas para alcanzar la transformación de las estructuras injustas y hegemónicas que impiden el desarrollo de la vida de la comunidad. En este caso, la

víctima es el sujeto histórico, el que tiene como cometido la liberación de su condición de opresión.

Dentro de este contexto, en palabras de Solano (ob. cit.), la descolonización educativa pasa por el reconocimiento de la necesidad de crear una nueva ética planetaria, tal como la que han venido planteando autores como Küng (2002, 2003) y Boff (2003); una ética que nos permita respetar-nos, comprender-nos y tolerar-nos a partir de un reconocimiento de lo diferente de lo otro, de la riqueza cultural de lo otro, de lo extraño de lo otro.

Dentro de este contexto axiológico, Maturana (2007) señala que:

Educación es transformar en la convivencia. La educación es un espacio para que el niño se transforme en ciudadano ético. Esta idea se entiende más cuando se precisa que el aprendizaje está más ligado a la calidad de las relaciones, a la capacidad para abrir espacios de entendimiento, a la emoción, que a la disciplina y a un orden o secuencia como ocurre en la escuela. Los niños y las niñas, quieren estar donde está su emoción (p. 48)

En concordancia con esta visión de mundo, la educación descolonizadora en opinión de Solano (ob. cit.), debe reivindicar los principios que sustentan esta forma de vivir; donde los principios de solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad se distancian completamente de los principios de individualismo, mercado, egoísmo natural y universalidad afirmados por el pensamiento dominante en el marco de la gramática social neoliberal” (p. 126).

Recientemente desde el Estado Venezolano se ha pedido a la educación pública, que formemos para la ciudadanía y la paz. ¿Pero qué tipo de ciudadanía y paz formaremos con las mismas instituciones que colonizaron?, instituciones en las cuales la violencia simbólica se ha encargado de legitimar un modelo de sistema educativo que impone valores, sentidos y significados. Son interrogantes que siguen surgiendo al calor de nuestros debates académicos, son dudas que nos asaltan y nos motivan a seguir el camino de la transformación y descolonización de la educación.

Porque al fin y al cabo, como afirmaba Gabriel García Márquez (1994):

...nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos. En lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la

intuición congénitas y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (p. 11).

Parafraseando a García (ob. cit.), creemos que las condiciones están dadas como nunca para la transformación social y en ese objetivo, la educación será su órgano maestro. Una educación inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que fructifique y potencie nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y una estética para nuestro afán extremo y legítimo de superación personal. Que lleve las ciencias y las artes a la canasta familiar, para no seguir amándolas por separado como a las dos hermanas enemigas del Rey Lear de William Shakespeare sino como milicias de Datis el medo que avanzaban tomadas de la mano. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la stirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

La función Investigación en las universidades venezolanas: columna vertebral para la gestión del conocimiento

“Aprender investigando, conocer transformando” Lanz (2011)

El estado del arte de la docencia y de la investigación en el contexto educativo universitario venezolano es esencialmente complejo. El decurso histórico de las universidades en el ámbito mundial así lo señala. Abrazamos el siglo XXI con la insurgencia de una sociedad del conocimiento que reclama un papel fundamental de las casas de estudios superiores en el devenir de la sociedad en la cual está inmersa.

Dos aguas, dos corrientes, dos concepciones opuestas guiaron a las universidades desde sus orígenes. Una con nociones conservadoras, orientada hacia la docencia expedidora de títulos profesionales, como lo plantea Lugo (2019) hacia “la transmisión de conocimientos y métodos comprobados” (p. 03). Otra concepción con sentido pertinente y pertinente, consustanciada con la realidad social y su misión histórica. Trataremos como equipo de interpretar la dimensión docente, investigativa y socio

comunitaria de la universidad venezolana para entrever su resignificación necesaria, mediante el esfuerzo continuado para trascender las fronteras de la verdad conocida.

Los procesos históricos de nuestras universidades se vinculan inicialmente a la Iglesia Católica, tanto en Latinoamérica como en Venezuela. Institución religiosa que construyó la infraestructura, estructura y el alma de la universidad a su imagen y semejanza, incluso hasta en sus protocolos académicos. Basta con revisar los atuendos que se utilizan en los actos de grado para notar las similitudes con los atavíos de los actos religiosos. Hasta las caravanas de graduandos, tienen su origen en la tradición religiosa – universitaria que tenían los rectores de universidades católicas de pasear a sus egresados por el pueblo en carruajes o carretas para presentarlo a la sociedad de la época como profesional.

Desde esta perspectiva se puede comprender que la misión de las universidades en los siglos XVII y XVIII, era conservar el status quo de la sociedad, transmitir conocimientos y salvar las almas del fuego del infierno. A pesar de las múltiples transformaciones asociadas a la época, las casas de estudio no vivieron dicha evolución.

El siglo XIX emergió con las exigencias societales de incorporar la investigación a la vida universitaria, a pesar de las voces de sus detractores. Con ello la influencia eclesial fue subyugada por el avance del Estado y con ello los requerimientos de aportar a la sociedad en la cual hacen vida. Coincido con Villegas (1998) citado por Lugo (ob. cit.), en que “a partir de este momento, empezaría a exigirse a las universidades la generación de conocimiento útil e históricamente pertinente para el desarrollo de las sociedades” (p. 59), lo cual coadyuvó a las universidades a desarrollar un papel estelar en el desarrollo de los objetivos del país, rol que no siempre se ha cumplido debido a diversos factores.

En primer lugar, porque desde nuestras experiencias docentes hemos vivido que la función docencia ha subyugado las demás funciones, en detrimento de la investigación y la extensión, ello debido a factores materiales - financieros, pero incluso cuando el país ha registrado ingentes ingresos y las universidades han recibido recursos para el desarrollo de sus actividades, igualmente se han relegado en menor grado las funciones investigativas y extensionistas. Incluso coincidimos en que se ha generado una nueva función para las universidades: promover el crecimiento económico y concordamos además con Espinoza (1998) citado por Lugo (ob. cit.) en que “el profesional es fundamentalmente hombre y como tal debe realizar su esencia espiritual y moral” (p. 10).

Por tal motivo, considero necesario retomar tres propósitos fundamentales de las universidades: 1) atender demandas de formación de forma creativa, 2) equilibrar

la función investigación con los requerimientos de la sociedad y, 3) protagonizar el desarrollo del país y de la región. Para ello se hace necesario, parafraseando a Lanz (ob. cit.), en el terreno educativo desarrollar implicaciones epistemológicas y pedagógicas tales como: centrar la investigación como eje del desarrollo curricular, formación y autoformación del docente investigador, didáctica investigativa y estrategias metodológicas innovadoras.

En este orden de ideas, día a día los integrantes de la comunidad universitaria nos percatamos de los requerimientos que, en materia de seguridad social, educación, salud, entre otros, nos exige la colectividad. Son las instituciones de educación superior y principalmente las universidades, las llamadas a dar respuestas innovadoras, con equidad, pertinencia y calidad, a tales demandas, por ser ellas centros por excelencia de investigación y producción de saberes.

Estos planteamientos sociales emanan del medio y emprender estos desarrollos requiere de un pensamiento complejo, de enfoques transdisciplinarios capaces de resolver y dar respuestas cónsonas con su entorno. Pero alcanzar tal nivel de análisis y perspectiva se requiere de un proceso coherente, sistematizado y ordenado que conduzca a la producción de conocimientos, que serán la respuesta a los planteamientos sociales.

El quehacer investigativo de la Universidad se desarrollará atendiendo a dos líneas de acción. La primera, orientada al proceso de generación de conocimiento para contribuir al enriquecimiento de campos de saber y, en consecuencia, al desarrollo científico, tecnológico y humanístico del país. La otra, orientada a la creación de conocimientos que respondan a necesidades específicas de su entorno, en cumplimiento de su compromiso con la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las comunidades y con el desarrollo integral del país, para la creación de condiciones de existencia más dignas.

En ambas líneas, se incorporará el papel fundamental de contribuir al logro de cambios en la comprensión de la vida pública, a través la difusión continua de los avances y logros de dicho quehacer. Asimismo, atenderá, con sentido proyectivo a la formulación y el análisis de escenarios deseables y viables sobre los cuales deberán operar sus actividades de investigación, para hacerlas proactivas ante los contextos inciertos en los que se inscribe.

En esta curva de pensamiento Bigott (2010), planteaba que en los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores tienen que ser docentes-investigadores-agitadores y van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador-investigador-agitador va a

adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente.

Independientemente de cualquier postura, considero que el docente como parte vital del proceso educativo, debe participar activamente en la investigación de su propia práctica, lo que implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador. Investigar en educación no es producir conocimiento nuevo para llegar a la explicación o solución definitiva de un problema, más aún si es a partir de un conjunto de datos recogidos previamente. Investigar es un proceso integral en el que no sólo el adelanto científico tiene lugar o está presente, si no y más importante, la construcción de la subjetividad creativa como entidad que está en capacidad de serlo.

Por eso comprendemos que el mundo que rodea en la actualidad a la universidad se mueve cada vez a un ritmo mucho más acelerado, que exige de todos los docentes una mayor atención con respecto a la adquisición, creación, utilización, divulgación, y transformación del conocimiento para poder atender los requerimientos y satisfacer las necesidades de los estudiantes ávidos de este y deseosos de ser formados. La formación de este hombre nuevo debe estar apoyada a través de programas de educación avanzada que permitan dar respuestas a la generación de nuevos conocimientos que enriquezcan el entorno del saber, que satisfagan las necesidades de formación académica continua de los docentes y estudiantes con miras a fomentar el desarrollo institucional, la sustentabilidad y la sostenibilidad de las relaciones para la diversificación en las diferentes áreas de desarrollo y en las formas de cooperación con otras instituciones y con las comunidades organizadas.

Se dice que toda sociedad debe practicar el empoderamiento de su entorno y tener sentido de pertenencia. Para la creación y desarrollo se requiere de un nivel avanzado en los estudios universitarios donde juega un papel muy importante la pertinencia teórica, social e institucional, ya que debe existir un fuerte vínculo inseparable entre la calidad académica del docente y el estudiante para que puedan internalizar un verdadero compromiso social.

En la realidad, haciendo énfasis en lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el Plan de la Patria, Plan Nacional Simón Bolívar y en el Plan Nacional de Formación Docente, se deben direccionar a través del desarrollo económico y social, las políticas y estrategias para la transformación de la educación

universitaria, donde un proyecto educativo ofrezca diversas alternativas de solución, desarrollo de conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico, y a su vez, constituya las condiciones propicias para el desarrollo integral del país y del estado, y poder solventar los problemas económicos, sociales, culturales, educativos, éticos y políticos existentes.

En este sentido, se busca ir hacia una transformación docente crítica que esboce una alternativa de investigación enmarcada en una visión crítica y emancipadora, planteando una serie de elementos que permitan la emergencia de una forma distinta de asumir la relación teórica-práctica, considerando el conocer como un proceso signado por el diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del conocimiento se consoliden como un hecho social, dentro del ámbito de un quehacer educativo profundamente humano, es decir una educación regida por una condición profundamente humana que implique una comprensión cabal de la sociedad en que está inmersa y que permita la construcción de una conciencia crítica, que conjugue la comprensión e interpretación de las situaciones, y conduzca a la ejecución de planes de acción que permitan una verdadera transformación de una realidad que ha sido impuesta por diversos mecanismos de poder.

Es por ello que los docentes deben asumir su rol ante la formación de profesionales, que sean capaces de relacionar la teoría con la práctica y saber cómo actuar en un momento determinado. Por lo tanto, el docente está en el deber de formar a los futuros investigadores de forma que sean capaces de romper el monopolio del saber, establecido dentro de organizaciones que reproducen las relaciones de clase desiguales de nuestra sociedad y, en consecuencia, puedan hacer de ellas instituciones más democráticas e igualitarias.

En este sentido, los docentes deben de tener la mejor actitud de querer aceptar los cambios que indiquen una mejora en la educación universitaria, porque son los que tienen la formación de los futuros profesionales del país, los que de una u otra manera ejecutarán el trabajo que actualmente vienen desempeñando los docentes, por ello siempre se han conocido como la generación de relevo y con la sociedad tan cambiante que vivimos actualmente, nos vemos en la necesidad, no por obligación, sino por crecimiento tanto profesional como personal, de cambiar en pro de los beneficios de un colectivo.

Partiendo entonces del artículo de Lugo (ob. cit.) titulado: "La Universidad Venezolana en la dialéctica de dos Modelos", como investigadores observamos divorcio en las funciones y/o actividades inherentes y que les atribuye el ordenamiento jurídico internacional y venezolano en el ámbito educativo universitario a los docentes. Planteamos que es en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

(1999), de donde emanan los principios constitucionales de la educación universitaria siendo muy claro el artículo 3, al otorgar al Estado Venezolano el compromiso y responsabilidad en la construcción de la sociedad justa, a través de la educación y el trabajo. Dicho artículo se concatena con el artículo 109 ejusdem al señalar que la comunidad estudiantil conformada por estudiantes, estudiantas, profesores y profesoras deben tributar a la búsqueda del conocimiento mediante la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación.

Asimismo, las universidades tal como la define la Ley de Universidades (1970), es “una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”. Concepción axiológica que imbrica en cada una de las actividades que se desarrolla en el sistema educativo; razón por la cual requiere este sector enrumbarse en estos caminos, que algunos llaman autopista de la información, pero en realidad son caminos intrincados, poco transitados en estas casas de estudios venezolanas para arribar al puerto seguro de la sociedad del conocimiento.

Asimismo, el Artículo 3 ejusdem, indica que las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. De allí, que las funciones que deben cumplir los docentes son la docencia, la investigación y la extensión, integradas al sistema universitario conducentes a la interacción con las comunidades para la producción, generación, divulgación y apropiación de conocimientos, saberes, valores y prácticas articulados con el compromiso social, político, ético de las instituciones universitarias.

Asimismo, podemos mencionar la Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010), consagra en su artículo 5 ibídem, comenta acerca del ámbito de acción, especificando en su numeral 5: “Promover mecanismos de divulgación, difusión e intercambio de los resultados generados en el país por la actividad de investigación e innovación tecnológica, abarcando a toda la sociedad nacional...”

Desde la perspectiva internacional, se puede citar la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (1998). Realmente, a pesar de las distintas normas jurídicas que reglamentan las actividades universitarias y de educación universitaria hoy día se neutralizan las actividades meramente a la docencia, dejando a un lado la vida misma, la cohesión, la integración que debe existir en la academia: docencia,

investigación y extensión, que va más allá de lo común, trasciende en las dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas, filosóficas, axiológicas en la sociedad, permitiendo emerger la sociedad del conocimiento en contribución al desarrollo popular de la Nación.

Es verdaderamente un camino histórico complejo, cuyo recorrido se encumbra desde el surgimiento de las escuelas normalistas hasta procesos universitarios de formación académica. Una senda que ha mostrado la complejidad crítica de dicho proceso formativo. Es hoy, que, como parte de este sistema educativo, debemos emprender y romper paradigmáticamente con la concepción del modelo conservacionista; repetidores de conocimiento. Es hora de crear, innovar y generar el nuevo conocimiento que hoy reclama y exige nuestra sociedad. Es el momento de poner en práctica todos los preceptos jurídicos al pie del cañón como artillería al servicio de las soluciones a los problemas que aquejan a nuestra gente. Llegó el momento de que pensemos la universidad holísticamente y vislumbre su resignificación hacia la realidad social, la productividad empresarial y dispuesta a la satisfacción de las necesidades.

En diversas ocasiones, durante los diálogos intersubjetivos entre los compañeros de clase, sobre los temas de tesis doctoral de cada uno de los integrantes, notamos que todos manifestamos en ellos, sentidas preocupaciones relativas al docente investigador y al docente extensionista, lo cual nos mostró la ocupación de nuestros esfuerzos en orientar las funciones del docente hacia la creación intelectual como herramienta y brújula de vinculación con la sociedad actual, que sigue reclamando el concurso de la Universidad, como institución, en el desarrollo de la región donde hace su vida. Como lo expresa Bonilla (ob. cit.), no se puede seguir formando profesionales para la primera revolución industrial, cuando ya vivimos en la actualidad la cuarta revolución industrial, y eso se logra mediante docentes formadores de profesionales innovadores e investigadores, lo cual solo se logra con el ejemplo.

Elementos Claves para la construcción del Perfil del Docente Investigador

“El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y error” Morín (2000).

Continuando nuestro recorrido en vías de conocer los elementos Claves para la construcción del Perfil del Docente Investigador, desde la perspectiva de Páez (2010), en su artículo titulado “La Investigación Universitaria y la Formación del profesorado Latinoamericano”, publicado en Aposta Revista de Ciencias Sociales, coincidimos con el autor en cuanto señala que las casas de estudios universitarias se fortalecen en

la misma medida que se fortalece “uno de sus procesos más importantes y del cual se sostienen todas las demás actividades universitarias: la investigación” (p. 1).

Asumiendo a la investigación como hecho creador y creativo, inédito, vinculado, íntegro, edificado sobre bases argumentales y derivada de una pertinaz reflexión, orientado a la resolución de incógnitas, pero capaz también de generar mayores dudas e incertidumbres que a su vez originen nuevas investigaciones y, en definida cuenta, enfocar los sueños. Arrogarse este concepto de investigación requiere ser un docente de pensamiento crítico, prospectivo, comprometido con la sociedad en la cual hace vida y para dedicarse a la investigación científica.

Ello implica una personalidad esencialmente curiosa, perspicaz, intuitiva, perseverante, estudioso del curso histórico del fenómeno objeto de estudio, socializador, tolerante y comunicativo. Me llama la atención especialmente la analogía con la que Rico (1996), define la investigación: “es colonizar una parcela pequeña o grande, sembrar, cultivar, cosechar y distribuir sus frutos, para que luego vengan otros a mejorar, optimizar y superar nuestra faena” (p. 03).

Siguiendo la idea del autor antes citado, la parcela es el área de conocimiento o el objeto de estudio, sembrar y cultivar significa el camino metodológico, cosechar se vincula con el análisis de los resultados o hallazgos y distribuir sus frutos significa transmitir los conocimientos generados mediante la publicación. Tal como lo afirma Rivas (2015): “Para una institución universitaria la producción escritural y su diseminación son las empresas que hablan del trabajo y del talento de sus pensadores, investigadores y constructores de institucionalidad; en fin, son quienes le dan verbo y expresión escritural a la institución” (p. 420).

Esta ardua tarea desde la preparación de la tierra para la siembra hasta el cuidado del terreno una vez cosechado, para preservarlo en función de futuras siembras, es una equivalencia de la función investigativa de la universidad como institución. Se comprende entonces cuando Arcila (1996) sostiene que la función investigativa (o de creación intelectual) de las instituciones de educación universitaria, deriva en ventajas comparativas que proyectan su acción social (extensión vinculación socio-comunitaria) y a su vez validan sus procesos de enseñanza (docencia). En concordancia con Gazzola (2008), quien señala la necesidad de vigorizar las universidades a través de la interacción con la sociedad, vista dicha vinculación como un medio y no como un fin.

El devenir histórico en Latinoamérica de estas casas de estudios, permitió la instalación de centros de investigación universitarios, especialmente en las facultades de ingeniería y medicina, pero luego se impuso el estilo estructural americano,

signado por institutos y departamentos de investigación semiautónomos, orientados a objetivos bien definidos, pero no siempre orientados a satisfacer las necesidades de la mayoría de la sociedad.

No es casualidad entonces que los resultados no sean alentadores, tal como lo afirma Rico (1996), quien sostiene que América Latina contribuye apenas con el 1% de las publicaciones, investigaciones e investigadores de reconocimiento mundial, lo cual contrasta con lo expresado por Balbachevsky (2008), quien opina que en la mayoría de las universidades latinoamericanas se pueden identificar ambientes; centros, laboratorios, grupos activos, adecuados a su entorno académico y relacionados estrechamente con las realidades sociales.

Fue en la década de los años ochenta del siglo pasado, que en el ámbito latinoamericano la política de los gobiernos de la región se orientó a la generación de sistemas públicos de incentivos a la productividad. México, Argentina, e incluso Venezuela, desarrollaron programas enmarcados en el apoyo económico a los investigadores de forma individual e individualista. Bajo la creencia de que solo basta incentivar con dinero a los investigadores para aumentar la producción científica. Esa visión reduccionista de la función de los investigadores, la reflejan Cereijido y Reinking (2008), cuando señalan que “mientras el Primer Mundo se apoya en la ciencia, el tercero habla de apoyar a la ciencia” (p. 4).

Dentro de este contexto, en opinión de Márquez (2004), el siglo XXI nos esperanzó con el aumento de los presupuestos universitarios, las reformas de planes curriculares de pregrado y estudios avanzados, la disponibilidad y profundización de los programas de doctorado. De la mano de los programas de estímulo a los (as) investigadores (as), emergió la esperanza de poder contar con investigadores (as) comprometidos con la satisfacción de las necesidades reales de la población.

Apenas tres años después de esta opinión las cifras no eran alentadoras. Rondón (2007) en Navarro (2009), señalaba que Venezuela apenas alcanzaba 20% del promedio de investigadores activos que tienen los países latinoamericanos. De igual modo, Navarro (ob. cit.) sostiene que mientras en promedio en América Latina hay 915 investigadores por cada millón de habitantes, Venezuela presenta solo 220 intelectuales.

La situación actual descrita en cifras, bien puede tener su asidero en lo expuesto por Yero (1993), quien determinó dos fases de las políticas públicas hacia la investigación científica. En primer lugar, la que va de los años 60 y 70, calificada por el autor como: populista, estatista y rentista. Se afianzó la investigación, sobre la base de la renta petrolera, pero no se establecieron las bases de un sistema científico responsable,

cuentadante de los recursos aportados al mismo. La producción científica no generaba en su mayoría el retorno lógico de la inversión.

La otra fase iniciada desde los años 80 del siglo pasado, en medio de la crisis económica y social de la nación, se orienta el Estado en sus políticas hacia el desarrollo industrial del país. A pesar de la situación mermada de los ingresos públicos, en 1990, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) lanza el Programa de Promoción del Investigador (PPI) con resultados valiosos en el campo investigativo.

En opinión de Vessuri (1996), el Programa de Promoción del Investigador (PPI) reconoce socialmente la actividad investigativa y motiva a los investigadores. Según números oficiales de Indicadores Venezuela (2008), en el año 1995, el 73,5% de los acreditados en el PPI eran docentes ubicados en universidades nacionales. Mientras que, en el año 2008, el número de acreditados ascendió a 85,38%. Lo cual da unos rasgos relevantes de la participación de las universidades en la investigación llevada a cabo en el país.

En la actividad investigativa existen diversas implicaciones que limitan la misma, a saber: disponibilidad de tiempo y recursos, acceso a infraestructuras adecuadas, pero hay una específicamente de escasa discusión: la capacidad formativa para realizar investigaciones. Es probable que como lo afirman Lemasson y Chiappe (1999), haya influido notoriamente en la gestión de la investigación universitaria, el bajo número de docentes con doctorados.

Pero también debe tomarse en cuenta la opinión de Díaz (2001), quien expresa que la universidad debe garantizar la formación continua de sus docentes como principal vía de mejorar la calidad académica y profesional de sus egresados. En ese sentido, a fin de dar cumplimiento a las tres funciones establecidas por la Ley de Universidades (1970): docencia, investigación y extensión, consideramos necesario reflexionar sobre cómo se formaron en pregrado nuestros profesores universitarios, por cuanto en esa etapa está la clave para el desarrollo de competencias y actitudes hacia la investigación.

Esta afirmación se sostiene sobre los argumentos de Geiringer (1989), quien afirma que el profesor es un producto del mismo proceso, por lo cual toma como definitivo el modelo de enseñanza que él mismo transitó y lo reproduce en el aula; y de Barabtarlo (1993), quien sostiene que la enseñanza contiene una forma de educar relacionada directamente con la manera en la cual aprendimos.

Esto nos permite diferenciar, parafraseando a Páez (ob. cit.), que el docente investigador enseña desde la duda, desde la pregunta, no mira al mundo desde

una perspectiva absoluta, evalúa para encontrar explicaciones en las dudas de sus estudiantes, la finalidad de su enseñanza no es el dominio, sino más bien la búsqueda incansable. Enseñar, decía Simón Rodríguez, es enseñar a dudar.

Todo lo anteriormente comentado fue motivo para emprender un intrincado recorrido investigativo, donde Páez (ob. cit.), intenta comprender la perspectiva que tiene el profesor de la Unidad de Estudios Básicos de la Universidad de Oriente (UDO), en cuanto a su función de investigación. Páez (ob. cit.) en su trabajo de investigación titulado “La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano”, esboza de manera clara una serie de situaciones que emergen para la comprensión de este fenómeno.

El estudio se refleja, dada la problemática observada por el investigador en la Universidad de Oriente, específicamente en el núcleo Bolívar, donde se cuenta con una planta profesoral de aproximadamente 300 profesores ordinarios de los cuales solamente 3 profesores son acreditados PPI para 2008, lo que equivale al 1%, evidenciando baja productividad científica. Por otro lado, se observó que los trabajos de investigación presentados como requisito de ascenso no eran publicados, con lo que se pierde el carácter de difusión del conocimiento, validez investigativa y pertinencia de los mismos.

Los resultados arrojaron que la perspectiva que tiene el profesor en su función como investigador se ve afectada por una serie de situaciones entre las cuales se puede nombrar la formación como categoría central, y es que no se están formando investigadores, no se están dando condiciones favorables para investigación, ni existe una estructura curricular que afiance la práctica investigativa.

Esto conlleva una serie de contradicciones intrínsecas que hacen de la investigación una práctica cada vez menor, entre estas implicaciones se denota la identidad, que tiene que ver con el sentido de pertenencia respecto a la institución, la responsabilidad que está ligada fielmente al aspecto ético y cumplimiento de sus labores y las ganas de mejorar y ser cada vez mejores en sus áreas, el valor o significado que le dé a las cosas el ser humano, en este caso el valor que los profesores le dan a la investigación y por último el temor a quedar en evidencia ante sus compañeros, es decir, muchas veces se abstienen de investigar por temor a ser criticados y expuestos.

También se observaron una serie de implicaciones extrínsecas entre las que se puede nombrar la actualización, que tiene que ver con ese rasgo del profesor a mantenerse activo en área que se desenvuelve y no permitir que el conocimiento que posea pierda vigencia, menos aún en una sociedad tan dinámica y cambiante. El conocimiento y las bases que el profesorado tenga, también influyen directamente en su grado de

participación en investigaciones que generen producción intelectual novedosa y útil, esto implica también el saber abordar una investigación metodológicamente de cómo expresar lo que piensa, de cómo plasmar lo que descubrió en un lenguaje de nivel y la elección pertinente de la metodología adecuada.

De esto se desprende que los pocos trabajos de investigación que se presentan resultan de muy poca calidad, ya que el profesorado los realiza solo como un requisito para ascender, sin tomar en cuenta la viabilidad de la propuesta, pertinencia, la adaptación al entorno económico y social que vive el país.

El rol del docente investigador debe ir de la mano con ser el garante de la transformación universitaria ya que con esto ayudará de forma significativa a la transición al desarrollo económico y social del país y al nacimiento del nuevo profesional, por ello debe centrar esfuerzos en desarrollar y transformar la educación superior en función del fortalecimiento y empoderamiento del conocimiento y, así como garantizar la participación de todos y todas en la generación y difusión del mismo, también debe reivindicar el carácter constructivo de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, el reconocimiento de su cultura, su ambiente, su pertinencia y su capacidad para la creación de lo nuevo y la configuración de lo existente, para así fortalecer un nuevo modelo académico curricular.

Dentro de este contexto, el quehacer del docente universitario enmarcado dentro del ordenamiento jurídico venezolano, impera actividades de docencia, de investigación y extensión. Jerárquicamente la Constitución de la República de Venezuela (1999) representa tal como prevé el artículo 7 la norma suprema, de la cual subyacen las demás leyes. Asimismo, se refiere que es a partir de dicha norma el nacimiento de la educación, concatenado con el artículo 104 que otorga la estabilidad a los docentes bien sea de instituciones públicas o privadas.

Por su parte, el artículo 109 ejusdem, reconoce la autonomía a los docentes, estudiantes y egresados para ir realizar investigación y producir el conocimiento científico, humanístico y tecnológico que contribuya con la política de la nación. Tanto es así que, tienen la potestad las universidades para llevar a cabo todo lo inherente a la planificación, organización y actualización en investigaciones, docencia y extensión.

De acuerdo a lo expuesto, se vislumbra que la investigación y la ciencia entrelazadas, siendo un apoyo a los acontecimientos sociales, económicos, políticos, culturales, filosóficos y axiológicos que se fundamentan en la Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010), generando resultados vinculados con la investigación e innovación tecnológica orientados a la sociedad nacional. Como señala

Suárez (2004), “La investigación debe ser parte sustantiva del quehacer universitario y del recurso humano que se prepara para la innovación, producir conocimientos y establecer criterios y estándares de productividad.” (p.1)

Por su parte, la Ley Orgánica de Universidades (1970), a pesar que su data es del siglo XX mantiene vigencia en cuanto a las funciones que debe invadir a las universidades, en efecto, el Artículo 3 que contempla que las universidades deben realizar una función rectora educativa y que tiene la responsabilidad de crear, confrontar y difundir el conocimiento mediante la investigación y la enseñanza.

En el mismo orden de ideas, se reseña la Ley Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), dirigida a estudiantes de nivel universitario, que deben cumplir con dicho servicio puesto a la comunidad donde pongan en práctica la formación recibida en su carrera profesional, lo cual de una u otra manera implica una investigación en el ámbito social. Toda investigación debe estar inmersa dentro de una línea de investigación que son promovidas por la universidad.

El Reglamento de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (1993) firme con su función rectora para la cual es concebida, define la investigación en su artículo 72 como “la función mediante la cual la Universidad se propone la búsqueda y consolidación del saber, la generación de tecnología para el desarrollo integral del país y el enriquecimiento del patrimonio cultural y científico...”. Lo cual se denota que está dentro de los parámetros y preceptos consagrados en la Carta Magna y en las Leyes, que apunten al desarrollo de la nación.

De igual manera, se reseña otra función docente como es la extensión, conceptualizada en el Reglamento supra en el artículo 75 como la función que permite a la universidad la elevación del nivel cultural, social y técnico de la comunidad y el perfeccionamiento de los sectores profesional y técnico. Y finalmente, el artículo 78 *ibidem* integra las funciones de un personal académico en la tríada que dentro de su concepción deben ser trabajadas holísticamente como son: docencia, investigación y extensión en la Universidad.

Dentro de este contexto, el Reglamento de Creación Intelectual (2013), Reglamento de Extensión; Así como un Reglamento de los Miembros del Personal Académico (2016), los cuales suscriben la función ineludible que deben prestar los docentes. Asimismo, describe el procedimiento para presentar un proyecto de investigación, grupo de investigación, centro de investigadores; extensión o vinculación socio-comunitaria. En definitiva, el docente debe ser cohesionar la docencia, la investigación y la extensión; siempre en procura de ser comprometido con la realidad social y las

necesidades de la nación para romper paradigmas y contribuir a aportar soluciones capaces de transformar dicha realidad.

En este sentido, Polanco (2003), en su ensayo *La Universidad Venezolana y la Formación de Investigadores*, establece que la misión fundamental de las universidades es la creación del conocimiento científico, tanto en las ciencias naturales, como en las ciencias sociales y humanas. Este conocimiento solo se logra a través de las actividades de investigación, planificadas, desarrolladas y evaluadas dentro de políticas de prioridades que la universidad establece entre sí y con su entorno social, manteniendo un carácter de universalidad.

En la actualidad, la educación a nivel mundial está ligada a una serie de cambios y ajustes en cuanto a metodologías, didácticas, paradigmas, modelos teóricos y la avalancha de las denominadas TIC. La formación universitaria requiere una dirección hacia el interés investigativo y la generación de nuevos conocimientos, que permita contextualizar aquello que desea enseñar; relacionado con la actualidad, permitir al estudiante conocer aquello que lo rodea y plantearse preguntas sobre todo lo que desea descifrar, sobre su contexto e identidad cultural. El docente debe además poseer un conocimiento de carácter investigativo y científico en su campo disciplinar.

Se requiere de una universidad, con una investigación como papel estratégico, para que sea creativa y basada en la exhaustiva búsqueda del conocimiento sobre problemas que afectan la realidad y donde el espíritu innovador para abordar la solución de dichos problemas, será el camino de la permanente búsqueda de respuesta que interrumpe la vida de la sociedad.

En los últimos años se ha hecho cada vez más evidente la importancia para la universidad de tener una adecuada relación con el medio circundante, como vínculo que refuerza las funciones fundamentales de formación e investigación, impulsando la modernización de los diferentes sectores. Se hace ineludible la existencia de una universidad moderna, flexible con mecanismos que posibiliten y potencien las iniciativas de sus miembros, con una participativa opinión en la solución de los problemas de la sociedad.

Para Polanco (ob. cit.), le corresponde hoy a estas casas de estudios, cada vez más altas cuotas en cuanto a la formación de investigadores y la generación de nuevos conocimientos, lo que conlleva al replanteamiento de sus funciones. En este marco, las universidades venezolanas deben asignar a la investigación el papel estratégico que le corresponde en la producción de conocimiento; es decir, las universidades deben

fomentar de manera perentoria una praxis investigativa de calidad y vinculada a las necesidades de desarrollo del país

Es decir, la investigación universitaria es una de las claves para poner en marcha los procesos necesarios, para enfrentar los desafíos de un mundo que vive procesos de transformación estructural, bajo sociedades modificadas en sus formas y modos de vida. Por supuesto, en una era donde el avance científico y tecnológico se rige por la velocidad del cambio, la investigación ha de considerarse pieza estratégica para delinear objetivos que garanticen una inserción positiva y constructiva de la comunidad universitaria.

Sin embargo, existe una realidad donde se cruzan criterios, tendencias y caracteres, que determinan algunos de los problemas que confronta actualmente la universidad venezolana y examina algunos escenarios probables sobre los cursos de acción que podría tomar dicha institución, a partir de la comprensión de la realidad actual y futura por parte del liderazgo universitario.

De tal manera, que existen algunos rasgos que expresan una clara tendencia en la organización y funcionamiento del postgrado en Venezuela. Una especie de “academicismo-formalista”, que se materializa en un conjunto de actitudes, actividades y prácticas, que bien sea de manera implícita o explícita define su carácter.

Para ello, tendencias como el academicismo-formalista, el metodologismo, la uniformidad y homogeneidad, el dogmatismo, el autoritarismo, el escolarismo, la despersonalización y el burocratismo, responden a un criterio de carácter instrumental, de manera implícita a un dogmatismo metodológico, que evidencian el bajo grado de “institucionalización” de la investigación en los programas de postgrado. Donde la investigación responde en lo fundamental a intereses y motivaciones de índole personal y sus procesos y resultados no se proyectan más allá de este ámbito.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta que los principales objetivos de la labor investigativa es la generación de nuevas teorías y paradigmas, el hecho de llegar a estas instancias hace que la labor del docente investigador se haya cumplido con éxito y que su perfil laboral esté al nivel de las competencias exigidas. Es de vital relevancia que las instituciones de educación superior procuren, no solo la formación a los docentes en las competencias técnicas, sino también en las competencias personales que favorezcan un equilibrio entre las dos, visibilizado en el éxito profesional investigativo.

Es precisamente, de este modo, cuando la investigación se convierte en una ocasión para mejorar, porque abre la posibilidad de encontrar recurrencias, explicaciones,

develar relaciones entre las disciplinas que apoyan la enseñanza y la pedagogía y comprender la significatividad del trabajo docente en el aula y el contexto universitario.

Alteridad y Otredad: El humanismo en el otro.

Comenzamos a introducirnos en aguas con corrientes filosóficas ajenas hasta ahora para nuestra cotidianidad como la del personalismo, creada por Emmanuel Mounier, es una corriente filosófica surgida en Francia al calor de los tiempos posteriores a la II Guerra Mundial, a raíz de las crisis multidimensionales originadas por el flagelo de la conflagración, cuya doctrina es la persona radical y libre y su principio es según Urabayen (2004), “la defensa del valor superior de la persona frente al individuo, la cosa o lo impersonal” (p. 1), asumiendo a la persona como un ser digno, espiritual, accesible y dialógico, comunitario o intersubjetivo, y especialmente responsable.

Esta corriente filosófica viene a contraponerse a los sistemas idealistas y positivistas, mientras refleja una cercanía con el existencialismo. Para ello se hace crítico del orden – desorden burgués y su representación del totalitarismo, en cuyo concepto de “libertad”, subyace un mundo de explotación y vejamen de los más poderosos sobre los más débiles, a pesar de los principios de igualdad, fraternidad y libertad de la revolución francesa burguesa.

Interesante reflexionar sobre la denominación de anti humanismo, en la cual se asumen algunos filósofos desde lo que denominan la “crisis del sentido de lo humano”, la barbarie, desde la perspectiva de lo vivido en Europa y el mundo. Dentro de este contexto surge la obra de Emmanuel Lévinas, lituano nacionalizado francés, quien creció viendo en su país la crueldad de la ocupación nazi en la I Guerra Mundial, que lo obligó a emigrar junto a su familia y vivir la revolución bolchevique en Ucrania, la posterior anexión de su país a Polonia, y luego a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), para luego convertirse en sobreviviente judío de campos de concentración. Todo ello le marcó su vida personal e intelectual. Y es un ambiente propicio para desarrollar toda su obra sobre el humanismo del otro.

Una interrogante marca la obra de Lévinas en opinión de Urabayen (ob. cit.): ¿Cómo es posible seguir llamando humanista, o simplemente civilizado a un mundo que ha sido capaz de cometer tales atrocidades contra los seres humanos? tomando en cuenta las opciones de persona y de libertad de los filósofos europeos de la época y de sus sociedades que condujeron a los campos de concentración y a los gulags. Lévinas

concluye que la filosofía occidental es antihumanista, por su noción defectuosa de la persona y de la libertad, motivado a la ineficacia humana.

La reificación del ser humano, una especie de semi Dios, ser privilegiado, digno y capaz de dominar el mundo, es una noción que Lévinas considera impropia y con su certificado de defunción expedido, por cuanto la humanidad del hombre no reside en el yo sino en el otro. El hombre por excelencia es el otro y para ello es necesario conceptualizar al ser humano como “pasividad originaria”, previo a la libertad y a la conciencia, y no como actividad o poder. Y allí comienza la crítica a la ontología, del ser en cuanto al ser.

Para Lévinas el otro es un elemento constitutivo del yo. La subjetividad del yo es su apertura a la alteridad. Se trata entonces de otro exteriorizado, que logra hacer salir al yo de sí mismo, de la mismidad. Tal como lo señala Urabayen (ob. cit.):

Es, por lo tanto, el otro el que pone en cuestión al yo y no el yo mismo quien se cuestiona: tiene que responder de su derecho a existir, del lugar que ocupa, excluyendo a otro. La apertura propia del sujeto como respuesta a la apelación del otro es su vulnerabilidad, su pasividad radical, que es definida por Lévinas con los términos de sustitución, responsabilidad y expiación (p. 3).

Para Lévinas, la filosofía “humanista” europea considera al yo como a un ser pleno e independiente, autárquico, hipóstasis, que no requiere al otro como a un complemento. A lo cual el autor contrapone los conceptos de sustitución, responsabilidad y expiación, los cuales configuran la identidad de un ser, como una relación humana cara a cara, rostro a rostro, una relación desnuda de prejuicios, como el rostro del ser humano, siempre expuesto. Lévinas sostiene que, lo verdaderamente humano es lo espiritual, el entre-otros y que el hombre no puede permanecer indiferente ante la desnudez y miseria presente en el rostro del otro.

En ese sentido, los planteamientos de Lévinas los retoman en Latinoamérica, los autores de la Filosofía de la Liberación como Enrique Dussel. En palabras de Dussel (2011), la Exterioridad es “la categoría más importante en cuanto tal de la Filosofía de la Liberación” (p. 76). Dussel toma esta categoría de Lévinas y le permite criticar a todas las filosofías de la Totalidad, ontológicas y dialécticas por el método analéctico (Dussel, 1991):

Sin embargo, el que me permitió [...] y “me despertó del sueño ontológico” (heideggeriano y hegeliano) fue un extraño libro de Emmanuel Lévinas, Totalidad e infinito. Ensayo sobre la Exterioridad [...] Esta obra del

primero y más grande de los fenomenólogos franceses (ya que a los veinticuatro años fue alumno de Husserl y de Heidegger en Freiburg y que en su tesis de 1929 critica ya al Heidegger de *Sein und Zeit*, y que traduce personalmente para Husserl sus *Meditaciones cartesianas* para sus conferencias de París en 1930) me permitió encontrar, desde la fenomenología y la ontología heideggeriana, la manera de superarlas. La “*exterioridad del Otro*”, del pobre, se encuentra, desde siempre más allá del ser (p. 173).

Así surge otro neologismo de Lévinas, la *Illeidad*, con la tesis sobre el rostro como *visitación* y *trascendencia*, Lévinas implica una tercera vía entre el *Otro* y el *Mismo*, denominada la *huella*, y el movimiento de la *Illeidad*. A riesgo de ser acusado de utópico el autor concibe la ontología como medio para instituir la filosofía como *sabiduría del amor* y por ende a la *ética* como filosofía primera, la *alteridad* y el *infinito* como el sentido originario y anárquico del yo, que es *responsabilidad absoluta*. No se trata entonces de una crítica lastimera al humanismo sino de su comprensión pertinente.

Desde esta óptica se interpreta la visión del ser humano de Lévinas, la cual se fundamenta en la *responsabilidad absoluta* por el otro, mediante la construcción de la *subjetividad* desde la *alteridad*, la *otredad*. Concebida la *subjetividad* como lo afirma Giménez (2011), como “*sensibilidad, exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros*” (p. 338).

Todo ello gira en torno al concepto de *alteridad*, tal como lo señala Quesada (2011),

La *alteridad* se significa en el darse lo *Infinito* al *Mismo*. Este “*darse*” no consiste en un movimiento simétrico en la serie del conocimiento objetivo de una conciencia objetivante, sino en un acontecer, en un ser que acontece y aparece, que mora y al que se le reconoce. El darse de lo *Infinito* se significa darse en una relación de “*asimetría metafísica*”, es decir, en una relación que se funda en la imposibilidad de integrarse: la idea de lo *Infinito* en nosotros apunta a una *trascendencia absoluta*, *inaprehensible*, que desborda su propia idea. El movimiento es también *asimétrico* —su término no es el *Yo*, sino lo *Otro*: lo *Infinito* propio—, y *positivo* —*metafísicamente posible* en el reconocimiento y no en la correlación (p. 393).

Sin embargo, para Lévinas en opinión de Giménez (2011), la filosofía occidental es una filosofía de la *mismidad*, que no deja lugar a la *alteridad*. Pretende esta filosofía el *reduccionismo* de la totalidad. El centro como única alternativa de existencia y sobre

lo cual todo gravita, donde los excluidos se van marginalizando y creando sus cordones de miseria física, social y espiritual. Así Dussel (1998), lo señala en su “¿Ontología hermenéutica del crepúsculo o ética de la liberación?: (de la postmodernidad a la transmodernidad)”:

Esta nueva ontología piensa, por el contrario, que debe captar el ser como evento [...] Pensar el ser significa escuchar los mensajes que provienen de tales épocas, y aquellos, además, que provienen de los otros, de los contemporáneos: [...] las culturas otras con que Occidente se encuentra en medio de su empresa de dominio y unificación del planeta (di dominio e unificazione del pianeta) [...] Estos mensajes [...] piden ser escuchados con piedad, con atención devota (attenzione devota) que merecen cabalmente todas las huellas de vida de los similares a nosotros.

[A] la rebelión del intelectual burgués le falta (y no sólo por su culpa, como es obvio) el punto de referencia preciso del movimiento revolucionario de los verdaderos bárbaros, es decir, de los excluidos, de los explotados [...] esa raza de hombres que vienen de afuera y pulveriza las estructuras del mundo viejo [...] Nietzsche mismo nos propone [...] el problema de la liberación efectiva de nuestra sociedad.

Lo cual se vincula con lo expuesto por Gallegos (2001), quien sostiene que el tránsito de la postmodernidad a la transmodernidad, exige la adopción de:

Una nueva [perspectiva epistemológica]... Que ya no esté basada en la fragmentación de la realidad, el cientificismo que solo ve objetos y no sujetos y el énfasis exclusivo en las externalidades o la dimensión superficial del [Universo], sino en una visión integral de la [realidad], con profundidad, es decir, trascendente y basada en la espiritualidad que es la esencia de lo que somos los seres humanos (p. 1).

Una esencia propuesta por Lévinas desde la perspectiva de la Alteridad, asumida según palabras de Córdoba y Vélez (2016), como un concepto de El “otro”, como principio filosófico de alternar o transformar la propia perspectiva por la del otro, su punto de vista, su forma de pensamiento, su concepción del mundo, sus intereses, su ideología, sin imponer la nuestra. La alteridad se concibe como el descubrimiento que el yo hace del otro, haciendo emerger no solamente una amplia gama de imágenes del

otro, sino también visiones múltiples del yo; develando, conociendo y reconociendo al otro.

En concordancia con lo expuesto por Dussel (ob. cit.), quien señala que “la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo” (p. 1002), a través del encuentro cara-a-cara con el otro, el oprimido, el pobre; es decir, alguien que se escapa del poder del sujeto y que responde más bien a una experiencia y una temporalidad que no le pertenecen al sí mismo.

En Dussel (ob. cit.) parafraseando a Córdoba y Vélez (2016), el encuentro cara-a-cara con el otro lleva implícito también el concepto de Rostro propuesto por Lévinas, no para hacer referencia a la cara de una persona, sino al desnudamiento que revela y el des-anudamiento que despierta al Mismo de su total apresamiento, mediante la superación del otro en el Mismo, al salirse del plano meta-físico del ser e ingresar al plano de la relacionalidad, a la sociabilidad ética, en donde el Mismo renuncia a la posesión de sus poderes para dar cabida al otro.

Giménez (ob. cit.), concluye que la relación ética en Lévinas:

acontece al nivel de la sensibilidad, no al nivel de la conciencia: el sujeto ético es un sujeto sensible. La sensibilidad es el camino de la sujeción. La ética es vivida en la sensibilidad de una exposición corpórea ante el Otro: gracias a que el yo es sensible, es digno de entrar en una relación ética (p. 344).

Desde la perspectiva de la autora Giménez (ob. cit.) concluye que Lévinas propone un nuevo humanismo: el Humanismo del otro hombre, asumiendo el rostro como una real categoría metafísica. Sin embargo, se critica a Lévinas porque subyuga al yo a la condición del otro. Ante esta crítica sugiero recordar el contexto en el cual Lévinas escribe y profundiza su obra. La Europa surgida de la Revolución francesa, Industrial y sus consecuentes guerras, ya no guiadas por monarquías sino por incipientes Estados naciones.

Finalmente, considero importante resaltar la vinculación de los artículos sugeridos para este ensayo aunado a las otras lecturas investigadas a motu proprio, con el desarrollo de mi tesis doctoral. La alteridad, la otredad, el rostro como categoría metafísica, me servirán de guía en mi transitar del camino con los informantes clave

de mi investigación, desde los conceptos de sustitución, responsabilidad y expiación propuesto por Lévinas.

Tradiciones y horizontes de una universidad en transición paradigmática

Análisis del artículo “De la idea de universidad a la universidad de ideas” de Boaventura de Sousa Santos

“La política de la universidad debe combinar el máximo de calidad académica con el máximo de compromiso social [...] Lo que caracterizará el producto, por lo tanto, es su calidad, su condición de élite, pero lo que caracterizará su uso es su amplio compromiso –su condición antielitista–” (p. 22). Buarque (1986). “Uma ideia de Universidade”.

La complejidad del mundo actual se refleja en cada uno de los sectores de la vida a nivel global. Los desafíos a los cuales son sometidos los ciudadanos, organizaciones, gobiernos, aumentan de forma proporcional a los avances del mundo. La Universidad, como institución, no escapa a dichos retos. Un doble desafío se plantea a las casas de estudios universitarios: exigencias de la sociedad y de Estado, el cual cada vez más merma su financiamiento. La situación se hace más compleja, por cuanto la universidad no aparenta estar preparada de forma estructural para los retos actuales y futuros, si tomamos como base su estructura marchitada, con visos profundos de resistencia al cambio.

Un interesante ejemplo de esa estructura organizacional rígida, nos lo plantea Santos (2018), cuando nos recuerda a Kerr (1982), quien afirma que “de las ochenta y cinco instituciones que ya existían en 1520, con funciones similares a las que desempeñan hoy, setenta son universidades” (p. 563). Dentro este contexto histórico se comprende plenamente la perennidad de las universidades.

El artículo “De la idea de universidad a la universidad de ideas” de Boaventura de Sousa Santos, originalmente publicado en 2012, en el libro “De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad”. Bogotá: Siglo del Hombre (pp. 225-284), pero esta vez extraído del compilado por María Paula Meneses... [et al.], de 2018, “Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (pp. 563-617); nos servirá de guía en el objetivo planteado para develar las crisis históricas y actuales de la institución universitaria y comprender las Once Tesis para una universidad pautaada por la ciencia posmoderna de Santos.

En concordancia con lo afirmado por Santos (ob. cit.) en su Pedagogía del conflicto: “Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero

también, en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social, radical” (p. 541). Una dualidad contradictoria común a lo interno de la universidad.

En ese sentido, la Universidad como institución se ha mantenido fiel a su misión eterna, parafraseando a Jaspers citado por Santos (ob. cit.): es el lugar donde por concesión del Estado y de la sociedad una determinada época puede cultivar la más lúcida consciencia de sí misma. De la cual se deprenden los tres magnos objetivos de la universidad: la investigación, centro de cultura y la formación integral. Posteriormente Ortega y Gasset (1930), los resumiría en: transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; investigación científica y educación de los nuevos hombres de ciencia. Los conflictos sociales de los años sesenta del siglo pasado trastocaron estos objetivos hasta convertirlos en: investigación, enseñanza y prestación de servicios.

Seguidamente en 1987, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), le atribuyó a las universidades diez objetivos claves, a saber: educación general postsecundaria; investigación; suministro de mano de obra calificada; educación y entrenamiento altamente especializados; fortalecimiento de la competitividad de la economía; mecanismos de selección para empleos de alto nivel, a través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; prestación de servicios a la región y a la comunidad local; paradigmas de aplicación de políticas nacionales; preparación para los papeles de liderazgo social.

Sin embargo, estas prioridades entran en conflicto a menudo. Por ejemplo, la investigación colida en ocasiones con la enseñanza. El uso de mecanismos de selección legitimados por la sociedad, origina choques con la movilidad social de los hijos de familias obreras. Los choques generan las contradicciones y sus respectivos puntos de tensión. Una primera contradicción, entre conocimientos ejemplares y conocimientos funcionales, desemboca en una crisis de hegemonía. Una segunda contradicción entre jerarquización y democratización, origina una crisis de legitimidad. Mientras que la tercera contradicción, entre autonomía institucional y productividad social, trae a la luz la crisis institucional.

La denominada crisis de hegemonía, puede formularse en las siguientes dicotomías: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica. La primera bifurcación se intentó resolver con la masificación universitaria con resultados nada halagadores. El cuestionamiento de la secuencia educación-trabajo permitió comprender que la

acelerada transformación de los procesos productivos hace que la educación deje de ser anterior al trabajo para que sea concomitante con éste.

Se asumió la importancia de suministrar a los estudiantes en palabras de Santos (ob. cit.), una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas, del proceso productivo .

En cuanto a la tercera disyuntiva, entre autonomía institucional y productividad social, conllevó a la interpelación de la universidad en el sentido de querer participar activamente en el desarrollo nacional, pero ello a su vez generó nuevas situaciones problemáticas, resumidos magistralmente por Santos (ob. cit.) en: las grandes empresas multinacionales, fundaron sus propios centros de investigación básica y aplicada y la excelencia de sus resultados puede rivalizar con los de los centros universitarios.

También, el propio Estado creó centros de investigación no universitarios, dotados de mayor flexibilidad y exentos de los “vicios de la universidad”, especializados en áreas de vanguardia (nuevos materiales, biotecnología, inteligencia artificial, robótica, energía). Y finalmente, el Estado intentó seleccionar las universidades y los centros de investigación con más capacidad de investigación y concentrar en ellos los recursos financieros disponibles.

Esta situación en torno a la investigación en las universidades, además genera prioridades de orden economicista para estas instituciones en detrimento de sus responsabilidades éticas inherentes. Una especie de pacto fáustico entre la universidad y las organizaciones empresariales, en el cual las casas de estudios empeñan su espíritu al poder económico.

Olvidando así un principio fundamental: La responsabilidad social de la Universidad. Hasta ahora las universidades han mostrado una vocación aislacionista y elitista. Muestra de ello es la teorización hoy dominante de los programas de extensión, lo cual muestra perfectamente los límites de la apertura de la universidad hacia la comunidad y de los objetivos que le subyacen. Las universidades controlan su vinculación comunitaria, logrando así un distanciamiento calculado frente a los conflictos sociales vigentes.

En este orden de idea Santos propone: ampliar la concepción de responsabilidad social, de participación en la valorización de las comunidades y de intervención

reformista en los problemas sociales, pero no solo en el imaginario simbólico de las universidades sino en el actuar de los universitarios.

Para superar así la crisis de legitimidad, surgida en los años sesenta, cuando se exigió a la universidad incluir a grupos sociales hasta entonces excluidos. Fue el momento en el cual la búsqueda de la universidad dejó de ser solo la búsqueda de la excelencia y pasó a ser, también, la búsqueda de la democracia y de la igualdad. También fue el tiempo en el cual se notaron más las diferencias entre uno y otro. Los estudios sociológicos posteriores demostraron que la masificación de la educación universitaria no alteraba significativamente los patrones de desigualdad social.

Hasta que llegamos a la más moderna de las crisis de la universidad: la crisis institucional. El discurso de productividad obligó a la universidad en los últimos años a cuestionarse en términos poco familiares y a subordinarse a criterios de evaluación con tendencia negativa para sí misma. Dicha evaluación del desempeño universitario, generó tres grandes problemáticas: la definición del producto universitario, los criterios de la evaluación y la titularidad de la evaluación.

En referencia a la definición del producto de la universidad: la producción y transmisión del conocimiento científico, la producción de trabajadores calificados, la elevación del nivel cultural de la sociedad, la formación del carácter, la identificación de talentos, la participación en la solución de los problemas sociales, son productos, no solo muy variados, sino también difíciles de definir. En cuanto a los criterios de evaluación, es complejo establecer medidas para la evaluación de la calidad y la eficiencia. No hay medidas directas, e incluso recurrir a medidas indirectas no deja de crear algunos problemas, como el cuantitativismo y el economicismo. De forma espléndida Santos (ob. cit.), nos muestra el cuantitativismo con un ejemplo:

Como afirma Giannotti, si Federico el Grande hubiera exigido cuarenta papers para volver a contratar a Kant para la cátedra de Filosofía, en Königsberg, Kant no habría tenido tiempo para escribir la *Crítica de la Razón Pura*.

Es aún más evidente, la crisis institucional, cuando se intenta evaluar a la universidad, como una organización productiva, de tipo capital – intensiva, cuando en realidad es una organización de tipo trabajo – intensiva. Allí se refleja la problemática de la titularidad de la evaluación, la cual a su vez genera la actitud defensiva de la universidad.

Estas presiones confrontan a la universidad con la evaluación y no la observa como salvaguarda de su autonomía. Ante esta situación, la universidad solo podrá resolver la crisis institucional si decide enfrentar la exigencia de la evaluación desde

otra perspectiva. Por ejemplo: construyendo ella misma con las comunidades “más cercanas” los objetivos en función de los cuales debe ser evaluada y que la evaluación sea realizada por pares similares, de la comunidad académica, capaces de distanciarse de los intereses de cada grupo.

En este punto, coincido con Santos al afirmar que “la universidad, lejos de poder resolver sus crisis, las ha administrado de tal modo que impide que ellas se profundicen descontroladamente”, pero también que dicho modelo de gestión de contradicciones no soportará por mucho tiempo. Las presiones tienden a ser cada vez más fuertes, las lógicas externas, cada vez más contradictorias, el corto plazo cada vez más tiránico. Se hace necesario pensar en otro modelo de actuación universitaria, sobre la égida de una actuación activa, autónoma y estratégicamente orientada hacia el mediano y largo plazo.

En ese sentido, resumo las Once Tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna de Santos: 1) La idea de la universidad moderna hace parte integrante del paradigma de la modernidad, trascender las crisis históricas y actuales de la universidad, implica trascender del paradigma de la modernidad al de la posmodernidad. 2) Ello se comprende porque la universidad se constituyó en sede exclusiva de un saber privilegiado con base en los saberes producidos por las tres racionalidades de la modernidad: la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias, la racionalidad moral-práctica del derecho y de la ética y la racionalidad estético-expresiva de las artes y de la literatura. Con absoluta hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias naturales sobre el resto.

3) En esta fase de transición paradigmática, de la ciencia moderna hacia una ciencia posmoderna, la universidad solo sobrevivirá si asume plenamente esta condición epistemológica: solo a largo plazo se justifica la universidad en corto plazo. 4) Para que la universidad alcance sus objetivos, deberá transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: a) la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognoscitivo-instrumental; b) doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común así como c) la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas

Igualmente, 5) Las humanidades y las ciencias sociales, una vez transformadas a la luz de los dos principios referidos, deben tener prioridad tanto en la producción como en la comunicación de los saberes universitarios, sobre la racionalidad cognoscitivo-instrumental. Esto no implica la marginalización de las ciencias naturales, sino tan solo el rechazo de la posición dominante que hoy ocupan. La naturaleza es cada vez más un fenómeno social, y por lo mismo cada vez más importante. 6) La doble

ruptura epistemológica es la actitud epistemológica concebida como medio y no como fin, de tal modo que se recojan de ella sus irrefutables beneficios, sin renunciar a la exigencia de romper con ella en favor de la construcción de un nuevo sentido común. Se trata entonces de promover el reconocimiento de otras formas del saber, y el enfrentamiento comunicativo entre ellas. La hegemonía de la universidad pasa a residir en el carácter único y exclusivo de la configuración de saberes que proporciona.

Seguidamente 7) Aplicación edificante de la ciencia como lado práctico de la doble ruptura epistemológica. La revalorización de los saberes no científicos y la revalorización del mismo saber científico por su papel en la creación o profundización de otros saberes no científicos implican un modelo de aplicación de la ciencia alternativo al modelo de aplicación técnica, un modelo que subordine el know-how técnico al know-how ético y comprometa la comunidad científica existencial, ética y profesionalmente con el efecto de la aplicación.

Para ello, 8) La universidad es tal vez la única institución en las sociedades contemporáneas que puede pensar hasta las raíces en las razones por las cuales no puede actuar de conformidad con su pensamiento. Algunos lo llaman exceso de lucidez que le confiere la posibilidad de crear y proliferar comunidades interpretativas, para la apertura al otro. En función de lo señalado, 9) La universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad. Su grado de disidencia mide el grado de innovación. Las nuevas generaciones de tecnologías no pueden ser pensadas separadas de las nuevas generaciones de prácticas e imaginarios sociales. Así, la universidad, al aumentar su capacidad de respuesta, no debe perder su capacidad de cuestionamiento.

Finalmente, 10) La creación de comunidades interpretativas en la sociedad por parte de la universidad solo es posible si ésta las sabe crear en su interior, entre docentes, estudiantes y funcionarios; lo cual logrará mediante el reconocimiento de múltiples currícula en circulación en el interior de la universidad. La universidad solo resolverá su crisis institucional en la medida en que sea una anarquía organizada, hecha de jerarquías suaves y nunca superpuestas porque 11) En una sociedad de clases, la universidad debe promover transgresiones interclasistas. En una sociedad al borde del desastre ecológico, la universidad debe desarrollar una depurada conciencia ecológica. En una sociedad de festividades y placeres industrializados, la universidad debe pos modernizar los saberes festivos de la pre modernidad. Debemos recordar que el verdadero mercado para el saber universitario reside siempre en el futuro.

En conclusión, una vez mostradas las Once Tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna de Santos, coincido con el autor en que el gran peligro para la universidad en las próximas décadas es el de que los dirigentes universitarios se limiten a liderar inercias. Aunque les corresponderá si gestionar tensiones. Por ello

el autor recomienda a la Universidad para las tesis 1, 2, 3, 4; promover la discusión transdisciplinaria sobre la crisis del paradigma de la modernidad y, en especial, de la ciencia moderna, sobre la transición paradigmática y sobre los posibles perfiles de la ciencia postmoderna. Considero necesario resaltar que por tratarse de una discusión de importancia vital para el futuro de la universidad, debe ser contabilizada como actividad curricular normal (tiempo de investigación y de enseñanza) de los docentes y de los investigadores que en ella participen y que los primeros resultados de las discusiones deberán ser ampliamente divulgados. Estos procesos de discusión en Venezuela, por lo general, han sido realizados solo por sectores político partidistas.

Para la tesis 5, el autor insta a la universidad garantizar el desarrollo equilibrado de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las humanidades, promoviendo que los docentes, investigadores y funcionarios se involucren en las actividades escolares de tipo círculo escolar, asignando beneficios profesionales ligados a tal participación en función de la evaluación de los desempeños. Para la tesis 6, en el corto plazo, la doble ruptura epistemológica será siempre asimétrica y la universidad estará mucho más tranquila en la ejecución de la primera ruptura (“ciencia normal”) que en la ejecución de la segunda ruptura (“ciencia revolucionaria”). La doble ruptura epistemológica deberá pautarse por el principio de la equivalencia de los saberes con las prácticas sociales en que se originan.

Para las tesis 7 y 8, el autor sugiere transformar las actividades llamadas de extensión para alcanzar su objetivo genuino. Las actividades de extensión procuran “extender” la universidad sin transformarla; se traducen en aplicaciones técnicas y no en aplicaciones edificantes de la ciencia. De la tradicional “irresponsabilidad social de la universidad”, se debe partir en pequeños pasos para transformar las actividades de extensión hasta que ellas transformen la universidad. Para ello, los servicios prestados siempre deben tener un fuerte contenido de investigación.

Para las tesis 9 y 10, la universidad debe asumir el papel de empresario schumpeteriano, el emprendedor cuyo éxito reside en la “capacidad de hacer las cosas diferentemente”. Para la tesis 11, en una sociedad desencantada, el reencantamiento de la universidad puede ser uno de los caminos para simbolizar el futuro. La vida cotidiana universitaria tiene un fuerte componente lúdico que favorece la transgresión simbólica de lo que existe, y es racional solo porque existe. La universidad entonces organizará festivales del nuevo sentido común.

Finalizo con palabras de Santos (ob. cit.):

La universidad tendrá un papel modesto pero importante en el reencantamiento de la vida colectiva sin lo cual el futuro no es apetecible,

aunque sí viable. Tal papel se asume como una micro utopía. Sin ella, a corto plazo, la universidad solo tendrá corto plazo” (p. 615).

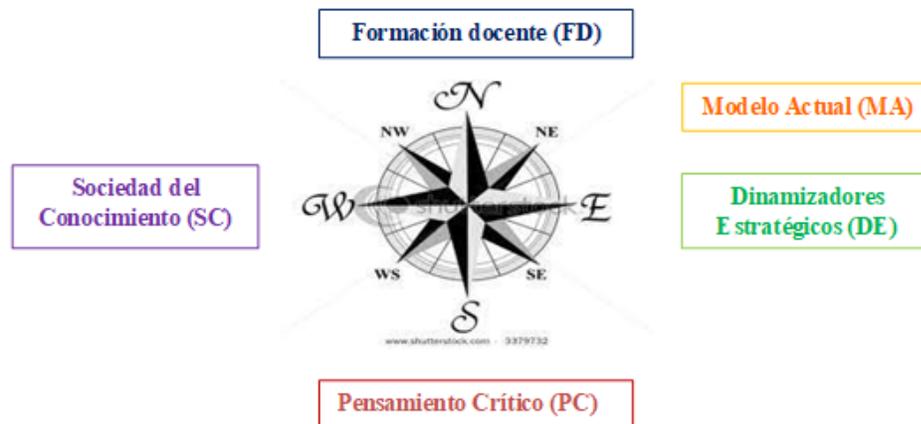
Corresponde en palabras del autor, a la universidad formar parte del loable objetivo de re encantar la vida colectiva y construir un futuro apetecible. Con un corto plazo cada vez más tiránico comprendemos que, solo a largo plazo se justifica la universidad en el corto plazo. Una micro-utopía, pero utopía al fin, como la conceptualizó en la Universidad de Cartagena, un amigo de Eduardo Galeano: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”; o quizás como lo expresó Cervantes en el ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha: “Cambiar el mundo, amigo Sancho, no es ni utopía ni locura, es justicia”.

ESCENARIO III VELEROS REFLEXIVOS



Aproximación teórica desde el conocimiento emergido

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO. UNA COSMOVISIÓN FENOMENOLÓGICA EN LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS



Rosa de los cuatro vientos configurada desde el conocimiento emergido en la travesía (categorización)

Formación Docente

Hacia una visión interdisciplinar de la formación. Se trata de una visión que supera las disciplinas tradicionales mediante un planteamiento interdisciplinar, de manera tal que la docencia se organiza a través de núcleos de interés o talleres en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural. Es también, una de las características del enfoque centrado en las competencias que antes señalábamos. De esta forma, la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación superadora del modo de acceder al conocimiento de la práctica docente.

Resalta en varias experiencias de formación docente de los países apreciar que, frente a la pervivencia de un modelo de formación inicial de docentes que podríamos llamar de “tradicional” por lo que supone de reproducción de viejos esquemas pedagógicos, se están desarrollando en todo el mundo sugerentes propuestas que buscan dar respuesta a la necesidad de un nuevo docente capaz de afrontar los retos de los sistemas educativos. En la actualidad, nuestra escuela, a la par que enfrentarse al reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente nuevo para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no es suficiente. Ello exige a los centros de formación de docentes que formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata.

Para responder a esos retos, algunos centros de formación docente de otros países, dentro de la pequeña o gran autonomía que les permite su legislación estatal, hacen alarde de una gran creatividad replanteándose todas y cada una de las estructuras que hasta ahora constituían el armazón de la formación de maestros y profesores.

Ante todo una institución formadora inteligente. Desde hace algunos años, algunos autores popularizaron el concepto de aprendizaje organizativo y organizaciones que aprenden en el mundo empresarial; tal planteamiento ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas encontrando en ellas un excelente campo de desarrollo. De esta forma, en pocos años se ha convertido en una de las más ambiciosas ideas para que avance la mejora de la escuela, hablándose, desde entonces de centros docentes como organizaciones de aprendizaje.

En tal sentido, el aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las

capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.

Este nuevo modelo, aunque tímidamente, también está calando en los centros de formación de docentes, y se presenta con un interesante y prometedor marco de trabajo y cambio. De esta manera, íntimamente ligado a este planteamiento están, entre otros, las ideas de trabajo en equipo, existencia de metas consensuadas y compartidas, implicación por la mejora, todas ellas características que comparten los modelos institucionales analizados.

A manera de ejemplo se puede citar la Universidad Profesional STOAS, la cual está inmersa desde 1999 en un ambicioso proceso de modernización y profesionalización. Entre los principios rectores de ese proceso se encuentra la necesidad de convertirse en una organización de aprendizaje. De forma parecida, la Universidad Humboldt, en línea con los planteamientos aportados por la Conferencia de los Ministros de Educación de los Estados Federales de Alemania, relaciona la formación basada en competencias antes comentadas con la necesidad de convertirse en una organización de aprendizaje, así la Facultad puede transformarse de un centro de adiestramiento en una Facultad Inteligente que aprende.

Nuevas estrategias de Formación

Para analizar un modelo innovador es mucho más que la sola adición de un conjunto de aportes novedosos. Al querer saber cuáles son las claves que hacen que una propuesta haya conseguido aportar elementos transformadores de forma exitosa mejorando de forma cuantitativa y cualitativa sus procesos y resultados, es necesario

comenzar por lo más importante del mismo, y esto no es más que la panorámica del modelo como un todo indivisible.

Desde tal enfoque podemos identificado cinco características globales de los modelos:

- Ha de existir una cultura innovadora.
- El modelo debe estar contextualizado en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno.
- Es imprescindible una íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.
- Requiere poseer un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación.
- Se trata de un enfoque de abajo hacia arriba.

Predominio de una cultura de innovación

Es preciso superar la mera presencia o ausencia de determinados elementos aislados, por lo que la característica definitoria de todo nuevo modelo es la existencia de una cultura innovadora en el centro de formación de docentes. Pero ese término lo visualizamos en un doble sentido: Por una parte entendemos como cultura innovadora el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados. De acuerdo a este criterio, los centros de formación de docentes innovadores se autorreconocen como tales, están abiertos a transformar su práctica, se arriesgan, planifican sus estrategias de cambio y trabajan en equipo hacia una meta común.

Además de lo dicho, la cultura innovadora constituye una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja por mejorar día a día. Es así que, más que la presencia o ausencia de determinadas características aisladas, los centros innovadores de formación docente se comportan como tales en un todo. Si se adopta una estrategia aislada no conforma una innovación, pero sí lo hace el conjunto de acciones combinadas. Su carácter innovador está en su forma de ser y actuar, por lo

cual las diferentes respuestas de cambio o solución ante determinada situación sólo son una natural expresión de esta esencia innovadora.

Por consiguiente una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la comunidad educativa. Se trata de una tendencia que le lleva a buscar alternativas frente a los constantes desafíos planteados y cuya mirada conjunta está más allá de una rutina cotidiana.

El contexto de la Formación Docente

Los modelos de formación que hemos revisado poseen una segunda característica que se evidencia con una propuesta contextualizada en tres dimensiones fundamentales: la institución donde se sitúa, su entorno social y geográfico, y su marco histórico.

En primer lugar, las experiencias analizadas supone la concreción de la propuesta formativa global en el contexto de la universidad en que se desarrolla. Es así que se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. De esta manera se evitan cualquier sospecha de pensar que puedan surgir modelos innovadores en un entorno encapsulado y sin conexión con la institución donde se localiza.

Un segundo plano se da en tanto el modelo está contextualizado en un entorno social y geográfico concreto, y sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas de ese entorno. En la medida que se olviden las características y necesidades del entorno social y geográfico del centro de formación docente, su ámbito de influencia, es un camino hacia el fracaso de la propuesta pedagógica del centro.

Finalmente, toda experiencia parte de una historia previa que la marca y define. Todos los modelos que hemos examinado presentan una breve historia de la institución de formación docente que ayuda a explicar sus características y a comprender muchas de las decisiones tomadas. En tal sentido, poner en marcha un proceso de transformación exige conocer, comprender y tener en cuenta la historia de la institución, de tal manera que el nuevo modelo que se construya no sea sino la evolución de esa historia. Desde esta perspectiva es posible apuntar que las propuestas innovadoras no surgen de la nada, nacen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan.

Ha sido muy común pretender trasladar soluciones estandarizadas que sirven para cualquier país, centro o modelo, y que determinados elementos sean transplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y

su entorno. Continuar con este comportamiento sólo puede llevar al fracaso y al desencanto de la comunidad de formación.

Algo que no suele ocurrir en los centros de formación: Es imprescindible la interrelación entre la propuesta pedagógica y propuesta y la organizativa

Otra de las características que se percibe en el análisis realizado de los modelos es la íntima relación existente entre la propuesta pedagógica y la organización del centro de formación docente. En efecto, aunque se podría afirmar que es la propuesta pedagógica el núcleo básico que configuran los diferentes modelos innovadores, siempre la propuesta ha exigido una nueva organización del centro más adecuada a las nuevas exigencias.

Es así que se comprueba la hipótesis sobre la necesidad de que las innovaciones estén sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. Es sabido que lo pedagógico sin lo organizativo no es viable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz. Es por ello que se concluye que los dos se constituyen en dos elementos inseparables de toda propuesta de innovación de cambio en la formación docente.

Todo modelo de innovación ha de sustentarse en un marco teórico filosófico explícito

El análisis realizado permite afirmar que, detrás de todos y cada uno de los modelos analizados hay un marco teórico que orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. En el fondo de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas, y reflejado en el conjunto de las propuestas prácticas.

Así, cualquier aporte innovador tiene que hundir sus raíces en unos principios rectores y debe ser coherente con éstos. Un ejemplo lo puede ser éste: si las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Pero si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación.

Lo dicho supone que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. Para lograrlo se

aplicarán estrategias innovadoras como herramientas o recursos que pueden servir para determinados objetivos.

La perspectiva endógena es clave: Un modelo de formación docente que parta de abajo hacia arriba

Todas estas características anteriormente apuntadas subrayan el previsible fracaso de las propuestas de cambio impuestas y estandarizadas, supuestamente válidas para cualquier institución. En este momento ya sabemos que para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del interior del centro, de nuestra Facultad. Es frecuente y hasta necesario, que la iniciativa de cambio pueda venir del exterior, por ejemplo desde la puesta en marcha de una reforma educativa nacional o de “presiones externas”; no obstante, el cambio será efectivo y real, sólo si es la comunidad de formación quien asume y lidera dicho cambio.

Tal idea choca frontalmente con la realidad de nuestro país, donde las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; además, la participación de los profesores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia, la formación docente sigue siendo una imposición desde arriba antes que un espacio propio.

Esta realidad nos lleva irremisiblemente al debate abierto acerca de la regulación estatal versus la autonomía en formación de docentes. Es evidente que las soluciones fáciles y maniqueas no suelen servir. La Facultad de Educación está obligada a preparar a maestros y profesores que desarrollen sus funciones en un sistema educativo con características determinadas, y en un marco que armonice la necesidad de orientaciones nacionales con el respeto a las particularidades y las demandas locales.

En coherencia con las características ya explicadas, los modelos que hemos analizado, me lleva a destacar, en primer término, la gran heterogeneidad en las soluciones adoptadas. En efecto, cada propuesta, al partir de un marco teórico propio y un contexto exclusivo, desarrolla e implementa estrategias distintas.

En tal sentido, sería muy arriesgado hablar de una convergencia total en los modelos de formación de docentes. No obstante, es posible observar la aparición reiterada de algunos elementos en estas propuestas innovadoras, incluso entre aquellas que parecieran ser de naturaleza radicalmente distinta. Denotamos la existencia de algunas tendencias o elementos repetidos en la formación de docentes para el futuro, los que por su demostrada, pueden servir como punto de partida para esta reflexión

del personal docente de la Facultad que busca elaborar un modelo de formación de docentes más adecuado a las actuales necesidades. Pero, ¿cuáles son los principales aportes innovadores?

1. Formación en competencias, una vía para superar el énfasis en los contenidos

Quizás uno de los tradicionales debates en la formación de docentes es la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, es decir, enseñar a los futuros docentes a partir de los ámbitos de conocimiento como lo viene haciendo la Facultad o a partir de lo pedagógico. Tal problema se ha resuelto, habitualmente, de forma diferenciada en función del nivel de estudios donde laboraría el futuro docente. Así, es frecuente que en la formación de maestros de educación preescolar y primaria el eje organizador sea el proceso de adquisición de los elementos instrumentales por parte de los niños, dejando a las disciplinas como mero elemento organizador, mientras que en la formación de docentes de secundaria el peso recae en las disciplinas, relegándose la formación pedagógica a un segundo lugar, tanto en importancia como en distribución temporal. Este debate no ha concluido y sigue abierto.

Hemos podido apreciar en las innovaciones analizadas, que la respuesta a esa tensión no se fundamenta en el triunfo de una opción sobre otra, sino en la aplicación de una propuesta cualitativamente diferente: la formación basada en competencias como elemento superador de esa dicotomía.

Tal tendencia no está exenta de controversias, ni es exclusiva de la formación de docentes, sino que se está siguiendo en toda la educación superior de muchos países, así como en toda formación con una orientación profesionalizante.

Si entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para desempeñar un cargo. Es así que, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea. En este sentido, el currículum de formación de docentes de la Universidad Profesional STOAS de Holanda es uno de los mejores ejemplos de este enfoque de entre los modelos analizados. El mismo está basado en la formación de competencias y está íntimamente orientado a desarrollar los perfiles de las diferentes situaciones reales que los estudiantes van a desempeñar en los lugares de trabajo. Cada perfil queda descrito en un número de situaciones que han sido determinadas y perfectamente definidas a través de un minucioso estudio llevado a cabo en alrededor de cien centros de enseñanza secundaria profesional y un buen número de empresas relacionadas

que permitió reflejar y diseñar las 20 situaciones a las que los futuros profesores y los gestores del conocimiento se van a enfrentar y que forman la clave del proceso formativo.

Con lo dicho, este nuevo concepto de competencia tiene su repercusión directa en la forma en que se imparten los contenidos de las asignaturas y lo que se entiende como contenido troncal. Los contenidos ya no se definen por la gran cantidad de información a ser transmitida o acumulada, sino por su sistematización para el proceso de aprendizaje más amplio.

En América Latina las referencias sobre una formación docente centrada en estas competencias son más teóricas que prácticas. Sin embargo, sí podemos encontrar algunos elementos destacados que configuran este enfoque en la propuesta de la Universidad Nacional del General Sarmiento de Argentina. Allí se busca que los estudiantes desarrollen competencias para enseñar a aprender, de tal forma que sus alumnos puedan adquirir no sólo el saber y el saber hacer correspondientes sino, en particular, los modos y procesos variados de apropiación de conocimientos.

También se identifica una nueva relación entre teoría y práctica, la investigación como forma de reflexión o una visión interdisciplinar de la enseñanza, elementos que constituyen los siguientes puntos.

Una nueva mirada a la interacción entre teoría y práctica en la formación inicial de docentes

Se denota con intensidad la preocupación por establecer una adecuada interrelación entre la teoría y la práctica, como otro de los temas candentes en la formación de docentes en todo el mundo. Semejante relación tenía tradicionalmente dos características. En primer lugar existía una radical separación entre la teoría, considerada como el trabajo que se desarrollaba en el centro de formación docente, y la práctica, que se ceñía a las actividades que realizaban los alumnos fuera del centro. De esta forma, la formación de docentes se centraba casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos que luego eran desarrollados en las escuelas donde los alumnos hacían sus prácticas.

En segundo término esta relación se definía mediante un planteamiento “aplicacionista”, según el cual, el futuro docente aprende una teoría que posteriormente es aplicada en la práctica profesional.

Esta concepción nace de la idea de que la “verdad” se encuentra en la teoría y, por lo tanto, en ésta debe ser trasladada a la práctica de la forma más fiel posible. Como consecuencia, una enseñanza de calidad se desarrollaría simplemente mediante

una correcta aplicación de la teoría, que es donde se encuentran las respuestas a las dificultades planteadas. Desde esta perspectiva las prácticas sólo ayudan a concretar la teoría.

Planteamientos como éstos han determinado, entre otras cuestiones, la ubicación de las prácticas fuera del centro de formación de docentes y en los últimos momentos de la formación de los futuros docentes, cuando ya han asimilado la teoría que tienen que aplicar. Y la valoración de éstas es tanto más positiva cuanto más se ha acercado a los planteamientos teóricos preestablecidos.

Semejante relación de independencia y subordinación está siendo puesta en cuestión en la actualidad. Efectivamente, ahora se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo. El enfoque de formación basado en competencias, por ejemplo, exige una nueva consideración, dado que las competencias no sólo se aprenden en el centro de formación docente, sino que son resultados del empeño y del desempeño del futuro docente.

Cada uno de los modelos analizados aporta una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último. Así, se han encontrado cinco características en los modelos innovadores examinados: la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum.

La teoría y la práctica, una relación compleja. Una relación dialéctica entre teoría y práctica. Hasta ahora, los modelos analizados aportan una nueva mirada a la relación entre la teoría y la práctica. Así, en la tradicional separación entre ambas se va difuminando: tanto en la formación que se da en el centro de formación docente como en las prácticas profesionales se interrelacionan y se entremezclan los planteamientos teóricos y prácticos. De hecho se genera una visión caracterizada por una relación dialéctica entre ellas, según la cual ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. De esta forma, la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación de docentes.

Concreción de la teoría-práctica: Las prácticas profesionales en su distribución temporal. Ya se ha dicho que la concepción tradicional de dependencia teoría-práctica llevaba a que las prácticas se desarrollaran al finalizar la formación. La reformulación de esta idea hace que algunas de las experiencias analizadas busquen combinar la

teoría y la práctica desde los primeros momentos de la formación y a lo largo de toda ella.

La Universidad Humboldt de Alemania, trabaja con dos modelos de interrelación teoría-práctica muy interesantes. La primera en fase de formación inicial y la segunda en el componente de profesionalización. Por un lado, en el módulo de formación inicial, los alumnos realizan dos prácticas diferenciadas. En un primer momento, durante el primer y segundo semestre, realizan una práctica en la cual tienen un papel de observadores participantes. Divididos en grupos de 15, los estudiantes eligen los lugares para hacer las prácticas, cada uno de ellos formula un tema de análisis, lo observa, documenta y sus conclusiones se exponen ante el grupo. Tras esta observación que dura no más de una semana, se socializa con el gran grupo. Posteriormente, en los semestres quinto y sexto, los alumnos realizan unas prácticas grupales, sólo que en esta ocasión son ellos los responsables de organizar proyectos pedagógicos y analizarlos posteriormente.

La teoría y la práctica, en las Prácticas Profesionales en contextos diferentes

En contraste con la tendencia tradicional muy extendida de asignar modalidades, lugares y momentos únicos para las prácticas de los futuros docentes, los modelos analizados abren alternativas. En un sentido, los alumnos deben realizar las prácticas en diferentes situaciones, de tal forma que tengan una visión más completa de su trabajo posterior; y por otro, que los lugares de prácticas se ajusten a las futuras especializaciones que los alumnos deseen tomar.

Un buen ejemplo para ilustrar ambas tendencias es la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, concretamente en el Proyecto de Educación Infantil. En las prácticas, que se inician desde el primer semestre del primer año de formación, cada estudiante selecciona dos semestres consecutivos, y las selecciones de los niveles de práctica a los que pueden optar son de 0-3, 3-6 y 6- 8 años. Es así que, al terminar el ciclo, todos los futuros docentes han completado prácticas en los tres niveles de edad planteados. De esta forma, se hace realidad el planteamiento de trabajar las prácticas en tres contextos diferentes: comunitario, asistencial y escolar.

Un imperativo necesario: Prácticas de calidad. Los ejemplos más innovadores tienen como marco irrenunciable ofrecer prácticas de calidad para los futuros docentes. Ello se operacionaliza de diferentes formas: de un lado, mediante la oferta de prácticas interesantes y relevantes para la formación de los estudiantes; a través de un convenio claro de colaboración con la institución receptora; y por otro, con supervisores tanto en el centro de prácticas como en el centro de formación docente que trabajan de forma coordinada y son especializados en los temas de las prácticas.

El aspecto más valorado de la oferta formativa de la Universidad Autónoma de Madrid es la calidad de las prácticas, fundamentalmente por su organización y por la supervisión que realizan maestros de la misma especialidad a la que optan los estudiantes y de profesores que pertenecen a la universidad.

Curriculum

En correspondencia con lo dicho, otro elemento lo constituye el gran peso que van ganando las prácticas en el currículo de los futuros docentes. Dos ejemplos sirven para ilustrar este aspecto: los estudiantes de la Universidad Profesional SOTAS dedican el 60% de su tiempo a las prácticas, mientras que ese peso en la Universidad Autónoma de Madrid llega al 40%.

La polisemia y complejidad del término “curriculum” es amplia. A tal efecto se asume que representa un conjunto de construcciones y experiencias expresadas de manera intencional y sistemática a propósito de promover aprendizajes para contribuir con la formación integral. De tal suerte que existe consenso entre los participantes sobre la importancia de interpretar los fundamentos, la transversalidad, y explicitar las estrategias para estimular el PC en los diseños curriculares de las carreras universitarias donde ellos enseñan. Son conscientes del compromiso y deber ser de la universidad con la formación del PC:

La Universidad tiene la responsabilidad ética con el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la formación permanente y de un proceso de evaluación constante a los docentes encargados de hacerlo realidad en cada clase (P1, 73:76). La universidad como institución, como la casa que vence las sombras, debería ser garante desde sus unidades de trabajo que el desarrollo del pensamiento crítico se lleve a cabo en cada clase. (P3, 63:65). La universidad debe tener presente que no es formar solo un estudiante de 20 puntos que se desenvuelve bien en una prueba escrita, sino que sea capaz de resolver problemas reales (acción/ práctica/ actuación) que se presenten en el contexto con un buen desempeño (P4, 126:130).

Sobre la base de estas apreciaciones, se hace necesario analizar los fundamentos curriculares de las universidades, a la luz de los planteamientos teóricos actuales y establecer mecanismos que faciliten acciones para impulsar el PC. Si bien es cierto que puede encontrarse la intencionalidad para mejorar el PC, hace falta concretar en la práctica cómo planear, ejecutar, y evaluar las estrategias encaminadas a enseñar y aprender a pensar críticamente, en cada una de las unidades curriculares o áreas académicas. Así lo afirman los participantes cuando expresan que, incluso durante su

propio trayecto de formación inicial, el desarrollo de las habilidades del PC fue poco evidente-

Las estrategias utilizadas por los docentes formadores fueron muy reducidas basadas en una parafernalia de materiales educativos, a veces computarizados otras veces no, y siempre utilizando la pregunta memorizadora y memorística, cotidiana (P10,15:155). También, puedo decir que era más importante lo conceptual y se dejó a un lado lo procedimental y lo actitudinal; además, el pensamiento crítico no tenía cabida y mucho menos el trabajo colaborativo (P4,114:118). En medio de la diversidad unos docentes lo hicieron y otros no. Estos últimos fueron más; sin embargo, algunos de los que apostaron por el trabajo grupal no supervisaban el proceso sino el resultado (P3, 57:60). Solamente al final de la carrera, en dos seminarios de 5to año, los profesores aplicaron estrategias para generar la reflexión y participación crítica de los estudiantes sobre temas actuales relacionados con la enseñanza del inglés en el mundo (P7, 91:95).

Por consiguiente, consideran que todavía la universidad tiene el compromiso y el reto de hacer mayores esfuerzos para incrementar la formación del PC en todas las carreras:

En la actualidad, la sociedad realiza muchas demandas a la formación de los futuros profesionales, entre estas demandas se encuentra el desarrollo de individuos capaces de romper con lo cotidiano y que desarrollen un pensamiento crítico (P5,80:83). En el clima cultural del presente, se requiere de un profesional competente para reorganizar sus capacidades, habilidades, destrezas y valores frente a situaciones de incertidumbre (P8,60:63).

En los actuales momentos en que la sociedad transita por una crisis social, ética, económica, cultural, política, religiosa, es necesario rescatar la *sindéresis* hacia el bien común, la justicia y el respeto a la dignidad humana (P2:66:69). Urge generar ideas que transformen y hagan más viable la convivencia, en suma el pensamiento crítico es fundamental en la formación del ciudadano independientemente de su nivel académico (P2,71:75). Se debe estimular, el análisis, la observación, la reflexión y la abstracción, puesto que, son procedimientos instruccionales obligados para alcanzar la formación de estrategias cognitivas para pensar sobre todo lo que se hace en el aula. (P10, 165:168). De igual modo, se hace imprescindible la planificación, ejecución, y evaluación de estrategias para lograrlo.

Docente Investigador. El obstáculo epistemológico y el pensamiento crítico

“Investigar” es un verbo que se ha tornado común en este nuevo milenio, tanto en el discurso cotidiano, como en las publicaciones científicas. Inclusive se lo está tratando con mucha importancia, al construir categorías-socio profesionales como los “investigadores”.

En opinión de Rojas (2017), Efectivamente, investigar se lo puede comprender como la función de construir conocimiento. Pero ¿qué implica producir conocimiento? Tal vez comprender la realidad, poder describirla, esperando una modificación de la misma. ¿Por qué no ir más lejos? Podría también tratarse de criticar una realidad, o varias realidades; llegar hasta problematizar esta realidad, en busca de mejores comprensiones y propuestas de bienestar distintas a las que son conocidas hasta el momento.

Un factor clave en la formación: La competencia investigativa. Posiblemente el debate más intenso que se hace en la formación de docentes es el rol que debe tener la investigación en su currículo. En realidad, a lo largo del tiempo y desde diversas instancias se han asumido diferentes posiciones en la relación docencia-investigación, posiciones que van desde planteamientos que afirman que todo docente es investigador (por lo que hay que prestar una especial atención en el currículo de la formación de docentes a este tema) hasta la opción opuesta que defiende la imposibilidad de combinar la docencia y la investigación de forma exitosa, con lo que se reserva en exclusividad a los especialistas el desarrollo de la investigación en educación.

Sin embargo, esta concepción ha tenido su fiel reflejo en el currículo para la formación de maestros y profesores. Es por ello que se han asumido todas las posiciones, desde la presencia de un buen número de horas dedicadas al aprendizaje de metodologías de investigación educativa, hasta su más absoluta ausencia. Los extremos han aparecido muy cercanos en el tiempo en un movimiento de péndulo en el cual un extremo lleva a otro casi sin solución de continuidad. El ejemplo paradigmático de la defensa de estas posturas, y su paso radical de uno a otro extremo, es la formación de maestros en México.

A pesar de todo el debate sobre la incorporación de la investigación en la formación docente no acaba ahí, también se plantea desde otras dos perspectivas. Un primer enfoque es el desarrollo de investigaciones por parte de los profesores de los centros de formación docente. Esto está íntimamente relacionado con el proceso vivido en todo el mundo acerca de la incorporación de la formación de maestros a la educación superior e, incluso, a la educación superior universitaria. De esta manera, a los formadores de formadores, en su calidad de profesores universitarios, se les reconoce

su rol de investigadores y se les exige evidencias de este nuevo estatus. En este sentido, los centros de formación docente ya no serían exclusivamente centros docentes, sino también centros de investigación.

En esta última perspectiva, vemos la utilización de la investigación como un recurso didáctico en la formación de docentes. Este enfoque está, de nuevo, íntimamente relacionado con la formación basada en competencias, dado que en el mismo, el aprendizaje se adquiere mediante un proceso de experimentación y reflexión colectiva. Este enfoque, como luego veremos, se profundiza en el planteamiento del docente como agente de transformación social.

En síntesis, la investigación educativa suele asumir tres roles en la formación docente. De una parte, la investigación, en forma de metodología, como una materia en el currículo de formación docente para formar a docentes-investigadores. Por otro, a través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores (los profesores de los centros de formación docente) para mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la educación; y, por último, la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes.

Frente a estos modelos que hemos examinado se muestra una fuerte orientación hacia la investigación relacionada con la formación de docentes desde las tres perspectivas, aunque con diferente énfasis en cada uno de ellas. Por ello, es posible afirmar que la presencia de la investigación en los centros de formación de docentes es uno de los elementos definitorios de los centros de calidad.

También hemos identificado que los modelos innovadores introducen el tema de la investigación dentro del currículo de la formación de profesores como una forma de ayudar a una reflexión que contribuya a mejorar su práctica y transformar el entorno que les rodea. Por ello, se puede apreciar un aspecto adicional en el análisis comparado relacionado con los centros de formación de docentes, como centros universitarios, y el papel fundamental que pueden jugar como generadores de conocimiento que ayude al desarrollo de la educación, y a optimizar su función formadora. Se trata del camino para potenciar el desarrollo profesional de los formadores de formadores, para conseguir esa actitud de mejora continua y para contribuir a la optimización de la educación mediante la generación de un conocimiento útil para su desarrollo.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia se practica un perfecto modelo de esa visión de la investigación como impulso para la reflexión y la mejora profesional. Procura fortalecer una actitud investigativa mediante el desarrollo de proyectos de trabajo, entendidos como propuestas de carácter investigativo, de corte conceptual y/o experimental, en los que participan de manera activa los estudiantes,

con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico. Con ello se prepara a los estudiantes, no sólo para enseñar, sino también para la acción reflexiva: se ayuda a que hagan conscientes sus interpretaciones, las contextualicen dentro de la realidad educativa y social en que están inmersos, comprendan los fenómenos que en la práctica encuentran y propongan acciones y cambios que afecten substancialmente a las culturas institucionales y a las rutinas individuales.

Trabajo en Equipo

El maestro como ser humano que convive en una sociedad dinamizada con desarrollo tecnológico, educación y cultura científica, cobra importancia como dinamizador del proceso enseñanza- aprendizaje- evaluación atendiendo las exigencias del entorno económico, socio cultural y político desde su liderazgo en las relaciones pedagógicas que desarrolla con el apoyo del los recursos del ciberespacio (Orozco, 2018).

Así se permite su labor de orientador demostrando sus competencias en la gestión del aprendizaje eficaz y eficiente para consigo mismo y para la sociedad que le rodea en su inmediatez, permitiéndole aceptación, convivencia y encuentro de verdadera trascendencia, validando la adquisición de conocimientos y su uso estratégico para con sus estudiantes o comunidad con quien labore o comparta.

Para brindar espacios donde se desarrolle la adquisición y/o validación del conocimiento es necesario, como lo dice Cabero (2006), tener líderes académicos que se desenvuelvan en la sociedad del conocimiento y que jueguen con la innovación, la creatividad y el riesgo como principio de gestión. Por ello el maestro es llamado a ser competente como ser comunicativo, ser social, persona de gestión técnica, organizativa, orientadora, académica y pedagógica, para que al unirse con la institución educativa, la comunidad de aprendizaje y el encuentro entre pares, desarrolle su buena labor colaborativa al crear y brindar ambientes agradables, flexibles, retroalimentadores y comprometedores para con los expertos y los habidos de formación en el rol de maestros.

Los ambientes que agradan comprometen al ser humano y por ende al maestro que permanece en la búsqueda de su cualificación en la modalidad de trabajo colaborativo; desde mi experiencia y especialmente como partícipe de IBERCIENCIA, la comunidad de educadores para la cultura científica, me permito valorar como ser humano ávido de conocimientos, que los procesos de educación entre pares con una aplicabilidad del desarrollo tecnológico en el avance de la educación, rompe con los muros del saber educativo, brindando los espacios del trabajo colaborativo y que quien entra en estos procesos en gran parte inicia con expectativas, primero que todo

de valorar el desempeño que se brinda, el currículo que se ofrece, las orientaciones que se obtienen, la comunicación ya sea sincrónica o asincrónica para eficiencia de las interacciones e integraciones a las que se dé lugar en la colectividad de formación y evaluación permanente, retroalimentadora.

En la colectividad por el saber o crecimiento en conocimientos, la autoformación y el acto colaborativo, el maestro se vale de las comunicaciones y herramientas brindadas por el desarrollo tecnológico y de las temáticas desarrolladas por los expertos quienes brindan o comparten sus conocimientos canalizando la comunicación con medios tecnológicos que le permiten estar ausente como persona en el espacio-horario del par académico; de allí que se le llame a la participación del proceso educativo y continuidad permanente de cualificación haciendo uso de las TIC.

La enseñanza del Pensamiento Crítico

Es posible enseñar a pensar críticamente, para ello es necesario que los profesores universitarios organicen y orienten el aprendizaje mediante acciones formativas que potencien el PC de los futuros profesionales. El análisis evidencia consenso acerca de La Enseñanza del PC, representada en la figura 2, como categoría sobre la cual se sustentan las cuatro subcategorías emergentes, vinculadas a la formación y al rol, tanto del profesor como de los estudiantes, sin ignorar que la universidad debe proyectarse como formadora de profesionales capaces de enfrentar con éxito, sus funciones como ciudadanos integrales y activos en el contexto donde ejerzan su profesión.

El Aprendizaje cooperativo para el desarrollo del PC

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es una estrategia que facilita el aprendizaje entre pares y por tanto, puede propiciar el PC. El aprendizaje cooperativo es importante para promover el aprendizaje crítico y desarrollar el pensamiento divergente. Es una estrategia de aprendizaje en equipo que orienta los propósitos del aprendizaje hacia un fin común, aprovecha las fortalezas de cada participante y potencia el aprendizaje.

La implementación del AC facilita o media como estrategia el PC dado que, se basa en principios, de los cuales se destacan, el aprender a convivir y el respeto hacia los demás a través de la discusión y resolución de problemas en grupos cooperativos. Mediante el AC se contribuye a enriquecer diferentes puntos de vista y a practicar la tolerancia y el respeto por otros puntos de vista. La cooperación para los entrevistados es también mencionada como otra característica para promover el aprendizaje, tal y como lo expresa el sujeto P9: La cooperación entre los estudiantes es de suma

importancia cuando se quieren fomentar aprendizajes autónomos y de cooperación (P9, 58:60).

Al respecto, cabe resaltar que la participación equitativa, la distribución de responsabilidades y la interdependencia positiva forman parte de los criterios que el docente como mediador en su saber y hacer debe considerar para promover en los estudiantes la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

reconocen que la implementación del AC demanda del docente saberes específicos y están conscientes de la necesidad de emplear estrategias que potencien el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones, y la resolución de conflictos, habilidades que en su conjunto favorecen el desarrollo del PC. Al respecto, Ferreiro y Calderón (2004) afirman que el AC incentiva la participación, responsabilidad con las ideas propias, y tolerancia hacia los demás, favoreciendo de este modo el desarrollo del PC.

Por su parte, Johnson y Johnson (1999) exponen que la estructuración del AC demanda que los estudiantes conozcan cuáles son las intencionalidades de la enseñanza y el aprendizaje, como punto de partida para alcanzar los objetivos planteados por el docente. Asimismo, exponen que los procedimientos y resultados de cada tarea en grupos cooperativos deben ser claramente establecidos por el docente. Hiler y Paul (2006) coinciden con Johnson y Johnson (1999) al explicar que en los diferentes niveles educativos es imperativo organizar el trabajo en equipo de manera intencional, lo cual amerita que el docente forme grupos cooperativos de manera heterogénea; es decir, tomando en consideración criterios de acuerdo con las características de sus estudiantes.

De tal manera que, mediante la selección, diseño, ejecución, y evaluación del AC, los estudiantes expresan y justifican sus ideas o argumentos, aprenden a respetar las diferencias y a escuchar a los demás con empatía. En este estudio, los hallazgos sugieren que para los docentes participantes, el AC como estrategia desencadena procesos de aprendizaje que planificados favorecen el desarrollo de habilidades inherentes al PC.

Pertinencia social y Calidad Educativa

El pensamiento crítico en la formación docente se ha trabajado desde diferentes perspectivas, y si bien la perspectiva de la pedagogía crítica es una de las que ha llamado mayoritariamente la atención como modelo de desarrollo (Morales, 2014; Ramírez,

2008), no ha logrado generar una propuesta adaptable al modelo de competencias; lo que si habría logrado la perspectiva psicológica (Hawes, 2003).

Desde esa tradición, uno de los ámbitos de investigación relacionado con el pensamiento crítico en la formación pedagógica, se centra en los procesos de pensamiento del profesor y la cognición docente, explorándose el desarrollo de experiencias de promoción del pensamiento crítico tanto en docentes en ejercicio, como en futuros docentes. Algunas investigaciones (Díaz-Barriga, 2001; Miranda, 2003; Guzmán y Sánchez, 2006; Ramos y Hoster, 2010) han planteado que el profesorado requiere de habilidades cognitivas para analizar reflexivamente la información que está manejando como contenido, como así mismo, la que le provee el contexto del aula, lo que demanda además la necesidad de tomar decisiones y enfrentar dificultades de un modo eficiente.

La investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado se enmarca en la comprensión de la enseñanza como un proceso de desarrollo profesional que precisa de modelos de planificación y toma de decisiones, donde la reflexión del profesor es un pilar básico de la mejora de esa enseñanza; es decir, de lo que se ha llamado pensamiento práctico (Demuth, 2011). Se establece como idea básica que el docente es un procesador activo de la información que toma de su contexto, pudiendo orientar sus pensamientos, intereses y expectativas, así como las actitudes y conductas, en función de cómo organiza dicha información y la orienta hacia decisiones dentro del aula (Ossa, 2003).

El pensamiento del profesor es un proceso que implica la mejora y la transformación del quehacer docente, siendo su principal objetivo la comprensión de la realidad educativa, lo cual se logra mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones que aquellos realizan, llevándole a teorizar sobre las prácticas, y permitiendo que esas prácticas, ideas y suposiciones acerca de la educación sean sometida a prueba (Solar y Díaz, 2007). Lo anterior es relevante pues el profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; en segundo lugar, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta; y, en tercer lugar, lo fundamental es reconocer que tanto la reflexión del docente, como su pensamiento presentan dos dimensiones, una explícita y otra implícita (Contreras, 2008).

Sin embargo, hasta el momento, los programas de formación docente no han abordado apropiadamente estas dimensiones, continuándose con una perspectiva de transmisión de conocimiento y la prescripción de estrategias altamente directivas (Solar y Díaz, 2007). Por otra parte, el estudio del pensamiento crítico se ha enfocado mayoritariamente en conceptualizaciones y medición de habilidades y en menor

medida en el desarrollo de propuestas de intervención (Madariaga y Schaffernicht, 2013).

Lo anterior podría explicarse en parte, debido a que el pensamiento crítico es un concepto de difícil definición, pudiendo entenderse desde diversas perspectivas (Paul y Elder 2003; Black, 2012); por un lado, como un proceso de pensamiento lógico y científico, por otro lado, como actitud negativa y contestataria, o como habilidad que permite reflexionar y filosofar (López, 2012). Se ha considerado históricamente como un tipo de pensamiento elaborado, es decir, como un proceso cognitivo que implica evaluación y reflexión, que permite la construcción de un conocimiento nuevo, y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana (Black, 2012; Halpern, 2003).

Es definido como un tipo de proceso cognitivo complejo, integrado por subprocesos interrelacionados que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar y aceptar o rechazar, información producida en contextos sociales o en trabajos científicos; como un modo de pensar en el cual el sujeto mejora la calidad de dicho proceso al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensamiento y al someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003; Tung y Chang, 2009), siendo una habilidad que permitiría evaluar el mérito, la precisión, y/o autenticidad de la información que se está aprendiendo o elaborando, por lo que resulta una habilidad importante para el desarrollo de profesionales científicos (Cassany, 2005).

Se le conceptualiza así mismo como un mecanismo cognitivo que filtra información respecto a intenciones ideológicas que acompañan a dicha información, mediante el continuo cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento, y reconociendo sus diferentes perspectivas (Villa y Poblete, 2007; Yang, 2012).

El desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta que le permite al docente conocer de modo profundo y significativo, el tópico de conocimiento que está trabajando (Díaz-Barriga, 2001), como así mismo, mejorar la determinación de las estrategias y procedimientos para entregar una mejor enseñanza a sus estudiantes (Guzmán y Sánchez, 2006). Por estas razones se debiera contar con experiencias efectivas que permitan promover habilidad como una competencia fundamental en la formación inicial de docentes.

Aun cuando la promoción del pensamiento crítico es una preocupación actual del sistema educativo universitario en muchos países, pudiéndose observar propuestas de algunas instituciones universitarias que han incorporado esta habilidad como competencia genérica a desarrollar en la formación profesional (Hawe, 2003); sin embargo, en términos concretos no es mucho lo que se ha avanzado para implementar

programas intra o extracurriculares específicos de formación del pensamiento crítico y evaluar su efectividad (Madariaga y Schaffernicht, 2013). Por otra parte, se suma a esta dificultad, el hecho de no contar con un marco epistemológico ni conceptual consensuado en el campo del pensamiento crítico (Bensley y Spero, 2014), y de ahí la dificultad de proponer programas de promoción en la formación de futuros pedagogos que puedan replicarse en otras instituciones y países.

Dinamizadores Estratégicos

La Reflexión Metacognitiva, un paso más hacia la concreción del Enfoque Reflexivo-Crítico. Para los fines propuestos interesa precisar a qué tipo de reflexión nos referimos y qué entenderemos por la reflexión con propósitos metacognitivos y autorreguladores, que constituye el eje dinamizador de nuestra perspectiva de formación.

-La metacognición desde el terreno psicológico, una base imprescindible: En estas últimas décadas, la metacognición ha cobrado un interés particular en distintas ramas disciplinares, particularmente en la didáctica de las ciencias experimentales. Múltiples trabajos en el área de la psicología cognitiva, con interés en el aprendizaje, han propiciado este esfuerzo. Gran parte de este interés reside en que este nuevo siglo plantea la necesidad de desarrollar capacidades estratégicas y aprendizajes relevantes. Este debate ha recuperado el concepto de metacognición estructurándolo y dándole vida propia. Desde una perspectiva más actual, los procesos mentales no sólo están referidos al conjunto de operaciones encargadas de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza en una tarea, sino a los procesos encargados de velar porque esta gestión sea productiva.

-Importan el conocimientos y las experiencia metacognitivas: Uno de sus primeros mentores, la función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta en la que la persona está ocupada, mientras que la función de una estrategia metacognitiva se centra en proporcionar información sobre la tarea emprendida y el progreso que se logra en ella. Tomar conciencia de estos procesos y lograr controlarlos, es una tarea sumamente importante, distinguiendo entre conocimientos

metacognitivos y experiencias metacognitivas; por el primero conocemos la mente como “instrumento cognitivo algo impredecible y no fiable”.

Tres tipos de metacognición distinguimos:

- Metacognición personal o conocimiento que el profesor tiene de las posibilidades y limitaciones de la memoria y la posibilidad de controlar las experiencias que dependen de la memoria.
- Metacognición de la tarea o conocimiento que el maestro tiene de la dificultad de los problemas que debe resolver en la práctica.
- Metacognición de las estrategias, o conocimiento sobre los pasos que el docente puede dar para influir en el rendimiento de la memoria.

Otros autores amplían el número de procesos metacognitivos a tres: planificación, dirección y revisión, subrayando la importancia de la estructuración activa del sujeto que aprende y su capacidad para controlar sus propios mecanismos de adquisición del conocimiento. Señalan, a su vez, como factores relevantes de la metacognición, la capacidad de comprensión, la invención, la autodirección y la autocrítica. El pensamiento interior es el flujo de conciencia por el que representamos las acciones e intenciones, por lo que tiene que ver con la conducta del sujeto. A través de este lenguaje interior se centra la acción, se critica y se vuelven a diseñar nuevos modelos de conducta. El lenguaje interior, de esta manera, constituye el vehículo de la cognición que refleja y ayuda a la comprensión de un tema determinado. Para otros la metacognición abre grandes posibilidades a la auto - organización del pensamiento, aumenta la percepción de los procesos y los externaliza.

Algunos signos del funcionamiento metacognitivo: Algunos indicios del funcionamiento metacognitivo son: planear el curso de la acción, organizar estrategias para su desarrollo, tener conciencia del grado en que logra la meta, modificar el plan o estrategia implementada cuando el resultado no sea el correcto. Algunos indicadores del mal funcionamiento metacognitivo son: ejecutar tareas sin interrogarse, no interrogarse sobre las estrategias de aprendizaje que aplica, no evaluar la eficiencia de su ejecución intelectual, no saber cómo superar obstáculos en el proceso de solucionar problemas e incapacidad para explicar la estrategia seguida.

-La autorregulación es una herramienta poderosa para el cambio: La metacognición, aunque en diversos casos los autores no parecen diferenciarla de la autorregulación, nosotros contemplamos el proceso, el control, el juicio y la decisión metacognitiva, lo que ha de provocar la autorregulación. Se trata de enseñar no solo habilidades referidas

a una disciplina o tarea, sino habilidades “de orden superior” o estrategias, de manera que puedan ser transferidas de una a otra tarea, enseñando a su vez a profesores y alumnos a desarrollar conciencia de cómo pueden controlar y regular sus procesos de aprendizaje. Es de vital importancia, en este sentido, que el control externo sea sustituido progresivamente por el control interno, un control por operaciones, lo que es mucho más eficaz, que el producto final.

Se considera que la metacognición está fuertemente vinculada al aprendizaje, y concomitantemente, la revitalización del interés en el pensamiento metacognitivo dinamiza el interés en los mecanismos de cambio y desarrollo en el profesorado y en los alumnos. Por ello, los autores, postulan tres niveles de aprendizaje: procesamiento, evaluación del procesamiento y decisión, siendo el monitoreo y el control aspectos de la metacognición vinculados a los dos últimos niveles.

-La metacognición y la autorregulación, dos momentos que se necesitan mutuamente: La corregulación en grupos cooperativos en el aula cobra especial relieve. Este control y autorregulación lo transfiere el profesor progresivamente al estudiante, para lo cual es preciso que ambas partes reflexionen no sólo sobre “el patrón temático”, sino también sobre el “patrón estructural” que tiene que ver con el tipo de discurso utilizado y sus significados. La autorregulación en la enseñanza puede lograrse no sólo con la existencia o previsión de errores, sino también con su ausencia e incluso con la ausencia de su posible aparición. Este control ha mostrado ser más eficaz cuando se hace por operaciones en el proceso. La autorregulación o corrección del proceso de asimilación puede realizarse también en los casos en que no hubo desviaciones del proceso planificado. Otros autores reconocen cuatro niveles de explicitación de las regulaciones cognitivas: Primer Nivel, lo constituyen las regulaciones implícitas de las que no hay conciencia; Segundo Nivel, las implícitas que pueden ser explicitadas; Tercer Nivel, regulaciones explícitas e intencionales; Cuarto Nivel son las regulaciones instrumentales apoyadas en soportes externos.

A partir de lo dicho, nuestra investigación en la perspectiva de formación se basa en considerar íntimamente vinculadas la metacognición a la autorregulación como dos momentos que se necesitan para lograr cambios efectivos en los profesores y que éstos los proyecten efectivamente con sus alumnos. No basta que piensen metacognitivamente, sino que utilicen esta fuerza y convicción para modificar

sus representaciones mentales, sus diseños didácticos y sus prácticas en el aula, entendiendo este ciclo en términos holísticos.

5. La reflexión metacognitiva y la formación del profesorado

La enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas es considerada hoy de importancia transcendental bajo el referente del nuevo enfoque del aprendizaje en el nuevo siglo. Es imprescindible, por ello, repensar a fondo la formación del profesorado, de manera que ésta promueva la práctica del autoconocimiento y la operacionalización del enfoque reflexivo a partir de la práctica.

Aspiramos, por ello, a proporcionarles estrategias que desarrollen un enfoque de la formación docente y la enseñanza con “sentido profundo”. El comprender sus propios procesos cognitivos permitirá a los profesores un mejor control de su planeación y realización didáctica.

El enfoque metacognitivo del profesorado no debe actuar espontáneamente sino como producto de la reflexión e interiorización que logre en equipo con un tutor o con colegas. Hemos demostrado cómo los profesores que aprenden a aplicar estrategias metacognitivas y autorregulan su práctica, también la proyectan con sus alumnos. Otros autores establecen estos pasos:

Algunas investigaciones confirman la necesidad que tiene el profesorado de desarrollar una formación que sirva de referente para que promueva procesos de reflexión - autoevaluación con sus estudiantes, aprendiendo a reflexionar sobre sus experiencias prácticas de enseñanza. En esa misma dirección, otros autores han demostrado, que el planteamiento de metas del profesorado contribuye a la autorregulación del aprendizaje; los profesores y los estudiantes con mejores resultados son aquéllos que adquieren responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que contribuye al éxito de sus propios esfuerzos.

En la misma dirección otros resultados muestran que, para mejorar los sentimientos de auto - eficacia y competencia del profesorado, se debe comprender y aplicar una pedagogía de las estrategias metacognitivas y tener un aprendizaje satisfactorio, con las habilidades de evaluar las necesidades de los estudiantes, utilizar variedad de hipótesis de aproximación y variedad de métodos de aprendizaje. Los factores que parecen incrementar el control personal en el profesorado, tienen que ver con un alto grado de control sobre su estilo personal de vida, el desempeño académico, su motivación personal para ser maestros, la habilidad para establecer metas personales y la energía que emplean en los cursos.

Docente Formador

El docente se erige como el autor y orientador de un proceso complejo, incierto, pero también flexible cuya intencionalidad debe ser formar pensadores críticos. Como ya se ha señalado, para ello se necesitan docentes que piensen y actúen como críticos. Investigadores (Hawes, 2003; Tebar, 2003; Paul y Elder, 2005; Lipman, 1998) cuyo interés de estudio ha sido el PC, coinciden en señalar la importancia y compromiso del docente formador de modelar y enseñar a pensar. Tebar (2003) señala que “el profesor necesita ser crítico, ser pensador, saberse controlar, etc.”. Para poder enseñar a sus alumnos a ser críticos, a pensar y a controlarse (p. 192).

Vale destacar que este compromiso exige la formación permanente y la actualización como procesos de vida, lo cual implica convertirse en aprendiz e investigador. Sobre esta base, se asume la mediación como intencional a fin de incentivar las competencias; es decir, el docente se erige como el promotor de acciones destinadas al desarrollo de capacidades, habilidades, y destrezas encaminadas a lograr la autonomía de los estudiantes, a partir de la interacción y en búsqueda de un aprendizaje significativo vinculado a todos los ámbitos de la vida de los educandos (Tébar, 2003).

Por ende, es necesario trascender la mera enseñanza de habilidades para pensar; es fundamental tener en cuenta también el contexto y las condiciones donde se desarrolla el PC. Es estar consciente y redimensionar el papel del docente encaminado a impulsar en sus estudiantes, la curiosidad, el cuestionamiento y la indagación constante, con base en el diálogo y el respeto, que los conduzcan a examinar su propio pensamiento, fundamentar sus argumentos y asumir de manera consciente sus propias ideas acerca de las circunstancias y situaciones que vive diariamente.

Metodología Activa

La Teoría de la Actividad: un marco para explicar los procesos de autorregulación

- Unidad entre la actividad exterior-la práctica, y la interior: La Teoría de la Actividad constituye eje teórico direccional de la formación, por cuanto nos ayuda a explicar los procesos de autorregulación que se dan en los profesores. Leontiev analiza críticamente la teoría histórico-cultural de Vigotsky afirmando que no son los conceptos sino la actividad real la que une el organismo con la realidad circundante y determina el desarrollo de la conciencia. Muestra, de esta manera, la unidad que se da entre la actividad exterior - la práctica y la interior - psíquica. Demostró, así mismo, la dependencia de la actividad interna con relación a la externa. De esta forma, la psiquis y la conciencia no sólo se manifiestan, sino que se forman en la

misma actividad, constituyendo las acciones unidades de análisis de la actividad de aprendizaje.

- El sentido de la actividad tiende el puente entre el motivo y el objetivo de la formación: La actividad relaciona el sujeto contemplando como principales elementos estructurales el objetivo y el objeto, siendo el sentido de la actividad el que tiende el puente entre el motivo y el objetivo de la actividad. Las acciones incluyen un conjunto de condiciones en las que se basa el profesorado para realizarlas, y relaciona al sujeto con el objeto, siendo impulsadas por el motivo que mueve aquello que se realiza, orientándose hacia la consecución del objetivo.

- Las partes orientadora, la ejecutora y la reguladora de la acción docente: Cualquier acción de aprendizaje representa un microsistema de dirección que comprenderá un órgano de trabajo o parte ejecutora de la acción, un órgano de observación y la comprobación o control-regulación de la acción. El nivel de aprendizaje de una acción estará determinado por la facilidad con que se realiza la acción, el grado de automatización y el ritmo de ejecución.

Al inicio, estas operaciones las realiza el individuo en forma consciente, pero en forma progresiva logra realizarlas de manera inconsciente. La orientación a la acción en el ámbito del aprendizaje viene representada por la idea que el profesor hace sobre los objetivos a alcanzar, la anticipación de las acciones a realizar, las etapas intermedias, los resultados de las operaciones proyectadas, las posibles regulaciones y la planificación o elección de una estrategia. Las investigaciones realizadas en la escuela soviética han mostrado que el papel decisivo en la formación de la acción lo desempeña la parte orientadora, ya que determina la calidad de la acción; ésta se dirige a la construcción correcta y racional de la parte ejecutora, debiendo tomar en cuenta las condiciones objetivamente necesarias para la estructuración correcta de la parte ejecutora. El contenido de la base de orientación, por consiguiente, marca el derrotero de la acción.

-La Actividad, permite relacionar al sujeto con el medio y el objeto: teniendo como elementos estructurales al objetivo y la motivación. Lo que caracteriza a la verdadera actividad es la coincidencia entre el motivo y el objetivo. Los profesores, desde esta perspectiva, interactúan con los formadores y con sus colegas a través de un conjunto de actividades.

Pensamiento Crítico

Desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico es un compromiso mayor de la formación universitaria, y una expectativa social sobre los profesionales

que egresan de la misma (Hawes, 2003). Se expresa en diferentes manera, entre las cuales la pretensión de “autonomía para pensar y diseñar soluciones”, “capacidad para enfrentar problemas nuevos”, “versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información” estas y muchas otras expresiones vienen a cobijarse bajo el alero de un concepto tan amplio y, por lo mismo, eventualmente ambiguo, como “pensamiento crítico”.

Aspectos teóricos acerca del Pensamiento Crítico y estrategias para su enseñanza

Pensamiento crítico: Un imperativo en la sociedad actual

A continuación, se presentan algunas definiciones y características del PC, aclarando que se trata de un constructo complejo y multidimensional. Paul y Elder (2005) lo definen como:

el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p.7).

Estos autores revelan la necesaria interconexión entre elementos del pensamiento y aquellos estándares valorativos de la acción de pensar, de manera que, producto de esta interacción se derive el juicio razonado, la toma de decisiones, acompañados de procesos metacognitivos como resultado de la propia valoración de sí mismo.

Paul y Elder (2003) afirman que existen ocho estructuras básicas que comprenden:

(a) propósito del pensamiento, cuál es su objetivo, (b) formulación de preguntas vinculados a la situación, tema o problema, (c) información que posibilita proveerse de hechos, datos, observaciones y experiencias para comprender, (d) interpretación e inferencia se refiere a razonamientos, demostraciones, soluciones; (e) asunción de conceptos, teorías, modelos, (f) se fundamenta en supuestos que implican presunciones acerca de la situación o tema que pueden ser aceptadas. Le siguen (g) análisis de las consecuencias e implicaciones y, por último, (h) admisión de puntos de vista; todas ellas interrelacionadas, según Paul y Elder (Op.Cit.), con los siguientes estándares

intelectuales universales: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia, los cuales facilitan verificar la calidad del razonamiento sobre un problema o tema en particular. Teniendo en cuenta estas estructuras, deben formularse preguntas tales como: para ayudar a los estudiantes a aprender

¿Podría ampliarse este asunto? ¿Puede verificarse? La conexión entre elementos y estándares conforma en el PC una competencia que puede y debe ser enseñada en las instituciones educativas.

Estos aspectos conforman la denominada Teoría del Pensamiento Crítico, que se caracteriza por “un conjunto de ideas interrelacionadas, que comprendidas a profundidad, dan lugar a las competencias del pensamiento crítico” (Paul y Elder, 2005, p.54). En resumen, el pensamiento debe ser analizado considerando los ocho elementos y los estándares para su evaluación, todo ello conjugado con valores como justicia, humildad intelectual, empatía, perseverancia, integridad, y confianza, entre otros. En suma, se trata de mediar en el aula situaciones que impliquen a los estudiantes en el ejercicio de este pensamiento, considerando los elementos, estándares y disposiciones intelectuales. En otras palabras se debe enseñar a pensar de manera crítica desde el aula.

Por su parte, Ennis (2011) se refiere al PC como un “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en la decisión acerca de qué creer o hacer” (p.1). Esta decisión, según Ennis (1993, p.180) implica hacer de manera interdependiente lo siguiente: (a) Evaluar la credibilidad de las fuentes, (b) Reconocer las conclusiones, suposiciones y razones, (c) Apreciar la calidad del argumento, si es el caso, aceptar las razones que lo apoyan, (d) Construir puntos de vista propios respecto al tema y justificarlo, (e) Formular preguntas (f) Planificar y juzgar experiencias mediante la evaluación de proyectos (g) Definir los conceptos en función del contexto, (h) Mostrar una mente abierta (i) Esforzarse por estar siempre bien informado y (j) Enunciar conclusiones cuando sea necesario, con precaución. Estas diez estrategias en conjunto derivan en PC, de manera que es fundamental prever la organización y ejecución de procedimientos que promuevan estas capacidades y actitudes a propósito de mejorar la formación integral en los escenarios educativos.



Figura 1. Elementos del pensamiento y estándares
Elaboración propia a partir de Paul y Elder, 2005.

El Pensamiento Crítico como Competencia Profesional

El desarrollo de competencias profesionales en educación superior es altamente factible, siempre que la institución oriente sus esfuerzos al desarrollo de aquellas (Unesco-Ceppe, 2013). En Colombia, por ejemplo, algunas instituciones de educación superior, han desarrollado programas académicos con apoyos explícitos para el logro de habilidades de pensamiento, generando cambios en las habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y competencias sociales y de comunicación (Rosefsky y Saavedra, 2011). En dicho cambio están presentes variables como el tipo de universidad, la calidad de los programas de formación, el nivel de experticia de los académicos, la reputación que tenía la institución de educación superior, y el apoyo que se les brindaba a los estudiantes (Ossa y otros, 2016).

Es fundamental que los docentes posean habilidades de pensamiento crítico para que, a su vez, éstos las puedan transmitir a sus estudiantes; y es necesario que dichas habilidades puedan desarrollarse durante la formación inicial o en el transcurso de la carrera profesional de los docentes (Danielson, 2011). Entre las competencias genéricas trabajadas en la formación profesional, se consideran diferencias entre aquellas que son instrumentales (permiten manejar información), interpersonales (permiten establecer relaciones con otros), y sistémicas (organizar e integrar la información), en

éstas últimas se encuentra la capacidad de generar crítica y autocrítica, y está planteada como una habilidad que permite reflexionar y evaluar la información de otros y la de sí mismo (Beneitone et al, 2007). Sin embargo, el docente requeriría además lograr esta habilidad como competencia instrumental, pues la naturaleza de su labor es entregar información a partir de los campos disciplinarios, y esto es algo que no ocurriría en la realidad latinoamericana (Miranda, 2003).

El desarrollo de las competencias docentes permitiría al futuro profesor ejecutar tareas relevantes para la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseñar su docencia, planificar su acción de manera creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones problemáticas (Guzmán y Marín, 2011). Del mismo modo podría reflexionar durante la acción de dichas tareas para reajustarla a su práctica pedagógica, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos, y posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo (Pérez, 2013; Vaillant, 2013).

Para el desarrollo de estas habilidades críticas, se han planteado diferentes enfoques, algunos intentos se han hecho a través de programas de instrucción directa (Brandsford y Stain, 1993) y otros en base a enseñar habilidades de pensamiento dentro de un dominio específico del conocimiento, como por ejemplo el análisis crítico de la historia, o el análisis crítico en las ciencias (Sánchez, 2012). La importancia de estas habilidades de pensamiento, es que constituyen la base de la formación docente, ya que otorga herramientas de fortalecimiento para la profesión (Liruso y Requena, 2010; Solar y Díaz, 2007; Díaz et al., 2010).

Legalidad

Formación inicial y continua de los(as) docentes

En América Latina, los Estados se han comprometido con la promoción de sistemas educativos garantes de una educación de calidad con cobertura universal, cuyas desigualdades económicas se vean cubiertas en parte por la asignación de ingresos en términos del PIB de cada país que promuevan, entre otras cosas, condiciones para el desarrollo de la carrera profesional docente (Eslava, 2015).

No obstante, persisten los retos en cuanto a la construcción de planes, programas y estrategias que permitan la concreción de los compromisos formalmente establecidos.

De acuerdo con Vaillant y Rossel (2006), la mejora en la situación de los docentes es uno de los retos más acuciantes para las políticas educativas en América Latina. Justamente, los docentes se enfrentan a una profesión compleja, interdisciplinar por naturaleza, que requiere una serie de saberes que evolucionan con el tiempo y

precisan de una actualización constante. En esta línea, Pérez (2008) menciona que el conocimiento del profesional docente es un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer que se sitúa en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte. A esto hay que sumar los múltiples y profundos cambios que han acontecido en las últimas décadas producto del avance tecnológico, la inmediatez de las comunicaciones y la facilidad en el acceso al conocimiento. En un mundo digital, la naturaleza de la docencia necesariamente ha de cambiar y, en consecuencia, también han de hacerlo los docentes.

En este sentido, la formación inicial que dan las universidades a los(as) docentes no es suficiente para el adecuado desarrollo de sus destrezas profesionales a lo largo de toda su carrera. Desde hace mucho tiempo se ha identificado la necesidad de contar con programas de desarrollo profesional que amplíen las destrezas y habilidades de los docentes en la práctica, a la vez que actualicen en los contenidos y las herramientas pedagógicas más efectivas para la mejora del proceso educativo y de la adecuada formación de los estudiantes.

Marco Conceptual

La noción de desarrollo profesional docente es polisémica, compleja y multidimensional. La expresión “desarrollo profesional docente” es sinónimo de otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2007).

Es un concepto que tiene que ver con el aprendizaje pero también remite al trabajo, se trata de un proceso, por lo que incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica docente; la idea se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015).

De acuerdo con Vezub (2013), el desarrollo profesional es un espacio que surge como el resultado de tres ámbitos. El primero se refiere a las políticas de perfeccionamiento-capacitación que se realizan a través de las administraciones educativas en los niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país. Las prácticas y experiencias concretas de formación son parte del segundo ámbito, y estas se desarrollan, con cierto grado de sistematización, mediante organismos estatales, instituciones o empresas privadas, y organizaciones sindicales. Finalmente, el tercer ámbito refiere a la producción académica, los aportes de los especialistas

y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente.

En la región latinoamericana, los gobiernos han tomado medidas para atender el desarrollo profesional docente. Desde luego, las estrategias son diferentes en cada país. Al respecto, Blanco (2015) menciona que:

La mayoría de los países desarrolla programas o acciones de actualización para sus docentes, implementados mayoritariamente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación: 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; 80% en Costa Rica, y 70% en Paraguay. Tan solo en dos países (Chile y Perú) la oferta de actualización está a cargo mayoritariamente de formadores externos al Ministerio de Educación, siendo en el caso de Perú ofrecida totalmente por agentes externos. En Honduras la distribución de la oferta se distribuye en igual proporción (50% - 50%) entre agentes internos y externos al Ministerio de Educación (p.56).

Asimismo, la mayoría de los países han desarrollado legislación en la que establecen el derecho de los docentes al desarrollo profesional, estableciendo la mayor parte un esquema de incentivos para fomentar la incorporación de los docentes en estos programas.

Modalidades del Desarrollo Profesional Docente

Desde un enfoque teórico, más allá del marco normativo y la estructura de coordinación y regulación alrededor del desarrollo profesional de los(as) docentes, es imprescindible referirse a las distintas modalidades, que persiguen por lo general objetivos similares en esta línea, pero utilizan medios distintos. Al respecto, Vezub (2013) hace referencia a cuatro modalidades:

- **Transmisiva.** Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otras instituciones, o de las administraciones educativas y centros de

profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.

- **Implicativa.** Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.

- **Autónoma.** Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son auto gestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.

- **Equipo Docente.** Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide (p.10).

- Independientemente de la forma particular que adopten las estrategias de desarrollo profesional docente, lo cierto es que tal como lo expresa Molinari (2015): pareciera que es imposible promover cualquier cambio en el sistema educativo que no requiera de una acción específica de formación continua. (p.91)

La Enseñanza del Pensamiento Crítico en la Universidad

Con base en el consenso sobre la necesidad de desarrollar el PC, diversos autores, entre ellos Boisvert (2004), Lipman (1998), y Paul y Elder (2005) entre otros, expresan que desde la educación inicial hasta la universitaria es viable contribuir con la formación del PC. No obstante, pareciera que en el sistema educativo se requieren mayores esfuerzos en la planificación de estrategias orientadas a potenciar el PC, particularmente en los universitarios, por cuanto las universidades son las llamadas a formar profesionales con capacidades para la autorregulación, la autonomía, la resolución de problemas, y la toma de decisiones basados en el razonamiento, justo a partir de criterios que permitan acercarse lo más posible a dar respuesta a las situaciones y desafíos que presenta el mundo actual.

Tal como lo expresan Franco, Almeida y Saiz (2014) la educación superior está en la obligación de enseñar, de modo intencional y planificado, las competencias del PC, en el aula y otros espacios y, además, propiciar situaciones que permitan a estos

futuros profesionales transferirlas a su espacio real; en otras palabras, que sean capaces de movilizar las habilidades y destrezas que caracterizan a un pensador crítico en su desempeño profesional y personal.

Para tal efecto, los profesores universitarios deben desarrollar habilidades y destrezas como pensadores críticos; es decir, estar comprometidos a incentivar el aprendizaje empleando estrategias desencadenantes del PC. Dicho de otro modo, es una prioridad que los docentes universitarios empleen estrategias para potenciar el PC (Betancourth, 2015; Franco, Almeida y Saiz, 2014; Lipman, 1998; Merchan, 2012, Paul y Elder, 2005).

De los autores citados se desprende la existencia de consenso y conciencia sobre la importancia de la formación integral de los futuros profesionales, formación que involucra el desarrollo del PC. Es precisamente, allí que surge la inquietud acerca de qué, cómo, cuándo y con qué enseñar a pensar mediante estrategias de enseñanza basadas en una serie de procedimientos, técnicas, métodos, medios y recursos a los cuales puede recurrirse para enseñar y aprender a pensar.

Para autores como Paul y Elder (2005) es prioritario que los estudiantes conozcan los objetivos de la enseñanza del PC y aprendan a reconocerse; dicho de otro modo, el estudiante es un participante activo de su propio aprendizaje, de manera que llevar a cabo la enseñanza exige de su participación y motivación. Estos investigadores han venido profundizando en la necesidad de desarrollar este tipo de pensamiento. En este sentido, han propuesto estrategias y acciones, dirigidas tanto a estudiantes como a docentes, condensadas en una serie de apoyos didácticos para concretar la enseñanza y el aprendizaje del PC¹.

Promoción del Pensamiento Crítico

Desde otra perspectiva, Lipman (1998) propone las comunidades de investigación como alternativa para fortalecer el diálogo constructivo, la deliberación, la argumentación, la autocrítica, desde una relación intersubjetiva basada en la búsqueda del saber, asumiendo que el conocimiento se construye permanentemente. Por ello prioriza la interrogación, la duda, el cuestionamiento, entre otros, como motor de la indagación intelectual, ética, social, cultural y política.

Otro aspecto fundamental es que la enseñanza del PC debe producirse desde la escuela primaria y su punto de apoyo es la filosofía; surge, entonces, “la filosofía para niños” la cual aboga por el desarrollo del pensamiento desde la primaria. Sin embargo, reconoce su importancia en todos los niveles cuando señala que “el problema de la educación se ha de abordar en todos los ámbitos y niveles educativos, pues precisamente

radica en la relación entre la enseñanza primaria y la universitaria y en el eslabón de la secundaria” (Lipman, 1998, p.345).

Lipman está convencido de que la colaboración entre universidades y escuelas es fundamental para lograr las transformaciones educativas. En tal sentido, formar profesionales como pensadores críticos es una responsabilidad en todos los niveles y disciplinas del saber; por consiguiente, la enseñanza del PC debe ser transversal, transdisciplinar y corresponde a todos los docentes, tanto universitarios como de los planteles de educación primaria y secundaria. En resumen, Lipman expone que una comunidad de investigación orientada hacia la indagación es una vía para impulsar el PC, indispensable para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática, de allí que considera su enseñanza primordial en la formación integral.

Por su parte, Boisvert (2004) comenta acerca de la diversidad de modelos para enseñar, aunque se decanta por uno global que implica reflexión, conduce a la transferencia y la metacognición, aspectos imprescindibles para pensar críticamente. Por una parte, es esencial que el aprendizaje sea útil para la vida cotidiana. Ello obliga a organizar la enseñanza y el aprendizaje con base en las experiencias previas, el contexto social, haciendo explícito e intencional los propósitos de aprender. Por tanto, es necesario crear condiciones y estrategias que faciliten la transferencia de lo aprendido. Por otra, poseer conciencia del propio aprendizaje (metacognición) se convierte en un proceso mental fundamental para generar autonomía. La metacognición es necesaria para reconocer los propios procesos mentales, valorar a partir del juicio y razonamiento lo que se sabe y tomar decisiones para mejorar la actividad cognitiva; aspectos que solo pueden realizar los sujetos en tanto se hacen conscientes de su propia evolución en el aprendizaje.

Ahora bien, la planificación es una tarea clave. Dicho de otro modo, es imperioso definir y describir las dimensiones del PC que se van a enseñar; elegir y organizar el escenario, ejecutar y evaluar las estrategias empleadas. Por ejemplo, en un curso puede hacerse énfasis en las dimensiones evaluar la credibilidad de las fuentes, analizar los argumentos, proponer soluciones, escribir un texto, entre otras. Ello implica la puesta en marcha de estrategias como formular preguntas, proponer una indagación, un estudio de caso, etc. Aunado a ello, es conveniente que los estudiantes trabajen juntos con base en las estrategias que promueven el aprendizaje cooperativo para apoyarse mutuamente mientras se hacen mejores pensadores críticos y avanzan en su aprendizaje.

Visto los planteamientos anteriores, se afirma que el desarrollo del PC implica importantes procesos mentales, así como la disposición para mejorar las capacidades y actitudes, de manera que la tarea de la formación universitaria, es incrementar el

interés de los futuros profesionales en el aprendizaje autónomo y reflexivo. Se trata de enseñar a pensar, profundizar en el significado e importancia del pensamiento, en especial del PC, reflexionar sobre su funcionamiento, estrategias y el avance continuo como pensador crítico.

Modelos de Enseñanza

La educación de hoy tiene retos cada vez más álgidos con los cuales se debe comprometer seriamente para cumplir con su deber ser (Betancourth, 2015, p. 34). La educación es concebida como transformadora de la sociedad. Para que cumpla con esta gran misión es necesario el cuestionamiento, el análisis crítico de la realidad y la proposición de nuevas alternativas, sin embargo, esto no es real. Concretamente la educación superior es todavía repetitiva, tradicional y busca que el estudiante memorice datos que ya están y que no transforman la sociedad. Merchán (2012) afirma que “a los estudiantes se les dificulta pensar cuando requieren utilizar procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comprensión de inferencias y la crítica, dificultades que se evidencian al tener que aplicar ese conocimiento para resolver diferentes problemas o para encontrar la respuesta adecuada a la pregunta”. Si esto es difícil, aún más lo serán sus aportes a la transformación de la sociedad, limitados únicamente a los logros de los demás y a sus datos memorizados.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico permite tener profesionales capaces de “evaluar la credibilidad de las fuentes, reconocer las conclusiones, razones y suposiciones, valorar la calidad de un argumento, elaborar un punto de vista propio sobre un tema, la formulación de proposiciones claras y pertinentes, manifestar una mente abierta, estar bien informado y formular conclusiones” (Ennis, 2004, s.p. como se citó en Velásquez y Figueroa, 2012, p.5); también, ser capaces de proponer nuevas alternativas a partir de la reflexión de las diferentes situaciones y posturas.

Se habla de pensamiento crítico, pero el desconocimiento de este ha hecho que se entienda como buscar lo negativo de las cosas o que la falta de elementos para trabajar haga que no se concrete en su desarrollo. Es así como Isaza (2012) afirma que en la educación el pensamiento crítico es “una competencia que esgrime el discurso educativo con excesiva frecuencia y que probablemente ha perdido significado” (p.3).

Como lo afirma Isaza (2012), esto no es suficiente para lograr la transformación de la sociedad, por lo tanto “La formación del pensamiento crítico debería ser un propósito principal de la educación superior en cuanto resulta ser la competencia que mejor responde al propósito de transformación social” (p.3). Por lo tanto, se puede afirmar que es necesario estructurar un proyecto que profundice en el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales y que brinde herramientas a las

instituciones educativas para lograrlo o “se debe insistir entonces en que la evaluación del sistema educativo introduzca indicadores de calidad explícitos con respecto al logro de los propósitos de transformación que plantean” (Isaza, 2012, p. 4).

Por lo tanto, esos indicadores deben estar orientados por el desarrollo del pensamiento crítico. Además, y como lo afirma Brookfield (1995, s.p. como se citó en Isaza, 2012, p.10), “el ejercicio permanente de la observación reflexiva sobre nuestras intervenciones pedagógicas y sus resultados es el que nos permitirá reorientar nuestro desempeño con el doble propósito de actuar en coherencia con un pensamiento crítico y promoverlo mejor en nuestros estudiantes”.

Cuestionamiento

El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico. A partir de tal definición teórico-operativa, en el contexto del presente estudio se desarrolla una adaptación y validación al Test de la ETS para medir el grado de destreza que tienen los sujetos para la realización de tareas de pensamiento crítico. Dentro de ellas son muy significativas en el docente:

- **Destreza Analítica:** incluye requerimientos específicos de alta complejidad, tales como formulación de hipótesis, uso de técnicas, uso de estrategias cualitativas y cuantitativas específicas, flexibilidad y creatividad. También se relaciona con el hecho de ser capaz de realizar con éxito diferentes situaciones sociales, por ejemplo, ser idóneo para evaluar y sacar conclusiones en busca de solucionar conflictos interpersonales.
- **Destreza Indagativa:** se refiere, en el caso del docente, al hecho de estar capacitado para planear la búsqueda de información, que incluye: decidir, escoger recursos y estrategias para construir procedimientos de búsqueda sistemática, expresada en habilidades de comprensión, extracción, clarificación y evaluación a través del uso de métodos de observación-descubrimiento.
- **Destreza Comunicativa:** muy relacionada a las anteriores, se refiere a la capacidad de los sujetos para realizar acciones y socializarlas. Cuando se evalúa esta subdestreza se le pide al docente organizar situaciones a través del uso de códigos orales y escritos elaborados y propios de su quehacer profesional.

El Papel del Docente en el Desarrollo del Pensamiento Crítico de los Estudiantes

A pesar de que los profesores universitarios coinciden en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, su desarrollo se considera una carencia en la actualidad por la no dedicación y práctica educativa en este sentido. La labor del docente es garantizar a lo largo de todo el proceso la sistematización y el hábito de reflexionar profundamente en lo que se estudia (Palacios y otros, 2017).

En la actualidad, en la mayoría de las enseñanzas, predomina una formación mecanicista tradicionalista y memorística lo cual genera, como consecuencia, fortalecimiento de la memoria y no del pensamiento crítico, uso de formas y metodologías caducas en el proceso de enseñanza, falta de análisis y reflexión en los procesos de aprendizaje. Asimismo dificultades en la toma de decisiones porque falta fortalecer las operaciones intelectuales básicas y superiores; por lo tanto, no se fomentan procesos investigativos en forma argumentada.

En 1990, bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía, se completó y se reunió un panel de expertos con el objetivo de buscar un consenso con respecto a las habilidades intelectuales, así como a las características personales necesarias para pensar críticamente. El trabajo resultante de este panel se publicó bajo el título de *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*, lo que se conoce como el informe Delphi, por la modalidad de interacción utilizada, conocida como método Delphi.

Este informe plantea que un estudiante con desarrollo del pensamiento crítico se caracteriza por: Estar bien informado y ser sistemático. Tener desarrollada la capacidad de análisis, de elaboración de conceptos y de interpretar gráficos, entre otros. Tener la mente abierta y dispuesta al cambio. Ser flexible de pensamiento. Buscar la verdad en todos los ámbitos, no dejarse guiar por criterios de otros. Ser justo cuando evalúa y cuando se autoevalúa. Ser honesto cuando confronta sus opiniones personales. Establecer juicios con prudencia y cordura. Estar dispuesto a reconsiderar sus opiniones, y si es necesario, a retractarse. Mostrar claridad respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio. Ser dinámico en la búsqueda de información relevante. Ser razonable en la selección de criterios. Estar enfocado en preguntar, indagar e investigar.

El docente debe seleccionar un contenido sobre el cual el pensamiento crítico pueda operar, y las habilidades cognitivas puedan aplicarse teniendo en cuenta el escenario en que las sociedades se encuentran enmarcadas, la diversidad de puntos de vista, la

incertidumbre frente al conocimiento, y ofreciendo una mirada crítica y activa frente al enorme cúmulo de información a la que los estudiantes se ven expuestos.

Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico: técnicas de enseñanza, habilidades metacognitivas y transferencia de las habilidades

Los autores del presente trabajo coinciden en señalar que un aspecto relevante en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes lo constituyen las diferentes estrategias que puede emplear el docente, entre ellas: las técnicas de enseñanza, habilidades metacognitivas y la transferencia de las habilidades. Ellas también han sido objeto

Una técnica de enseñanza esencial es la ejercitación de las habilidades que ayudan a crear las condiciones para su adquisición y puesta en práctica, entre ellas: exponer claramente la naturaleza de un objeto, estructurar el tiempo en torno a este tipo de enseñanza, emplear un ritmo de trabajo que permita al estudiante desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de un mayor nivel de profundidad, exigir respuestas elaboradas, estimular el trabajo en equipo, entre otras.

Otra técnica es la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, por ejemplo: descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples, descomponer en etapas un proceso o fenómeno, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno “enquadres o marcos del pensamiento” que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso.

También se sugieren la discusión socrática, el role-playing, el análisis de experiencias, y brainstorming entre otras que pueden ser consultadas en la bibliografía acotada. El desarrollo de habilidades metacognitivas consiste en enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento.

Por último se menciona la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico, en ella se emplean técnicas que favorezcan su aplicación a otras situaciones que no se presenten en los programas, o “... diseñar problemas cotidianos que exigen formas de razonamiento o de solución de problemas concretos”.

Además de todo lo expuesto, para conseguir que alguien se convierta en “experto pensador crítico” es importante que posea o haya adquirido una serie de habilidades fundamentales para el desarrollo de dicho pensamiento. Entre ellas se encuentra, por

ejemplo, la capacidad para interpretar tanto ideas como situaciones o datos de diversa índole.

Es necesario destacar que el pensamiento crítico no implica pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar defectos y fallos, tampoco intenta cambiar la forma de pensar de las personas o reemplazar los sentimientos y emociones.

Didáctica del pensamiento crítico

La didáctica de pensamiento crítico implica necesariamente un aprendizaje activo y significativo a través del cual se construye un significado mediante la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar determinaciones y ofrecer soluciones. Además, se motiva al participante a analizar desde varias perspectivas a argumentar y sustentar las ideas; como también a identificar implicaciones, causas y efectos de un problema. Implementar estrategias para fomentar el pensamiento crítico en el aula en las diferentes áreas implica que el estudiante:³

- No solo aprenda sobre la asignatura que se imparte, sino a resolver científicamente problemas.
- Que aprenda cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los que lo rodean.
- Que razone y calcule para plantear y resolver problemas.
- Que adquiera el hábito de estar informado a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarlas a través de la escritura.

El docente debe propiciar las condiciones para que el estudiante sienta que en la clase puede expresarse libremente con la orientación pedagógica necesaria. En este contexto, su rol es el de facilitar el proceso, crear nexos entre conocimientos previos y nuevos e incentivar el planteamiento de preguntas que inciten a la reflexión y a la

investigación con el fin último de que sus alumnos sean autónomos en su desempeño y desarrollen su independencia cognoscitiva.

Entre las pautas a seguir para desarrollar el pensamiento crítico en la clase se mencionan entre otras:

- Seleccionar previamente el contenido mediante el cual se va a desarrollar el pensamiento crítico.
- Identificar las competencias a lograr en los estudiantes.
- Formular preguntas que conlleven a un análisis, por ejemplo: ¿qué pasaría si...? ¿por qué ocurre...? ¿qué harías tú en esa situación? ¿qué solución propones?
- Activar la intervención de todos los alumnos utilizando alguna técnica participativa.
- Utilizar el método socrático para hacer preguntas y organizar debates entre los estudiantes sobre temas que generan contradicciones.
- Propiciar el trabajo colaborativo.
- Promover la “revisión por pares” de trabajos escritos, de manera que puedan recibir retroalimentación no solo del profesor sino de los compañeros, y así aprovechar los beneficios de la escritura y lectura activas.
- Utilizar la técnica del aula invertida donde los trabajos de búsqueda, la solución de guías de estudio se realizan en casa, utilizando el espacio del aula para investigar, profundizar, practicar, resolver dudas y debatir sobre el tema tratado.
- Formular problemas que estimulen la creatividad de los estudiantes.
- Hacer que los alumnos descubran sus propias creencias falsas, ideas equivocadas, prejuicios, ilusiones y mitos.
- Fomentar en la clase la perseverancia intelectual como la disposición de abrirse camino durante las complejidades intelectuales a pesar de las frustraciones inherentes a la tarea intelectual.

Sociedad del Conocimiento

Aun cuando en las últimas dos décadas, América Latina ha consolidado avances significativos en materia educativa –en especial en cuanto a tasas de cobertura se refiere–, la evidencia empírica demuestra que los esfuerzos realizados para incrementar las tasas de escolarización deben complementarse con políticas que contribuyan a un aprendizaje de calidad.

Los resultados de las pruebas regionales e internacionales de desempeño académico revelan tres aspectos que llaman la atención: i) la calidad de la educación en América Latina, medida a través del logro de las habilidades cognitivas de los estudiantes, es baja comparada con otras regiones; ii) cerca de la mitad de los estudiantes no alcanza los niveles de competencias básicas; y iii) los desempeños de la mayoría de los países latinoamericanos se han mantenido relativamente estables a lo largo de la última década.

Mejorar la calidad del aprendizaje para revertir esta situación depende de muchos factores, pero existe suficiente evidencia que identifica al buen maestro como el más relevante. Un buen maestro es un docente que cuenta con adecuados conocimientos técnicos, un manejo oportuno del aula, con la actualización de contenidos y técnicas pedagógicas y con el interés genuino de acompañar en el desarrollo integral a sus alumnos; estas son características relevantes para la enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la calidad de los docentes de la región dista de ser óptima. Ésta se ve limitada por un ineficiente manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los docentes de los países analizados en esta investigación dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción (en comparación con la práctica

de referencia del 85%), lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana. Además, los profesores hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente la tecnología de la información y las comunicaciones. Asimismo, no siempre logran mantener la atención y fomentar la participación de sus estudiantes.

Inclusión

Los sistemas educativos pueden reproducir, mantener o reducir las desigualdades dentro de las estructuras sociales de los países (Casassus: 2003) Esto dependerá de lo que ocurra dentro de las escuelas, los colegios y las universidades. Independientemente de las fuerzas que confluyen dentro de la estructura social, es en lo interno de los

sistemas educativos donde se encuentran poderosos mecanismos de diferenciación social. El que estos mecanismos funcionen para propiciar una mayor o menor desigualdad, dependerá del conocimiento, comprensión y manejo para propiciar una movilidad social importante.

El debate actual sobre Educación debe necesariamente cuestionarse la calidad de la educación, cómo mejorar los rendimientos académicos; y qué tipo de educación se necesita dentro del modelo de desarrollo que cada país ejecuta. Ahora bien, los debates planteados sobre distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las diversas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del conductismo, las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las secuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado diferentes visiones sobre cómo alcanzar los objetivos de la educación.

Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad. En la mayoría de nuestras sociedades se registran procesos de desarrollo y cambio económico, social, político y cultural que tienen signos contradictorios. Por un lado, se desarrollan sectores de la vida económica que incorporan dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico y adquieren una conformación organizacional novedosa (desburocratización, desarrollo de organizaciones inteligentes). Pero por otro, vastos sectores productivos siguen ajenos a estas transformaciones. La mayoría de la fuerza de trabajo está inserta en los sectores más atrasados y de menor productividad, cuando no están completamente excluidos del trabajo productivo.

Esta expansión del fenómeno de la pobreza extrema, la vulnerabilidad y de la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo (y sus fenómenos asociados de violencia social, desintegración familiar y social) tiene efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación básica. Estos pueden analizarse en dos ejes fundamentales. Por una parte, las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma “educabilidad” de las nuevas generaciones.

Las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes. En muchos casos están obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención afectiva, moralización) que obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela: el desarrollo de los aprendizajes. Estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales y requieren una discusión; o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional

o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades).

Gestión del conocimiento

Desde que la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo sintetizara en su Informe Final en 1996 y sugiriera que entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo de las naciones de la región latinoamericana están el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, el examen analítico y crítico, la tensión intelectual y teórica se ha orientado hacia la tarea de repensar y redefinir el rol del intelectual crítico en la construcción de una sociedad justa y competitivamente abierta (Miranda, 2019).

De acuerdo a Invernizzi (1997:6), entre los factores que a nivel nacional explican este escenario están: “La fragmentación de los saberes, favorecida por la especialización; por estructuras académicas que separan antes que integran los distintos campos del conocimiento; por la competitividad que también impone su sello en las prácticas y actividades intelectuales; la falta de colaboración en proyectos comunes, y la pérdida de presencia pública y formativa del intelectual y su perspectiva integral”.

Para superar estas limitantes, la misma Comisión Mundial plantea la necesidad de una labor conjunta de los distintos estamentos a fin de generar un análisis educacional interdisciplinario en el que se integren las variables de las distintas disciplinas o campos de saberes, para así profundizar el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico, promovido desde la misma base de las distintas sociedades, esto es, familia y escuela.

ESCENARIO IV

ANCLAJE CONSCIENTE DESDE LA INCERTIDUMBRE DE LO VIVIDO



Reflexiones no conclusivas

De acuerdo a los propósitos originales de la investigación, una vez consultados los informantes clave se llega a puerto intermedio del viaje, que me permite tender las anclas para redactar las siguientes reflexiones no conclusivas:

Nuevos tiempos, nuevos roles del personal docente. Cuando nos proponemos hacer un listado de lo que se consideran las características deseables del nuevo docente, a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos, a lo que se agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación; sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente; sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas, etc.

Resulta evidente que los maestros de hoy son distintos a los maestros del momento constitutivo del Estado y de los sistemas educativos modernos. Sin embargo, parte de ese pasado fundacional está todavía presente en la conciencia práctica e incluso mi la conciencia reflexiva de los docentes de hoy. Por eso, si queremos efectivamente captar qué hay de nuevo en el oficio de enseñar, no puede dejar de referirse a los momentos fuertes de su trayectoria en el tiempo. En la actualidad y pese a las

radicales transformaciones acontecidas en todos los niveles básicos de las sociedades latinoamericanas, la lucha por la definición dominante del oficio todavía supone combinaciones variables de estos tres elementos: vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad.

Por otro lado, el oficio docente está en las antípodas del trabajo autónomo. Salvo en los casos (hoy excepcionales) del “maestro particular” que trabaja directamente para el aprendiz o su familia, la mayoría de los docentes prestan servicios en instituciones escolares. Por tanto, el docente es, en la mayoría de los casos, un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios). Como tal es un trabajador que en muchos casos está sindicalizado y lucha colectivamente por la defensa y mejora de sus condiciones de trabajo.

Su condición de profesional deviene del hecho de que el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados. Por otra parte, el docente, pese a que tradicionalmente trabaja en contextos institucionalizados, en el aula goza de un margen variable de autonomía. Competencia técnica y autonomía son componentes clásicas de la definición ideal de una profesión.

Los cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización, desafían a la profesión docente. La mayoría de las sociedades actuales se caracterizan por un cambio profundo en las instituciones que acompañan los procesos de construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. El papel que juegan la escuela y el maestro en la reproducción de la sociedad depende del lugar que ocupa en la estructura del sistema de instituciones que cumplen funciones sociales análogas.

Diversos procesos sociales, culturales e ideológicos han producido cambios profundos en el sistema de instituciones responsables de la socialización infantil y juvenil. La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida.

Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente. Las nuevas generaciones, en promedio, son fuertes consumidoras (consumidoras intensivas) de bienes simbólicos producidos y distribuidos por poderosas empresas culturales. La acción del maestro se inscribe en un nuevo contexto general que ordena la socialización de los niños y jóvenes. Cabe agregar que tanto las transformaciones en la estructura familiar como el tipo y frecuencia de consumos

culturales varían fuertemente según cual sea la posición de las nuevas generaciones en la estructura social.

Las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos. Los cambios en la economía y el mercado de trabajo que viven la mayoría de las sociedades latinoamericanas presentan nuevos desafíos a los viejos sistemas escolares. Vivimos la expansión permanente de la denominada “sociedad del conocimiento”. En casi todos los campos de actividad se tiende a incorporar dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico que es preciso aprender en instituciones formales y no ya en el trabajo, como era frecuentemente el caso en las sociedades precapitalistas. Se espera que la escuela y el maestro no solo formen sujetos en sentido genéricos, sino que contribuyan a la producción de capital humano o fuerza de trabajo enseñada. En muchos casos se espera que esta formación comience en los niveles educativos considerados como “generales y básicos” (en especial cuando se trata de la educación de los sectores más pobres y excluidos de la sociedad).

Esta demanda introduce nuevos desafíos a la institución educativa y sus agentes. Estos últimos deben estar más informados acerca de la lógica de desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas y de su incorporación en todas las esferas de la vida social. El maestro debe ser también un orientador vocacional y como tal debe tener un conocimiento del comportamiento del mercado de trabajo. Formar recursos humanos obliga a la escuela y a los docentes a multiplicar las ocasiones del aprendizaje más allá de los límites de la escuela, lo cual, su vez, requiere nuevas actitudes y competencias. La demanda por la formación para el trabajo induce a reconocer que existen otros ámbitos de aprendizajes legítimos.

En primer lugar las mismas organizaciones donde se realiza la producción de bienes y servicios. Las prácticas de vinculación escuela/trabajo suponen un reconocimiento de que el maestro no tiene el monopolio de la enseñanza, que otros agentes, en especial aquellos que desarrollan actividades de producción también pueden cumplir tareas auxiliares en materia de pedagogía.

El reconocimiento de que existen otras instituciones y otros agentes pedagógicos “no especializados” (ingenieros de planta, médicos de hospitales, obreros especializados, gerentes, etc.) puede ser considerado como una amenaza al monopolio educativo de los docentes profesionales. Por último, la aceleración de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social obliga a una actualización permanente de los docentes para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales. Es bastante conocido el carácter estructuralmente conservador de las

instituciones escolares. Esta característica derivaba de la función que se asignó en las primeras etapas del desarrollo de las sociedades capitalistas.

Hoy los docentes, al igual que otros agentes profesionales, están sometidos a una exigencia de cambio rápido, que requiere la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre han tenido oportunidad de desarrollar durante su etapa formativa o en su experiencia de trabajo.

Nuevas rutas para avanzar en búsqueda de enfoques de formación más efectivos. Urge un enfoque holístico de la formación docente: La realidad de la formación de los profesores requiere ser abordada desde un enfoque holístico que integre armónicamente los aspectos científicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, armonizando de forma coherente la teorización con la práctica de la enseñanza. Se reconoce hoy ampliamente que “la educación del profesor raramente ha ocupado dentro de la cultura contemporánea un espacio crítico, público o político...” (Giroux, 1990:211), a la vez que no se ha de olvidar que el currículum de esta formación refleja opciones culturales e ideológicas específicas. Es creciente el consenso que la crisis del modernismo urge una respuesta más cuestionadora de la formación docente en un siglo que demanda de nuevas instituciones.

Es preciso superar las reformas educativas destinadas a no cambiar: Muchos de los esfuerzos que se realizan en este debate sobre la formación parecen conducir a un “cambio para no cambiar”, constituyendo simples “cambios aparentes” que fagocitan los cambios reales. Nuestra experiencia de país confirma, que los nuevos roles que se exigen al profesorado no se concretarán de no ir acompañados de estrategias de formación pertinentes.

Una visión extendida percibe al profesorado simplemente haciendo suyas las decisiones de reforma, asumiendo su racionalidad y legitimidad. Es frecuente apreciar, en nuestro medio, planes de formación y actualización docente dirigidos por expertos consultores e investigadores que presentan evidencias, presuponiendo que serán asumidas por el profesorado aún cuando éste no ha tomado parte en el debate; como consecuencia, éste continúa reproduciendo en las aulas los métodos habituales de enseñanza. Se suele confundir, así, el conocimiento de lo que se ha de hacer en las aulas con la voluntad de aplicarlo en la práctica.

Hoy en la región formamos al profesorado para conservar la tradición: Son cuantiosos los recursos financieros proporcionados por agencias internacionales para capacitar al profesorado de los países, pero muy pocos los cambios que se producen en las aulas. De hecho se forma al magisterio para conservar la tradición, cuando se impone un cambio permanente. Si la sociedad cambia constantemente, habremos de

proponer un modelo de formación flexible y consistente de formación docente que integre adecuadamente la dialéctica entre teoría y práctica.

Para acercarnos a la propuesta de formación del profesorado vemos conveniente especificar las características más comunes de los paradigmas de formación que ya han sido suficientemente estudiados, tomando en cuenta la imprescindible contextualización.

Pérez Gómez (1993) formula la siguiente categorización de estos paradigmas: Perspectiva Académica, Perspectiva Técnica, Perspectiva Práctica y Perspectiva de Reconstrucción Social. Desde éstas es fácil interpretar a qué criterios e intenciones responden los esfuerzos que se realizan en el desarrollo profesional docente y en la evaluación de su desempeño.

Nuestra propuesta trasciende la Perspectiva Académica. Superar el rol de transmisión de saberes: Desde la Perspectiva Académica de la formación la enseñanza enfatiza la transmisión de conocimientos y la adquisición de la cultura pública acumulada. Concibe al profesorado como especialista en la disciplina a su cargo. En su versión de Enfoque Enciclopédico propone la formación del profesor como especialista de una rama del conocimiento académico, dando poca importancia al campo pedagógico y didáctico. En nuestro contexto, la formación universitaria no ha superado la dicotomía entre la formación científica y la pedagógica y didáctica.

El Enfoque Comprensivo se vincula a una enseñanza comprensiva que abarca contenidos y metodología. El profesor supera la perspectiva enciclopédica convirtiéndose en un intelectual que comprende la lógica histórica de su materia y las dificultades que ésta ha tenido en su conformación como disciplina. La enseñanza aspira a la comprensión de los fenómenos, incorporando los procedimientos propios de la actividad científica y de la provisionalidad e incertidumbre de los conocimientos.

Las limitantes de la Perspectiva Técnica de la Formación. Más allá del simple adiestramiento para la práctica: El enfoque técnico está vinculado a una imagen de la enseñanza rigurosa como ciencia aplicada con eficiencia en el aprendizaje. Predomina en él una racionalidad en la que el conocimiento científico sobre la educación está prescrito por la práctica. La formación del profesorado se dirige al adiestramiento y entrenamiento de competencias técnicas, contrariamente al desarrollo de una cultura de autonomía del profesorado. El profesor es concebido como un especialista en aplicar “recetas” didácticas de carácter universal que deben llevar a la obtención del

producto esperado. Son variados los análisis críticos que se han hecho sobre este enfoque positivista.

Se reduce el papel docente a un rol instrumental: En nuestra experiencia de formador hemos comprendido, que “el razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse”. Esta tendencia especializante conduce al individualismo del profesorado, reduce la actividad docente a un nivel instrumental y de aceptación de las prescripciones curriculares y definiciones externas, suplantando los principios éticos y utilizando al profesorado para la concreción de fines externos.

Se produce un reduccionismo epistemológico de la Profesión docente: Como también lo confirman autores, es común en nuestro medio identificar al profesor como un especialista que aplica determinadas normas didácticas válidas en cualquier contexto. Este reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental, no le permite identificar el conocimiento profesional con los saberes disciplinares de manera directa, sino a través de un conjunto de competencias técnicas que se derivan de ellos, de tal manera que los profesores no son usuarios de las disciplinas sino de sus derivaciones técnicas.

Es necesario superar la relación lineal que establece la Perspectiva de Entrenamiento entre la enseñanza y el aprendizaje: Se traduce el paradigma técnico en su estado más preciso, condicionando al profesorado para que aplique comportamientos, rutinas y técnicas específicas que puedan ser observables. Resalta la relación lineal que establece entre causa y efecto, entre la actividad de enseñanza de los profesores y el aprendizaje que se da en los alumnos, haciendo caso omiso de los esquemas e ideas alternativas de los estudiantes.

Más allá de una perspectiva de Adopción de Decisiones que convierte en principios a seguir conocimientos surgidos de la práctica del profesorado: Representa otro escalón de mayor elaboración en este enfoque al proponer la transferencia del conocimiento a la actividad práctica del profesor. Los conocimientos que se derivan de los resultados de la investigación educativa, desde esta perspectiva, no son trasladados mecánicamente, sino que se convierten en principios y procedimientos que los profesores habrán de utilizar para la toma de decisiones y resolver los problemas típicos del aula. El modelo de entrenamiento se entrecruza con el de toma de decisiones, por cuanto se le presenta al profesor un menú de técnicas extraídas de manuales de didáctica que ellos deberán saber seleccionar y aplicar en sus aulas. Generalmente el cúmulo de técnicas que reciben, las asumen sin mediar procesos de reflexión ni reconstrucción.

La Perspectiva Académica y la Perspectiva Técnica niegan espacios de reflexión: Promover aprendizajes estratégicos en los alumnos en los niveles cognitivo,

procedimental, actitudinal, ético y social es una tarea impostergable y compleja, para lo cual se requiere un profesorado formado con visión estratégica. En contraposición, el profesorado aún suele ser formado para transmitir con mayor o menor visión pedagógica un conocimiento riguroso, con la creencia de que una buena explicación del mismo será suficiente para que logre ser bien aprendido. Las estrategias de la metacognición y la autorregulación en los procesos de formación no tienen cabida desde las perspectivas apuntadas, por cuanto se pone la confianza en el maestro eficaz dotado de muchos conocimientos en la disciplina, así como en la precisión de un currículum prescrito que no abre espacios a la autonomía docente.

La formación docente debe implicar estrategias que ayuden al profesorado a tomar decisiones conscientes y autónomas con relación a las acciones didácticas a emprender, debiendo en consecuencia aprender a modificar conscientemente su actuación, autorregulando su conducta profesional y orientándola al objetivo pretendido. Por ello, nuestra propuesta se distancia de estas perspectivas y apunta a que el profesorado aprenda a dialogar internamente y con los colegas, activando, autorregulando y corregulando sus representaciones y prácticas.

En el paradigma técnico, desde sus dos acepciones de modelo de entrenamiento y de adopción de decisiones, la preocupación se centra fundamentalmente en dotar al profesorado de técnicas y procedimientos adecuados que le permitan la fiel transmisión de los contenidos. En contraste con esta perspectiva, asimilamos a nuestra propuesta la preocupación de Monereo y otros, cuando indican que es posible lograr cambios en el profesorado si se desarrolla en ellos capacidad para reflexionar.

La reflexión metacognitiva, como dinamizadora de los cambios en las concepciones docentes y de la autorregulación de la práctica muestran una formación orientada a que los profesores sean aprendices estratégicos permanentes y reflexivos de su materia.

La Reflexión sobre la Acción: Su papel transformador en la Formación Docente. La reflexión sobre la acción posee varios perfiles: Si la enseñanza es una actividad práctica compleja que se desarrolla en situaciones reales singulares, sus resultados no podrán ser previsibles y serán, en cierto sentido, conflictivos. Sobre la base de este presupuesto, se ha desarrollado históricamente una tendencia hacia el enfoque reflexivo con perfiles diferenciados.

El Enfoque Práctico Tradicional enfatiza únicamente la experiencia del docente concibiendo la enseñanza desde un punto de vista artesanal. A pesar que la investigación educativa ha mostrado que este enfoque tiene poca consistencia, aún se encuentra profundamente arraigado en los modelos de formación inicial y permanente del profesorado en nuestro contexto. Los docentes, desde esta posición,

fácilmente reproducen su experiencia acompañada de concepciones y estereotipos que merecen ser superados, por lo que difícilmente logran cambiar sus concepciones y prácticas didácticas. En nuestra perspectiva, esta dimensión práctica tiene sentido en tanto encuentra su contraparte enriquecedora de la teoría y viceversa.

El Enfoque Reflexivo sobre la Práctica surge como una reacción a la racionalidad técnica del currículum y a la concepción positivista sobre la ciencia y la educación. En este paradigma converge la influencia de los estudios interpretativos etnográficos de la antropología. Las distintas interpretaciones que han surgido al respecto, intentan superar la relación lineal y mecánica del conocimiento científico - técnico y la práctica del profesorado en las aulas. Para ello parten de los profesores reales y de sus problemas complejos en la escuela y de la manera que desarrollan sus capacidades.

Este enfoque favorece que el profesor reconsidere su conocimiento modificándolos o reafirmandolos. Varios autores plantean distintos niveles de reflexión del profesorado: la técnica, limitada a la búsqueda de técnicas precisas en la enseñanza; la práctica referida a la búsqueda de las razones que mueven la actividad docente; y la crítica vinculada a la reconstrucción de la práctica educativa bajo los referentes de la praxis social.

Ya en su tiempo Dewey se anticipó a estas corrientes distinguiendo entre la “acción reflexiva” y “acciones rutinarias”, entendiendo por estas últimas las guiadas por la tradición y el peso de la autoridad; interpretó la “acción reflexiva” como el análisis activo de las creencias o supuestos. Para él, las experiencias del profesorado tienen mucho de “ensayo y error”, “cortar y pegar”, mientras que la experiencia reflexiva responde a estas características: perplejidad, confusión, duda, anticipación por conjeturas, revisión cuidadosa de los elementos que definen los problemas, elaboración de hipótesis, proyección de un plan de acción y comprobación de hipótesis.

Algunos rasgos de esta interpretación los asumimos como elementos rectores de nuestra perspectiva de desarrollo profesional docente: capacidad de cuestionar la realidad y realizar análisis minucioso de los procesos mentales para desencadenar procesos de autorregulación. Esta actividad la concebimos emparejada con la comprensión de los procesos a los que responden y los contextos que la condicionan. Ubicados en este paradigma, retomamos tres presupuestos: partir de las restricciones que sufren los profesores en su trabajo, ayudarles a construir el eslabón epistemológico entre la ciencia aplicada y la reflexión en la acción, y comprometerles para que den vida a una fenomenología de la práctica reflexiva.

El profesor reflexivo, el “conocimiento en la acción” y la “Reflexión en la Acción”: Esta perspectiva toma fuerza en la categoría del “profesor reflexivo” reiteradamente

utilizada en el campo de la formación docente y de la didáctica. En nuestro caso, queremos que esta reflexión sobre la práctica tenga, en su dimensión de soporte teórico, un aliento insustituible sin el cual no es posible que realicen los profesores cambios auténticos. Son reconocidos algunos eslabones sobre este enfoque que han originado una fecunda línea de investigación en la formación del profesorado: el “conocimiento en la acción”, componente de la inteligencia que orienta la acción, y la “reflexión en la acción” referida a la que se desarrolla al actuar, pensando en lo que se hace al mismo tiempo que se realiza la acción.

La experiencia en nuestro contexto nos demuestra lo difícil que es para el profesor, al ritmo de la clase, desarrollar la reflexión, pues las actividades del aula no suelen ser propicias a la reflexión simultánea. La “reflexión sobre la acción” y sobre “la reflexión en la acción” es la que se realiza después de realizar la acción, con el objetivo de reconocer y analizar los móviles, el contenido y métodos de la acción. Como también lo indica Freire en su “Pedagogía de la Autonomía”, esta estrategia de formación pretende que los profesores establezcan lazos firmes entre la teoría y la práctica desde esta perspectiva que indica.

La práctica de la reflexión requiere de un aprendizaje: Pero esta reflexión no será asumida como una estrategia por los profesores, éstos no son continuamente estimulados y apoyados para lograrlo; las investigaciones al respecto confirman, que los niveles de reflexión que alcanzan sobre sus propias concepciones implícitas son limitados porque abundan más bien en simples “reglas de la práctica”. El mismo autor también indica, que la reflexión es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor, por lo que el simple hecho que los profesores realicen actividades para propiciar la reflexión, no les asegura por sí solo un cambio significativo en las concepciones ni mucho menos en la práctica.

Hay que estar atentos a algunos abusos del término reflexión: se pide a los profesores que reflexionen para que incorporen y repitan lo que los investigadores han identificado como eficaz; reflexionen sólo sobre los medios, métodos, estrategias y técnicas docentes, evadiendo los fines y objetivos de la educación; o se les pide la asuman sólo en el ámbito individual en su actuar en el aula, en el de los alumnos o de ambos, pero sin el referente de las condiciones sociales y familiares.

La Perspectiva de Reconstrucción Social, un paso más en el compromiso del profesorado: En la perspectiva de reconstrucción social, el carácter sistémico se manifiesta en los profundos vínculos que se producen entre la formación del profesorado, la enseñanza y el desarrollo de una conciencia social que favorezca su emancipación individual y colectiva y la reconstrucción de una comunidad social con equidad. La ciencia social crítica sirve de referente a esta perspectiva, la autorreflexión

y la autocomprensión pueden ser distorsionadas por las condiciones sociales, lo que hace imprescindible que tales capacidades se realicen libremente inspirándose los profesores en dicha teoría. La formación del profesor ha de tomar en cuenta la dinámica ideológica, social y política del ejercicio profesional. Precisamente la formación docente va encaminada a hacer de la educación un factor fundamental de cambio social, de manera tal, que la reflexión crítica personal y grupal derive en compromisos de transformación de las relaciones sociales.

Esta proyección se articula con lo que algunos autores denominan “grupos de aprendizaje” o “comunidades críticas”. Desde este paradigma de formación docente se promueve en el profesorado y el alumnado capacidades de autonomía y pensamiento crítico, lo que tendrá diversas modalidades y niveles de expresión según tendencias y autores .

Desde este paradigma, nuestra perspectiva facilita a los profesores comprender más integralmente sus representaciones mentales, de manera que pueden analizar su realidad considerando los factores fundamentales que la condicionan, como único recurso para que logren emanciparse ante ésta. Esta estrategia de formación ayuda al profesorado a reflexionar sobre los nuevos mecanismos de control social y conductual sutiles, generalizables a los contextos inmediatos y mediatos. A partir de ella, el profesorado adquiere una posición más protagónica y emergente de su labor, proyectándola en la reconstrucción de la dinámica social, en tanto los profesores como profesionales estratégicos, están imbuidos de una conciencia pedagógica con enraizamiento social, en el sentido de una autonomía del profesorado bien entendida que supone emancipación de controles ideológicos con respecto a quienes diseñan el currículum.

Así los profesores logran reconocer la íntima relación existente entre sus intereses, conocimientos y prácticas, entendiendo que el conocimiento se ha generado dentro de estructuras de poder que lo restringen y condicionan, lo que explica la existencia de concepciones socialmente hegemónicas, cuyos consensos responden a procesos de alienación e interiorización introyectados a través de las estructuras

e instituciones sociales, y en este caso, de la educación.

Algunas claves para el éxito de la formación docente:

La interacción en el proceso de formación tiene, a nuestro juicio, algunos atributos que contribuyen al impacto en los cambios de los profesores:

- **Dinámica metarreflexiva:** Dinamizador de los resortes reflexivos y creativos de cada profesor, cuestionándose sobre su papel en la interacción.
- **Ética transparente:** El ejemplo de cambio del formador como factor motivacional de primer orden en la interacción.
- **Vivencial modelizadora:** Influye en que cambien su visión al vivenciar un nuevo estilo de relación que les anima a aplicarlo en el aula.
- **Vinculante aplicativa:** Contribuye a que conecten constantemente sus ideas y experiencias con las nuevas propuestas teóricas, examinando éstas en función de los contextos específicos en los que las debe aplicar.
- **Clima psicosocial empático:** Se genera un ambiente de aceptación, reconocimiento y motivación intrínseca hacia el cambio.
- **Ubicada en la ZDP de cada profesor:** las temáticas, estrategias y actividades adaptadas a las necesidades de cada profesor.

Algunas pistas “de sentido profundo” para el despliegue innovador de la profesión docente. De todo lo dicho se desprenden algunas pistas para avanzar en el camino de la formación docente y de la evaluación de su desempeño:

a) Es necesario considerar la formación docente con carácter holístico: La formación docente forma parte de un sistema más amplio que comprende múltiples facetas y factores que se entretajan entre sí. Las políticas docentes han de conformar un sistema articulado, de manera que todo cambio en cualquiera de sus componentes interactúa con el resto. Difícilmente tendrán éxito políticas de evaluación al desempeño si las mismas no son acompañadas de políticas que apoyen la calidad de vida de los profesores y las oportunidades de desarrollo profesional.

b) Visualizar la formación docente desde una perspectiva de complejidad: La formación docente está atravesada por múltiples disciplinas del saber. Analizar su problemática unidisciplinariamente ha abierto nuevas barreras al éxito de la calidad del desempeño docente. Por el contrario, el estudio de la problemática del sector posee

un carácter interdisciplinario y complejo, por lo que atender a las partes sin que éstas miren al todo (Principio de Pascal) o examinar la totalidad sin ir a las partes, más que contribuir a mejorar la situación, la confunde más. Es más, quizás se requiera avanzar en una óptica transdisciplinaria, sentando principios de simetría rectores válidos desde las distintas disciplinas que pueden aportar al tema.

c) La formación docente merece ser concebida y organizada como un continuum: Buenas parte de la problemática docente la generan las administraciones educativas con políticas contradictorias de desarrollo profesional que compiten o se desconocen entre sí. En tanto las políticas de formación conciben a ésta con carácter de continuidad, será mucho más efectiva, evitando brechas, facilitando pasarelas, optimizando recursos. En tal sentido, las instituciones formadoras del profesorado en los países debieran armonizar y alinear sus currículos de formación del profesorado, concertando de previo el enfoque, los contenidos y competencias que el país demanda del profesorado.

d) El enfoque del sistema de formación docente requiere orientarse hacia la innovación y no a la conservación, incorporando la reflexión crítica sobre la práctica: Los tiempos que corren hacen que la formación docente tenga prisa. Ello nos obliga a repensar la formación de manera que se supere el carácter directivo e impositivo que le caracteriza, y parta de la reflexión crítica sobre las prácticas de los profesores, para construir los caminos de la práctica superando los obstáculos epistemológicos, e implantando aquellos facilitadores didácticos que ayuden a remontarlos.

e) La formación docente inicial y permanente requieren desarrollar estrategias superiores de enseñanza promotoras de la actividad metacognitiva y autorreguladora del profesorado: Cualquier proceso evaluativo ha de construirse sobre la base de procesos de formación presididos por estrategias superiores de enseñanza que desarrollen capacidades metacognitivas y autorreguladoras para que los maestros, por sí mismos, aprendan a gobernar y cuestionar sus saberes, sus prácticas y determinar las estrategias de enseñanza más eficaces.

f) Las transformaciones curriculares que realicen los centros de formación docente de nivel superior y los planes de capacitación docente que desarrollen los Ministerios de Educación han de repensar sus enfoques, contenidos y estrategias de la formación del profesorado de ciencias, incorporando el enfoque reflexivo - crítico e investigativo con énfasis en algunos de los ejes fundamentales estudiados desde un enfoque constructivista, principalmente del enfoque de ciencia y sus derivaciones en la enseñanza, los problemas, la interacción y la evaluación. La influencia que muestra

tener el enfoque de ciencia en la actuación docente justifica la inclusión sistemática de la historia y filosofía de la ciencia en los planes de formación.

g) La práctica de la Investigación Acción por parte de los profesores se constituye en eje del cambio y la innovación docente: En la medida que el profesorado incorpore prácticas investigativas, desde su realidad, dirigidas a comprender mejor los significados de su práctica, logrará desarrollar motivación intrínseca suficiente para avanzar en su desarrollo profesional y mejorar la calidad de su desempeño.

h) La equidad en el servicio educativo que se brinde al alumnado, se presenta también como un imperativo en el desarrollo profesional docente: Apostamos a un sistema de evaluación al desempeño pensado sobre criterios de equidad y destinado a fortalecer la equidad en la distribución de oportunidades de desarrollo profesional de los docente, así como a implementar discriminación positiva hacia el sector docente histórica y geográficamente más olvidado (educación rural).

i) Instaurar sistemas de acompañamiento técnico pedagógico y evaluación al desempeño docente fundamentados en una concepción holística, sistémica, reflexivo-crítica y continua del desarrollo profesional docente: Cualquier instrumento de evaluación al desempeño “corto de vista” puede tener costos indeseables para los países. Concebir y aplicar los sistemas de evaluación al desempeño como instrumentos para ayudar al docente a desplegar conscientemente todas sus potencialidades, supone cubrir procesos amplios de consulta y concertación con el profesorado, lo que contribuirá a superar la ingobernabilidad, falta de transparencia y desconfianza que aún rodean los ambientes de la evaluación.

En relación con la carrera docente se proponen seis orientaciones:

- Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos. Las carreras docentes deberían pensarse en función de políticas de reconocimiento efectivo a la docencia y de valoración social de la profesión, mediante mejores remuneraciones y condiciones de trabajo.
- Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente. Introducir diferenciaciones de categorías de docentes en aula, conforme a la experiencia y al progreso de las competencias, en especial considerar un periodo de acompañamiento o inducción para los docentes principiantes, así como

crear condiciones para que profesores de altos niveles de desempeño realicen tareas técnicas y apoyen a docentes de menor desarrollo.

- Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional. Es importante evaluar el desempeño del docente como eje del ascenso en la carrera, en este sentido reconocer la experiencia y el perfeccionamiento docente y estimular un mayor desarrollo de espacios de formación y debate en los colectivos docentes.

- Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos clara y articulada para estimular la labor profesional docente. Una carrera profesional atractiva supone niveles salariales dignos y la posibilidad de mejorar ingresos económicos y acceder a nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Es importante también generar estímulos para que profesores altamente competentes accedan y permanezcan en escuelas que atienden a los estudiantes procedentes de hogares más pobres y de zonas alejadas de centros urbanos.

- Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. Los sistemas educativos requieren de mecanismos para apreciar los desempeños y promover su mejoramiento, asumiendo la complejidad que implica este desafío. Para ello se debe diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño objetivo y transparente, construido con participación de los docentes y basado en estándares validados por la profesión. Se resalta el propósito formativo de la evaluación docente.

- Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de éstas. Establecer políticas claras de entrada al ejercicio profesional, lo que supone establecer requisitos mínimos nacionales, sobre la base del cumplimiento de estándares. Para la asignación de las plazas docentes, establecer concursos objetivos y transparentes. Esto asegura que al interior de las escuelas cada docente sea asignado a las funciones donde pueda prestar una mayor contribución.

En relación con el desarrollo profesional y formación continua se proponen seis orientaciones generales:

- Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes. Se considera importante avanzar en la construcción y definición consensuada de estándares que sirvan como referentes para el desarrollo profesional y la evaluación

de su desempeño y ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas.

- Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, colocar el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula, alcanzar coberturas adecuadas, y utilizar las nuevas tecnologías en las actividades de desarrollo profesional.
- Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Se enfatiza la necesidad de apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes.
- Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. Se propone avanzar en la consolidación de una institucionalidad pública de formación y desarrollo profesional capaz de coordinar las instancias implicadas en la formación continua y a la vez que desarrollar las capacidades de las agencias que ofrecen distintos programas.
- Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto universitario. Es necesario superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa y, para ello, las autoridades universitarias deben liderar el desarrollo profesional y establecer una adecuada organización del trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, G. (2007). *Postmodernidad y la Lógica Cultural del Capitalismo Tardío*. México: Siglo veintiuno Editores.
- Aguerrondo, I. (2004). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos. Programa de modernización y Formación Docente*. Montevideo: ANEP – MEMFOD.
- Albornoz, O. (1991). *La universidad que queremos*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca.
- Álvarez, A. (2016). *Inteligencia social en la gestión universitaria: Un constructo teórico desde la postmodernidad*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Yacambú. Barquisimeto.
- Amaya de O. G., Murillo, J., Gautier, E. y León, E. (1997). *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. La formación de los educadores*. Colombia: Servigraphic Ltda.
- Andrade, C. y Fucci, M. (2007). *Desempeño de los Profesionales de las Unidades Sectoriales de Información de la Universidad del Zulia: Percepción de los Usuarios*. Revista RVG. N° 38 abril-junio. Maracaibo-Venezuela.
- Andrade, D. (2018). *Contexto social y político actual de la formación docente en América Latina y el Caribe en relación con el pensamiento crítico*. Conferencia de apertura de la Escuela Internacional de Postgrado. Bogotá: Universidad La Salle.
- Arcila, O. (1996). *Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la universidad, Comunicación-Educación, una relación estratégica*, Revista Nómadas, Núm. 5, Octubre, Bogotá.
- Ayala, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias*. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.
- Balachevsky, E. (2008): 'Incentivos y obstáculos al emprendedorismo académico', en *Universidad y desarrollo en Latinoamérica*. Simón Schwartzman, Caracas: IESALC/UNESCO.

- Barabtarlo, A. (1993): 'Modelos Educativos y Formación de Docentes para las Ciencias Sociales', Acta sociológica, México: UNAM.
- Bazarra, L. Casanova, O. y García, J. (2004). Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Editorial Narcea S.A. Madrid, España.
- Bergen, P. and Luckman, T. (1967). The social construction of reality. Garden city, New York: Anchor.
- Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 238-252. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 238-252. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bigott, L. (2010). Hacia una Pedagogía de la Descolonización. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: OSDE – Siglo XXI. Editores, 255-277.
- Bixio, C. (2007). Enseñar a aprender. Argentina: Homo Spiens Educación.
- Blanco, N. (2015). Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Coords.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 379-398.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y Práctica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.
- Bonals, J. (2006). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona, España: Editorial Grao de IRIF, S.L.

- Bonilla, L. (2017). El largo camino de la calidad educativa hasta el ODS-4. En: <https://www.aporrea.org/educacion/a255352.html>. [Consulta: octubre 20, 2019].
- Buarque, C. 1986 *Uma Ideia de Universidade*. Brasilia: Universidade de Brasília.
- Cabello, R. (2007). *Gerencia*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (2000). ¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. España: Editorial Sevilla.
- Calzadilla, J. y Carles, C. (2007). *Robinson y Freire. Hacia la Educación Popular*. 1ª Edición. Ministerio de la Cultura: Caracas, Venezuela.
- Cardoze, D. (2004). *Educación hoy. Una visión crítica*. Segunda edición. Panamá: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- CEPAL (2011). *Políticas públicas: formulación y evaluación*. Lucy Winchester ILPES/CEPAL. Curso Internacional Planificación Estratégica y Políticas Públicas. AECID La Antigua, Guatemala. 3 al 13 de Mayo de 2011.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora / Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. *Acción Pedagógica*. N° 27 / Enero – Diciembre 2018. Pp 34-49.
- Chacón, M. (2016). El pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes. En *Investigación pedagogía y conocimiento*. D. Izarra (Coordinador), pp.87-120, ISBN 978-980-7815-01-7, Recuperado de <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2017/01/Investigación-pedagogía-y-conocimiento.pdf>
- Chacón, M. y Chacón. C. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda*, N°18, pp. 99- 123.
- CLACSO (2016). Grupos de Trabajo seleccionados para el período 2016 – 2019. Grupo de Trabajo: Formación docente y pensamiento crítico. En: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=579&cs=5&idioma=. [Consulta: febrero 28, 2019].

- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1001-1015.
- Coronado, F. (2018). *Escuela Internacional de Postgrado en Educación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Crotty, M. (1998). *Las fundaciones de la investigación social*. Sydney, A., Unwin.
- De Juanas O., Á. y Beltrán Ll., J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17 (1), 59- 82. DOI: 10.5944/ educxx1.17.1.10705
- De Sousa, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- De Vivas, M. (1994). *Investigación cualitativa: Manual para la recolección y análisis de la información*. Caracas: Ciencias.
- Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. UNESCO (En Línea) 1998, (enero-julio) (Fecha de Consulta: 2019, junio, 25)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas) 1948, diciembre 10. (Transcripción en Línea) (Consulta: 2019, junio, 25)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Díaz, A. (2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. México: UNAM.
- Díaz, D. (2001): 'Una Visión de la Transformación Universitaria', Centro de Investigación y Formación Pedagógica del Profesorado Universitario. San Cristóbal: Ediciones de la Universidad de Los Andes.
- Diker, G. (2010). *Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina*. Bogotá. Colombia: Editorial Lexus.

- Dilthey, G. (1976). *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Losada.
- Drucker, P. (1997). *La Sociedad Post Capitalista*. Colombia: Grupo Editorial Norma, S.A.
- Duseel, I. y Curuso M. (2002). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Dussel, E. (1998). *¿Ontología hermenéutica del crepúsculo o ética de la liberación? : (de la postmodernidad a la transmodernidad)*. México: UNAM.
- Dussel, E. (1998). *¿Ontología hermenéutica del crepúsculo o ética de la liberación?: (de la postmodernidad a la transmodernidad)*. México D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>. (Fecha de Consulta: lunes 08, abril de 2019).
- Dussel, E., (1991) *Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. 3ª ed. México: Universidad de Guadalajara.
- Dussel, E., (2011) *Filosofía de la Liberación. Versión actualizada*. México: FCE, colección Breviarios, 571 (Primera edición (1977). México: Edicol; Quinta edición en español (1996). Bogotá: Nueva América.
- Dye, Thomas R. (2008). *Understanding Public Policy*, 12th ed., New Jersey, Prentice Hall.
- EDUMECENTRO 2017;9(4):194-206. ISSN 2077-2874. RNPS 2234. Santa Clara oct.-dic. <http://www.revedumecentro.sld.cu> 194. Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. 2017
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.
- El obstáculo epistemológico y el pensamiento crítico
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Educación.

- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. Theory into practice, (32), 3, 179-186. Recuperado de [http:// www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf](http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf)
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities.
- Eslava, E. (2015). Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región. Universitas Philosophica 65, año 32. En: 10.11144/Javeriana.uph32-65.efro. [Consulta: julio 10, 2019].
- Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 39-54 Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Extraído de Santos, Boaventura de Sousa 2012 De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre. pp. 225-284.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe. 2005-2016. Editor Corporación Andina de Fomento (CAF).
- Ferrater, J. (2008). Diccionario de filosofía. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2004). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas.
- Franco, A., Almeida, L., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/j/202171>.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. España: Editorial siglo XXI.
- Freire, P. (1978). Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html. (Fecha de Consulta: miércoles 10, abril de 2019).
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

- Gadamer, H. (1987). *Hermenéutica filosófica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.uma.es/gadamer/General.htm>. [Consulta: 2017, junio 12].
- Galeano, L. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: EAFIT.
- Gallegos, R. (2001). *Una visión integral de la educación: El corazón de la educación holista*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Garay, S; López, P; y Maureira, O. (2008). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Colombia: Villegas Editores.
- Gazzola, A. (2008). Prólogo. *Universidad y desarrollo en Latinoamérica*. Simón Schwartzman, Caracas: IESALC-UNESCO.
- Geiringer, A. (1989): *La Práctica Odontológica en Venezuela*, Valencia: Alfa.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo del Rostro. *Escritos / Medellín - Colombia / Vol. 19, N. 43 / pp. 337-349. julio-diciembre 2011 / ISSN 0120 – 1263*.
- Gonzales, L. (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Primera edición. México: Universidad de Guanajuato.
- Gutiérrez, A. (2013). *Cultura del trabajo, liderazgo y gestión escolar. Una aproximación teórica desde la postmodernidad*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad Fermín Toro. Cabudare. Barquisimeto.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación*
- Heidegger, M. (1998). *La fenomenología del espíritu de Hegel: curso del semestre de invierno*. Madrid: Alianza.

- Hernández, Y. y Hernández, M. (2008). El nuevo rol del docente del siglo XXI. Madrid, España: Editorial Narcea S.A.
- Hiler, W. y Paul, R. (2006). Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción. Recuperado de [https:// www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active_and_ coop_ learning.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active_and_coop_learning.pdf)
- Husserl, E. (1976). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Indicadores Venezuela 2008. ONCTI. Estadísticas 2008 del Programa de Promoción del Investigador (PPI).
- Janesick, V. (2005). Estiramiento “ejercicio para los investigadores cualitativo”. Publicaciones XIII, Londres.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. (5ta edición). Needles Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Juste, R., López, F., Peralta, M. y Municio, P. (2000). Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación. España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Kirk y Miller (1986). Reliability and validity in qualitative research. New York: Sage Pubis.
- Knight, P. (2005). El profesorado de educación superior. Madrid: Narcea.
- Kornblit, A. (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. (2da. Ed.). Argentina, Buenos Aires: Biblos.
- Kuhn, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. (Agustín Contin, Trad.) Ciudad de México: Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1962).
- Lanz, C. (2011). “Buen Vivir”: una opción para cambiar el modo de vida. Disponible en: <https://www.aporrea.org/ideologia/a131788.html>. (Consulta: 2019, junio, 24)

- Lanz, R., y Follar R., (Compiladores) (1998). Enfoques sobre postmodernidad en América Latina. Caracas: Fondo Editorial Sentido.
- Leal, J. (2005). La Autonomía del Sujeto Investigador y la metodología de la investigación. 4ª. Edición. Universidad Panamericana del Puerto, Venezuela.
- Lechner, N. (1990). Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política. México: FCE.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 1995. Volumen 1 Número 1, ISSN 1134-4032, D.L. SE-1138-94.
- Lemasson, J. y Chiappe, M. (1999): La investigación Universitaria en América Latina, Caracas, IESALC/UNESCO.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. 2º edición. Madrid: Morata.
- Lipovetsky, G. (2006). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona, España: Anagrama.
- Lugo, M. (2019). La Universidad Venezolana en la Dialéctica de dos Modelos.
- Lyon, D. (2000). Postmodernidad. Madrid, España: Alianza.
- Maldonado, A. (2010). Rol docente y asertividad. España: Editorial Eduvim.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Educación hoy estudios. Madrid, España: Narcea S.A.
- Mariño, G. (1991). Una etnografía sobre las plazas de mercado de Bogotá. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Márquez, A. (2004). El discurso científico humanístico de la investigación venezolana. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, Vol. 8. Núm. 2, Caracas.
- Martínez M., M. (2004.a.). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

- Martínez, L. y Martínez, H. (1996). *Diccionario de Filosofía*. Bogotá Colombia: Editorial P.F.I.
- Martínez, M. (2006.b.). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2013). *Nuevos Paradigmas de la Investigación*. Editorial Alfa, Venezuela.
- Mascareño, C. (2010). *Políticas públicas siglo XXI: caso venezolano. Serie Temas de Docencia*. Reimpresión, 2010.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. 2ª. Edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Merchán, M. (2012). *Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta*. *Actualidades Pedagógicas*, 0(59), 119-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.54>
- Miranda, C. (2003). *El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.
- Mishler, E.G. (1990). *Validation in inquiry-guided resarch: The role of exemplars in narrative studies*. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443.
- Moore, M. (2016). *Sistema Educativo Finlandés - Que Invadimos Ahora - Michael Moore*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_bf1jaZD08&t=85s. (Fecha de Consulta: lunes 08, abril de 2019).
- Morín, E. (1997). *La unidualidad del hombre*. *Gaceta de Antropología* ISSN 0214-7564, No. 13.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/ IESALC. Caracas: Ediciones Faces – UCV. Caracas. P. 92.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta: Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Morse, M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, pp. 11-23.
- Muñoz, J. (2006). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLASi5. [Documento en línea]. Disponible: http://www_antalyia.uab.es_jmuñoz_cuali_Atlas5.pdf. [Consulta: 2017, Junio15].
- Navarro, A. (2009): 'Perspectiva de la Investigación en Venezuela', *Revista Geominas*, Vol. 37, Núm. 49, Ciudad Bolívar, Venezuela.
- Navarro, S. (2002). *Posmodernismo y metaficción historiográfica: una perspectiva interamericana*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Nietzsche, F. (2003). *Sobre la verdad y la mentira en el sentido extramoral*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Nussbaum, M. (2015). Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado honoris causa en Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- OIT (2010). Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2010. En: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_145184/lang--es/index.htm. [Consulta: octubre 30, 2019].
- Ossa, C., Lepem, N., Díaz, A. Escobar, J. Larraín, A., Palacios, W. Álvarez, M. y Avilés, J. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes iberoamericanos. *VOL. 22, N°4* (octubre-diciembre, 2018). ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8432.
- Orozco, B. (2018). El trabajo colaborativo cualifica al maestro. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?El-trabajo-colaborativo-cualifica-al-maestro>. 1ro de octubre de 2018.
- Páez, J. (2010). La Investigación Universitaria y la Formación del profesorado Latinoamericano. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*. En <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jgpv1.pdf>. n° 47, Octubre, Noviembre y Diciembre 2010. ISSN 1696-7348. (Consulta: junio 30, 2019).

- Palomares, A. (2007). Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo. Colección Humanidades. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage, qualitative research methods series, vol. 14.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicador y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPANHOL.pdf
- Pensamiento crítico en la formación universitaria. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Pensamiento crítico en la formación universitaria Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecesup TAL 0101. Gustavo Hawes B.1. Talca, 2003.
- Pérez Esclarín, A. (2020). Educar en y para la incertidumbre. Disponible en: <https://www.panorama.com.ve/opinion/Educar-en-y-para-la-incertidumbre--Por-Antonio-Perez-Esclarin-20200925-0033.html>.
- Pérez, A. y Pérez, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Tema de Educación*, 19 (1), 67-83, Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/9702>.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones y práctica*. España, Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica, S.A.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto, Venezuela: UPELIPB.

- Polanco, Y. (2003). La Universidad Venezolana y la Formación de Investigadores. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 3. Vol. 2. N° 22. Valencia, Julio - Diciembre 2003. PP 185-198.
- Prieto, D; y Gutiérrez, F. (2003). "La mediación pedagógica". Mendoza, Ediciones Cultura.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL.
- Quijano, A, (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126).
- Rico, A. (1996). *Investigación en la universidad colombiana*. Comunicación –
- Rivas, P. (2015). Trascender viviendo la universidad o fallecer viviendo de ella. Investigar, escribir y publicar o desaparecer en el anonimato de la nada. *Educere*, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 419-426. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Rodríguez, R. (2013). *Desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. 2ª. Edición. FEDUPEL. Venezuela.
- Rojas-Caballero, G. (2017). El obstáculo epistemológico y el pensamiento crítico. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000 Vol. 13 n° 2, diciembre 2017. pág. 305-320
- Saavedra, R. (2013). *El pensamiento del profesor vínculo mediador entre la reforma educacional y la práctica en el aula. El caso de la educación sexual*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

- Sánchez, S. (1998). Fundamentos para la investigación educativa. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2018. Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas / Boaventura De Sousa Santos; compilado por María Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Schermerhorn, J. (2004). Comportamiento organizacional. México: Limusa.
- Schutz, A. (1976). Estudios sobre teoría social. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Scriven, M., y Paul, R. (2015). Defining critical thinking. En: <http://www.criticalthinking.org/pages/definingcritical-thinking/410>. [Consulta: octubre 30, 2019].
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). La argumentación discursiva escrita. Teoría y Práctica. Mérida, Venezuela: Vicerectorado Académico, Universidad de Los Andes
- Solano-Alpízar, J. (enero-abril, 2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare, 19(1), 117-129. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>. Fecha de Consulta: miércoles 10, abril de 2019).
- Solbes, J., y Torres, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? TED: Tecné, Episteme y Didaxis, 0(33), p. 61-85. DOI:<http://dx.doi.org/10.17227/01213814.33ted61.85>.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stoner, J. (2004). Administración. México D.F: Prentice – Hall Interamericana.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suarez, O. (2004). El Reto de las Universidades frente a las Nuevas Tecnologías y la Educación Venezolana. Conferencia, I Jornada de Investigación en la Extensión Universitaria. Maracaibo.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ediciones Paidós. Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Morata.
- Tejedor, S. (2018). Contribuciones del pensamiento crítico a la innovación educativa en América Latina. Diseñando el currículo académico de la vida. Escuela Internacional de Postgrado en Educación. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ugas, G. (2011). La articulación método, metodología y epistemología. Táchira, Venezuela: TAPECS.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2015). Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021. Ediciones UNESCO. París. Francia.
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Urabayen, J. El humanismo del otro en E. Lévinas: el filósofo a la búsqueda del sentido de lo humano. Comunicación presentada en las I Jornadas de la AEP: «Itinerarios del personalismo», Universidad Complutense de Madrid, 26-27 de noviembre de 2004.
- Urbina, A. (2014). Sobre incentivos .y motivación en el desempeño de la gestión de enseñanza del profesor universitario en Venezuela. Tesis Doctoral no Publicada, Universidad Fermín Toro. Cadudare, Barquisimeto.

- Vaillant y Rossel (2006). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. En: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.ilo%2520prof%2520docente%2520centrado%2520en%2520la%2520escuela.pdf>. [Consulta: octubre 28, 2019].
- Vattimo, G. (1986). El fin de la modernidad. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. Desafíos, Bogotá. (Colombia), (20): 149-187, semestre I de 2009.
- Venezuela. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- Venezuela. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- Venezuela. Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Número: 39.575 diciembre 16, 2010.
- Venezuela. Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Número: 39.575 diciembre 16, 2010.
- Venezuela. Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial N° 38.272 del 14-09-05
- Venezuela. Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario. Septiembre 08, 1970.
- Venezuela. Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario. Septiembre 08, 1970.
- Venezuela. Reglamento de Creación Intelectual. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ). 2013. Consejo Directivo Acta 969 en Barinas, 02-08-2013.

- Venezuela. Reglamento de Extensión. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ). 1994. Consejo Directivo Extraordinario Acta 441 en Barinas, 25-10-1994.
- Venezuela. Reglamento de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ). Gaceta Oficial 35.1918 del 29-04-1993.
- Venezuela. Reglamento de los Miembros del Personal Académico. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ). 2016.
- Vessuri, H. (1996). La calidad de la investigación en Venezuela. Elementos para el debate en torno al programa de promoción del investigador'. *Revista Interciencia*, 21(2): 98-102, Caracas.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 2007, p. 0. Universidad de Granada. Granada, España.
- Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Xirau, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*, Editorial Porrúa, México.
- Yero, L. (1993). La gestión de la investigación científica en las universidades: ¿una nueva ilusión? Consideraciones en torno a una gestión de la investigación en la UCV. *Capacidad de Gestión de Centros de Investigación en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Zunini, P. (2007). El Docente como Obstáculo Epistemológico. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 4(9). págs. 28-34. 2007 32 ISSN 1667-8338.