

EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO SUJETO TRANSFORMADOR DE LA ESCUELA

Milangela Alessandrino
milangelaalessandrino@hotmail.com
Universidad de Los Andes

RESUMEN

La escuela como lugar de encuentro y aprendizaje demanda dos actividades fundamentales: el debate y la investigación. Escenario que idea nuevas formas de actuar, romper con la rutina y la mecánica de la práctica heredada. Aislada de la realidad como instancia social que administra y certifica el conocimiento. Hoy la escuela debe redimensionar su sentido como escenario de interacción permanente de conocimientos y saberes. Por tanto, en este artículo se presentan reflexiones sobre el docente de Educación Primaria como sujeto transformador de la escuela, apreciado como actor fundamental de la renovación educativa; por ello, se hace énfasis en su formación, para hacer posible su acción transformadora. Desde esta perspectiva, el propósito es reflexionar sobre estos aspectos para trascender la profesionalización del docente desde la necesidad individual en función de la grupal en un proceso de formación integral e innovador.

ABSTRACT

The school as a meeting place and learning demand two fundamental activities: discussion and research. Scenario that thought new ways of acting, break the routine and mechanics of the inherited practice. Isolated from reality as a social body that manages and certifies knowledge. Today the school must resize its meaning as the scene of constant interaction of knowledge and wisdom. Therefore, this article reflections on the teaching of Primary Education as a school subject transformer, appreciated as a key player in the educational renewal is presented; therefore, emphasis is placed on training, to his transforming action possible. From this perspective, the purpose is to reflect on these issues to transcend the professionalization of teaching from the individual need depending on the group in a process of comprehensive training and innovative.

Palabras clave: Sujeto transformador, formación, reflexión, innovación y escuela.

Key Words: Subject transformer, training, reflection, innovation y school.

Recibido: 18 de agosto de 2015
Aceptado para su publicación: 11 de diciembre de 2015

Aproximaciones al Sujeto Transformador

Aproximarse a las ideas que orienten la revisión y reflexión sobre el ser docente desde el vertiginoso mundo contemporáneo, obliga a configurar el contexto junto al sustento de cómo y dónde se desarrolla la actividad docente, que no es otro que, la crisis de la escuela; producto de la contradicción entre las corrientes positivistas instauradas en el ámbito escolar y las múltiples reconceptualizaciones en el campo teórico y práctico de la pedagogía actual. Esta realidad se traslada sin modificaciones a las distintas intervenciones destinadas a la formación docente y el desarrollo profesional continuo. A respecto, es propio seguir a Giroux (1990) cuando ratifica que en lugar de que los docentes aprendan a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y práctica en el aula; el énfasis esta en metodologías que niegan la necesidad del pensamiento crítico.

En este contexto el maestro se concibe como un instrumento de enseñanza en la que su acción se le concentra en producción de contenidos y aptitudes implantados en un programa a través de reformas y políticas educativas innovadoras las cuales predicen la formación permanente e innovaciones pedagógicas. Sin embargo, a pesar de las distintas posturas y experiencias validadoras de la trascendencia del docente como actor y clave para las transformaciones necesarias; la escuela no ha transformado su pensamiento y maneras con el fin comprender la importancia de los sujetos que transitan en ella; son ellos los que harán posible los cambios necesarios a las realidades emergentes que surgen de forma impredecible en el entorno escolar. Por esta

razón, el hecho educativo ha estado encadenado solo a procesos de adaptación con la certificación de un maestro instrumentalista.

Hoy la escuela como espacio, asevera Huergo y Fernández (1999) “tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico.” (p.141) Es decir, espacio que cobija la historia, propicia comprensión y relaciones sociales, ello permite significarla como escenario para la interacción permanente de conocimientos, comunicación y relaciones. En consecuencia, el docente como protagonista y mediador del hecho educativo reclama superar la transmisión de información; por un sujeto consciente del aprendizaje en un contexto social, político, económico, histórico y científico; ciertamente un sujeto transformador de la escuela.

Desde esta perspectiva surge la necesidad de que la escuela se transforme en un espacio donde se encuentren posibilidades para dialogar, reflexionar, participar e innovar sin el interés de uniformar, si no por el contrario la tarea de toma de consciencia del acto pedagógico. Es decir, el espacio donde se promueva el desarrollo de las capacidades humanas del ser, ello permitirá según Curra, Mendoza Y Romero (2005) “Vivir en sociedad reconociendo al otro como parte indivisible de un ser social” (p. 28) y de esta forma integrar a los sujetos del acto educativo para dejar de ser objetos.

En tal sentido, reflexionar sobre la resignificación de procesos de formación docente desde el contexto escolar, sugiere anunciar el postulado de Freire cuando

propone que para llegar a sugerencias transformadoras solo es posible a través del conocimiento crítico de la realidad socio-cultural. Surge así la necesidad de recrear la rutinaria tarea docente; por un sujeto dinámico que cree el conocimiento y práctica desde la colectividad y autonomía.

En cuanto al compromiso del sujeto transformador de la escuela, Hernández (2002) destaca: “que la formación del profesorado en centros requiere estrategias para facilitar la creación de grupos cooperativos” (p.52). Es decir, más allá de la profesionalización en donde hay una necesidad individual para favorecer a la del grupo, en un proceso de formación integral, crítico e innovador. Todo debe asegurar la posibilidad de investigar, debatir y reflexionar sobre los desafíos de la tarea docente en el contexto, actuar tolerante ante la incertidumbre y generar respuestas ligadas a lo que ocurre en la ella.

De ahí que haya que reflexionar en relación con el saber y la acción pedagógica en el ámbito de la formación docente; desde las consideraciones de Vezub (2007) “todavía hoy la formación de los docentes es pensada en la asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal”. (p.4) Entonces, se afirma que la formación permanente se transforma ingenuamente en un acto sin sentido, pierde la intencionalidad y el carácter científico.

Apreciaciones de la Formación del Docente

La preocupación por mirar diversas maneras de concebir y concretar acciones de la formación docente según la imagen del

mundo y los efectos de cada época tiene énfasis en repensar sus significados, para la búsqueda de nuevas interpretaciones. En primer lugar, es posible señalar como el curso del pensamiento pedagógico, la configuración del maestro y la escuela primaria se han considerado de manera tardía para el debate y la formulación de la inmediatez del asunto educativo. Sobre la formación de los maestros Prieto (1984) opina que tiene una historia en el mundo que advierte despreocupación, al respecto, señala:

Durante la antigüedad, la edad media y gran parte de la época contemporánea, los maestros se incorporaban a sus tareas mediante estudios que realizaba cada cual por su cuenta. En algunos casos se hacían exámenes para seleccionar a los educadores (p.315)

Simultáneamente, surge la necesidad del estado por generalizar y uniformar en un mismo momento la educación, entonces cobra relevancia la formación del docente por parte del ente rector. Por esta razón se crean seminarios o academias para la formación docente que más tarde tomaron el nombre de escuelas normales que se extiende en el mundo desde la fundamentación del sistema de formación francés. En América Latina se hace referencia de una primera escuela normal creada en 1830 en Brasil, según referencia de Prieto (1984). A partir de la revolución francesa surge la acción formadora por parte del estado venezolano, a través de las escuelas normales, que pueden definirse, como los centros educativos de la formación docente; es decir, su sistematización por parte del estado, con el fin de preparar a los que se encargarían de la educación.

Dentro de este orden de ideas, es posible señalar un primer momento de la formación docente venezolana, en él lo enfático estaba en el control y estandarización por parte del estado. De acuerdo con Peñalver (2007) en 1936 se crea por Decreto del Presidente, Eleazar López Contreras, el Instituto Pedagógico Nacional, con carácter de Escuela Normal Superior, para formar al profesorado para la enseñanza secundaria y normalista. Dos años después, se funda la Escuela Normal Rural El Mácaro, para formar maestros en el sector rural. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (1948) crea el instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Más adelante pierde su esencia de la formación docente para el mejoramiento del docente y se convirtió en un instituto de formación para los docentes en servicio que no poseían el título correspondiente. También, en 1954 la Escuela Normal Experimental Rural Gervasio Rubio, hoy transformada en Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Un segundo momento a partir de 1980 cuando a través de la Ley Orgánica de Educación se establece que la formación de todos los docentes debe realizarse en institutos de educación superior los cuales desarrollarían los planes y programas de estudios obligatorios que respondieran a la formación de un maestro con ideas y claridad de sus funciones para la formación de los ciudadanos que requiere la nación; se procura un periodo de renovación. Igualmente, a finales del siglo XX, en América Latina se promovían reformas educativas, que requerían algunos

cambios de orden curricular y estructural sustentados en la instrucción y capacitación docente. Cambios que dejaban pendiente la interpretación del docente a pesar de ser él, un sujeto pedagógico.

En la actualidad el estado venezolano parece indicar la consideración de la necesidad de un currículo flexible y estratégico que asoma la formación permanente, sustentada a través del artículo 39 de la Ley Organiza de Educación (LOE, 2009) que establece como fin la formación integral de la persona como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía. Ello precisa reflexión permanente para sí, pensar, hacer y convivir desde en el diálogo para la elaboración de acciones transformadoras del contexto a través de colectivos sociales en permanente revisión. Sin embargo, el mismo Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2014) considera que “existe aún una brecha entre lo que está establecido como objetivos y fines de la educación en el marco normativo de la nación y lo que ocurre en la práctica” (p.33).

Por consiguiente, todo este transitar ha tenido como premisa mejorar el proceso de la formación docente. Al respecto, Vezub (2007) advierte que “desde hace un par de décadas 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 desinadas a la elevación de la calidad” (p.2). Ahora bien, el énfasis estaría en preocuparse sobre los distintos intentos por introducir otras formas de comprensión e interpretación del

hecho pedagógico en los cuales aún se hace clara la insistencia solo en la enseñanza, desplazando reiterativamente al maestro como sujeto intelectual de la educación en lo que la tarea docente se reduce a la administración de contenidos y objetivos descontextualizados pensados por otros: ello supone el aprendizaje.

Por eso, todo profesional de la docencia, debe considerarse para enfrentar cualquier reto; para él se hace necesaria la formación permanente desde la concepción de un intelectual para que se superen conceptos de instrucción, capacitación y actualización. Es decir, un sujeto que interroga su experiencia permanentemente, se relaciona con sus pares en un verdadero ejercicio de comunicación para la elaboración de formas de pensamientos distintos, necesarios para enfrentarse a las exigencias del siglo XXI.

La Formación de un Sujeto Transformador

En la práctica escolar actual, a pesar de diversos esfuerzos y enfoques que pretenden reflexionar sobre sus nuevos valores y actitudes; todavía se expresa una pedagogía que busca moldear la conducta y reproducir el saber de los individuos condicionándolos a través de refuerzos planeados de contenidos y objetivos de un programa que ejecuta y controla el docente. Es decir, un quehacer centrado en la reproducción y acumulación en el cual, el maestro ha sido condenado a ser el implementador del currículo. A los efectos Cerletti (2008) significa que “Es lo que el Estado (y, supuestamente, la sociedad), a través de sus diversas instituciones, quiere que seamos. En definitiva, la voluntad política del

Estado respecto a la educación de sus miembros”. (p.85)

Sobre este asunto, se le debe otorgar gran importancia a los sujetos que transcurren en la escuela actual con fin de apreciarlos como seres humanos con experiencia, deseo, aspiración e identidad en encuentro permanente donde convergen múltiples relaciones y saberes. Ahora bien, el énfasis en esta oportunidad estará enmarcado en el docente como sujeto transformador de la escuela. El cual ha sido apreciado por varios estudiosos como actor fundamental de la renovación educativa (Delors, 1996; Giroux, 1990; Boom, 2000).

Ahora bien, habría que preguntarse hoy: ¿si, realmente el docente es considerado como un intelectual pontenciador del conocimiento? Por esta razón, la convocatoria se presenta en la reflexión de un sujeto (individual y colectivo) ético con cualidades de pensarse que interroga permanentemente su saber y su hacer. Entonces, superar la formación permanente concebida hasta este momento en la escuela supone debatir y desfigurar el modelo tecnocrático que cerca el ejercicio intelectual.

Desde esta óptica debe ser analizada con precaución la situación del contexto venezolano traducida en profundas discrepancias entre lo que se postula constitucionalmente y lo que se concreta en la acción cotidiana; por tanto, no basta con el diseño de orientaciones y propuestas curriculares, la incorporación de los niños a las aulas, la dotación de herramientas tecnológicas y textos escolares, la

presentación de nuevas políticas educativas, si no se cuenta con acciones de verdadera voluntad, permanentes y relacionadas; con autoridades que tengan confianza en sus maestros para de esta forma contribuir con la formación de seres críticos, innovadores, investigadores, con posibilidades de transformar su práctica pedagógica, sus relaciones y su escenario pedagógico. Boom (2000) señala que:

A la hora de cuestionar la educación y la enseñanza, se ha fundado la necesidad de fundar un nuevo perfil para el profesional docente. En esta lógica la mayoría de los documentos oficiales aboga por la introducción de métodos, materiales, textos escolares y sobre todo el uso de las nuevas tecnologías que faciliten su labor, con lo cual lo hacen un sujeto menos visible en la enseñanza, en la escuela y, consecuentemente en la sociedad. (p. 91)

Es decir, se requiere revisión profunda sobre la significación de la formación permanente conjugada con nuevas orientaciones que exija la comprensión amplia de realidad relacionada con el hecho histórico, político, social, cultural, económico, tecnológico y científico a través de un giro en el pensamiento pedagógico tal cual lo refiere Ugas (1997): “Que en el cambio educativo no hay verdades a revelar sino sentimientos que comprender” (p.24).

En consecuencia, la escuela debe considerar posibilidades de contribuir a formar un docente transformador, crítico e innovador; enmarcado en la pertinencia social para responder a los desafíos de su desempeño. Porque tal y como lo plantea Vesub (2007) “El desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura,

interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos” (p. 21). Circunstancias visibles en el escenario de las escuelas primarias venezolanas, en ella, los maestros deben realizar su trabajo en diferentes zonas donde problemas sociales y culturales inciden en su práctica pedagógica.

Se trata entonces de explorar la transformación pedagógica desde la comprensión y sentido de la práctica y el saber pedagógico, para que las dimensiones ontológica, epistemológica y teórica, brinden la posibilidad de dar cuenta del ser, las relaciones entre el sujeto y objeto para la comprensión; junto a la interpretación del fenómeno de la transformación de la escuela acorde con los desafíos del presente siglo.

Consideraciones

El docente del contexto emergente está llamado a pensarse más allá de la especificidad de un programa con saberes y actitudes predeterminadas que le deja sin oportunidad de leer el contexto circundante. Se observa pues, la necesidad de interpretar el saber y la práctica pedagógica como esencia de la opción transformadora de la escuela; al respecto Díaz (2006) confirma que “Es posible entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que la sustentan” (p. 105); y así comprender al docente como sujeto (individual y colectivo), irremplazable para el logro de las transformaciones necesarias donde las relaciones verticales pierdan vigencia por la instauración de un verdadero

ejercicio de comunicación para la interpretación, comprensión y sentido del hecho pedagógico.

Lo significativo es que la escuela se propicie como referencia espacial amplia para la formación permanente, en ella se deben encontrar las posibilidades de investigar, debatir, reflexionar, organizar e innovar la tarea pedagógica según las exigencias de una emergente conciencia didáctica. En este sentido, el docente transformador debe ser, tal y como lo señala Elliot (cita en Díaz, 2006) “un docente investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa” (p. 100). Porque un docente investigador indaga, forma su visión de la realidad para vincularla a su práctica educativa y de tal modo poder dar respuestas que cambien la rutina, la repetición y surjan de su entorno y sus relaciones.

Todo lo anterior lleva a plantearse el debate en un escenario que centre su estructura educativa en lo humano, como objeto de la pedagogía, que lleve a conocer cuál es la formación del ser humano; porque esto va a permitir al colectivo docente contar con profesionales que busquen la reflexión y comprensión de su verdadera práctica pedagógica transformadora.

De tal manera, un ejercicio docente distinto, sensible, subjetivamente en construcción y formación permanente; conocedor de su realidad pasada y presente, que actúa en un clima de trabajo consciente en cuanto a la necesidad de estar constantemente en renovación, preparándose para enfrentar los retos que socialmente son vistos como

tarea de la escuela, es decir, la formación de un individuo integral, crítico e innovador, que a su vez pueda enfrentar y experimentar sus miedos, dudas y necesidades dentro de la posibilidad de nuevos saberes en colectivo, pues coincidiendo con Pérez (2002), solo si se conoce bien, se podrá ayudar, cambiar, orientar desde una visión de educadores comprometidos con la genuina humanización de todos, el rumbo necesario.

Es preciso insistir, en la necesidad de formar un docente innovador para poder producir los cambios que la escuela requiere, de acuerdo con Ugas (1997) un maestro que prepara el devenir; es decir, un formador y no un enseñante. El primero se atreve a inventar y el segundo refiere lo que conoce. Por ello, la urgencia de los sujetos que hacen vida en el contexto escolar para que respondan y tomen conciencia de idear nuevas formas de actuar con pensamiento cuestionador y creativo.

En consecuencia, el gran esfuerzo debe centrarse en superar las relaciones del que sabe sobre el que no sabe; esto de manera inconsciente ha acompañado el mejoramiento de la práctica pedagógica, puesto que responde a un modelo de convivencia donde solo los que dirigen siempre tienen las respuestas a través de una línea, una política educativa sin considerar al resto de los sujetos con sus relaciones en un espacio y tiempo dentro de otras sensaciones.

En este sentido, la transformación pedagógica trasciende la profesionalización docente, donde la necesidad individual favorece a la del colectivo, en un proceso de formación integral e innovador, tal cual, señalan Huergo y Fernández (1999) “una

experiencia social internalizada, una internalización de las estructuras sociales” (p. 275). Todo esto debe brindar la posibilidad de valorar los desafíos de la tarea docente en el contexto; desde el ser, las acciones, pensamientos y sentimientos tolerantes como procesos sociales ante la incertidumbre para generar respuestas ligadas a lo que ocurre en la escuela del siglo XXI.

Con justa razón el reto de la escuela actual se revela en un ámbito dilatado que trasciende y recrea las relaciones humanas con la posibilidad de dar lectura, diálogo e interpretación al mundo circundante y, de esa manera, acercarse a las posibles respuestas de lo que fuimos, de lo somos y de lo que necesitamos ser. Por ello, son las personas que, como los maestros, hacen vida en ese espacio y tiempo, quienes están en exigencia de transformarla y hacer de ella, lugar posible para la enseñanza y el aprendizaje transformador.

Por ello, se requiere de la concreción de nuevas maneras de pensar la formación docente; consistente en permanente interacción entre interrogantes y posibles respuestas de criterio reflexivo y valor humanizador que trascienda los intereses de lo inmediato. Por lo que finalmente, valdría la pena preguntar:

¿Cómo debe ser la formación de un docente transformador de la escuela?

¿Se ha reflexionado para comprender las implicaciones teóricas, metodológicas, ontológicas y epistemológicas de los procesos de formación en la escuela venezolana; considerando el espacio escolar y a sus actores principales?

¿Cómo contribuir al desarrollo del saber pedagógico y la práctica pedagógica desde la formación permanente a partir de un trabajo colectivo, autónomo y crítico en un contexto de verdades transitorias?

Sobre estas cuestiones hay que seguir en la indagación y podrán ser objeto de discusión y reflexión en otros momentos, de manera de enriquecer cada día la función del espacio escolar como escenario de encuentro y aprendizaje que obliga a la realización del debate y la investigación, con nuevas formas de actuar, que rompan con la rutina y la mecánica de la práctica heredada

REFERENCIAS

- Boom, A. (2000). *Malestar docente y profesionalización en América Latina*, Revista Española de Educación Comparada, N°6, P 87-112
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Díaz, V. (2006). *Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. Laurus año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.ciegr.org.ve/aula>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R. (2002). *La Formación permanente del profesorado desde los centros educativos un enfoque que vincula la teoría y la práctica*. Universidad de Los Andes. Venezuela.
- Huamán, M. (s/f). *Reformas educativas en América Latina en tiempos de crisis*. FE/UNICAMP, San Paolo-Brasil.
- Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Serie: Horizonte de la Educación y la Comunicación. Libro I. Universidad Pedagógica Nacional.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5. 929 Extraordinario, Agosto 15 de 2009

Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2014). *Informe de la consulta sectorial por la calidad educativa*. Caracas, Venezuela: MPPE

Mendoza, N. Curra, N y Romero, L. (2005). *¿La comunidad de aprendizaje una praxis para la ciudadanía protagónica desde la escuela?* Caracas: PDVSA/CENDA

Peñalver, L. (2007). *Hacia una historia de la formación docente en Venezuela*. Caracas: Revista de Investigación y Diálogo Académico. Vol. III-2

Pérez, E. (2002). *Educación en el Tercer Milenio*. Caracas: San Pablo.

Prieto, L. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores

Ugas G. (1997). *La ignorancia educada y otros escritos*. San Cristóbal, Lito Formas.

Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. [Revista en Línea], disponible:
<http://www.ugr.es/~npcal/recfpro/rev111ART2.pdf>. Recuperado de <http://www.ciegr.org.ve/aula>