

## Formar docentes para una mejor escuela

Aurora Lacueva

Versión final de la autora de capítulo publicado en el siguiente libro:  
Lacueva, Aurora (comp.); y Téllez, Magaldy; Rodríguez Trujillo, Nacarid; Lacueva, Aurora; Córdova, Doris; García-Calvo, Javier; Amaro de Chacín, Rosa y Sayago Zoraida B. *El reto de la formación docente*. Pp. 65-100. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas, 2009. ISBN 978-980-251-206-5.

La educación, por sus enormes potencialidades para el avance en la vida social y personal, es también campo favorable a la encendida retórica, a la expresión grandilocuente y a las propuestas sin límite. Hay mucha frivolidad en las largas listas de ambiciosos fines que nunca llegan luego a concretarse en soluciones prácticas de acción, y en los diseños enrevesados y costosos que no pueden sostenerse en el tiempo o que no pueden masificarse. Necesitamos vislumbrar nuevas y mejores posibilidades, incluso algunas ubicadas en un horizonte más o menos lejano, pero también necesitamos avanzar efectivamente hacia ellas día a día, de manera seria y constante. En el terreno de la formación docente hace falta guiarse por finalidades generosas y transformadoras, acompañándolas por diseños de acción viables y ajustados al logro progresivo de esas finalidades asumidas (Torres, 1996). Quisiera en este escrito acercarme a tal aspiración, centrándome en esta oportunidad en la formación docente inicial.

### ¿Qué docente necesitamos?

Podemos partir de lo establecido en la Constitución de la República (1999), que implica un mandato aprobado democráticamente: toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad y permanente (Artículo 103). Esto significa que necesitamos muchos docentes que ayuden a hacer realidad tal derecho, pues si bien cada persona debe participar activamente en su propio aprendizaje para que éste se dé, requiere también de educadoras y educadores que apoyen, orienten, ofrezcan retroalimentación y compartan sus conocimientos, entre otras labores. Contamos con una

población mayoritariamente joven y de nivel educativo promedio no muy alto, de manera que la necesidad de docentes se acrecienta. No hay que pensar sólo en maternales, pre-escolares, escuelas, liceos y escuelas técnicas, sino también en todas las iniciativas para la educación formal de adultos y adultas, incluidas las llamadas misiones educativas, es decir, incluidas las acciones masivas temporales fuera del marco burocrático regular de la administración pública. Y hay que considerar también las diversas oportunidades para la educación no formal comunitaria. Por otra parte, una educación de calidad significa una relación docente-discentes razonable, que para la escuela primaria y secundaria regular es posible estimar en 25 a 28 alumnos y alumnas por maestro, lo que aumenta el número de educadores y educadoras requerido.

Además, no hemos de conformarnos con cualquier docente: puesto que la Constitución exige que la educación sea de calidad, necesitamos entonces docentes de calidad. Siguiendo al artículo 102 del texto legal, los docentes deben contribuir al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y al pleno ejercicio de su personalidad. Se aspira a que los educandos y educandas alcancen conocimientos relevantes y participen activamente en los procesos de transformación social. La Constitución destaca valores fundamentales que la educación debe alentar: libertad, igualdad, justicia, democracia, responsabilidad social y paz (Artículo 2).

Estos parámetros son una buena base para el diseño de programas de formación docente: no son demasiado minuciosos pero ofrecen un marco claro y exigente, que debe impulsarnos a diseños curriculares acertados. Tal marco puede seguirse precisando en legislación específica, pero sin llegar a prescripciones detallistas. Pues no es cuestión de que todas las instituciones formadoras de docentes deban seguir un modelo único o casi único, ni mucho menos: la variedad es necesaria para experimentar posibilidades, permitir énfasis distintos y evitar encajonamientos que puedan multiplicar errores. Lo que hace falta es tener presentes los requisitos básicos: formar educadores y educadoras capaces de estimular la creatividad de sus estudiantes, capaces de ayudarlos al pleno ejercicio de su personalidad, capaces de contribuir a que dominen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos relevantes y capaces así mismo de fomentar en sus estudiantes valores de justicia, libertad, responsabilidad social, democracia y paz.

### **Conocer las escuelas para formar mejor a los futuros y futuras docentes**

Si la universidad se encuentra alejada de las escuelas, liceos y demás instituciones educativas no va a saber formar los educadores y educadoras que para ellos se necesitan. En particular, y pensando especialmente en la educación de niñas, niños y jóvenes, las instituciones universitarias de formación docente necesitan mantener vínculos diversos y estables con los planteles de educación inicial, primaria y secundaria (Picón Medina, 2004). Necesitan darse cuenta de las condiciones en las que allí se trabaja: infraestructura, dotación, organización, administración... Necesitan saber más acerca de lo que piensan y sienten los docentes, lo que les preocupa, lo que les interesa, sus ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, su visión de sus alumnos y alumnas. Requieren también de mayores conocimientos sobre los actuales niños, niñas y jóvenes venezolanos de los diferentes sectores socio-económicos y las diferentes regiones: sus inquietudes, sus saberes, sus condiciones de existencia, su papel en la escuela, su vivencia familiar... Así mismo, interesa que ayuden a recoger y sistematizar experiencias innovadoras positivas. Y, más allá, que sean copartícipes en el diseño, puesta en práctica y evaluación de acciones educativas transformadoras. En fin, hacen falta iniciativas diversas, de mayor o menor sistematicidad pero todas complementarias, que aproximen a las instituciones de formación docente con las escuelas, liceos y preescolares y sus comunidades. Porque será a partir del conocimiento mutuo cada vez más profundo como las instituciones formadoras podrán orientar de manera más pertinente, significativa y viable su acción: en la preparación de nuevos docentes que puedan insertarse en las escuelas satisfactoriamente, pero no para reproducir de forma acrítica el statu quo, sino para propulsar de modo realista y sistemático cambios positivos. También podrán así estas instituciones generar una actividad de extensión que se traduzca en buenas oportunidades de formación en servicio para los educadores y educadoras ya graduados. Y propulsar una labor de investigación que tenga pertinencia social y colabore en el avance de nuestra educación.

Mencionamos algunos ejemplos de mecanismos para establecer vínculos que lleven a un mejor conocimiento universidad-escuela y a su colaboración en la transformación educativa.

### *El desarrollo de investigaciones profesoriales en las instituciones escolares*

Son necesarias investigaciones de muy diverso tipo: encuestas, estudios de casos, trabajos etnográficos, indagaciones descriptivas, experimentos de enseñanza, investigaciones en la acción (donde los profesores y profesoras universitarios actúen como colaboradores de los docentes), entre otras. Hay que evitar al máximo las investigaciones aisladas y sobre temas muy dispersos, así como el seguimiento sin más de modas internacionales y la extraña lejanía que algunos se empeñan en mantener con la escuela.

*La guiatura de tesis de pregrado y postgrado que se refieran al mundo escolar*

A los trabajos estrictamente profesoriales se les suman las tesis estudiantiles, de pregrado y postgrado, en las que tutor y tutelado van ayudando a comprender mejor el complejo mundo escolar. De este modo, se hace posible ir desarrollando líneas de investigación dentro de la institución universitaria, dándole continuidad y profundidad a los logros obtenidos en los estudios de profesores y tesis.

*La realización de talleres de intercambio con docentes de las instituciones escolares*

Son especialmente valiosos y útiles aquellos talleres que implican varias fases y que abren espacios para la acción práctica, en ciclos fructíferos de reflexión-acción-reflexión. No resultan tan recomendables los talleres verticalistas y muy acotados, donde en pocos días el profesor o profesora universitario simplemente intenta transmitir informaciones y prescripciones a los docentes, ubicados en un rol de receptores pasivos. Tales talleres a menudo no logran incidir en la práctica real de los docentes ni alterar de manera significativa sus concepciones. Además, no permiten que ellos y ellas manifiesten sus ideas y preocupaciones: el profesor universitario culmina la actividad sin haber conocido mucho a sus interlocutores. En cambio, los talleres de varias sesiones espaciadas en el tiempo pueden combinar momentos de lectura, discusión y planificación con otros de aplicación en aula, seguidos de evaluaciones y nuevas reflexiones, lecturas y planificaciones, en un diseño formativo más potente y que a la par le ofrece al profesor universitario más ventanas hacia lo que verdaderamente sucede en los planteles.

*La invitación a las aulas universitarias de docentes expertos que dialoguen sobre sus realizaciones y experiencias*

Hay que oír a los docentes y directivos que tienen buenas experiencias, invitándolos a encuentros más o menos formales: desde la discusión en un aula hasta el foro en un gran auditorio, pasando por mesas de trabajo, debates, coloquios, etcétera. Desde la práctica, si ésta es lúcida y fundamentada, surgen valiosos aportes que conviene difundir, discutir y aprovechar para la reflexión, la propuesta y la nueva acción. Por su parte, los docentes que son invitados a presentar sus realizaciones tienen de esta manera oportunidad de sistematizar su trabajo, enriqueciéndolo en el propio esfuerzo de comunicarlo.

#### *La guiatura creativa y crítica de las prácticas docentes*

Se plantea una guiatura alejada de los rituales superficiales, y en la que el profesor o profesora universitarios pasen más horas en los planteles y puedan conocerlos mejor. La visita ocasional y apresurada no es suficiente, tampoco la práctica muy breve, de pocas horas distribuidas en dos o tres semanas, donde sólo se espera del practicante el cumplimiento formal de algunas actividades sencillas y tradicionales: ejercicios, cuestionarios, dictados...

Los diversos vínculos universidad-escuela van formando una trama cada vez más densa, que genera conocimiento y acción transformadora, tanto al interior de las aulas universitarias donde se preparan los futuros docentes como hacia fuera, hacia las instituciones educativas preuniversitarias.

#### **Formar por la práctica docentes de calidad**

Las instituciones formadoras de docentes necesitan desarrollar actividades pedagógicas de alto nivel formativo, que estimulen la reflexión, la criticidad, el diálogo y la indagación en sus estudiantes, futuros docentes. Sólo así serán luego ellos capaces de conducir la educación de calidad que exige nuestra Constitución: por una parte, porque el educador de calidad requiere haber recibido una formación compleja, profunda e intelectualmente retadora; y además porque su preparación universitaria constituirá un modelo de lo que a su vez puede realizar con sus alumnos y alumnas. Será difícil que el maestro o la maestra desarrollen con sus estudiantes iniciativas pedagógicas de alto nivel

si nunca o casi nunca las han vivido (Chacón, 2006): la investigación, la reflexión crítica, la expresión creativa, la toma de decisiones sobre el propio trabajo se aprenden mejor gracias a una práctica reflexionada y no sólo a través de los libros.

La clase expositiva puede y debe estar presente, pero en un porcentaje reducido, para abrirle espacio a actividades más complejas. Poco ganamos con clases-conferencia seguidas de exámenes para repetir lo oído, ni con trabajos en equipo que sólo impliquen copiar de libros y exponer luego memorísticamente. De este modo, es necesario el énfasis en actividades de mayor nivel como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por problemas, las asignaturas-taller, los estudios de casos, la vinculación teoría-práctica, los debates, las frecuentes actividades de escritura donde los discentes plasmen sus propias ideas a partir de lecturas y experiencias. Considerémoslas un poco más detenidamente, sin pretender agotar en estas páginas todas las alternativas posibles y necesarias. No olvidemos además que en todas estas labores conviene combinar los auténticos trabajos de equipo con tareas individualizadas y con actividades de todo el grupo-clase, pues cada una de estas modalidades ofrece oportunidades diferentes de formación.

#### *La escritura reflexiva y creativa*

Podemos decir que para muchos estudiantes de nuestras escuelas, liceos e incluso universidades escribir es copiar o, todo lo más, resumir. Pero lo educativo es leer, pensar, discutir y posteriormente plasmar por escrito lo que se reflexionó acerca del tema tratado: comparaciones entre autores, extensiones, interrogantes, contrapropuestas, evaluaciones, nuevas ideas, etcétera. Esto es más diverso que la tradicional monografía. La misma tiene su lugar, pero al abusar de ella inevitablemente se asume a un nivel bajo de complejidad: como resumen de lecturas y no como expresión de ideas propias. Ha de combinarse con asignaciones más precisas que soliciten un trabajo escritural propio en las líneas que hemos señalado.

#### *Discusiones y debates*

Las discusiones y debates pueden darse a diferentes niveles de sistematicidad, desde foros con ponentes, comentaristas y público hasta informales intercambios entre compañeros y compañeras de clase. En todos los casos, se trata de escuchar puntos de vista diferentes y hasta contrapuestos, compartir experiencias variadas, atender a

proposiciones diversas. Implican el beneficio de aprender a escucharse respetuosamente y a disfrutar del intercambio de ideas. Y el de aprender a intervenir comedidamente y de modo sustancioso, evitando acaparar el tiempo y abrumar con participaciones repetitivas. No es infrecuente ver en las aulas a estudiantes que se desentenden del debate luego de haber participado o bien que intervienen sin medida, recortando el tiempo de otros participantes: se nota su falta de formación en este tipo de actividades. Una discusión valiosa implica preparación previa, so pena de caer en intercambios superficiales de ideas poco elaboradas y a menudo reflejo de lo que se sabe de oídas o de prejuicios imperantes.

#### *Vinculación teoría-práctica de primer nivel*

La vinculación teoría-práctica puede expresarse de muchas maneras, incluyendo las más complejas que mencionaremos en próximos párrafos (casos, problemas, proyectos, pasantías), pero en sus modalidades más sencillas puede significar visitas guiadas, conversaciones con invitados, breves trabajos de campo, experiencias de laboratorio, y hasta la misma observación de videos. Son formas de ir incluyendo en la rutina didáctica universitaria momentos de contacto con realidades concretas, que pueden entrelazarse con los momentos de estudio teórico gracias a descripciones, reflexiones, evaluaciones, contrastaciones, propuestas de solución, entre otras iniciativas conducentes a una formación más sólida, pertinente y profunda (Arana, 2008).

#### *Estudios de casos*

Implican el contacto directo con una particular situación real seleccionada para ser objeto de indagación: un niño, un docente, un aula, una escuela, una comunidad... Además de su utilización en tesis y otros trabajos largos, pequeños estudios, muy puntuales, pueden ser parte de una asignatura universitaria. Por ejemplo, la entrevista a una maestra para indagar acerca de su visión sobre la enseñanza de las matemáticas. O la aplicación a un niño o a un grupo pequeño de niños de ciertas pruebas psicopedagógicas. En otras oportunidades los casos se conocen a través de la literatura, por ser difícil si no imposible ubicarlos en la realidad en el momento preciso y/o durante el tiempo necesario para apreciarlos. La descripción escrita, si es densa y se acompaña de citas textuales y, quizás, apoyos gráficos como planos, dibujos y fotografías, permite a los estudiantes sumergirse en el caso presentado y a partir de allí, como en los contactos

directos, enriquecerse con las vivencias y los conocimientos que genera. También ciertos tipos de documentos pueden constituir casos, ofreciendo la oportunidad para estudios fructíferos y muy accesibles: programas de televisión, videojuegos, libros de texto, libros de cuentos infantiles, revistas para niños y niñas, revistas para docentes, entre otras posibilidades.

#### *Asignaturas-taller o talleres como parte de una asignatura*

Son otra vía para complejizar y enriquecer la formación universitaria, con su orientación hacia un hacer: la elaboración de un producto, la configuración de un ambiente o el cumplimiento de un proceso. Por ejemplo, la producción de un objeto artístico o artesanal, la elaboración de un material de enseñanza, el desarrollo de actividades de cuentacuentos, o la conformación de un jardín didáctico en un área verde rescatada. Lo teórico no está ausente de las asignaturas-taller sino que existe en ellas como base en expansión de una acción práctica concreta: no se trata de aprender técnicas aisladas.

#### *Aprendizaje por problemas*

Se centra en la presentación a los estudiantes de una situación problemática para que la estudien y generen una solución, ofrezcan una respuesta, asomen explicaciones y salidas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s. f.; Peterson y Treagust, 2001). El reto para el profesor o profesora es encontrar en la literatura o construir por sí mismo o sí misma un problema verdadero, interesante y al alcance de los conocimientos de sus estudiantes. No es fácil elaborar problemas para el trabajo estudiantil. Usualmente se toman de situaciones reales que no pueden ser abordadas directamente por los alumnos y alumnas: por no ser tan frecuentes, por su lejanía, por resultar de lenta evolución, o por requerir para su estudio directo equipos e instrumentos sofisticados no disponibles. Quizás en asignaturas de las áreas de Geografía, Biología o Matemáticas aplicadas, por ejemplo, sea más viable elaborar situaciones-problema que en las de áreas como Didáctica o Psicología Educativa, por la mayor complejidad de los objetos de estudio y acción de estas últimas. Sería negativo enfrentar a los docentes en formación al abordaje y resolución de situaciones-problema que simplificaran tanto la realidad que terminaran por falsearla: la autenticidad debe cuidarse particularmente para que esta actividad conserve su valor. Se trata de una labor semi-estructurada que exige

estudio teórico y aplicación de lo aprendido. Otra de sus ventajas es que motiva hacia el dominio conceptual del tema, puesto que se parte de un problema relevante, con resonancia, y de él se va luego a lo teórico. En efecto, no hay que confundir este tipo de actividad con la resolución de “problemas de final de capítulo”: en estos casos se realiza primero el estudio teórico sin más y luego se ofrece la oportunidad de aplicar, en situaciones bastante simplificadas y puntuales, aquellos conocimientos que se presentaron previamente. Por el contrario, en el aprendizaje por problemas se parte de un problema de cierto empaque y desde allí los estudiantes van abordando la teoría que necesitan a medida que lo trabajan, contando con el apoyo del profesor o profesora.

#### *Aprendizaje por proyectos*

En este caso, la apertura y complejidad aumentan: ya aquí hasta el propio problema es perfilado por los estudiantes. Se trata de iniciativas de investigación científica, tecnológica, socio-científica, filosófica o artística, que los estudiantes llevan a cabo con el apoyo de su profesor o profesora (García y Trigo, 2000; Thomas, 2000). También en ocasiones pueden ser trabajos de investigación-acción o, más limitadamente, de aprendizaje-servicio (Maciel, 2003; Tapia, s. f.). Se escoge por consenso un tema, el cual se problematiza y se aborda entonces de manera investigativa: hay preguntas, hay propósitos, se establece una metodología de trabajo, se desarrolla la indagación y finalmente se organizan e interpretan resultados (sean estos conocimientos, creaciones artísticas, productos tecnológicos, diseños de cambio...), los cuales luego se comunican a otros utilizando diferentes caminos según circunstancias y posibilidades. En los proyectos de aprendizaje-servicio es central la acción hacia la comunidad, que no se limita a una colaboración práctica sino que implica preparación teórica, estudio, planificación, reflexión y evaluación. Sería el mismo caso en la investigación-acción, pero de manera aún más sistemática y exigente. Algunos proyectos pueden ser individuales, pero muchos se desarrollan mejor en equipos, a partir de un gran tema de todo el grupo-clase. De esta manera es más viable la guiatra profesoral y, adicionalmente, la colaboración entre varias personas permite abordar proyectos más ambiciosos de manera más completa. Si bien los proyectos pueden desarrollarse en una sola asignatura, hace falta la organización entre los profesores para evitar que la multiplicación de proyectos recargue el trabajo de los estudiantes en el período. A menudo, será positivo organizar proyectos conjuntos

entre todas o varias de las asignaturas comunes a un semestre o año de la carrera (Ministerio de Educación Superior y otros, 2007).

En la organización curricular dentro de las instituciones de formación docente hay que tener presente que la separación teoría-práctica es poco productiva: conviene por tanto repensar las asignaturas, para constituir materias que integren cada una en sí lo teórico y lo práctico (Freire, 1999). Sin la teoría, las asignaturas “prácticas” pueden derivar en una colección de recetas sin mayor fundamento. Sin la vinculación con la práctica, las asignaturas “teóricas” corren el riesgo de quedar atrapadas en un limbo nebuloso, no logrando incidir en la futura actuación profesional del estudiante.

#### *Evaluación rica y compleja para una formación rica y compleja*

La *evaluación* más apropiada para un currículo centrado en actividades complejas, de reflexión crítica y de investigación, es aquella desarrollada día a día, a partir de los productos de esta labor estudiantil significativa: informes, exposiciones, exhibiciones, demostraciones, carteles, presentaciones digitalizadas, escritos reflexivos sobre lecturas realizadas... Los exámenes deberían reducirse considerablemente. Se trata de una evaluación como ayuda, que reconoce al error como elemento necesario en el proceso de aprendizaje, que considera momentos de recuperación y que al mismo tiempo se presenta ante los estudiantes como retadora y orientadora. La autoevaluación y la coevaluación necesitan abrirse camino, por su contribución a la formación de un aprendiz autónomo, con capacidades metacognitivas bien desarrolladas, y por el enriquecimiento que pueden ofrecer al proceso evaluativo.

#### **Generar prácticas profesionales y tesis propias de docentes-investigadores**

Los diversos tipos de actividades que señalamos en la sección anterior están orientados hacia la formación por la reflexión crítica y la investigación, un nivel superior de tal formación se alcanza gracias a una práctica profesional de impacto y a una tesis de grado acertadamente orientada hacia la promoción del docente-investigador y la docente-investigadora.

### *Una práctica profesional de impacto*

Resulta potencialmente muy formativa una práctica profesional extendida a lo largo de varios años, pero hay que reconocer que si la misma no está bien planificada ofrece pocos frutos a la vez que exige demasiado tiempo y esfuerzo de los profesores y profesoras guía de la universidad. En efecto, la práctica breve es un ritual fácil sin mayor trascendencia, mientras que la práctica larga mal planificada puede significar la inmersión acrítica de los y las practicantes en el mundo de la escuela tal cual es hoy, sin mayores cuestionamientos ni avances, y cumpliendo roles subsidiarios en rutinas pobres y repetitivas (Sayago, 2006).

No es productivo depender de la ayuda espontánea y ocasional de los planteles, que simplemente significa el favor de acoger en las aulas por un tiempo a los y las practicantes, sin compromisos formativos claros, y para utilizarlos como participantes más o menos secundarios en labores didácticas simples bajo la dirección del o la docente. Por el contrario, cada institución universitaria de formación docente, con el apoyo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, debería orientarse hacia la creación de una Red de Planteles Colaboradores a su alrededor. No considero fructífero remitir a cada estudiante a hacer su práctica en un plantel de la comunidad donde habita, como se ha propuesto: así el impacto se difumina y la universidad como tal pierde posibilidad de relación. Es mucho mejor constituir estas redes de planteles cercanos a cada universidad, donde además de unas prácticas bien supervisadas se puedan realizar otras iniciativas de docencia, investigación y extensión. Pues establecer la red permite contar con las escuelas y liceos donde puede darse el intercambio necesario y multifacético del que hablaba al inicio de este escrito. Crear tales redes implica un trabajo dialógico y colaborativo de universidad, autoridades educacionales, y directivos y docentes de cada escuela o liceo. Se hace necesario que los educadores y educadoras de los planteles ingresen voluntariamente en la red y sientan que ella les puede reportar beneficios, como en efecto debe hacerlo: si se trabaja de manera sostenida y cuidadosa, al cabo de pocos años tanto universidad como escuelas y liceos y alumnos y alumnas practicantes podrán seguramente apreciar mejoras en sus conocimientos y posibilidades de acción gracias a su sinergia.

Resulta conveniente que los docentes tutores de los planteles de la red tengan por parte de la universidad una oferta regular de útiles talleres, así como que se favorezca su ingreso a postgrados en esa institución, disfruten de acceso a la biblioteca y centro de

documentación universitarios, y vean además su labor reconocida por sus autoridades a fines de remuneración y ascenso, junto a otras facilidades. A su vez, ellos y ellas deberían asegurar cada año la entrada de practicantes a su plantel en las mejores condiciones de receptividad, apoyo y creciente autonomía. De esta manera puede preverse una práctica larga y progresiva, desde el segundo hasta el cuarto año de la carrera inclusive.

En la red las prácticas profesionales han de ser una experiencia diseñada con cuidado, donde los estudiantes de docencia tengan oportunidad de ir asumiendo de manera paulatina crecientes responsabilidades, interrelacionando sus clases en la universidad con su experiencia en campo, estudiando situaciones, realizando planificaciones, llevándolas a la práctica y evaluando luego resultados. Algunas sesiones de discusión y preparación se pueden realizar en los propios planteles, incorporando así a los maestros y maestras tutores, quienes deberían contar con horas remuneradas al efecto.

No podemos aceptar ideas equivocadas y perjudiciales comunes hoy entre los docentes, como las de que “una cosa es lo que te dicen en la universidad y otra lo que pasa en las escuelas”, o “la universidad es teoría pero el docente realmente se forma es en la escuela”. Esta manera de pensar convierte a la profesión docente en una labor empírica, que no necesita de la investigación, que no necesita de la teorización y en la que se tiene éxito simplemente copiando sin mayor reflexión crítica rutinas sencillas que se han venido reiterando en el tiempo y que permiten salir del paso. No niego las enseñanzas de la práctica, del hacer real en la escuela, sólo que la práctica enseña cuando se hace objeto de reflexión y se modifica consecuentemente y cuando interacciona con la teoría más fructífera: de esa manera surgen incluso nuevos aportes teóricos a partir de lo hecho en la acción educativa diaria.

De modo que necesitamos evitar una práctica profesional de empirismo ciego, que se limite a copiar actividades didácticas de escaso poder formativo: tanto docentes tutores como practicantes requieren considerar planteamientos pedagógicos de avanzada y trabajar en conjunto hacia el desarrollo de una actividad de aula cada vez más variada, rica y formativa, contando para ello con el apoyo de la universidad. Recordemos: estamos educando para la creatividad, el desarrollo pleno de la personalidad de cada alumno o alumna, la participación en la transformación social, la formación en valores de libertad, democracia, soberanía, justicia y paz.

La reciente Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) viene a complementar a la buena práctica profesional. En este caso, se trata de al menos 120 horas de trabajo comunitario en el área de formación, que los estudiantes deben cumplir como un aporte a la sociedad, siguiendo principios de responsabilidad social, solidaridad, igualdad, participación ciudadana y asistencia humanitaria, entre otros (Artículo 2). Lo deseable es no repetir la experiencia de la práctica profesional, sino aprovechar esta oportunidad para vincular a los estudiantes con un quehacer y un ambiente algo distintos. Por ejemplo, para la situación que nos ocupa de los futuros docentes de educación formal de niños, niñas y adolescentes, podría pensarse en experiencias de educación no formal para niños, niñas, jóvenes o adultos, iniciativas de educación hospitalaria, talleres de alfabetización informática para comunidades, colaboración en programas educativos de radios comunitarias, participación en campañas de educación vial o de educación para la salud, labores de extensión cultural en residencias para adultos mayores, etcétera. De este modo, los futuros docentes realizan aprendizajes distintos a los involucrados en la práctica profesional pero igualmente ubicados dentro del campo educativo, y ofrecen a la vez un aporte social con importantes implicaciones valorativas para su formación.

#### *La tesis del docente-investigador*

Se ha dicho, con razón, que el trabajo de tesis en nuestras instituciones de formación docente que lo poseen a menudo no está bien orientado: hay mucha dispersión en los temas, no logran constituirse líneas de investigación, cada pequeño trabajo nace y termina en sí mismo, y por ello no se alcanzan a acumular logros que signifiquen aportes para nuestra educación. Por otra parte, en ocasiones los temas de las tesis de los docentes en formación se alejan precisamente de la docencia, se alejan del aula y la escuela, para ocuparse de otros asuntos. En razón de todo ello, algunos llegan a proponer incluso la eliminación de este requisito o su conversión a actividad opcional. Sin embargo, parece contraproducente que se enfatice el rol del docente-investigador, como a menudo con justicia se hace, y al mismo tiempo se intente eliminar la más ambiciosa actividad de investigación que puede estar presente en la carrera. Lo acertado es más bien extender el requisito de la tesis o de un proyecto final de grado a todas las instituciones de formación docente, pero asegurando su pertinencia y su fertilidad. De esta manera, la tesis se convierte en una importante vía para la preparación de un

docente-investigador: capaz de caracterizar y analizar las situaciones educativas ubicándolas en su contexto socio-histórico, de problematizarlas, de interrogarse sobre las posibilidades de mejoramiento en beneficio de sus estudiantes y de la sociedad toda, de diseñar cambios, de ensayarlos y evaluarlos, en espirales crecientes de acción transformadora prudente, lúcida y justa.

La existencia de una práctica profesional prolongada, posiblemente en la misma escuela a lo largo de varios años, junto a la concepción del docente-investigador, abre entonces posibilidades para tesis de nuevo tipo: centradas en problemáticas vividas por el o la tesista en las aulas y enlazadas armoniosamente con trabajos anteriores y paralelos de otros tesisistas gracias a la existencia de líneas de investigación dentro de la universidad, conducidas cada una por uno o más profesores y profesoras.

De esta manera, se van abriendo caminos de investigación y producción, con el aporte de muchos, y se pueden obtener buenos frutos tanto en la teoría como en la práctica (Lankshear y Knobel, 2003). El esfuerzo de comunicación de lo investigado debe potenciarse: encuentros, jornadas, revistas divulgativas, revistas académicas, ciberpáginas..., pues las tesis engavetadas son material inerte. El tutor o tutora no debe verse como profesor que revisa y corrige una “tarea” de otro, de resultados conocidos de antemano, sino como coinvestigador o coinvestigadora que participa junto al tesista o la tesista en un esfuerzo común abriendo senderos nuevos. Esta coparticipación implica en buena ley coautoría en publicaciones, si bien el investigador principal en tal empeño debe ser el propio tesista.

### **Fomentar la formación cultural amplia de los futuros y futuras docentes**

La educadora y el educador, sobre todo los que van a trabajar con niños, niñas y jóvenes en los niveles obligatorios de la escolaridad, necesitan ser personas de cultura amplia. Incluso aquellos docentes especialistas del nivel secundario deben serlo, más allá de su propia especialización. El maestro y la maestra han de ser baquianos en el hermoso bosque de la cultura, trascendiendo los límites de un currículo nacional: de lo que se trata es de abrir perspectivas a los estudiantes, de ayudarlos a disfrutar de la producción humana, desde un concierto de Vivaldi hasta lo que sabemos de la vida de las hormigas, desde una obra de Jesús Soto hasta los alcances de nuestra industria petrolera. Hace

falta que el docente pueda conectar temas, poner en relación lo que el alumno quizás ve aisladamente, profundizar lo que el alumno aprecia superficialmente, llegar a la esencia de lo que el alumno no ha terminado de entender. Hace falta que el docente o la docente ayude a despertar nuevos intereses en los estudiantes, de los que puedan surgir proyectos de aprendizaje variados e intensos, para los cuales también se cuente con el acertado apoyo de ese educador o educadora de amplia preparación.

La cultura amplia y el gusto por la cultura en sus diferentes manifestaciones deberían fomentarse durante la formación inicial en la carrera, especialmente considerando que muchos bachilleres y bachilleras que cursan la misma no han tenido previamente los suficientes estímulos, recursos y oportunidades para adentrarse en diversas áreas de la creación humana.

El tono culturalmente rico y diverso debería marcar las asignaturas de la carrera y también actividades extracurriculares que se programaran. Junto a las importantes oportunidades de participación directa en corales, grupos de teatro o danza, clubes científicos y organizaciones ambientalistas, conviene facilitar el contacto de los estudiantes con muchas manifestaciones culturales, a través de iniciativas como visitas guiadas en grupos organizados, entradas ofrecidas en lote a precios muy reducidos, y presencia de ciertas actividades en la propia institución, entre otras. Pensamos en el contacto con museos de arte, museos de ciencias, observatorios astronómicos, cinematecas, conciertos, conferencias, ferias del libro, representaciones teatrales, recitales poéticos, etcétera. Si ofrecemos encuentros con experiencias de poca calidad no lograremos nuestro propósito, se trata de acercar a los estudiantes a experiencias de alta calidad, con un esfuerzo especial de gestión y quizás una inversión moderada. Falta audacia en esta área, para convertir la experiencia universitaria en algo más completo e impactante en la vida de los futuros docentes, algo más hermoso, rico y emocionante.

### **Asegurar una buena base material de trabajo**

Actividades pedagógicas más intensas, complejas y pertinentes exigen ciertas condiciones materiales de trabajo: no es posible realizarlas bien con graves limitaciones de infraestructura y dotación. Predomina aún entre los docentes un voluntarismo ritualístico: es así que cuando se demandan mejores condiciones de trabajo surgen

siempre voces entre las y los educadores que defienden la posibilidad (y hasta la bondad) de la labor en condiciones precarias, de una pedagogía maravillosa que se desarrollaría gracias exclusivamente a las magníficas habilidades de un educador o educadora modelo (quizás aquel que ellos y ellas quisieran ser) a pesar de la carencia de recursos. En la realidad los educadores maravillosos son escasos, como lo son los profesionales excepcionales en cualquier campo. De lo que se trata es de ofrecer las mejores condiciones posibles para que personas normales, trabajadoras y estudiosas pero no héroes ni heroínas, puedan desarrollar una fructífera labor con sus estudiantes. Por eso ha de preocuparnos la base material de trabajo, también en las instituciones formadoras de docentes.

*Los espacios enseñan: ambientes universitarios gratos y funcionales*

Será importante el esfuerzo por lograr ambientes agradables y facilitadores del estudio en nuestras diversas instituciones formadoras de docentes: algunas tienen instalaciones adecuadas pero otras presentan limitaciones graves. Los espacios reducidos, las edificaciones feas y de construcción pobre, las áreas verdes descuidadas o ausentes, la mala ventilación, el ruido, son todos problemas que afectan el desarrollo de las actividades y la energía y el ánimo de los profesores, profesoras y estudiantes.

Además, hace falta que todo el mundo, los de adentro y los de afuera, cobren en verdad conciencia de la importancia trascendental de la profesión docente, y una de las vías para que ello suceda es por la dignificación de los espacios de formación. ¿Quién creerá en el alto nivel de esta profesión asistiendo a clases en edificios deteriorados, de salones estrechos y con la mitad de las lámparas dañadas? Los espacios enseñan (Denis, 1980): pueden enseñar organización, valoración, confiada esperanza, alta expectativa o, por el contrario, desorganización, improvisación, desánimo, baja expectativa.

Es muy importante contar con aulas, pasillos y otras áreas suficientemente amplios y de condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y mantenimiento. Las zonas verdes han de cuidarse particularmente pues la presencia de grama, árboles y arbustos ejerce una positiva influencia en la sensación de bienestar y armonía de estudiantes y profesores y contribuye con su conciencia ambientalista. La vida toda dentro de la edificación universitaria debe estar orientada hacia el uso sostenible del medio ambiente y los recursos naturales: conservación de energía, conservación de agua, reducción, reuso

y reciclaje de papel y otros recursos, aprovechamiento de masas vegetales para protegerse del calor, polvo y ruido, entre otras iniciativas. Preocupa entrar en esos edificios sin ventanas, dependientes de la luz artificial y el aire acondicionado, donde aulas y oficinas incluso vacías se mantienen con luces y aires encendidos permanentemente. O en aquellos otros que si bien cuentan con ventanas están mal diseñados, por lo que el calor se concentra, el aire no fluye y la única defensa frente a un sol inclemente son unas polvorientas cortinas, que llevan de nuevo a encender la luz a pleno día. También los hay cuyas áreas verdes se llenan de basura y sus árboles son maltratados por los automóviles ¿Qué docente formamos en lugares así? La educación ambiental no sólo ha de ser teórica, debe vivirse en el día a día de la institución formadora de docentes (Franquesa, 2006; Sureda, 2006).

Para el logro de ambientes dignos y “ecológicos”, aunque en algunos casos se impone la construcción de locales nuevos o la refacción a fondo de los existentes, en otras ocasiones ni siquiera son necesarias grandes inversiones sino montos modestos bien utilizados y un especial cuidado de las autoridades en la organización de la gestión y en el mantenimiento, hacia lo cual deben exigir la contribución de todas y todos: estudiantes, profesores y profesoras, empleados y empleadas y obreros y obreras.

#### *Muebles y equipos que apoyen la formación investigativa y teórico-práctica*

No es creíble la formación reflexiva y por la investigación con salones de pupitres en fila carentes de dotación. El mobiliario de mesas y sillas es el que permite diferentes arreglos para la labor: individual, en equipo, para la discusión general y para la clase magistral. A su vez facilita la constitución de superficies amplias y planas para la consulta documental, la preparación de gráficos y láminas, y el trabajo práctico. Las aulas-laboratorio y las aulas-taller son necesarias no sólo en la formación de docentes de nivel secundario sino también en la de los docentes integrales para los niveles inicial y primario. En esas aulas es donde pueden hacerse teórico-prácticas las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales y arte, entre otras. Y también las de las didácticas especiales, para que los estudiantes construyan materiales didácticos o ensayen actividades que puedan luego implementar con los alumnos de los niveles inicial, primario o medio.

El aula-taller implica estantes, láminas, modelos, mapas, equipos para la observación y la medición, materiales para la construcción de maquetas, carteleras y exhibiciones, y dotación para la realización de experiencias científicas y tecnológicas. Los

docentes en formación necesitan manejar instrumentos y equipos que puedan posteriormente utilizar con sus futuras alumnas y alumnos. El aula universitaria debe ser un modelo (a nivel superior) de lo que los docentes deben exigir y ayudar a construir en el nivel donde posteriormente trabajen.

#### *Una computadora para cada estudiante de la carrera docente*

Se habla en el mundo de la posibilidad técnica y económica de ofrecer una computadora portátil a cada escolar: abordemos entonces también a los estudiantes de la carrera docente. Contar con una computadora con acceso a Internet, quizás portátil, para cada uno o cada una, pondría en sus manos un recurso poderoso para la búsqueda de información, la escritura y la comunicación. Otra vía para cumplir con esta aspiración es abrir salas de informática con tal número de equipos que aseguren disponibilidad inmediata a todos y todas los usuarios y usuarias, calculando la frecuencia de su uso; por ejemplo, uno por cada cinco o seis estudiantes. La alternativa abre posibilidades nuevas, conecta al estudiante con el mundo, y envía un mensaje de modernidad y de rigor intelectual.

Junto a ella son importantes los mecanismos universitarios para su uso intenso, gracias a la presencia en las diversas asignaturas de iniciativas como listas electrónicas, ciberpáginas, intercambios vía correo electrónico tanto de textos como de imágenes, participación en foros, y gracias también a la exigencia de consultas dirigidas, elaboración de escritos, gráficos y tablas usando programas electrónicos, desarrollo de presentaciones electrónicas, etcétera. La existencia de suficientes impresoras en la institución formadora asegura el eslabón final para el uso a fondo de las TICs.

Las herramientas culturales como la computadora, el microscopio, la balanza o los mapas contribuyen de manera importante al desarrollo de los llamados procesos mentales superiores. Esto lo ha remarcado el enfoque socio-histórico-cultural, que surge de las investigaciones del psicólogo soviético Lev Vygotski en las primeras décadas del siglo XX. A lo largo de la historia humana, el uso de diversas herramientas ha ido abriendo nuevas formas de profundizar el estudio de la realidad, de registrar información y de comunicar saberes. Y estas nuevas formas de acción han expandido nuestros conocimientos y han fomentado el desarrollo social e individual de la reflexividad, la criticidad y la creatividad (del Río y Álvarez, 2002). Las herramientas son el producto de un esfuerzo cultural anterior y a la vez nos permiten producir cultura nueva. Son "mensajeros culturales": el

pedagogo italiano Alberto Alberti dice que con cada recurso entra al aula un contenido cultural nuevo, una cierta forma de relacionarse con el mundo y hasta determinadas actitudes y valores (Alberti, 1977). Preocupa por eso una formación docente basada en apuntes y deshilvanadas fotocopias, y donde la herramienta o el material nada más se usa, si acaso, para “manualidades”.

### *Bibliotecas y Centros de Documentación dignos*

Esta área clave requiere reforzarse, logrando cada vez mejores bibliotecas que pongan los más diversos títulos a disposición de estudiantes y profesores: desde clásicos de la educación hasta las publicaciones más actuales en el área, abarcando también campos relacionados como psicología, antropología y neurociencia, entre otros. Resulta necesario establecer parámetros guía que orienten la inversión de recursos: frente a otras demandas institucionales debe priorizarse la adquisición de revistas y libros para la consulta de profesores, profesoras y estudiantes. ¿Cuál debería ser la dotación mínima en la biblioteca de una institución formadora de docentes? Quizás habría de iniciarse con al menos dos títulos por estudiante, para ir creciendo anualmente, a razón al menos de cinco títulos por cada cien estudiantes. Así, en una institución con dos mil estudiantes, se empezaría con al menos cuatro mil títulos, a los que se sumarían un mínimo de cien más cada año.

En relación a las revistas, no es posible contentarnos con el canje o el libre acceso electrónico sino que necesitamos adquirir publicaciones importantes que sólo resultan accesibles por suscripción. La misma, al menos en algunos casos, podemos hacerla quizás únicamente en su versión electrónica, más económica. Así aseguramos el nutrirnos con revistas de trayectoria e impacto editadas en diversos países: desde luego venezolanas, pero también argentinas, mexicanas, brasileñas, colombianas, españolas, estadounidenses, francesas, comunes al ámbito europeo, canadienses, australianas... Se hace necesario el acuerdo entre centros de documentación de la misma ciudad para formar un fondo común que permita ahorros. Un mínimo de veinticinco revistas, entre nacionales e internacionales, parece un límite a marcar.

Recordemos que las bibliotecas y centros de documentación no sólo son base fundamental para la labor estudiantil, sino también para la investigación profesoral. Una acción sostenida e inteligente en esta área puede ofrecer en pocos años mejoras importantes, si se reserva cada año una suma al menos mínima dedicada a la misma.

Sorprende la distorsión presupuestaria que olvida este renglón y puede dedicar contados recursos a remodelaciones de oficinas y despachos y otros gastos de menor importancia.

### **Organizar y gestionar adecuadamente las instituciones formadoras de docentes**

La organización y gestión académica y administrativa de las instituciones de formación docente debe orientarse de manera de facilitar la preparación de docentes de calidad y la sistemática producción de investigación y extensión pertinentes y de alto nivel. Aludiremos aquí a tres aspectos básicos, entre otros que necesitan ser abordados.

#### *Formadores de formadores a tiempo completo*

Para una formación de calidad como la que requerimos y he tratado aquí de esbozar necesitamos un número suficiente de profesores y profesoras de planta, a dedicación exclusiva y tiempo completo: gente concentrada en esta tarea y con posibilidades de desarrollar investigación, docencia y extensión. La categoría “Medio Tiempo” debe desaparecer, pues no es útil y su relación costo/beneficio es baja. El profesor o profesora a medio tiempo no puede dedicarse cabalmente a labores de investigación, y se le pagan unas horas que se consumen solamente en reuniones, en preparación de clases y en corrección de trabajos estudiantiles. Sí se hace necesario contar con profesores por horas, en un porcentaje no mayor del 30% de la planta profesoral, pues esta figura permite incorporar a la docencia universitaria a expertos que dedican la mayor parte de su tiempo a actividades extra-universitarias y que por lo mismo traen a la universidad experiencias y conocimientos de interés, que han adquirido en su labor principal. Por ejemplo: orientadores de escuelas, directivos de plantel y de zona, docentes exitosos, psicólogos, historiadores, artistas, etcétera. Un conjunto profesoral constituido por un 70% de profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva y un 30% de profesores por horas, dentro de una institución bien gestionada, garantizan buena atención a los estudiantes, diversidad de perspectivas, contactos con el mundo extra-universitario, fértil producción investigativa y pertinentes acciones de extensión.

#### *Planes de estudio no recargados*

En la formación docente de calidad los planes recargados no son una ayuda sino un estorbo: dificultan la profundización, la realización de trabajos complejos y la vinculación teoría-práctica. Además, resultan onerosos por la cantidad de profesores requerida, la cual obliga a acudir –en las condiciones de un país de ingresos moderados como Venezuela- a la negativa figura del profesor a medio tiempo. Lo justo es un máximo de siete u ocho asignaturas por año, pasar de este límite ya es orientarse probablemente hacia la mediocridad. No hay que preocuparse porque queden temas fuera de la formación, siempre quedarán, pero un docente que durante los cinco años de su carrera haya leído y discutido críticamente, haya producido, haya investigado, sabrá luego completar áreas poco trabajadas.

No considero recomendable, por otra parte, reducir la duración de la carrera a cuatro años, pues la complejidad de la labor pedagógica requiere una formación más pausada, más extendida en el tiempo, que permita trabajar más a profundidad conocimientos y procesos y que ofrezca ciclos más abarcales de acción-reflexión-acción. Más aún considerando que en muchos de los países del mundo donde la formación universitaria dura cuatro años la formación secundaria se extiende por el contrario durante seis años. Si nosotros cortamos en los dos niveles no estaremos a la par en la calidad de la preparación.

#### *Menos “horas-pupitre” y formatos diversos para las asignaturas*

Se impone ofrecer alta calidad a muchos sin costes demasiado elevados: más allá de los mitos sobre nuestra gran riqueza lo cierto es que nuestro ingreso per cápita puede ser apenas la tercera parte del de países como Noruega, Irlanda, Francia o Estados Unidos. No queda sino intentar aprovechar al máximo los recursos, más considerando otras ingentes necesidades de la sociedad venezolana. Algunas de mis propuestas implican inversiones necesarias ineludibles: edificaciones dignas, bibliotecas, equipos... Otras permiten ahorros, como reducir la planta profesoral gracias a un menor número de asignaturas en el plan de estudios. Una medida de ahorro adicional es romper el modelo de clases presenciales a cargo de un profesor o profesora y combinar varias experiencias áulicas. Así, tener un 30% de asignaturas bajo la modalidad semi-presencial, con clases una vez cada quince días; a las cuales sumar un 30% de clases en grandes grupos, que se reúnan en un auditorio para escuchar exposiciones magistrales, observar vídeos, presenciar foros, etcétera, y luego realizar trabajos a discutir en grupos pequeños bajo la

responsabilidad de preparadores y preparadoras. Se completaría con un 40% de clases de formato “tradicional”, de 25 estudiantes junto a un profesor o profesora, que podrían reunirse una vez a la semana por dos o tres horas.

Tendríamos así esta distribución para la modalidad presencial:

- 40 % de horas de clase en formato presencial estricto: 1 profesor – 25 estudiantes (o menos, para asignaturas-taller) – una vez a la semana.
- 30 % de horas de clase en formato gran auditorio: conferencias y videos – 100 o más estudiantes – una vez a la semana (más horas con preparador o preparadora en pequeño grupo). Este formato puede incluir evaluaciones gracias a exámenes estandarizados, junto a trabajos discutidos y revisados por preparadores y preparadoras.
- 30% de horas de clase en formato semi-presencial: 1 profesor – 25 estudiantes – una vez cada quince días – material auto-educativo – comunicación vía electrónica.

Esta propuesta es para la modalidad presencial. Puede ofrecerse además una modalidad a distancia, que combine asignaturas semi-presenciales, con clases cada quince días junto a otras donde sólo haya reuniones dos o tres veces al semestre o cuatro o cinco veces al año, pero con fuerte apoyo de materiales impresos y comunicación vía electrónica, en parte realizada con ayuda de preparadores y preparadoras.

### **Valores: del sermón o la dinámica a la experiencia viva**

Nos hemos dado una Constitución democrática, la cual claramente señala que la educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. El pluralismo, la diversidad, la posibilidad de disentir son fundamentales para el sano desarrollo tanto personal como social: es así como se logra dinamismo, enriquecimiento intelectual y moral y, al cabo, transformación. Los “consensos” ideológicos impuestos desde el poder o incluso desde una mayoría ahogan la iniciativa y detienen el avance de la sociedad. Por eso no creo en una “pedagogía nacional” sino, si acaso, en varias “pedagogías nacionales”.

Sin embargo, algunos grandes valores deben estar siempre presentes en la educación, pues el relativismo extremo atropella los derechos humanos. Como señalé, los valores establecidos en nuestra Constitución son una buena guía para la acción de los educadores y educadoras: libertad, justicia, responsabilidad social, democracia, igualdad, paz, soberanía. Hay que preguntarse si se están reforzando suficientemente en la formación de los docentes y cómo debe hacerse. Por una parte, estos valores deberían cruzar toda la carrera: a través de lecturas, debates, reflexiones por escrito, oportunidades de actuar y de evaluar la propia acción que se ofrecieran en las diversas asignaturas, gracias además a unas prácticas docentes con pertinencia social analizadas rigurosamente y, finalmente, a un trabajo de tesis lúcido y significativo.

Quizás también convendría una asignatura específica para la reflexión, el diálogo, el análisis de casos, y la toma de posición sobre los temas valorativos y su presencia en la educación. En ella podrían considerarse asuntos como: valores que siempre deben estar presentes en la escuela, ideología y educación, formación y adoctrinamiento, laicismo y educación, hegemonías de clase y “naturalización” de valores, los valores en la legislación venezolana (Constitución, Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente, entre otras), responsabilidad y ética docente.

Más allá de lo dicho, hay un ambiente general que debería estar presente en toda institución formadora de docentes: un ambiente de democracia auténtica practicada día a día, de respeto a todos los miembros de la comunidad, de involucramiento hacia afuera en la mejora de la escuela de las mayorías, de preocupación por el derecho a la educación de todas y todos, de reconocimiento a la diversidad cultural en sus diversas facetas, de esperanza en los seres humanos y su capacidad de transformar y transformarse, de afirmación de la docencia como una tarea noble, necesaria y fecunda.

### **Una palabra de cierre**

El desarrollo de propuestas como las anteriores puede ir abriendo nuevas perspectivas de cambio: avanzar en el sentido planteado libera energías, reorienta propósitos, permite alcanzar logros y ofrece una base para nuevos progresos. Cada institución tiene sus propias necesidades y sus propios retos, pero posiblemente lo aquí presentado alude a situaciones y problemas comunes a muchas de nuestras Escuelas de Educación e Institutos Pedagógicos. El avance por fases, en varios frentes coordinados a la vez, parece más deseable que los saltos desmedidos o el terco atrincherarse en formas

de hacer y de ser que a todas luces se manifiestan como insuficientes para la sociedad de hoy.

### **Referencias**

Alberti, A. (1977). Introducción. En: Ciari, B. *Modos de enseñar*, pp. 5-19. Barcelona: Avance. (Orig.: *I modi dell' insegnare*. Roma: Editori Riuniti).

Arana, A. (2008). Entramados ambientales. Un modelo didáctico basado en la comprensión representacional. En: González, F. (Ed.). *Modelos didácticos de base cognitiva*, pp. 135-179. Maracay: CIEP / NIJIPMAR, UPEL Maracay.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial N° 5.453* (Extraordinario). Marzo 24, 2000. Caracas: M. J. Editores.

Chacón Corzo, Ma. A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*. 10 (33): 335-342.

del Río, P. y Álvarez, A. (2002). From Activity to Directivity: the question of involvement in education. En: Wells, G. y G. Claxton (Eds.) *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*, pp. 59-72. Oxford: Blackwell.

Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.

Franquesa, T. (2006). El valor de la sostenibilidad. En: VV.AA., *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela*, pp. 13-20. Claves para la Innovación Educativa, 37. Caracas / Barcelona, España: Laboratorio Educativo / Graó.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno. 5ª ed. (Orig. en portugués, 1993).

García Eiroá, J. y Trigo Aza, E. (2000). Investigación colaborativa y formación de universitarios. *Revista de Educación*. 323: 289-318.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (s. f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19): 705-731.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). *Gaceta Oficial* Nº 38.272. Septiembre 14, 2005.

Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.campus-oei.org/revista/rie33a05.htm>

Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Educación y Deportes, Universidad Bolivariana de Venezuela, Fundación Misión Sucre (2007). Programa Nacional de Formación de Educadores. *Educere*. 11 (38): 546-555. (Orig. de 2005).

Peterson, R. F. y Treagust, D. F. (2001). A problem-based learning approach to science teacher preparation. En: Lavoie, D. R. y W-M. Roth. *Models of Science Teacher Preparation. Theory into Practice*, pp. 49-66. Dordrecht: Kluwer.

Picón Medina, G. (2004). Investigación educacional capaz de apoyar la relación universidad-escuela requerida por la sociedad del conocimiento. *Revista de Pedagogía*. XXV (73): 211-241.

Sayago Quintana, Z. B. (2006). Modelos de colaboración entre universidades y escuelas básicas. Implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. 10 (33): 303-313.

Sureda, J. (2006). La ambientalización de la gestión de los centros. Una estrategia para fomentar una educación ambiental orientada a la acción. En: VV.AA., *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela*, pp. 45-51. Claves para la Innovación Educativa, 37. Caracas / Barcelona, España: Laboratorio Educativo / Graó.

Tapia, Ma. N. (s. f.). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.iadb.org/Etica/Documentos/per\\_tap\\_apren.doc](http://www.iadb.org/Etica/Documentos/per_tap_apren.doc)

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)

Torres, R. M. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa*. [Documento en línea]. Reproducido en la ciberpágina del Observatorio Latino-Americano de Políticas Educativas (OLPED). Disponible: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0565.doc>