

LA FORMACIÓN ONTOLÓGICA DE LOS DOCENTES, UN ASUNTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA ESCUELA



La excelencia docente ha sido llevada a una prioridad en la política ministerial, y se están presentando múltiples propuestas que abordan aspectos de indiscutible importancia, pero tal parece que un ámbito clave en el desarrollo de los docentes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes no logra visibilidad: las capacidades para construir climas escolares y de aula acogedores, respetuosos, incluyentes, participativos y centrados en los acuerdos. Este es un asunto crucial no solo en lo referente a los aprendizajes de los contenidos disciplinares que la educación se propone, sino también para el logro del conjunto de fines que la educación tiene establecidos.

Usualmente se afirma que los ejes transversales de la formación inicial de los docentes son la pedagogía, la investigación y la evaluación, y que las competencias básicas y fundamentales del maestro son enseñar, formar y evaluar. Y de hecho,



Teodoro Pérez Pérez.

Gerente del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde 2009. Es sociólogo y magister en desarrollo educativo y social. Fue director durante nueve años de la línea de investigación en educación para la convivencia democrática de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana y director de PFPD en ambientes escolares para formar en cultura democrática. Ha publicado varios libros sobre el tema. Ha sido consultor de USAID y del PNUD en ética pública y gobernabilidad democrática en varios países de América Latina. teoperezp@gmail.com tperez@contratista.mineducacion.gov.co



la formación docente se ha enfocado hacia el saber qué, el saber cómo y el querer hacer, los cuales son indispensables en este proceso formativo; sin embargo, los propósitos formativos sobre las capacidades para darle sentido al estar y actuar en el mundo, el con qué –referido a su ontología, al tipo de ser humano que son, a la cosmovisión, al profundo sentido de la vida, a las creencias orientadoras, a los paradigmas de fondo, y en últimas a sus capacidades para establecer con los estudiantes relaciones humanas significativas- no ha sido abordado con la claridad y el énfasis que dicha formación exige. No abordar esta dimensión en la política de excelencia docente podrá llevar a que tengamos maestros mucho más competentes para transferir conocimientos y desarrollar en los educandos capacidades para aprehender información, pero no a educadores que efectivamente aporten en su labor formativa en la construcción de sujetos pluralistas, respetuosos, participativos, incluyentes, solidarios y propositivos.

El ambiente escolar es la clave en la formación de competencias ciudadanas

Sociológicamente la educación cumple dos funciones indelegables, que tanto el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia como la Ley general de educación (Ley 115/94) en su artículo 5 especifican con mucha claridad: la educación debe formar al estudiante de manera integral para que sea capaz de convivir como ciudadano y aportar a la construcción de una sociedad democrática, y también

El aprendizaje de la confianza social y de las relaciones democráticas requiere, además de los diseños curriculares, de espacios al interior de la escuela que permitan vivir a los educandos en el aquí y el ahora aquellos valores, prácticas e interacciones sociales en las que se les pretende formar.

para que pueda desempeñarse como sujeto activo en el mundo del trabajo. En este sentido, la educación debe cumplir un papel clave en la transformación cultural, que haga posible un convivir social en paz y en armonía, sobre la base de la generación de un modo de vida democrático centrado en la confianza social. Este es uno de los desafíos más grandes que tiene la educación en Colombia.

El aprendizaje de la confianza social y de las relaciones democráticas requiere, además de los diseños curriculares, de espacios al interior de la escuela que permitan vivir a los educandos en el aquí y el ahora aquellos valores, prácticas e interacciones sociales en las que se les pretende formar. De allí la necesidad de generar ambientes escolares y culturas institucionales democráticas, puesto que la confianza, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía se aprenden fundamentalmente en el convivir respetuoso, incluyente y participativo. Y esta configuración le corresponde transversalmente a la totalidad de docentes y directivos docentes de la institución.

El ambiente escolar acogedor, inclusivo, cautivante y participativo tiene múltiples impactos en todos los agentes involucrados en el acto educativo: en los educandos se incrementa la motivación por aprender y la autoconfianza, se obtiene una mejor actitud del estudiante en el aula y en el entorno escolar, se mejoran los logros escolares, se potencia el aprendizaje efectivo de valores y de cultura democrática, se disminuyen los conflictos entre pares (incluyendo el bullying), y se baja sustancialmente la deserción.

En los docentes, por su parte, les facilita pasar de asumirse como enseñantes a focalizarse en los aprendizajes de sus estudiantes, a incrementar su sentido de la vida como docentes y de pertenencia a la institución escolar, a recuperar, incrementar y consolidar su autoridad ante los educandos, a tener una mejor motivación laboral, a disminuir síndromes de estrés laboral, a un aprendizaje de cultura democrática y a obtener mayores desarrollos profesionales.

En la institución educativa también se generan múltiples impactos, especialmente en la ampliación de su capacidad formativa y de su influencia en transformación de la cultura, en la disminución

de conflictos internos, en generar una mayor equidad en la distribución de aprendizajes de los estudiantes, en el incremento de su reputación y en que la institución sea asumida como un modelo de referencia para la organización social dentro del entorno comunitario.

Es conveniente entonces plantear un interrogante: ¿Los educadores han recibido una formación que les permite cumplir efectivamente los fines de la educación, y en especial la formación de competencias ciudadanas?

A los educadores se les pide el cumplimiento de tareas para las cuales no se les ha formado

Cuando a un médico se le entrega un paciente para que lo atienda, la sociedad espera que su función profesional se circunscriba a contribuir en la recuperación de la salud de ese paciente, pero nunca se le pide que adicionalmente lo convierta en mejor persona. Igual sucede con el ingeniero o el arquitecto, de quienes se espera diseñen y construyan infraestructuras, sin que haya expectativas porque contribuyan a hacer mejores personas a los trabajadores que laboran con ellos. Y al administrador de empresas se le exige que incremente el capital de los propietarios, pero no hay expectativa alguna de que debe además convertir en mejores personas a los empleados de la empresa. Esas exigencias que los empleadores y la sociedad les hacen estos y a los demás profesionales, son coherentes con la formación que ellos recibieron en la universidad.

Sin embargo, con los educadores la cuestión es diferente. En la formación de los docentes los énfasis son puestos en los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos. A los futuros profesores se les enseña, según sea su campo disciplinar, matemáticas, química, física, lenguaje, filosofía o lo que corresponda según la licenciatura que estudie, y cómo enseñarlo de manera eficiente. Y cuando al docente se le emplea, se le exige que además de lograr que los estudiantes aprendan esas materias en cuya enseñanza se le entrenó, también debe contribuir a la formación de los educandos como mejores seres humanos.

Es evidente que el docente no solo enseña lo que sabe. Los estudiantes aprehenden de sus profesores también, y primordialmente, lo que ellos son, lo cual se manifiesta en el tipo de interacciones que con sus actitudes y actuaciones los docentes agencian en el ambiente educativo.

Es decir, a los docentes se les pide que además de cumplir la labor de desarrollar capacidades en los estudiantes para apropiarse y utilizar los conocimientos disciplinares, deben también aportar en su formación como seres humanos que conviven armoniosamente. La cuestión que se plantea entonces, es sobre si los docentes, per se, tienen las capacidades que se requieren para brindar dicha acción formativa, o si en ellas nunca los formó la escuela normal o la universidad, y por lo tanto allí se presenta un vacío que es necesario atender.

La generalidad de los docentes y directivos docentes está de acuerdo en que la escuela debe formar integralmente a sus estudiantes. Y muchos se encuentran comprometidos con aportar para ello en sus ambientes de aprendizaje. No obstante, con demasiada frecuencia estos loables intentos quedan reducidos al fracaso, sin que logren construirse en el aula y en la escuela ambientes escolares pertinentes que den cumplimiento a dichos propósitos.

¿Por qué ocurre así? Es evidente que el docente no solo enseña lo que sabe. Los estudiantes aprehenden de sus profesores también, y primordialmente, lo que ellos son, lo cual se manifiesta en el tipo de interacciones que con sus actitudes y actuaciones los docen-

tes agencian en el ambiente educativo. El cómo se enseña termina siendo el qué se enseña. Y el cómo se enseña está relacionado con lo que los docentes aprendieron en sus historias formativas en todos los ámbitos de su vida, las cuales usualmente estuvieron signadas por métodos centrados en el miedo, el autoritarismo y la exigencia de disciplina bajo una relación de mando y obediencia, tal como ha sucedido con la inmensa mayoría de la población en países como Colombia.

Surgen en consecuencia algunas preguntas:

- * ¿Los docentes fueron formados como personas incluyentes, pluralistas, respetuosas, solidarias, colaboradoras, participativas, con capacidades para hacer acuerdos, y por lo tanto tiene las competencias para formar mejores seres humanos, según se les pide?
- * ¿Cuáles son los aprendizajes indispensables que deben promoverse en los docentes para que puedan construir los ambientes escolares que faciliten la formación integral de los estudiantes?

El desarrollo de capacidades ontológicas de los docentes, un asunto pendiente

El desarrollo de capacidades de los docentes para la generación de ambientes escolares en donde el acogimiento y el cuidado de los estudiantes hagan posible que éstos sean felices mientras aprenden, requiere no solo de saber qué enseñar (saber disciplinar), saber cómo hacerlo (saber didáctico) y querer hacerlo (motivación), sino también de influir en su ser, esto es en los paradigmas, meta relatos o creencias básicas desde los cuales asignan sentido a la vida, de modo que interiormente tengan con qué acometer su función transformadora en los procesos formativos con sus estudiantes, ya que si su cosmovisión está asentada en los viejos paradigmas patriarcales, espontánea e inconscientemente sus prácticas estarán estructuradas desde los mismos, y les será muy difícil, si no imposible, estructurar ambientes de aprendizaje alternativos a los tradicionales, los cuales están centrados en la obediencia, la disciplina y el miedo.

Capacidad	Saber qué	Saber cómo	Querer hacer	Ser
Destreza	Conocimiento teórico	Habilidades	Actitudes	Paradigmas
Ámbito de trabajo	Teoría disciplinar	Experiencia	Motivación y ética	Sentido de la vida
Foco de trabajo	La razón	Sicomotricidad	Afectividad	Ontología
Acción educativa	Ilustrar	Capacitar	Sensibilizar	Concienciar

Campos de desarrollo de capacidades de los docentes

Aportar para que los docentes en formación o en servicio transformen el tipo de observadores que son para que tengan con qué generar relaciones humanas significativas (acogedoras, cautivantes, inspiradoras, respetuosas, incluyentes y participativas) en los ambientes escolares, es una tarea que definitivamente las escuelas de formación de docentes deben asumir, y debe ser también un propósito de la formación en servicio. La gran dificultad está en que para ello también deben transformarse los formadores de formadores.

Aprendizajes que facilitan al docente la construcción de ambientes escolares acogedores, inclusivos y democráticos

Abordar la ampliación complementaria de las capacidades de los docentes en los programas de formación de sus competencias profesionales, implica al menos trabajar en los siguientes paradigmas, que integralmente pueden aportar a una cosmovisión que haga posible el diseño de ambientes de aprendizaje y climas escolares pertinentes para el logro efectivo de los fines de la educación.



1 De la realidad única a las múltiples versiones del mundo

La tradición científica y epistemológica occidental, que ha permeado la forma en que usualmente las personas nos situamos como observadores-actores en el diario vivir, parte de una premisa: todo observador tiene la capacidad innata de percibir la realidad tal cual ella es, si sigue el método adecuado. El mundo exterior puede

ser reflejado fielmente en el cerebro humano, y por lo tanto es posible conocer con exactitud cómo es esa realidad externa, la cual es la misma para cualquier observador. Desde esta perspectiva objetivista, la verdad y la realidad única son el arquetipo del conocimiento. Versiones diferentes son asumidas como errores que se deben corregir sin falta. No hay lugar para la pluralidad ni la diferencia (Maturana, 1995).

Sin embargo, desde el mismo corazón de la física inicialmente, y luego desde la biología, ha quedado claro que el observador está implicado en lo que observa, y que el conocimiento se sitúa en una tensión entre el afuera y el adentro. El constructivismo ha demostrado y nos enseña que la verdad es intersubjetiva y existen múltiples versiones del mundo. Aceptarlo permite el reconocimiento y el respeto a la diferencia y a la pluralidad, por cuanto admite que cada observador produce distintos dominios de realidad tan legítimos como los que generan los otros observadores, y que consecuentemente, en la interacción social los distintos actores se relacionan desde realidades propias y diferentes, irreductibles a una excluyente y única “versión objetiva de los hechos” (Maturana y Varela, 1996).

2 Del racionalismo a la integralidad del ser humano

La mirada que ha predominado sobre lo humano nos define en lo fundamental como seres racionales, marginando los otros componentes que nos estructuran. Y asume que los procesos formativos deben enfocarse prioritariamente al aprendizaje conceptual, pues desde ese enfoque las actuaciones de las personas se rigen desde la razón. El análisis investigativo ha demostrado que los seres humanos estamos constituidos por múltiples dominios, como el lenguaje, la razón, la voluntad, las emociones, la corporalidad y la espiritualidad, y que todos ellas intervienen complementariamente como gatilladores de nuestras actuaciones. La perspectiva de la integralidad enfoca las acciones educativas hacia los múltiples dominios humanos, generando resultados efectivos en los aprendices, independientemente del campo de trabajo (Maturana, 2002; Goleman, 1996).

En la formación de competencias ciudadanas se requiere abordar el conjunto de estas dimensiones, lo cual exige que los docentes tengan una formación en las mismas que les haga posible el diseño de ambientes de aprendizaje que conjuguen dicha multiplicidad.

En la formación de competencias ciudadanas se requiere abordar el conjunto de estas dimensiones, lo cual exige que los docentes tengan una formación en las mismas que les haga posible el diseño de ambientes de aprendizaje que conjuguen dicha multiplicidad.

3 Del pensamiento lineal al pensamiento complejo

El tipo de pensamiento que caracteriza a las sociedades occidentales ha estado erigido desde el paradigma lineal mecanicista, que entiende el mundo como un agregado de objetos y fenómenos independientes, a la vez que afirma que para su conocimiento deben ser aislados de su entorno y desglosados en sus partes integrantes, abstrayendo lo disímil y buscando los patrones comunes (Morin, 1996).

En contravía de esta perspectiva, el paradigma de la complejidad entiende el mundo como un sistema que está conformado por microsistemas y que forma parte de macrosistemas, en donde los objetos y fenómenos están en interconexión e interdependencia tanto entre ellos como con su entorno (Capra, 1999).

El pensamiento complejo facilita al docente darle mayor pertinencia a las acciones educativas al conectarlas con el entorno, coadyuva a darle un enfoque transdisciplinar a los contenidos de sus clases, amplía su mirada para comprender los vínculos y mutuas afectaciones entre las partes integrante de un conjunto humano o

natural, y le permite a él mismo entenderse como parte y agente de los diversos sistemas humanos y ambientales en los que opera, y obrar en consecuencia.

4 De la cultura patriarcal a la cultura solidaria

Vivimos en una cultura que forma el sentido de la vida orientando hacia el poder, la acumulación de bienes, tener la razón, controlar, ganar e imponer. Aprendemos en los diversos espacios de socialización que la realización y la felicidad humana se obtienen cuando somos ricos en bienes materiales, adquirimos poder sobre otros y ganamos a los demás en la competencia que es la vida. Este convivir, denominado cultura patriarcal (Eisler, 1991) nos sitúa en el individualismo y la desconfianza, convirtiéndose en un obstáculo gigantesco para la convivencia democrática y para el correcto desempeño como ciudadanos.

La formación de competencias ciudadanas implica una ruptura con la cultura patriarcal para avanzar hacia la construcción de una cultura solidaria que permita formar el sentido de la vida hacia un convivir en el cuidado, el respeto a la diferencia, el gana-gana, la concertación y la equidad. Por ello se hace indispensable que los docentes adquieran comprensión de los trasfondos culturales desde donde operamos los seres humanos, de modo que puedan orientar sus acciones educativas hacia el cambio cultural.

5 Del enfoque de problemas al enfoque apreciativo

¿Somos “problemólogos” o somos “solucionólogos”? La respuesta a este interrogante nos dice que la posición más frecuente que las personas adoptan frente a las dificultades que enfrentan, es la de verlas como problemas o estorbos que impiden un logro deseado. A continuación culpan a alguien o a algo de ese problema, y se focalizan en lo que no funciona para tratar de solucionarlo. Es una mirada contestataria y de confrontación, predominante en los procesos de socialización.

El enfoque apreciativo ve las dificultades como desafíos para aprender, desarrollarse y servir. Es propositivo, proactivo, se foca-

liza en las posibilidades y busca la co-construcción de alternativas a partir de las potencialidades (Whitney, D. y Trosten-Bloom, A. 2010).

Lo que observamos depende del lente que usemos para dirigir la mirada; eso se convierte en nuestra realidad, y por lo tanto desde allí actuamos. En la escuela, el docente puede observar las situaciones y los hechos desde el enfoque del déficit, centrado en ver problemas, aquello que no funciona y moverse en la crítica constante; o puede ser un observador desde el enfoque apreciativo, buscando posibilidades que puedan potenciar el cambio, actuando proactivamente, empoderándose para transformar las dificultades y aprendiendo de ellas. Tomar un camino o el otro dependerá de la respuesta que el docente dé a la pregunta que introduce este numeral, y ella guarda relación con la formación y apropiación que el docente tenga en el enfoque apreciativo, el cual contribuye a una actitud positiva y entusiasta de los maestros, y a unos estudiantes motivados que mejoran sus logros escolares al sentirse sujetos reconocidos en sus propios procesos de desarrollo.

6 De la función parlante a las competencias conversacionales

La comunicación humana tiene dos dimensiones: hablar y escuchar. Usualmente se considera que el hablar es la faceta más importante, por cuanto se asume como el aspecto activo de la comunicación, en tanto que al escuchar se le otorga un papel pasivo, que es dependiente del hablante. Se supone que si quien habla lo hace con claridad y sin interferencias externas, será perfectamente comprendido.

Sin embargo, cuando se examina detenidamente la comunicación, nos percatamos de que ella descansa, principalmente, no en el hablar sino en el escuchar (Echeverría, 1996). El escuchar es el factor fundamental del lenguaje porque sólo se logra un hablar efectivo cuando es seguido de un escuchar efectivo, porque es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que se dice.

Tradicionalmente al docente se le considera un hablante, y a eso se limita frecuentemente la formación que se le ofrece, lo que reduce

sus posibilidades en el aula. Hoy es claro que el docente requiere desarrollar competencias conversacionales (aptitudes y actitudes para establecer conversaciones que logren expandir el horizonte de posibilidades y la capacidad de acción de los interlocutores), merced al desarrollo de habilidades para escuchar, hablar (moviéndose de manera asertiva en los diferentes actos de habla), construir significados y sentidos compartidos y consensuar rumbos de acción. Desarrollar competencias conversacionales permite al docente comprender a sus estudiantes desde una escucha activa, y generar un habla que respeta, asume, valora y convoca.



7 De la ética de la justicia y la responsabilidad a la ética del cuidado

La institución educativa es, por definición, un centro protector de los educandos. No debe ser, por ninguna razón, un escenario de riesgos. En este sentido, el derecho a la educación es, en esencia, el derecho de todos los niños y niñas a ser felices mientras aprenden lo que necesitan para llevar una existencia digna. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación y la calidad de la misma tienen como trasfondo la ética del cuidado. Cuidar significa implicarse con las personas y los demás seres vivos, brindarles atención y preocuparse por su presente y su futuro, lo cual implica desplazarse de una visión puramente antropocéntrica a una mirada biocéntrica. La escuela debe ser cuidadora y formar en el cuidado. Pero aquí emergen algunos interrogantes: ¿El docente promedio sabe cuidar? ¿Fue formado en el cuidado? ¿Procede de historias personales en donde el cuidado estuvo presente en sus relaciones parentales, familiares, escolares y vecinales? La reflexión frente a estas preguntas indica que el cuidado es un asunto que no puede soslayarse en los procesos de formación de los educadores y que debe ser incorporado como otro elemento constitutivo de su ontología.

En este sentido, el derecho a la educación es, en esencia, el derecho de todos los niños y niñas a ser felices mientras aprenden lo que necesitan para llevar una existencia digna.

8 De la operatividad funcional al profesional reflexivo

Un docente con desempeño profesional puramente operativo, repetitivo, que no se actualiza ni mejora continuamente sus prácticas, que no se mira a sí mismo para reflexionar y hacer cambios en todo momento orientados a una acción educativa más incluyente y democrática, no logra obtener resultados formativos de calidad con sus estudiantes. Y si no se sitúa constantemente como auto obser-

vador de su quehacer para identificar los aspectos que debe consolidar y aquellos que debe transformar en su desempeño profesional cotidiano, le será muy difícil construir ambientes de aprendizaje en competencias ciudadanas.

Para avanzar hacia un sistema educativo de calidad que forme integralmente a los estudiantes y alcance los fines de la educación, nuestras escuelas deben transformarse en escuelas que aprenden (Senge y otros, 2004), lo que implica que el ejercicio profesional de los docentes y directivos docentes se realice desde una óptica de mejora continua y de búsqueda de la excelencia, lo cual implica fortalecer sus capacidades como auto observadores reflexivos que aprenden de su propia práctica, la sistematizan y la transforman permanentemente, y socializan el conocimiento producido con sus pares. **RM**

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Editorial San Marino. Santiago.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Anagrama. Barcelona.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Dolmen. Santiago.
- Eisler, R. (1991). *El Cáliz y la Espada*. Cuatro vientos.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor. Buenos Aires.
- Hederich, Ch. Calvo, G. y Lanziano C. (2008). *Aprender, Enseñar, Convivir. Proyecto Educación Compromiso de Todos*. Bogotá.
- Llece-Unesco. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Salesianos Impresiones. Santiago.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Anthropos. Barcelona.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Océano-Dolmen. España.
- Maturana H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Pérez, T. (2011). *Educación para convivir en comunidad. Paradigmas y estrategias para construir cultura democrática desde la escuela*. En *Reflexión e investigación, Revista del Congreso por una educación de calidad*. No. 4. Editorial gente nueva. Bogotá.
- Pérez T. y otros. (2002). *Para construir una convivencia democrática*. Javegraf. Bogotá.
- Senge, P. y otros. (2002). *Escuelas que aprenden*. Editorial Norma. Bogotá.
- Whitney, D. y Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la indagación apreciativa*. Editorial CENESEX. Habana.

