

## FORMACIÓN ONTOLÓGICA DE LOS DOCENTES PARA UNA ESCUELA EDUCADORA EN CIUDADANÍA

Septiembre de 2012

**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](mailto:teoperezp@gmail.com)  
[tperez@contratista.mineducacion.gov.co](mailto:tperez@contratista.mineducacion.gov.co)

### A. LA CRUCIAL IMPORTANCIA DEL AMBIENTE ESCOLAR PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS EDUCANDOS Y ALCANZAR LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

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 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.

En el ámbito institucional de la escuela y en el aula de clase es en donde se lleva a cabo la interacción social que se realiza como acto educativo. Cómo sea el ambiente en que transcurren dichas interacciones y la tipología de éstas, es fundamental para alcanzar los objetivos educativos, tal como lo señalan múltiples investigaciones -Llece-Unesco (2008); Barber, M. y Mourshed, M. (2008); Hederich, Calvo y Lanziano, (2008), entre otras- las cuales han evidenciado que el clima escolar tiene una incidencia de entre el 20% al 50% cuando se explican los resultados de los estudiantes. Empíricamente puede observarse que en las instituciones educativas que presentan bajos desempeños, el deterioro del ambiente escolar es un común denominador.

Por ambiente (clima) escolar puede entenderse, según el estudio del Llece-Unesco (2008), el conjunto de los aspectos del contexto educativo relacionados con los estudiantes, docentes y directivos docentes, que permiten al educando sentirse a gusto en su escuela y en el aula de clase. Se caracteriza por: i) el liderazgo democrático de los directivos; ii) la

corresponsabilidad de todos los agentes educativos institucionales en la transversalidad de la generación de dicho clima; iii) la comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, asentada en la expansión de la capacidad de escucha de los directivos y docentes; iv) las relaciones respetuosas, acogedoras, participativas y cálidas dentro del aula; v) las relaciones respetuosas entre los miembros de la institución en los espacios escolares fuera del aula; y vi) las relaciones participativas de la institución con el entorno escolar.

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.

## B. LA NECESIDAD DE DESARROLLAR CAPACIDADES EN LOS DOCENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES FORMADORES DE CIUDADANÍA

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 gatillen la disposición de los estudiantes hacia el aprender.

Saltan a la palestra, entonces, dos grandes interrogantes: ¿Qué impide a los docentes construir ambientes escolares acogedores, inclusivos, respetuosos y cautivantes? ¿Qué impide a los directivos docentes generar en la institución educativa un clima y una cultura escolar participativa, inclusiva, democrática?

Es evidente que el docente no solo enseña lo que sabe. Los estudiantes aprenden 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. 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 pedagógicas y didácticas,

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.

Por eso resulta muy común que los docentes tengan claro qué tipo de ambiente de aprendizaje deben construir en el aula y en la escuela, pero que interiormente no tengan con qué, pues su cosmovisión, los paradigmas desde donde observan el mundo, desde donde le otorgan significado e interactúan, en la práctica cotidiana los llevan a generar ambientes contrarios a sus propósitos. Ello se comprende porque ni en los procesos de formación inicial o continua se aborda esta temática, ya que se da por sentado que lo único que los docentes requieren para aportar en la construcción esos ambientes deseables es una batería de pedagogías y de didácticas (Pérez y otros, 2002).

Ello se explica por el hecho de que todas las personas operamos en nuestra cotidianidad como observadores del entorno y de nosotros mismos, y lo que hacemos depende del tipo de observador que somos. Nos relacionamos con los demás y con el mundo sobre la base de una operación inconsciente que nos lleva a establecer juicios y conclusiones y a disponernos emocionalmente respecto a aquello que observamos, sin detenernos a pensar en la validez de los datos o interpretaciones (Senge y otros, 2002). En la siguiente gráfica se ilustra el modelo de esta operación, denominada escalera de inferencias:



Gráfico No. 1. Escalera de inferencias de la operación del observador

Evaluamos automáticamente los hechos a través de las lentes (las creencias básicas, los valores, los meta relatos y paradigmas) que hemos incorporado a lo largo de nuestra historia personal, y desde esa valoración generamos nuestras conductas.

Cuando se habla de formación en competencias laborales en cualquier profesión, se dice que se deben desarrollar competencias generales y específicas, las cuales se sitúan, tal como lo muestra la figura No. 2, en un saber qué, un saber cómo, un saber hacer y un querer hacer. Es el esquema universal que se sigue, pero que resulta insuficiente cuando de la formación de docentes se trata –máxime si se tiene el propósito de que cada docente, sin que importe su campo disciplinar, contribuya en la construcción de ambientes escolares acogedores, inclusivos y motivantes-, dada la "materia prima" con la que estos deben operar en su actividad laboral: seres humanos en formación.



Gráfico No. 2. Ámbitos de las competencias laborales

En efecto, para desarrollar capacidades de los docentes para la generación de ambientes escolares formadores en ciudadanía, se hace imprescindible que desarrollen capacidades no solamente en saber qué enseñar (saber disciplinar), saber cómo hacerlo (saber didáctico) y querer hacerlo (motivación), sino también y fundamentalmente en su condición ontológica, es decir en su ser, en los paradigmas, meta relatos o creencias básicas desde los cuales asignan sentido de la vida, de modo que interiormente tengan con qué acometer su función transformadora en los procesos formativos con sus estudiantes, por cuanto 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, centrados en la obediencia, la disciplina y el miedo. En este sentido, la triada de la formación profesional de los docentes debe estar constituida por los siguientes elementos.

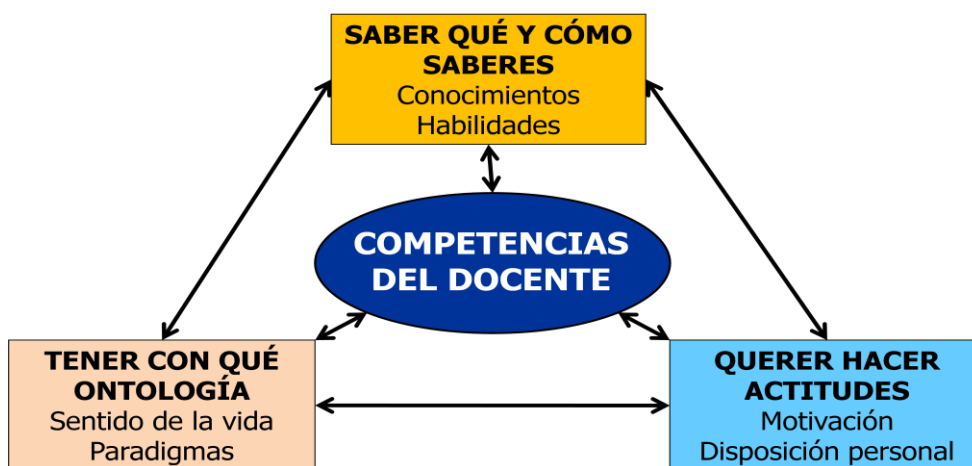


Gráfico No. 3. Ámbitos de las competencias del docente formador en competencias ciudadanas

En otras palabras, la creación de ambientes escolares acogedores, respetuosos, incluyentes, participativos y cautivantes, requiere que el docente desarrolle capacidades en los siguientes campos:

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

Gráfico No. 4. Campos de desarrollo de capacidades de los docentes

### C. PARADIGMAS QUE FACILITAN AL DOCENTE LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES FORMADORES DE CIUDADANÍA

Los programas de formación inicial y continua de los docentes han incorporado un saber propicio acerca del qué, el cómo, el para qué y el querer hacer de la profesión. Sin embargo, el avance en lo relacionado con las capacidades internas de los docentes, 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- presenta diferentes vacíos, tal como empíricamente puede constatararse al observar los resultados de la formación en este campo específico. 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 escolares pertinentes para potenciar la disposición de los estudiantes hacia los aprendizajes. Tres son de orden epistemológico, dos son del orden sociológico y dos del ejercicio profesional.



Gráfico No. 5. Nuevos paradigmas para la formación de los docentes

## 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).

Hoy, además de la pedagogía y la didáctica, se han desarrollado otras ciencias humanas que convergentemente contribuyen a dar mayor efectividad a la educación. Las teorías sobre estilos de aprendizaje, entendidos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinan cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, la manera en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación y recuperan lo aprendido, confirma esta diversidad y propone caminos para mejorar los aprendizajes. Comprender y apropiarse la multidimensionalidad e integralidad del ser humano por parte de los docentes contribuye a que el docente, desde su campo pedagógico y didáctico, diseñe ambientes escolares y practique estilos de enseñanza 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 focaliza 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, transmutando la desesperanza, la resignación y la inactividad, 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 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 observador 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, a partir del fortalecimiento de 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.

#### D. UNA BREVE CONCLUSIÓN

A modo de breve conclusión, se infiere la profunda necesidad de que la formación ontológica de los docentes sea asumida como un componente central tanto en su formación inicial como posgradual, y también en las acciones formativas continuas que se desarrollen con los docentes en ejercicio, tanto a nivel institucional como estatal.

#### 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.