

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ZONA DE FRONTERA: NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA, SECTOR SAN ANTONIO – UREÑA.

María A. Chacón Corzo, y Gladys Y. Becerra Torres*

Resumen

El siguiente trabajo constituye una propuesta de formación permanente dirigida a los docentes de la frontera colombo venezolana, en el eje Ureña, San Antonio. El propósito fundamental es plantear alternativas que contribuyan a desarrollar procesos reflexivos en la práctica pedagógica de los docentes en servicio, en consonancia con las necesidades del contexto. La propuesta está sustentada en los resultados de una exploración inicial, así como en un conjunto de principios educativos, pedagógicos y legales que justifican su pertinencia. El trabajo de intervención está planteado en tres fases que agrupan un conjunto de actividades dirigidas a consolidar el proceso de autoformación profesional que coadyuve en el establecimiento de redes y mecanismos de difusión del conocimiento pedagógico construido sobre la base de las prácticas pedagógicas, contribuyendo a la mejora educativa del sector fronterizo.

Palabras Claves:

Formación permanente del profesorado, formación docente en zonas de frontera, necesidades de formación docente, investigación acción, trabajo colaborativo.

(A PROPOSAL FOR TEACHER DEVELOPMENT IN THE BORDER: LEVEL BASIC EDUCATION IN SAN ANTONIO – UREÑA)

Abstract:

This is a proposal for professional development addressed to teachers of the Colombian- Venezuelan border, in Ureña and San Antonio. The main purpose of the paper is to suggest alternatives that contribute to develop a reflective process in the in-service teachers' praxis that responds to the needs of the context. The proposal is based on the results of an initial exploration as well as on the theory and legal bases that justify its relevance. The proposal is divided in three stages that group all the activities addressed to foster autonomous professional development through communities of practice that help build and share knowledge based on pedagogical practice which contributes to improve the education in the border.

Keys words:

Professional development, professional development in the border, needs, action research, collaborative work.



1. INTRODUCCIÓN

Las fronteras son espacios humanos, donde comunidades de dos países, con características particulares marcadas por el dinamismo y la interculturalidad, se integran de forma natural y, como producto de este encuentro, surge una cultura creada y recreada por sus habitantes. Se convierte así en origen de conocimientos, identidad, valores, que identifican a los pobladores de estos entornos y que se difunde a través de procesos educativos, mayoritariamente informales. En otras palabras,

se trata de espacios donde se comparten simultáneamente problemas y posibilidades de desarrollo. Oliveros (citado por Linares, 2005) sostiene que la frontera es considerada como una parte del territorio adyacente al límite, con particularidades sociales y económicas basadas en el constante dinamismo humano y de intercambio material y de servicios, en un marco de solidaridad e intereses comunes.

Como espacio geográfico, lo fronterizo ha sido de gran interés en la política gubernamental de los Estados, con fines de integración y desarrollo. En el caso del sector fronterizo donde pretende aplicarse esta propuesta, como es el eje San Antonio, Ureña,

Norte de Santander, se han celebrado múltiples reuniones para propiciar de manera intencionada la integración y el desarrollo. Así lo refiere Linares (2005), señalando incluso, que actualmente las áreas de frontera son consideradas en el marco de la Zonas Especiales de Desarrollo Sustentable (ZEDES), contempladas en el Plan de la Nación 2001-2007, bajo el modelo de desarrollo endógeno propuesto. Igualmente, Gómez, Linares y Bradshaw (2000, p. 7) refieren que el sector fronterizo compuesto por los centros poblados Ureña, San Antonio, Cúcuta, Villa del Rosario “constituye uno de los pasos fronterizos donde se registra el mayor intercambio comercial terrestre, en comparación con el resto de los países miembros de la Comunidad”. Pero, además, es el área fronteriza de mayor asentamiento poblacional y con fuertes vínculos históricos y socioculturales.

Por consiguiente, se considera procedente desarrollar actividades que propicien los intercambios humanos con sus implicaciones sociales, económicas, afectivas y culturales desde una perspectiva consciente, que permita promover acciones en pro del desarrollo humano de los pobladores de la frontera. En este sentido, la educación, como proceso socio histórico, transformador y generador de los avances científicos, tecnológicos, está llamada a asumir un papel protagónico en la formación de los hombres y mujeres, entendida ésta como el fin perdurable, aquel proceso que permite a las personas romper con lo inmediato y acceder a niveles superiores de racionalidad, a través del trabajo y la reflexión filosófica, fundamentada en los principios de universalidad, diversidad, inteligencia y autonomía (Flórez, 1994).

Es por ello que surge la idea de plantear y ejecutar acciones conjuntas de formación permanente con los docentes en el eje fronterizo

San Antonio-Ureña, orientadas al desarrollo de procesos educativos más reflexivos y conscientes en las escuelas, a objeto de que coadyuven en la consolidación de una visión integracionista como posibilidad de desarrollo humano de la sub-región fronteriza. Se trata en este caso de fortalecer y renovar proyectos educativos desde las escuelas y las aulas con la perspectiva de la formación del ciudadano de frontera.

Tal cometido, hace ineludible la incorporación del profesorado a procesos de desarrollo profesional, que le permita revisar su práctica pedagógica, evaluarla y transformarla en consonancia con las características del contexto fronterizo, con las demandas del momento histórico y con la visión del hombre que se aspira a formar, con base en los aportes teóricos educativos de vanguardia, los fundamentos legales venezolanos y las necesidades de la región. Es decir, considerar el desarrollo de un programa de formación docente para la Educación Básica en la Zona de Frontera, que responda a la necesidad de hacer planteamientos educativos, pedagógicos, acordes con los nuevos paradigmas de comprensión del mundo, que traen consigo los cambios en el conocimiento, la ética, la cultura y la política, contextualizándolos a niveles: regional, nacional e internacional.

Sobre la base de estas consideraciones, se inició un trabajo en el eje Ureña - San Antonio, que consistió en una exploración de las necesidades de formación docente en una institución de este contexto fronterizo, según el cual, “los docentes muestran pocas dudas sobre su trabajo y las posibilidades (...) para introducir mecanismos de mejora” (Becerra, 2004:39). Por ello se ha considerado pertinente, entre otras cosas, proseguir el estudio a través de una propuesta que propicie la reflexión de los docentes sobre su práctica, a objeto de dar un aporte de significativa

importancia para el desarrollo social – cultural del sector donde se comenzó el trabajo. De este modo, surge la elaboración de este **Proyecto de formación docente para la educación básica en la zona de frontera San Antonio – Ureña**. La propuesta es viable desde el compromiso asumido por las instituciones escolares y la Universidad de los Andes Táchira, a través del Departamento de Pedagogía.

Por otra parte, es necesario aclarar que este espacio fronterizo, comprende un número elevado de instituciones ubicadas en el sector, por tal motivo en un primer momento, se iniciará con una escuela básica piloto, a objeto de precisar la viabilidad de las acciones y posteriormente, en un proceso de mejora continua, extenderlo progresivamente a la totalidad de las Escuelas Básicas de la zona fronteriza.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Propiciar espacios para la reflexión y la formación permanente con los docentes de educación básica en la zona de frontera, mediante formas de trabajo colaborativo, orientadas a impulsar la investigación educativa y pedagógica, así como la consolidación de la cultura del conocimiento con una visión integracionista desde la escuela, con el fin de contribuir en el avance social y económico de la región.

2.2. Objetivos específicos

- Reflexionar con los docentes y comunidades de las escuelas fronterizas, sobre temas relacionados con: la concepción de hombre y contexto, las necesidades de formación, la misión y visión educativa en la frontera.
- Promover la formación de una conciencia ciudadana acorde a los marcos legales y constitucionales que reafirmen la participación democrática y solidaria.
- Analizar las tendencias educativas

y pedagógicas actuales insertas en el contexto fronterizo.

- Construir, de manera consensuada, un modelo de planificación de los proyectos pedagógicos y evaluar su operatividad.
- Desarrollar la investigación educativa y pedagógica en la sub-región fronteriza a objeto de propiciar la mejora de la calidad educativa en el sentido de enseñar a todos para hacerlos mejores ciudadanos y ciudadanas.
- Promover la conformación de redes de escuelas en el contexto de frontera, mediante encuentros pedagógicos interinstitucionales que impulsen el desarrollo profesional docente y la cultura investigativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Aspectos generales en cuanto a educación

El tercer milenio abrió sus puertas a la sociedad informatizada, a la sociedad del conocimiento. La información fluye y se transforma a una velocidad tan acelerada en los diversos campos del saber, que sobrepasa la capacidad de las estructuras cerebrales para procesarla e incorporarla, aumentando según Morin (2001), la difusión de la ignorancia. Este hecho afecta a todos los lugares de la Tierra y, de acuerdo con las características de los ambientes, genera su opuesto en la particularización de las culturas, a la vez requiere de individuos con aptitudes y actitudes cónsonas con los nuevos tiempos. Es decir, con competencias que les permitan vivir los momentos de incertidumbre, producto de los acelerados avances, y responder a las demandas socioculturales. Ello implica la formación de personas capaces de desenvolverse en contextos determinados y a su vez transformarlos, en la medida en que se transforma a sí mismos, en una doble dimensión intra e intersubjetiva. De esta forma se comprende el desarrollo humano a partir de la cultura, pues, es a partir

del procesamiento de información mediante las funciones cerebrales como asimila e internaliza el conocimiento. En otras palabras, potencia la capacidad transformadora de los seres humanos. Se trata de un proceso constructivo de creación y recreación cultural para satisfacer las necesidades, lo cual, no lo hacen los hombres y mujeres en soledad, sino en el contacto con los otros. En el encuentro con los otros, cada hombre y mujer se encuentra a sí mismo y se desarrollan (Delors, 1998).

La situación descrita demanda, imperativos y retos a la educación de urgente reflexión para encontrar mecanismos de acción en la zona de frontera, a objeto de contribuir a su desarrollo social y económico. Tales desafíos pueden sintetizarse en:

3.1.1. La formación integral del individuo, que tiene como ejes centrales de acción: aprender a hacer, saber, convivir y ser. El reto es incidir para que los individuos adquieran las herramientas que les permitan en un futuro inmediato asumir su vida en forma consciente y libre, es decir, favorecer el pleno desarrollo humano.

3.1.2. Una educación política consustanciada con un ideal verdaderamente democratizador de la educación, que favorezca la formación de una conciencia cívica y ciudadana, la igualdad de oportunidades y, a la vez, contrarreste su utilización como objeto de discriminación y exclusión social. Se trata de concretar la educación universalizadora que plantea Savater (1997: 154) cuando afirma que “el aprendizaje básico en los primeros años no debe regatearse a nadie, ni dar por supuesto de antemano que se ha <<nacido>> para mucho, para poco o para nada”. Entonces, se requiere una educación política que potencie el desarrollo de la ciudadanía como eje central de la formación.

3.1.3. Instituciones escolares concebidas como espacios abiertos y participativos, pues en la actualidad se necesita una escuela comunitaria que oriente su misión y visión educativa hacia un fin democratizador, fomentando el intercambio y la participación. Para ello se hace pertinente asumir la “pedagogía de la pregunta” y el “aprendizaje dialógico”, pues éstos, junto a la responsabilidad, emergerán como factores básicos para contrarrestar el conformismo, el miedo y el silencio de las personas (Imbernón, 1999). Se trata en sí, de derribar los muros de las escuelas para que se nutra el proceso con la participación de los contextos internos y externos a ella, favoreciendo la cultura y el aprendizaje compartido, colaborativo. La educación no es sólo competencia de la escuela, es una responsabilidad social.

3.1.4. Promoción de una educación moral, pues ante el desuso de los patrones morales de la modernidad, debido al exacerbado uso informacional, contrapuesto y diverso, se ha dado una tendencia a la pérdida de identidades sociales que ha devenido en pánico (Subirats, 1999). Por tanto, la sociedad urge de nuevos criterios morales y de socialización, cuyas pautas no sean exclusividad de los mercados mediáticos. El problema es la operatividad: Martínez y Tamayo (1997), por su parte, acotan que el problema de la moral y los valores implica la consideración de tres ejes fundamentales que son el conocimiento, el lenguaje y la democracia, y hacia ellos deben apuntar las acciones formativas. Subirats (1999), en cambio, plantea dos perspectivas: una discusión social de la nueva moral y una transformación del docente como intelectual.

3.1.5. Nuevo rol del profesorado en el sentido de lograr una acción verdaderamente formativa. Para

ello se hace imprescindible trascender el esquema de los docentes como espectadores hacia el desempeño de su verdadero papel: actor principal en la transformación de una sociedad que se deslumbra con sus avances tecnológicos, a la par que estropea con la desigualdad, pobreza, exclusión y opresión a una gran masa poblacional. Se necesita un docente que lidere una acción formadora más politizada, capaz de desarrollar la “Pedagogía de la Esperanza” que tanto pregonó en sus obras el gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire, lo cual implica una apropiación, por parte del cuerpo profesoral, de un pensamiento crítico y transformador. Más aún, cuando se vive en una sociedad de aprendizaje continuo por la vertiginosa fluidez de la información. De allí que se requieren unas prácticas educativas y pedagógicas basadas en la investigación abierta y transdisciplinar, en función del contexto y de su fundamentación teleológica, más que en los contenidos. Es decir, se prepondera explicitar la intencionalidad de la formación instituida a partir de principios filosóficos, pedagógicos y socioculturales coherentes con el hombre que se aspira a educar.

3.1.6. Una educación de calidad bajo la premisa de Aguerrondo (1993: 18) “cómo educar mejor a todos”, quien además señala que “La calidad de la educación es la orientadora de cualquier transformación del aula, de institución escolar o de sistema educativo”. Por tanto, urge un proceso educativo basado en los requerimientos sociales y a los intereses particulares del contexto, fundamentado en la equidad. Entra, nuevamente, la pertinencia de diaphanía en cuanto a los fines como orientación esencial de las acciones pedagógicas, así como un compromiso ético que permita a todos los ciudadanos, tal como

lo plantea Cortina (1999), hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella. Todo ello, para lograr a través de la educación, un verdadero proceso de humanización. Así, se aprecia la interrelación de este imperativo con los antes mencionados, pues incluye el ideal democratizador en toda su expresión, en el sentido de luchar por una “educación para todos” y éste, a su vez, amerita de una plataforma moral de un docente formado para el aprendizaje permanente.

3.1.7. La educación ambiental como mecanismo de preservación del ecosistema tierra a objeto de garantizar la pervivencia de la especie humana. Hoy día, los estudiosos tratan de dilucidar si las invenciones han generado una evolución o una involución, al construir la propia autodestrucción. Se vive el mundo del consumo, como consecuencia llenamos el planeta cada vez más de desechos. Los medios de transporte, en nuestros países aún no cumplen la función colectiva eficiente, lo que crea en consecuencia la necesidad del uso diario de vehículos particulares que congestionan las vías, generan mayor contaminación del aire, incluso sónica y demandan destrucción ecológica para ampliar vías. Pareciera que no se consolida la idea de preservar los bosques, el agua y los suelos. Prosigue la tala indiscriminada, el urbanismo deviene en mayor contaminación de las aguas y el uso inadecuado del suelo. Sumando a ello las cuantiosas sumas de dinero que implica la conquista del espacio que causan daños irreparables a la capa de ozono, sin determinarse a evaluar las consecuencias para la preservación de la especie. Esto sin contar la influencia de la producción y utilización de armamento bélico. Como se aprecia, la situación es alarmante y demanda respuestas desde la educación, para impulsar el

“desarrollo sustentable”. En este sentido, Morin (2001), plantea la necesidad de enseñar la identidad terrenal, como forma de que los ciudadanos del nuevo milenio puedan pensar los problemas de su tiempo y los propios. Se trata de reflexionar y crear conciencia sobre el destino planetario del género humano.

Para fines de la propuesta y en consonancia con los postulados precedentes, se considera pertinente abordar el enfoque **antropo-ecológico** de la Educación Ambiental, que concibe la vida humana ligada a los procesos del universo y de la cultura, entendida ésta última, como la trama de articulaciones biofísico-sociales, resultante de la interacción de comunidades con el sustrato natural. En la medida en que se asume la cultura como ideas, valores y relaciones sociales (ideologías, mitos, sueños, sistemas políticos, económicos, procesos histórico, etc.) y en la forma como se establecen los engranajes técnico, tecnológicos, económicos con el ambiente natural, se comprende el contexto local como un sistema donde se conjugan procesos educativos, de índole formal e informal, y procesos culturales, orientados al desarrollo humano.

3.2. Fundamentación pedagógica Estos imperativos deben manifestarse en actuaciones conjuntas, fundamentadas en las tendencias teórico – prácticas que orientan el pensamiento, y las acciones relativas a la formación del hombre. En este sentido, la propuesta se fundamenta en la formación permanente y desarrollo profesional del profesorado, y en tres grandes tendencias pedagógicas que reagrupan crítica y creativamente los discursos educativos de actualidad: el Constructivismo Pedagógico, las Pedagogías Críticas y el Paradigma Ecológico Contextual.

3.2.1. Formación permanente y desarrollo profesional. A partir de los planteamientos teóricos y las

exigencias de la sociedad actual, la formación permanente del profesor es un imperativo que implica revisión constante sobre la práctica para explicitar teorías implícitas, actitudes, creencias, conocimientos insertos en una reflexión profunda que contribuya a la transformación. Al respecto, Imbernón (1998) hace énfasis sobre un planteamiento crítico que comprenda el análisis de las perspectivas ideológicas y actitudinales. Se trata de cuestionarse permanentemente sobre los valores de cada profesor y, por supuesto, proponer alternativas que contribuyan a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la formación permanente se entiende como el proceso de desarrollo humano, personal y profesional, que los educadores en servicio, cumplen a partir de la propia práctica pedagógica. El proceso requiere que el mismo maestro se reconozca como poseedor de un saber que debe ser recuperado y repensado para la innovación de su práctica. En estos términos, la formación permanente se proyecta como un proceso de autoformación articulada a la investigación de la propia acción, la construcción de nuevas teorías, la propuesta y desarrollo e innovaciones y su difusión. En este sentido, la formación permanente, se plantea, como elemento básico, la autonomía de los maestros, entendida como la capacidad para decidir sobre su práctica, sobre el qué enseñar y cómo hacerlo. Es así como la formación permanente apunta hacia el cambio y la innovación, con un profesorado comprometido con el trabajo colectivo y colaborativo a partir de sus experiencias compartidas y enriquecidas en un proceso de reflexión constante que ayude a consolidar las bases de una cultura de investigación y transformación de las prácticas educativas con la consecuente mejora de las instituciones y las comunidades.

En este sentido es pertinente señalar que para efectos de esta propuesta se pretende asumir la formación permanente, desde los modelos siguientes:

• **Modelo de observación y evaluación:** consiste en la observación de algunas clases de los docentes involucrados en el proyecto por un colega o asesor, a objeto de compartir y reflexionar sobre la práctica, de tal forma que pueda mejorar profesionalmente. Ello se hace en acuerdo mutuo con el docente y se puntualiza el objetivo de observación, así como también, se estudian las posibles acciones de cambio. La implementación de este modelo constituye un reto, pues, no forma parte de la cultura docente, ya que se ve más como una acción evaluativa y de crítica, que como un mecanismo de ayuda y mejora (Marcelo, 1994).

• **Modelo de desarrollo y mejora:** Según Marcelo (1994) este modelo se plantea como objetivo prioritario implicar el mayor número de personas pertenecientes a una comunidad escolar en el desarrollo de un proyecto orientado a mejorar la calidad de la educación, fomentar el trabajo colaborativo y promover la autonomía institucional, para la solución de su problemas. Dentro de este marco se ubican las propuestas orientadas a la mejora centrada en la escuela que promueva el cambio institucional a partir del compromiso de todos los involucrados. Para su operativización se hace necesario:

- La identificación de situaciones problemáticas sentidas por el grupo.
- El planteamiento de alternativas de solución consensuadas.
- Elaboración y puesta en marcha de un plan de acción.
- Valoración del esfuerzo efectuado en consonancia con los procesos y resultados.

• **Modelo de Investigación-Acción:** emerge a partir del auge

la investigación acción fundamentada en la capacidad de los docentes para problematizar su propia práctica, formulándose objetivos que guíen la indagación para obtener respuestas a los problemas. De esta forma, los profesores desarrollan una mejor comprensión de su campo laboral y profesional. Desde esta perspectiva, se aprecia la tendencia a concebir "al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas" (Marcelo, 1994: 368). La importancia de la investigación es potenciar la relación teoría - práctica, cuya función última es desarrollar en los docentes la reflexión crítica sobre las discrepancias que existen entre sus teorías y su quehacer en el aula. Es ésta una de las formas que les permiten desarrollar su profesionalidad y competencia epistemológica, pues son precisamente los profesores los acreditados para emitir teorías sobre su acción, por cuanto conocen la verdadera dinámica de los procesos que se gestan en el aula. Este modelo dio origen, a su vez, a tres propuestas importantes en cuanto a la formación de una nueva cultura profesional en el profesorado, que aspiran a ser concretadas a través de este proyecto:

- El profesor como investigador de su propia práctica.
- El profesor investigador como un profesional reflexivo y crítico
- La institución como centro de formación y desarrollo profesional.

Los planteamientos anteriores constituyen las directrices esenciales en la ejecución y valoración del proyecto de formación docente en la frontera.

3.2.2. Tendencias Pedagógicas

• **El constructivismo pedagógico,** definido como un marco explicativo constituido por un conjunto de principios articulados

que dan cuenta del proceso formativo y, por ende, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la gestión del currículo y la escuela. Su fundamento esencial es considerar el conocimiento como producto de un proceso interno y dinámico a partir del cual el hombre organiza su mundo experiencial. Plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo, quien logra modificar su estructura mental y alcanzar un nivel superior de intelección. La enseñanza se constituye en un proceso de mediación dirigida a potenciar la actividad constructiva de los alumnos a través de los mecanismos de influencia pedagógica. Por tanto, es un proceso reflexionado, pensado e intencional, el cual demanda de una didáctica que guíe al estudiante a enfrentar sus ideas previas con aquellas que no están dentro de sus esquemas, provocando la confrontación y propiciando un cambio en sus estructuras para explicar la realidad. Dentro de este marco el docente, entre otras cosas, debe:

- Conocer la materia que enseña.
- Conocer la didáctica de la ciencia que enseña.
- Saber cómo aprende el que aprende.
- Criticar la forma habitual de enseñar.
- Saber dirigir la actividad de los alumnos.
- Saber evaluar.
- Saber investigar.

Ello implica una formación del profesorado orientada al trabajo colaborativo y colectivo, con intervenciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que abarque dos planos: el conceptual reflexivo y el práctico.

•**Las Pedagogías Críticas**, definidas por Martínez Bonafé (1996: 80) como “formas de leer la inscripción de las relaciones entre la educación, la escuela y la sociedad en el campo de la

política”. Por su parte Giroux (1999), las define como práctica social que emerge de las condiciones histórico-contextuales. Su planteamiento esencial se orienta hacia la formación de una ciudadanía crítica, consciente de las estructuras de poder que conforman la realidad pública donde se desenvuelve. De ahí que Ayuste (1997) refiera esta tendencia pedagógica como una praxis política y ética que pretende influir en la construcción de significados. Así, se puede decir que las Pedagogías Críticas: Se basan fundamentalmente en la razón comunicativa de Habermas (1997) a partir del diálogo y la relación sujeto-sujeto.

- Proponen un modelo de sociedad que se construye en el diálogo intersubjetivo.

- Convergen los intereses individuales y colectivos.

- Se apuesta por una búsqueda a la igualdad en función del respeto a la diferencia.

- El aprendizaje se desarrolla a partir del respeto entre iguales, en el intercambio de aprendizajes y experiencias.

- El conocimiento se va construyendo en el consenso y por ende la educación engloba los textos, memorias narrativas e historias de los grupos sociales y culturales que conforman la comunidad.

- Plantean el análisis de la relación entre cultura y poder.

Dentro de esta perspectiva, los docentes son intelectuales transformativos, reconocen la naturaleza política de su profesión; y por tanto, deben desarrollar una actitud crítica ante las formas institucionalizadas de poder y como profesional necesita analizar dichas formas orientando su lucha para que las instituciones escolares sean espacios verdaderamente democráticos donde pervivan la discusión y el diálogo.

Como se puede apreciar, las

funciones del docente van más allá de la simple repetición o explicación de contenido, de la orientación hacia el aprendizaje y de la motivación del alumno para que trabaje. Su competencia profesional lo induce a conocer el contexto interno y externo donde labora. A nivel interno debe conocer la estructura organizativa del centro (relaciones de poder vertical u horizontal). A nivel externo, las características culturales de la comunidad donde está ubicado el centro educativo. Así, pudiera asumirse la postura de Freire cuando planteó la función docente como una acción alfabetizadora, al incluir la habilidad de interpretación crítica de los mitos y creencias que están en el fondo de la cosmovisión de cada uno.

•**El Paradigma Ecológico**, esta perspectiva plantea el estudio del fenómeno educativo desde una mirada holística y define la escuela como un ecosistema humano, concibiendo el desarrollo de las personas en contextos estructurales que se encuentran inclusivos unos a otros. Al respecto, Lorenzo y Sáenz (1995: 78) precisan a la escuela como “un mesosistema del desarrollo humano que envuelve al microsistema aula, entorno inmediato de la enseñanza y la socialización y que es envuelto y condicionado, a su vez, por exosistemas como la familia y macrosistemas como el propio sistema escolar implantado por el estado”. El mesosistema se refiere a los otros entornos en los que participan los educandos activamente como por ejemplo: la calle en relación con la casa, el aula en relación con la escuela. El microsistema se refiere al entorno específico donde participan de manera directa las personas. Ej. El aula, la casa. El macrosistema o exosistema lo conforman aquellos espacios con los que las personas no tienen contacto directo, pero en su seno

se toman las decisiones que afectan los mesosistemas y los microsistemas.

Es importante señalar, que como su nombre lo indica, esta corriente pedagógica se fundamenta en la teoría ecológica que propone el estudio de las comunidades humanas. Aparece como una síntesis científica, filosófica e ideológica. Lo científico, dada a la estructura y rigurosidad investigativa de los campos disciplinares, lo filosófico por la construcción de una cosmovisión nueva, así como de las pautas para un desarrollo más humano que sería el fundamento para toda acción educativa e institucional, y, lo ideológico, por su acción en los planos político-sociales. Como es de apreciar, se erige como una perspectiva interdisciplinaria, pues es ciencia de síntesis y aborda la realidad de manera holística y global, ya que ésta funciona en forma sistémica, con interdependencia de sus partes. También es un paradigma sugerente en cuanto a la perspectiva educativa, pues lleva implícito la ética de la sobriedad que considera al contexto como un espacio complejo y no al hombre como individualidad. Por ello debilita la ética antropocéntrica.

En el paradigma ecológico se conjugan las ciencias de la materia con las ciencias de la vida. Una de sus particularidades lo constituye el carácter complejo de la organización, en la cual tiene cabida tanto lo individual como lo diverso, y en el que la premisa de sobreviva el apto queda sustituida por superviva el más colaborativo. El progreso se concibe como un proceso encaminado a lo nuevo, pero también a la génesis, es decir, se genera en un dinamismo constante de acciones y retroacciones.

Un enfoque como este, resulta muy apropiado en la orientación

y aplicación de propuestas educativas. En el caso que nos ocupa, es muy pertinente, al considerar que el docente se desarrolla profesionalmente en el centro a la vez que éste también mejora en su función educativa. Para ello el trabajo en grupo y equipo se considera esencial de acuerdo con la estructura organizativa del centro, la cual puede establecerse en función de: la participación para lograr más efectividad en la acción; la adecuada coordinación a objeto de justificar la división del trabajo y, la formación, que alude al proceso de mejora profesional para llevar a cabo una labor educativa más de mayor calidad. Como se puede apreciar desde este enfoque es responsabilidad del profesorado y demás actores del proceso, la participación en el diseño y ejecución del proyecto educativo comunitario, así como del proceso de mejora constante de la organización a través de la investigación y de la formación profesional.

3.3. Fundamentación Legal

El sustento legal de un esfuerzo formativo en los docentes de la Zona de Frontera, es indispensable y se requiere establecerlo en la perspectiva integracionista. Por esta razón, se consideran los marcos constitucionales y legales, políticas educativas y planes nacionales y locales venezolanos.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) expresa la necesidad de promover la democracia participativa que implica toma de decisiones por parte de sus ciudadanos. El artículo 15 establece que el estado se encargará de diseñar políticas especiales en los espacios fronterizos para preservar "la integridad territorial, la seguridad, la defensa, la identidad nacional, la diversidad y el ambiente" considerando las características de cada región para ello se asignarán recursos y los apoyos necesarios que ayuden al desarrollo de estas

zonas.

El artículo 102 explicita la necesidad de revalorizar la educación como una posibilidad para contribuir con el crecimiento de los ciudadanos y ciudadanas participativos a objeto de que comprendan la democracia como un valor fundamental de convivencia y solidaridad social. Del mismo modo, el Estado Venezolano se compromete en el artículo 103 de la Constitución Nacional a garantizar educación para todos los ciudadanos y en igualdad de condiciones, concibiéndose como obligatoria y una función ineludible del Estado. Para ello se establecerán los mecanismos correspondientes y los recursos institucionales y educativos necesarios, de modo que se asegure el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo a toda la población. Por otra parte, el artículo 104, garantiza la idoneidad de las personas que ejercerán la docencia, por lo cual, se evaluarán sus méritos y naturaleza académica.

Asimismo, es obligación de todos y cada uno de los ciudadanos a cumplir con sus responsabilidades y participar activamente en la construcción de un país más libre, solidario y democrático, de acuerdo con el artículo 132. Como se puede apreciar, este proyecto, tiene asidero en la carta magna precisamente porque la intención es propiciar el desarrollo del docente y de todos los involucrados en el proceso a partir de la participación a través del diálogo y la toma de decisiones en consenso. En relación con los postulados de la Ley Orgánica de Educación (1980), se establece en el artículo 3, que "la educación tiene como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para vivir en una sociedad democrática." Se insiste también en fomentar la conciencia ciudadana para la conservación, defensa, y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y uso de los recursos

de vida y uso de los recursos naturales. Por consiguiente, es necesario formar equipos humanos para trabajar en pro del desarrollo de la patria. El artículo 21 de esta ley declara la obligatoriedad de la educación básica y la necesidad de potenciar al ser humano hacia su pleno desarrollo.

Igualmente, establece que el perfeccionamiento y actualización docente se efectuará de acuerdo con “las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales”, diseñándose para ello programas de formación permanente, de acuerdo con el artículo 97 de la presente ley.

Por otra parte, es necesario señalar que al revisar el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, se aprecia que el presente proyecto de formación al profesorado de la frontera, también encuentra asidero en las líneas gruesas del proyecto de gobierno nacional, el cual considera para sus acciones cinco aspectos fundamentales: Económico, Social, Político, Territorial e Internacional. En tal sentido, la intención se encamina a contribuir con la consolidación de un país con un desarrollo económico, social y cultural que le permita garantizar la igualdad de beneficios para sus ciudadanos y potenciar sus capacidades, como conductores de sus comunidades en aras de contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida. En lo social tal intención se motoriza, a través de una educación de calidad para todos, de una atención especial para la población en pobreza extrema, del desarrollo de redes sociales y la participación ciudadana.

Como se puede apreciar, la educación es un factor fundamental en la construcción de esta sociedad autónoma y participativa que obtiene el máximo de beneficio para sí misma y sus comunidades. Pero, tal cometido sólo es posible con docentes reflexivos, emprendedores, conocedores del compromiso con

la profesión.

En este sentido, el Proyecto Educativo Nacional (2001) enfatiza en la formación permanente del docente, en aras de promover experiencias que permitan el desarrollo de competencias para asumir un papel protagónico que impulse el trabajo colectivo y, proponga soluciones a los problemas de su entorno. Por lo tanto, la investigación acción se convierte en una herramienta fundamental que genere procesos de cambio significativos en las instituciones escolares. Se advierte que la formación está orientada hacia el crecimiento pedagógico, orientador, mediador e investigador de cada profesor, para que pueda implicarse en procesos de cambio en el contexto donde le corresponda actuar, en este caso el ámbito fronterizo.

Estos planteamientos se hacen viables a través de la educación a los ciudadanos y ciudadanas, de allí surge la inquietud de plantear un proyecto de formación permanente dirigido a docentes de los espacios fronterizos, que permita a las instituciones escolares la formación integral verdadera de los niños y niñas que viven y conviven en estos contextos, cuya diversidad cultural es elocuente y requiere el fomento de la libertad dentro de la diversidad cultural y social.

4. Propuesta de trabajo

La propuesta impulsa la formación integral e integradora mediante el diálogo de saberes, las vivencias y experiencias de todos los participantes para la construcción de conocimientos. En este sentido, la investigación, los encuentros periódicos entre los sujetos integrantes de la comunidad educativa, son indispensables en este intercambio a fin de aproximarse al conocimiento de lo propio y de lo que se comparte, para ello se establecen acciones organizadas en tres fases (Véase el cuadro 1). Asimismo, para llevar a cabo estas fases se hace necesario efectuar actividades como:

- Jornada de contacto, exploración de necesidades e invitación a los docentes a participar activamente, en función de reconocer las alternativas, necesidades e inquietudes y lograr la incorporación de todos los maestros en la planificación de acciones de su propio proceso de autoformación.

Es necesario acotar que, si bien, ya se hizo una primera exploración (Becerra, 2004), se considera pertinente profundizar a través de otras estrategias y mediante el encuentro directo, sobre las necesidades de formación docente.

- Encuentros con el profesorado que labora en la escuela piloto que se seleccione, para reflexionar sobre la realidad contextual de la frontera y sus implicaciones en la formación de los ciudadanos que demandan los nuevos tiempos. Estos serán planificados sobre la base del contacto exploratorio. Dependiendo de los resultados que arroje la fase anterior, se considerará la posibilidad de invitar expertos en la temática de frontera.

- Estudio analítico de las tendencias pedagógicas contemporáneas, en la idea de precisar los retos educativos para la frontera, con fundamento en los marcos legales y constitucionales, a través de encuentros mensuales.

- Taller para revisar la operatividad de los proyectos pedagógicos de plantel y de aula diseñando mediante el consenso sobre modelos y estrategias de acción que consideren

actividades integracionista como:

- Encuentros estudiantiles.
- Encuentros de padres o comunitarios.
- Exposiciones artesanales y científico-literarias, entre otras.

- Articulación de grupos de trabajo que emprendan proyectos comunes con la finalidad de integrar y transformar las instituciones educativas sobre la base de la participación y consenso de los autores de los procesos educativos.

- Ejecución y sistematización de propuestas de acción elaboradas en

consenso y la valoración del proceso y resultados alcanzados en las innovaciones emprendidas, así como la sistematización de los logros y limitaciones en artículos o informes.

- Organización de Redes Educativas en la Zona de Frontera para compartir y divulgar las experiencias de investigación sobre la propia práctica pedagógica en el contexto de la frontera, con la intención de mejorar la calidad educativa de la zona fronteriza.
- Valoración del impacto social del plan de formación con la participación de los profesores involucrados en el proceso.

5. Metodología

Consecuentes con el proceso descrito en los párrafos anteriores, se asume el proyecto desde la metodología de Investigación-Acción (I-A), porque posibilita un ciclo de observación, reflexión, mejoras y la puesta en marcha de un nuevo plan, como lo plantean diversos autores como Elliot, 1991; Carr y Kemis, 1988; McKernan, 2001; LaTorre, 2004; entre otros.). Del mismo modo, la I-A abre la discusión, deliberación y búsqueda de soluciones a las situaciones que se presentan en los contextos escolares desde la perspectiva del docente, quien se convierte en un investigador y aprendiz de la enseñanza desde la incertidumbre y complejidad del contexto, lo cual le posibilita observar, reflexionar, confrontar sus saberes, teorías y, a su vez, generar conocimientos a partir de la revalorización de sus prácticas. Esta asunción del docente como investigador, hace viable el desarrollo profesional y la concepción de la enseñanza como un proceso reflexivo y de aprendizaje permanente, en cuanto el profesor deja de ser técnico aplicacionista para convertirse en protagonista de su formación. Por otra parte, Kemmis (1988) afirma que la I-A, es el método que desarrollan los prácticos para conocer sus propias prácticas. Por su parte, Murcia (citado por Hurtado

Cuadro 1
- Fases de ejecución de la propuesta.

Fases	Actividades
Exploratoria	Encuentro para detectar necesidades y consideración de otras acciones para realizar el proceso de formación.
Desarrollo	Encuentros de reflexión sobre la realidad fronteriza
	Taller sobre tendencias pedagógicas contemporáneas
	Operatividad de los proyectos pedagógicos de aula y del plantel.
	Elaboración y ejecución de propuestas de acción.
Redefinición	Organización de redes educativas. Evaluación de las experiencias, avances y limitaciones.
	Jornadas de divulgación e intercambio (Exposición pedagógica, encuentros)
	Valoración del impacto social. Reajustes de las acciones y elaboración de un programa de formación.

y Toro, 1998, p. 119) precisa que el objeto de este método “deberá ser la liberación de las potencialidades creadoras de los individuos y la movilización de recursos humanos para la solución de problemas sociales”. Es decir, la Investigación – Acción Participante puede beneficiar de manera inmediata y directa a una comunidad, involucrándola en el proceso indagatorio. Así, el investigador participa en la realidad social donde se realiza el estudio, a fin de efectuar interpretaciones que devengan en la transformación de estos contextos de actuación, emprendiéndose un proceso de realimentación y cambio (Hurtado y Toro, 1998). Por tanto, esta propuesta aspira a invitar e incorporar a los profesores de educación de la zona fronteriza a un proceso de desarrollo profesional permanente, en el cual sean autores y actores de su propio proceso de formación, a fin de coadyuvar a la mejora de la educación en el contexto de acción y, por ende, en el país.

En consecuencia, la propuesta implica estar atentos a las fases de la Investigación - Acción Participante, como son:

- Inserción en el contexto o comunidad, lo conforman los primeros contactos que se establezcan en el contexto. Coincide con la fase exploratoria de la propuesta.
- Diagnóstico, que consiste en la identificación de situaciones problemáticas, para efectos de este trabajo serán las necesidades de formación docente. Ésta se efectuará a través de la observación participante, entrevistas y el uso de cuestionarios estructurados.
- Diseño e implementación del plan de acción que se refiere a la realización del conjunto de acciones que se indica en el apartado 4.
- Evaluación de la actividad, para apreciar los cambios que se generen. Ello se realizará en función de los objetivos prefijados en la propuesta. A los efectos de

este proyecto, se concibe como un proceso de carácter continuo, integral, cooperativo, inserto en el proceso formativo orientado a la mejora y a las transformaciones educativas.

- Replanteamiento de la situación a través de la realización de un nuevo diagnóstico. Constituye además la última fase de la propuesta, en la que se tratará de valorar el impacto social del proceso de intervención. En síntesis, se pretende establecer los fundamentos para organizar y consolidar un programa de desarrollo profesional en la cual, los protagonistas sean los educadores, de igual manera, establecer redes de colaboración y aprendizaje entre las instituciones educativas fronterizas y la universidad.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993), *La calidad de la educación. Ejes para su definición y Evaluación. La Educación*. OEA. III (116).
- Ayuste, E. (1997), "Pedagogía crítica y modernidad". *Acción Pedagógica*. Vol. 6(1y 2). 71- 78.
- Becerra, G. (2004), Necesidades de formación docente en la zona de frontera: una exploración inicial. *Aldea Mundo*. Año 9, no 17, pp. 33-40.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Diciembre 30). *Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela*, 36860.
- Cortina, A. (1999), *El quehacer ético*. Madrid, Santillana.
- Delors, J. (1998), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana – UNESCO.
- Elliot, J. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Flórez O., R. (1994), *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Mc Graw Hill.
- Giroux, H. (1999), "Pedagogía Crítica como Proyecto de Profecía ejemplar: cultura política en el nuevo milenio". En:

Imbernón, F. (coordinadora) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

- Gómez, H.; Linares, R. y Bradshaw, R. (2000), "El paisaje fronterizo: Una visión satelital. Caso San Antonio de Táchira (Venezuela) – Cúcuta (Colombia)". *Aldea Mundo*, año 4 no. 8, pp. 5-18.
- Hurtado L., I. y Toro G., J. (1998), *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela, Episteme.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus. (Tomo I - II).
- Imbernón, R. (1997), *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Kemmis, S. (1988), *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- La Torre, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Linares, R. (2005). Zona de Integración Fronteriza (ZIF) y su dimensión territorial en la frontera Táchira (Venezuela) – Norte de Santander (Colombia). *Aldea Mundo*. Año 10 (19). 45-54.
- Ley Orgánica de Educación (1980, Julio 28). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635 (Extraordinario)
- Lorenzo y Saénz (1995), *Organización Escolar*. Madrid, Marfil.
- Mckernan, J. (2001), *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata.
- Marcelo, C. (1994), *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU
- Martínez B., J. (1996), "Poder y Conciencia". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 253, pp. 78- 84.
- Martínez y Tamayo (1997), "Ética y Educación". En R. Antolinez y P. Gaona. (Compiladores.) *Ética y Educación. Aportes a la Polémica de Valores*. Bogotá:

Magisterio.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001), *Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas, Autor.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo (2001), *Líneas generales del plan nacional de desarrollo 2001-2007*. Caracas. En línea : www.mpd.gov.ve/pdeysn/pdesn.pdf. (Consulta 05-09-2005).
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la Educación de futuro*. Bogotá, Magisterio.
- Savater, F. (1997), *El valor de educar*. Bogotá, Ariel.
- Subirats (1999), "La Educación en el siglo XXI: La urgencia de una Educación moral". En: Imbernón, F. (coordinador), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.



Chacón Corzo María Auxiliadora

Profesora Asistente adscrita al Área de Prácticas Docentes del Departamento de Pedagogía. Universidad de Los Andes Táchira.

E-mail:
corzomar@cantv.net

Gladys Yolanda Becerra T

Profesora de la Universidad de los Andes Táchira en el Área Teoría de la Educación. Adscrita al Departamento de Pedagogía.

E-mail:
yolandabecerrat@yahoo.es

Fecha de Recepción:
30 de marzo de 2006.

Fecha de Aprobación:
20 de septiembre de 2006.