

TALLERES DE EDUCACION DEMOCRATICA (TED)*

Jenny Assaé1
Coordinadora Area Escuela y Perfeccionamiento
Docente del PIIE,
con la colaboración de Isabel Guzmán, investigadora PIIE.

1. CALIDAD DE LA EDUCACION, PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y ORGANIZACION MAGISTERIAL

Hoy día, en Chile y en América Latina, el desafío central para el sistema educativo es lograr cambios que apoyen el mejoramiento de la equidad y calidad de la Educación. Se trata de mejorar la calidad de los aprendizajes que se logran en la escuela. Los alumnos aprenden poco y lo poco que aprenden no les sirve: contenidos y formas no responden a la cultura y a las necesidades de los alumnos, fundamentalmente de los sectores populares; tampoco a los avances de la ciencia, ni a los desafíos de las nuevas tecnologías. Además, la escuela forma sujetos pasivos, acríticos, poco creativos. Plantearse, entonces, el problema de la calidad de la Educación implica preguntarse por lo que aprende y por cuánto aprende el alumno, así como por el cómo aprende y por el tipo de sujeto que está formando la escuela. Significa plantearse las necesidades de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de vida, contribuir en términos sociales, políticos y culturales al desarrollo y transformación de la sociedad hacia una más justa y democrática. Esta forma de concebir el mejoramiento de la calidad nos obliga a mirar los procesos educativos centrándose fundamentalmente en lo que los alumnos necesitan aprender, es decir, subordinando los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. Si miramos el proceso educativo desde esta perspectiva, los alumnos aprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las relaciones pedagógicas que viven día a día en la escuela y en el aula.

Entonces, en la perspectiva de un cambio que apunte al mejoramiento de la calidad de la Educación, es fundamental considerar la transformación de la relación pedagógica cotidiana. En este sentido, es necesario partir de los problemas cotidianos que viven los sujetos educativos e incorporar, como elemento central del cambio, la modificación del docente. Sólo de este modo se logrará modificar la relación pedagógica.

Un real proceso de cambio requiere, entonces, de la participación activa de sus profesores. En esta perspectiva, es difícil concebir un proceso transformador gestado por los propios actores, en el cual no estén presentes las organizaciones magisteriales. Son éstas las que, por la representatividad que tienen en el sector docente y por su influencia social y política, estarían en mejores condiciones de incorporar masivamente al magisterio en los procesos de cambio.

Surge, por tanto, la necesidad de desarrollar organizaciones capaces de compatibilizar sus acciones económico-laborales, educativo-pedagógicas y político-sociales; que se planteen, como una de sus tareas centrales, la lucha por políticas educativas que apoyen una educación democrática y de calidad para las grandes mayorías nacionales. Una organización que favorezca, en su seno, la conformación de grupos docentes que se reúnan a reflexionar críticamente sus prácticas pedagógicas cotidianas, para ir modificándolas y desarrollando innovaciones, contribuyendo así a la construcción de un proyecto pedagógico democrático gestado protagónicamente por los maestros.

* Los TED son una propuesta de perfeccionamiento docente, elaborada por Rodrigo Vera y Ricardo Hevia, investigadores del PHE.

Los Talleres de Educación Democrática (TED), surgen como una propuesta de perfeccionamiento docente a ser asumida por las organizaciones gremiales y sindicales de los profesores.

En los TED, los profesores se reúnen a reflexionar sobre sus propias experiencias educativas, con el fin de revisar cómo asumen el rol docente, en la perspectiva de transformar las prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje.

Los TED se plantean como instancias permanentes de participación y de perfeccionamiento al interior del gremio, en las que grupos de docentes conviven unidos en el terreno profesional con el común deseo de proporcionar una Educación mejor y más democrática. Son espacios donde se investigan las prácticas educativas y se planifican y evalúan colectivamente innovaciones. De esta manera, se procura que el gremio incida directamente en el sistema, a través de la modificación de las prácticas de sus asociados y a través de la construcción de un movimiento pedagógico, a partir del cual el gremio vaya elaborando propuestas pedagógicas y educacionales que apoyen la transformación del sistema educativo.

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS TED

Al poner al profesor como protagonista del proceso de cambio, los Talleres pretenden lograr la modificación del mundo interno del docente en algunas dimensiones que apoyarían la transformación de aspectos centrales de la cultura escolar como son el autoritarismo, el dogmatismo, el burocratismo y el tecnocratismo. Desde esta perspectiva, los TED plantean tres objetivos de aprendizaje: la resignificación de un rol de carácter técnico en uno de carácter profesional, la resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo y la resignificación de un modo de aprender de carácter dependiente en uno de carácter autónomo.

- **La resignificación de un rol docente de carácter técnico en uno de carácter profesional**

La forma en que se encuentra institucionalmente definido el rol docente al interior de las escuelas hace que los profesores asuman su trabajo de manera más técnica que profesional.

La práctica social del docente, tal como la del técnico, es parcelado y por ello pierde visión sobre el conjunto del acto institucional de enseñar, dentro del cual se inserta el suyo. Al profesor técnico se le programa externamente los contenidos de enseñanza, los ritmos en que debe entregarlos, los métodos con que debe hacerlo y hasta se le sugieren las técnicas y ejercicios que debe aplicar en clases y las modalidades de evaluación que debe emplear. Con ello, él renuncia a comprender la complejidad y heterogeneidad de los procesos de aprendizaje que se dan en su curso, y termina por estandarizar a sus alumnos y entregar los contenidos según los códigos establecidos. De este modo, la práctica del docente se mecaniza y rutiniza, generándose una relación alienada del docente con su práctica. Así, el profesor no tiene, en la escuela, mayor poder de decisión sobre el acto de enseñar, en la medida que no lo planifica, no lo asume, no dosifica su ritmo, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad personal.

El profesor profesional, en cambio, tiene más capacidad de diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen estilos diferentes de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizaje. El profesional tiene más iniciativa, mayor flexibilidad, más originalidad y creatividad, y visión de mayor globalidad. En definitiva, posee más control sobre su acto de enseñar.

En esta dimensión los Talleres procuran crear condiciones para que los docentes puedan modificar la relación que ellos establecen con su práctica, lo que supone una modificación en la manera de percibirse ellos como profesionales de la Educación.

- **La resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo.**

Del mismo modo como la organización tecnocrática de las relaciones de trabajo en la escuela dificultan el que los profesores asuman en forma más profesional su acto de enseñar, las relaciones burocráticas institucionalizadas en ella, tienden a que los docentes asuman su acto de enseñar bajo formas de aislamiento crónico. De esta manera, la forma en que se organiza el trabajo docente al interior de la escuela niega el carácter eminentemente colectivo e institucional del acto de enseñar.

Es común encontrar entre los profesores actitudes poco comunicativas en relación a los problemas cotidianos que enfrenta. Más bien se resisten a la mutua confrontación de experiencias. Temen ser evaluados. Difícilmente se apoyan para hacer mejores clases. Se es muy sensible a la crítica de los pares y al juicio comparativo de los alumnos con respecto al conjunto de profesores. Es más común encontrar entre ellos relaciones de competencia, que de cooperación.

Estas actitudes tienen también su origen en la propia práctica escolar y pedagógica de los docentes. Se puede afirmar, que, fruto de las experiencias vividas como estudiantes y luego como maestros, el docente ha llegado a estructurar una manera de vincularse con los demás donde predominan relaciones de competencia más que de cooperación y de compromiso colectivo con el estudio y el trabajo.

Por otra parte, no se puede negar que en los establecimientos escolares existen formas de trabajo grupal, ya sea entre profesores o entre alumnos. Sin embargo, es común que en estos grupos se repitan las maneras de vincularse que predominan en la estructura escolar más amplia, vale decir, el autoritarismo, la descalificación, la participación desequilibrada, etc. No se puede decir que por el sólo hecho de existir un grupo, éste funcione de manera democrática. Más bien los grupos tienden a reproducir las relaciones desequilibradas de poder que se dan en la institución escolar y, particularmente, los docentes tienden a favorecer el mismo tipo de relaciones entre ellos y entre sus alumnos.

Desde esta perspectiva, los Talleres procuran crear condiciones adecuadas para que los docentes puedan ir resignificando las maneras de vincularse en sus relaciones de trabajo hacia formas más cooperativas.

- **La resignificación de un modo de aprender dependiente en uno de carácter autónomo.**

Tal como los docentes han internalizado, desde su vida escolar, relaciones de competencia más que de cooperación, han internalizado también modos de aprender dependientes, que favorecen en sus alumnos a través del ejercicio de su rol docente.

La escuela predominantemente favorece relaciones autoritarias con los alumnos y relaciones dogmáticas con el conocimiento. Ello sucede cuando son sólo los docentes los que evalúan los aprendizajes y cuando se favorece más la capacidad de repetir que la capacidad de pensar, el copiar libros más que indagar sobre la realidad, el responder a lo que el maestro espera más que el elaborar juicios a partir de sus propias experiencias. Por todo ello, el alumno internaliza una manera de vincularse con sus aprendizajes que tiende a convencerlo de la necesidad de una relación de subordinación, en relación a quien enseña.

El favorecer modos de aprender de carácter autónomo en los alumnos, rescatando sus propias experiencias y reconociendo en ellos la capacidad de reflexionarlas y convertirlas en ocasión de aprendizaje, provocará un cambio sustancial en la formación de sujetos autónomos y responsables, capaces de incorporarse activamente a la realidad con posibilidades de transformarla.

Los Talleres pretenden crear condiciones adecuadas para convertir la experiencia del taller en una ocasión de aprendizaje que favorezca en los propios profesores participantes modos de aprender autónomos, lo que posibilitará, a su vez, que puedan favorecer también en sus alumnos estas nuevas maneras de relacionarse con el aprendizaje.

3. LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje en relación a las 3 dimensiones propuestas: la modificación de las maneras de vincularse con la práctica pedagógica., con las maneras de trabajar en grupo y con los modos de aprender favorecidos por los docentes, los Talleres procuran crear condiciones adecuadas a través de tres actividades centrales y el encuadre.

Las actividades son:

- a) La investigación docente sobre los problemas de la práctica pedagógica.
- b) El trabajo en un grupo de carácter cooperativo.
- c) La evaluación permanente de los aprendizajes.

El encuadre es un conjunto de condiciones externas que posibilitan que el grupo pueda desarrollar su tarea en función de los objetivos de aprendizaje propuestos. En el encuadre podemos reconocer, entre otros elementos, el espacio físico, la distribución del tiempo, la normativa grupal, el rol de coordinación, etc.

a) La investigación docente

Resignificar el carácter del rol que los docentes asumen en la escuela implica una relación de conocimientos crítico con su práctica pedagógica. Sólo ello puede ayudar a los maestros a comprender si asumen su rol de manera dependiente de una programación tecnocrática o, por el contrario, en forma más democrática y responsable.

Por ello, la tarea central del Taller es la Investigación docente, que consiste en abordar los problemas que enfrentan los profesores en su práctica pedagógica, generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar consciente y alternativo.

Características de la investigación docente:

- Son investigaciones que hacen los docentes a partir de los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela, tales como indisciplina, desmotivación al estudio, problemas de aprendizaje en los niños, autoritarismo en las relaciones, conflictos institucionales, etc.
- Son investigaciones críticas en la medida que se preguntan por la historicidad y contextualización de las prácticas educativas que son parte de la práctica social.
- Son investigaciones "blandas", que aunque sigan un método determinado, no pretenden validar conocimientos. Más bien ayudan a que los participantes se plantean problemas de conocimiento, aprenden a pensar en forma más rigurosa y elaboran nuevas comprensiones acerca de los problemas que analizan. El proceso de investigación se inicia a partir de la problematización de la práctica, reflexionando desde el sentido común de los docentes, rescatando el saber acumulado por los mismos e incorporando nuevos elementos teóricos que aportan a este proceso.

La actividad de investigación permite al docente "mirar" su práctica con cierta distancia. Esta distancia les ayuda a develar las contradicciones en las maneras de asumir o no su acto de enseñar; en las formas de enajenación de su práctica; en cómo se ha llegado a internalizar en forma natural y hasta sentirse cómodo en el rol de profesor- técnico. Sólo la comprensión de los condicionamientos reales de la práctica permitirán al docente proyectar un rol diferente.

Los problemas sobre los cuales se investiga son todos aquellos que surgen con motivo de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar, en las perspectiva de avanzar en la implementación de un proyecto educativo. Esto quiere decir que los problemas cotidianos de los docentes susceptibles de convertirse en problemas de conocimiento serán necesariamente múltiples y diversos. Dependiendo del tipo de problema a investigar se requerirá de metodologías de investigación específicas.

Concretamente, en los TED se ha trabajado preferentemente la investigación protagónica, cuyo objeto de estudio es el propio docente. Se trata de que los docentes investiguen y comprendan los marcos de referencia sico-socio-pedagógicos e institucionales desde los cuales están asumiendo su rol docente y, por tanto, enfrentando los problemas escolares. En relación a este objeto de estudio se ha elaborado la metodología de investigación protagónica, así llamada pues es el docente quien se investiga a sí mismo, es a la vez investigador e investigado. El Método de Investigación Protagónica permite que los docentes problematicen su práctica, tomen cierta distancia de ella, objetivándola, para luego interpretarla develando los marcos sico-socio-pedagógicos e institucionales que están comprometidos en la práctica. Luego, se realiza una crítica a dichos marcos internalizados y se construyen nuevos marcos y racionalidades pedagógicas.

b) El grupo cooperativo

Con el fin de avanzar en la resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo, los TED procuran ser una experiencia de trabajo grupal susceptible de ser convertida, ella misma, en ocasión de aprendizaje. Para ello se ha adoptado el pequeño grupo cooperativo como forma de trabajo.

Asumimos la definición de grupo cooperativo de Enrique Pichón Rivière, quien lo conceptualiza como "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad."¹

Esta opción de trabajo se justifica, fundamentalmente, por dos razones:

- El grupo cooperativo constituye una situación de aprendizaje de tipo democrático entre sus miembros. Permite aprender a compatibilizar la solidaridad con la libertad; la igualdad con la diversidad; el interés grupal con la identidad individual. Es una opción grupal coherente con el objetivo de democratizar las prácticas pedagógicas.
- El grupo cooperativo es una forma más eficiente tanto en términos de aprendizaje como en términos de investigación y de acción. Los grupos son espacios de liberación de energías sociales e individuales donde los sujetos encaran sus aprendizajes y su trabajo, comprometiendo su humanidad e individualidad. Son espacios de personalización donde el sentido del trabajo es compartido y las significaciones individuales se constituyen en dinámica social y, por lo tanto, adquieren una fuerza mayor en la transformación de la realidad.

Es a través de esta forma grupal de trabajo que los Talleres posibilitan que los docentes puedan revisar las maneras cómo se relacionan grupalmente avanzando hacia formas más democráticas de funcionamiento.

c) La evaluación permanente de los aprendizajes

Intentar modificar el carácter dependiente de los modos de aprender que se favorecen en la escuela supone tener una actitud de vigilancia respecto a la experiencia que está teniendo lugar en los Talleres y desarrollar una capacidad para reflexionar y convertirla en una ocasión consciente de aprendizaje. No es otra cosa la que se pretende al introducir al final de cada reunión un momento de evaluación.

¹ Enrique Pichón-Rivière. El proceso grupal. (1982) Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. p. 209.

En este momento es donde se favorece que los docentes reflexionen sobre lo vivido, sobre el modo cómo han interactuado, abordado la tarea o enfrentado resistencias. Todo ello con la intención de poder aprender a aprender de la experiencia.

4. LA ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LOS TALLERES: EL ENCUADRE.

El encuadre se refiere a las reglas del juego o de funcionamiento que permiten que un grupo viva un proceso de aprendizaje. Contiene elementos ordenadores que generan los límites que contribuyen al surgimiento de los procesos de cuestionamiento y desarticulación de los profesores participantes, así como a la contención de estos procesos.

De acuerdo a los objetivos de aprendizaje de los Talleres, los elementos básicos del encuadre-espacio, tiempo y roles- se articulan en la manera de estructurar cada una de las sesiones del taller. En cada reunión se distinguen tres momentos complementarios entre sí: el momento informativo, el momento grupal y el momento de evaluación.

a) **El momento informativo**

Este momento tiene como objetivo aportar elementos del saber acumulado para apoyar y enriquecer el trabajo de investigación que el grupo está desarrollando.

El momento informativo constituye un rescate de la didáctica tradicional, donde se escucha, se trata de comprender la información proporcionada sin entrar a su discusión. Pero pretende, al mismo tiempo, superar dicha didáctica por cuanto esta información está destinada a ser apropiada críticamente desde las experiencias personales de los propios participantes. Se trata de recrear, criticar e integrar la información al proceso autónomo de reflexión grupal, y no de utilizarla como un dogma, como una verdad sustentada en un juicio de autoridad.

Los contenidos de estos momentos pueden referirse a una pluralidad de aspectos, entre los cuales se pueden mencionar teorías y técnicas de investigación docente, de trabajo en pequeños grupos, teorías pedagógicas y de aprendizaje.

b) **Momento de trabajo grupal**

Durante este momento los participantes llevan a cabo las investigaciones docentes, preocupándose de la conformación y del desarrollo del grupo para operar en forma más eficiente y democrática. La responsabilidad de la investigación y de los aprendizajes es del grupo y no de la coordinación.

La función de coordinación es cooperar con el grupo para que éste pueda asumir en forma colectiva, responsable, y democrática, la tarea de investigación. Para asumir este rol, coordinación se ubica en una posición descentrada con respecto al grupo, es decir, está concentrada en la estructura grupal, observando desde fuera al grupo, y a la relación de éste con la tarea.

Su rol no es definir la tarea ni indicar el camino de cómo ella debe ser abordada, sino intervenir para mostrar la percepción que él tiene del proceso que el grupo vive y de los obstáculos que enfrenta, de manera que sea el grupo el que asuma su propio proceso.

c) **Momento de evaluación**

La evaluación es un momento de introspección de cada participante, especialmente destinado a aprender de la experiencia vivida en los dos momentos anteriores.

Consiste en una mirada retrospectiva a lo vivido, intentando comprenderlo para estructurar una visión prospectiva que permita enfrentar experiencias futuras similares.

La función fundamental del momento evaluativo es estimular a los participantes para continuar por sí mismos aprendiendo de la reunión vivida en común. Los espacios entre reunión y reunión debieran

movilizar a los participantes a un proceso de reflexión constante, rescatando experiencias para convertirlas en ocasiones de aprendizaje.

5. LOS TED EN LOS SINDICATOS LATINOAMERICANOS.

Los TED se han desarrollado desde 1987, en convenio con el Colegio de Profesores de Chile, A.G., el Sindicato Unico de Trabajadores del Perú (SUTEP) y la Organización de Trabajadores de la Educación de Paraguay (OTEP) y han contado con el patrocinio de la confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y de la Federación Noruega de Profesores.

El apoyo de los TED a las organizaciones gremiales ha apuntado, por una parte, a favorecer la modificación de las prácticas pedagógicas de los asociados que participan en los talleres y, por otra, a fortalecer la línea de trabajo educativo pedagógico de las organizaciones, capacitando a grupos de docentes como animadores. Los animadores han sido capacitados como cuadros gremiales, para que estén en mejores condiciones de impulsar y desarrollar el trabajo pedagógico en el gremio, y, al mismo tiempo, como coordinadores de talleres de perfeccionamiento, con la finalidad de que la organización cuente con docentes que puedan multiplicar la experiencia.

En Chile, más de 600 docentes han participado en TED y se han formado un total de 120 animadores, que en la actualidad se han constituido como grupos de docentes que impulsan el trabajo pedagógico a través de talleres y otras actividades educativas en instancias gremiales en Santiago, V, VII y VIII regiones.

En Perú se han realizado, desde el año 1989, talleres en Lima y en la Región Chavín, en los que han participado más de doscientos maestros. Se ha constituido también un grupo de quince animadores, quienes coordinan talleres y apoyan el trabajo de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos del SUTEP.

En Paraguay se han realizado, también desde el año 1989, talleres en Asunción y algunas provincias del interior, en los que han participado alrededor de cien maestros. Un grupo de quince docentes se han formado como animadores, quienes como grupo han fortalecido el trabajo pedagógico de la OTEP.

El camino recorrido en pro de movimientos pedagógicos al interior del magisterio organizado, permite valorar lo vivido, pero, al mismo tiempo, obliga a plantearse desafíos futuros. Las dirigencias de las organizaciones han empezado a valorar las tareas educativas pedagógicas en la base magisterial. Sin embargo, queda mucho por recorrer, existen sectores que no comprenden el sentido global de la propuesta y no le dan el apoyo necesario. Por otra parte, el convocar a un mayor número de docentes y proyectar el trabajo hacia nuevos sectores, se plantea como un segundo desafío. Los docentes han demostrado una gran disposición a perfeccionarse; sin embargo, demandan con frecuencia un tipo de perfeccionamiento tradicional que sólo les entregue contenidos y técnicas para aplicar en su práctica. El sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de comprender, transformar y democratizar las prácticas pedagógicas sigue siendo un desafío para el mejoramiento de la calidad de la Educación en América Latina.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, D., Martin, J.: La dinámica de los grupos pequeños. Ed. Kapeluz, B. Aires, 1971.

Bleger, J.: Psicología de la Conducta. Ed. Paidós, B. Aires, 1987.

Cerda, A. M. y otros: El sistema Escolar y la Profesión Docente. PHE, Stgo., 1991.

Edwards, V.: El Concepto de Calidad de la Educación. UNESCO/OREALC, Santiago, 1991.

Edwards, V. y otras: Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada. Ed. PHE, Stgo., 1991.

Hevia, R.: "Evaluación y Aprendizaje en los TED". Cuaderno N9 4: Talleres de Educación Democrática. PHE, Santiago, 1988.

Hevia, R. et al. Talleres de Educación Democrática (TED). PHE, Stgo., 1990.

López, G. y otras: La cultura escolar, ¿responsable del fracaso? PHE, Stgo., 1984.

Núñez, I.: Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la Educación. UNESCO/REDUC, Stgo., 1990.

Pichón Rivière, E.: El proceso Grupal. Ed. Nueva Visión, B. Aires, 1982.

PHE/CNIOPE.: Sindicalismo Docente, Estado y Educación en América Latina. PIIE, Stgo., 1989.

Vera, R.: "Marco Global de los TED". Cuaderno N9 1: Talleres de Educación Democrática. PHE, Stgo., 1988.

Vera, R.: "Metodologías de Investigación Docente: La Investigación Protagonica". Cuaderno N9 2 : Talleres de Educación Democrática. PHE, Stgo., 1988.

Vera, R.: "Rol del Coordinador en los TED". Cuaderno N9 3: Talleres de Educación Democrática. PIIE, Stgo., 1988.