SISTEMATIZACIÓN

Argentina Henríquez
Marcos Villamán
Josefina Záiter

CENTRO POVEDA

CENTRO CULTURAL POVEDA

SISTEMATIZACIÓN

REFLEXIÓN DEL EQUIPO DEL CENTRO POVEDA. ORGANIZADA POR:

Argentina Henríquez, Marcos Villamán y Josefina Záiter

COLECCIÓN ALTERNATIVAS No.2

Santo Domingo, 1999

© Centro Cultural Poveda.
Puede reproducirse total o parcialmente este documento
siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.

DERECHOS RESERVADOS:
© **1999, Centro Cultural Poveda, Inc.**
EDITORIAL CENTRO CULTURAL POVEDA
ISBN: 84 – 923893 – 5 - 4
2da. Edición. Revisada y Corregida

Calle Pina 210-A, Ciudad Nueva, Santo Domingo, R.D.
Tels.: 689-5689 • 686-0210
Fax: 685-4635 • E-Mail: ctro.poveda@codetel.net.do

Reflexión realizada por Equipo del Centro Poveda y Organizado por: Argentina Henríquez, Marcos Villamán y Josefina Záiter

Composición: Emilio Junior Hidalgo

Edición al cuidado: Mª del Pilar Cachofeiro Ramos

Impreso en República Dominicana, Editora Buho, Calle José Contreras esquina Abraham Lincoln, Santo Domingo. Tel. 532-2343

0.- PRESENTACION

Las intuiciones y estrategias socio-pedagógicas que el Centro Poveda ha ido ofreciendo a educadoras/es e instituciones educativas en estos nueve años de trabajo, han conformado una nueva manera de entender y trabajar lo educativo en grupos de maestras/os, estudiantes, padres y madres, y organizaciones de la comunidad. Ellos dan cuenta de las nuevas prácticas, los nuevos valores y actitudes que ha generado el acompañamiento del Centro Poveda.

Los nuevos valores y actitudes de los cuales dan cuenta las actrices y los actores antes indicados, se han nutrido de una práctica cristiana, plural, no excluyente, que intenta apropiarse del estilo de vida de Jesús, el hijo de Dios, quien declaró en repetidas ocasiones, cual era la intencionalidad de su acción: "he venido para traer buenas noticias a los pobres, para anunciar a los cautivos su libertad y a los ciegos que pronto van a ver, a liberar a los oprimidos…". Su vida misma fue una imagen clara, concreta de cómo alcanzar la salvación de Dios para todas y todos. Estas actitudes y valores se nutren, además, de la perspectiva cristiana del pensamiento y la vida de Pedro Poveda que articula fe-ciencia, actitud creyente con práctica que testimonia en palabras y obras su fe. "Las obras son las que dan testimonios de lo que somos". De ahí que la "encarnación –de Dios- bien entendida" es el eje sobre el cual apoya sus principios pedagógicos.

Con la sistematización rigurosa pretendemos socializar en los ámbitos educativos y en general en todos aquellos espacios en los que existe interés y preocupación por la problemática socioeducativa una metodología reflexiva que nos permita tomar distancia de la práctica, ver desde fuera y evaluar desde dentro: un "saber hacer de forma transformadora". ¿Qué significa ver desde fuera? tomar distancia, situarnos en el lugar del que mira lo que hacemos, del que participa de la intervención del Centro y analiza lo que hacemos, se interroga sobre el sentido. La evaluación desde dentro implica realizar un proceso de autointerrogación, de indagación de lo que hacemos, con quién, cómo, para qué lo hacemos.

Este documento es el producto de la reflexión del equipo de acompañamiento del Centro Poveda. Su proceso de elaboración se inicia después de la autoevaluación acompañada realizada por el Centro con la asesoría de Marco Raúl Mejía y Santiago Camargo, ambos investigadores del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) de Colombia. Así, este material que hoy compartimos ha sido el fruto de un proceso de construcción colectiva por parte de los miembros del Centro y expresa la apropiación-elaboración de la propuesta pedagógica que pretende articular educación popular-educación formal en una perspectiva socio-educativa transformadora[1].

Este proceso de apropiación-elaboración ha implicado un camino de clarificación colectiva, delimitación de intencionalidades y criterios, y la construcción de los ejes o referentes desde los cuales el Centro Poveda orienta su práctica y pretende sistematizarla de cara al proceso de construcción de la nueva pedagogía.

Consideramos además, que los procesos de cambio iniciados, han realizado un recorrido sujeto a la realidad sociocultural concreta donde se sitúan estas prácticas, a la realidad personal de los sujetos involucrados que permea las acciones educativas. Al pensar los cambios consideramos también la complejidad de factores que intervienen en toda acción educativa, la pluralidad de saberes que interactúan y el diálogo que demandan todos estos elementos para la transformación de los mismos, por otras prácticas y concepciones realmente alternativas.

[1] Documento de Autoevaluación Acompañada. Centro Poveda. Santo Domingo. 1992 (mimeo).

CONTENIDO

0.- PRESENTACION: 1

CONTENIDO 3

1.- FINALIDADES O PRETENSIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN 5

1.1. RECONSTRUIR LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN SU RELACIÓN CON LA REALIDAD SOCIAL. 5
1.2. APROPIACIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE CAMBIO. 6
1.3. RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA. 7
1.4. SOCIALIZACIÓN DEL NUEVO SABER-CONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA. 8

2.- CRITERIOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN POPULAR -EDUCACIÓN FORMAL- MOVIMIENTO SOCIAL. 9

2.1. PARTIR DE LAS NECESIDADES SENTIDAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. 9
2.2. ASUMIR UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA. 10
2.3. ATENDER NIVELES PARCIALES Y GLOBALES. 10
2.4. CONTRIBUIR AL DISEÑO DE NUEVAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN TRANSFORMADORA EN LA SOCIEDAD CIVIL. 12

3.- LOS EJES TEMÁTICOS. 14

3.1. CONSTITUCIÓN DE SUJETOS DEMOCRÁTICOS. 14
3.1.1. LA CONSTITUCIÓN DE LA PERSONA COMO SUJETO AUTÓNOMO. 14
3.1.2. LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONOCIMIENTO Y LA IDENTIDAD. 15
3.1.3. CAPACIDAD PARA ANALIZAR CRÍTICAMENTE LA REALIDAD. 17
3.1.4. CAPACIDAD DE ACCIÓN. 17
3.1.5. INICIATIVA Y PROPOSITIVIDAD. 17
3.1.6. PARTICIPACIÓN. 18
3.1.7. TOLERANCIA, IGUALDAD Y CAPACIDAD DE DIÁLOGO CON LA DIFERENCIA Y CREACIÓN DE CONSENSO. 18
3.1.8. LA SOLIDARIDAD. 19
3.1.9. LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS COLECTIVOS. 21
3.1.9.1 RECONOCERSE COMO UNA IDENTIDAD QUE SE CONSTRUYE EN PROYECTOS. 21
3.1.9.2 CAPACIDAD PARA COMPROMETERSE CON PROYECTOS. 21
3.1.9.3 CAPACIDAD PARA ACCIONAR INDIVIDUAL Y COLECTIVAMENTE. 22

3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. 22
3.2.1. PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA Y PROCESO EDUCATIVO. 23
3.2.2. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y PROCESOS COGNITIVOS. 24
3.2.3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 24
3.2.4 CONDICIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 25
3.2.5. DIÁLOGO DE SABERES. 28
3.3. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICAS DE LA ESCUELA. 29
3.3.1. DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN. 29
3.3.2. LA CAPACIDAD DE DEBATE Y NEGOCIACIÓN. 30
3.3.3. GESTIÓN DEMOCRÁTICA DEL CONOCIMIENTO. 31
3.3.4. INFORMACIÓN. 31
3.3.5. CORRESPONSABILIDAD. 32

ANEXOS **34**

I. LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS: ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS. 35

II. ALGUNAS DE LAS PERSPECTIVAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. 39

III. LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA 45

IV. BIBLIOGRAFIA BÁSICA 50

1.- FINALIDADES O PRETENSIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN

Con la sistematización de las prácticas de maestros y maestras e instituciones educativas en el Centro Cultural Poveda pretendemos devolver reorganizadas las acciones de las y los educadores retomando permanentemente el diagnóstico de la realidad articulada al sentido de su práctica como acción de ciudadanización y elemento constitutivo de los procesos de socialización de la escuela, lo que implica un aprendizaje de la gestión democrática y el conocimiento construido desde significados, como un instrumento de interpretación de la realidad y conceptualización de la práctica. Con esta perspectiva pretendemos descubrir cómo ha realizado el maestro y la maestra su rol como pedagogo/a y como sujeto social.

Hoy pues, queremos recoger sistematizada esa práctica de manera tal que el proceso recorrido por estas/os educadoras/es, pueda ser un referente válido para otros educadores y centros educativos, interesadas/os en emprender cambios significativos en su acción educativa, en el aula, en las relaciones, en la gestión de los centros y en la organización de los mismos.

1.1. Reconstruir las acciones educativas en su relación con la realidad social

La práctica del Centro Poveda nace del diagnóstico de la realidad socio-educativa. En su intencionalidad caminan juntos la transformación educativa, y la transformación social. La práctica está conformada por una actitud reflexiva crítica que piensa su intervención e intenta hacerla realidad. De ahí, que su reconstrucción mediante la sistematización cumple una función clarificadora del sentido de cada práctica y del conjunto de ellas, de las y los educadores y del equipo del Poveda. Este sentido tiene sus mediaciones, los ejes de sistematización (los cuales podrán cambiar en relación a los contextos y a las situaciones) constitución de sujetos, construcción de conocimiento y gestión y participación democrática[2].

[2] Jornadas de Autorreflexión. Centro Poveda. Octubre 1993

El producto de esta reorganización (sistematización) de la acción ha de revelar el grado de coherencia o incoherencia de estos ejes con la realidad que pretendemos transformar en la práctica pedagógica y social de las y los educadores, así como con la capacidad de la escuela de constituir ciudadanos/as en un proyecto social definido que ha de caracterizarse por la defensa de la vida y la constitución de sujetos democratizadores en la cotidianidad.

1.2. Apropiación de una metodología de cambio

Una segunda pretensión de la sistematización es el construir el itinerario de cambio operado en las concepciones y las prácticas, identificar los factores que las generaron y seleccionaron los procedimientos, que posibilitaran dar respuestas a los problemas, así como la utilización de los recursos necesarios para promover y consolidar procesos de cambio. Este itinerario pone los énfasis en una metodología investigativa que permita no ofrecer recetas sino construir procesos; tomar distancia de las prácticas y mirarlas desde diferentes puntos de vista, y en tal sentido, delimitando los diversos objetos de sistematización que en nuestro caso lo conforman tres grandes ejes antes indicados.

La metodología de cambio implica una dinámica reflexiva permanente, la cual ha de capacitar a sus actores para dar cuenta del proceso realizado, en un itinerario caracterizado por la pregunta, el debate, el diálogo y la apertura a la expresión de inquietudes. La sistematización se funda en los interrogantes que el equipo se formula en la práctica y en la capacidad de encontrar respuesta al interior de la misma. Estas preguntas han de ser asumidas con flexibilidad, son reformuladas en el proceso de la conceptualización que se obtiene en esta búsqueda de respuestas a los interrogantes. Los resultados obtenidos conducen a la construcción de nuevos itinerarios de planificación y ejecución de la práctica, de manera que responda a las necesidades detectadas y posibilite identificar factores y causas que originan los problemas a los cuales se pretende responder.

Las preguntas que hacemos a la práctica y posibilitan la búsqueda de respuesta serán las cuestionantes propias de la sistematización. Aquellas que requieren de entrevistas o encuestas anexas serán las preguntas de la investigación.

Nuestra Sistematización tendrá, además, preguntas evaluativas atendiendo a dos niveles, el de la práctica de las y los educadores y el de la propuesta global del Centro Poveda. Este último, está definido a la vez, por la práctica de las y los educadores, pero no es la suma de tales prácticas[3].

1.3. Reconceptualización de la práctica

El tercer propósito de la sistematización hemos de situarlo en la reconceptualización de la práctica, la cual entendemos como la recuperación organizada de los elementos teóricos que han sido utilizados como referentes en las prácticas y los elementos teóricos elaborados en el proceso mismo, demandados por la acción. En este sentido la sistematización posibilita construir una nueva teorización de la práctica, permite además leer e interpretar la realidad de manera nueva generando un nuevo conocimiento.

La reconceptualización conlleva rupturas teóricos-prácticas, así como elaboración de los nuevos saberes o conocimientos construidos, referidos al "qué hacer", y al "cómo hacer", las cuales han de expresarse en un "saber hacer" orientado a la transformación, tanto en el espacio micro de la acción educativa como en su incidencia en el espacio social de la comunidad, entendidos como parte de un proyecto democratizador de los sujetos y de la sociedad.

La reconceptualización de la práctica permitirá a los y las educadores, a los actores de la comunidad y al equipo del Poveda, apropiarse y profundizar en una nueva manera de conceptualizar a partir de situaciones concretas de la vida cotidiana. Esta reconceptualización es un elemento constitutivo de la concepción metodológica de la educación popular, hace realidad la articulación educación popular, educación formal en el espacio de la escuela. (NÚÑEZ, Carlos. ***Educar para transformar***. JARA, Oscar. **Educar ¿para qué?).**

[3] MEJÍA, Jorge Julio. **Sistematizar Nuestras Prácticas Educativas. Descripción de un método para sistematizar.** Bogotá. 1991.

1.4. Socialización del nuevo saber-conocimiento de la práctica

Como resultado de la sistematización misma podemos formularnos una cuarta pretensión, la cual, correspondería a la socialización. Entendida aquí como la capacidad de explicar y ofrecer a otras/os, de manera organizada el modo como hemos logrado transformar una práctica. Cúal es su fundamentación teórica y cuáles indicadores podemos ofrecer con capacidad de ser replicados en situaciones diferentes o similares, como un hacer reflexivo.

La socialización se inicia en los espacios micros: otras aulas, otros maestros y maestras, la comunidad y se va extendiendo a través de publicaciones, discusiones y diálogos a espacios más amplios de la sociedad que también están demandando la transformación de sus concepciones y de sus prácticas, espacios preocupados de un *"qué hacer y cómo hacer coherentes"* que permitan prácticas transformadoras en las relaciones, en las estructuras, en la gestión y la participación, de manera que el accionar diferente pueda ir gestando un nuevo proyecto societal democratizador de los sujetos, de la cultura de la economía y de la política.

2.- CRITERIOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN POPULAR-EDUCACIÓN FORMAL-MOVIMIENTO SOCIAL

Los criterios aquí indicados son punto de partida, el mismo proceso de sistematización podrá ofrecernos nuevos criterios que requieran ser incorporados.

2.1. Partir de las necesidades sentidas en la práctica educativa

Ha sido una constante en la práctica educativa del Centro Poveda tomar como hecho generador de las acciones y procesos “las necesidades sentidas" por los grupos de educadores/as. Por ellas se entiende la percepción que tiene un grupo de las situaciones problemáticas al interior de su práctica educativa y su vida cotidiana, las cuales le demandan la búsqueda de estrategias de solución.

Por un lado, desde el punto de vista sicopedagógico el concepto de necesidades sentidas recupera los aportes de las corrientes curriculares que revalorizan la experiencia personal y colectiva, la cotidianidad de los sujetos, su cultura, tanto en el espacio educativo como en el entorno social.

Por otro lado, utilizar el criterio de las necesidades sentidas, fortalece en los educadores y educadoras su dimensión de actores y actrices, en cuanto deciden el *quehacer* y participan en la elaboración del *cómo hacer* para atender esas necesidades. Esta perspectiva cambia la lógica de las decisiones, situándolas al interior de la práctica, no en el exterior de la misma como es la lógica excluyente de la sociedad. Fortalece además, una dinámica crítica de corresponsabilidad y compromiso en la transformación de su práctica.

La sistematización es una mediación imprescindible para construir soluciones adecuadas a las problemáticas que la lectura de la experiencia educativa ha evidenciado a partir de las necesidades sentidas por las maestras y maestros.

2.2. Asumir una metodología cualitativa

Preferentemente la sistematización recurrirá a procedimientos y estrategias de carácter cualitativo coherentes con la práctica realizada por el Centro Poveda, cuyas raíces están en la concepción metodológica de educación popular y en los avances de la reflexión pedagógica y sicogenética de este siglo. Estos aportes marcan la perspectiva del trabajo del Poveda orientado a construir una nueva "pedagogía de sentido" que incida de manera transformadora en los actores del proceso educativo, en el espacio del aula, la escuela, en la familia y la vida social amplia[4].

Esta perspectiva cualitativa es en consecuencia crítico-reflexiva en cuanto se fundamenta en el autoaprendizaje de los sujetos, su transformación personal, articulada al análisis social y al conocimiento histórico de la estructura social.

Como metodología recoge una perspectiva constructiva del conocimiento, un aprendizaje que toma en cuenta el conocimiento previo, los distintos saberes y sus lógicas, el conflicto y el disenso, así como una actitud permanente de búsqueda e indagación desde las cuales reconstruye los nuevos conceptos sobre la realidad, y estructura nuevas prácticas educativas y sociales.

2.3. Atender niveles parciales y globales

La sistematización del Centro Poveda tiene como soporte la práctica de las y los maestros en el terreno concreto de su experiencia educativa, en su interacción con los alumnos y alumnas, las familias y el entorno social.

Este primer nivel de sistematización es parcial y corresponde a la práctica de las y los maestras/os y los centros educativos, a sus intervenciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La sistematización pretende propiciar la reflexión de las/os educadoras/es sobre su experiencia para extraer indicadores de cambio y transformación en los sujetos, en el modo de construir los conocimientos, los procesos de gestión del aula y los centros, así como su articulación a la vida de la comunidad y los procesos organizativos. Ella es parte del proceso de acompañamiento a maestras/os y centros educativos; da cuenta de la validez o no

[4] MEJÍA, Marcos Raúl. **Educación Popular, Historia-Acualidad-Proyecciones**. Centro Poveda. 1992

de las formas de intervención, en cuanto construyen procesos que garantizan en su medida, transformaciones deseadas y propuestas.

Este nivel de sistematización es parcial porque atiende a las intervenciones concretas en sus resultados en el nivel educativo-micro-social como un espacio de construcción de una nueva pedagogía y como aporte al proyecto social de las mayorías. Es parcial además, por cuanto tendrá un primer nivel de sistematización realizado por las/os educadoras/es implicados e implicadas en dichas prácticas y en las diferentes zonas de trabajo (Fronteriza, Cibao Central, Distrito Nacional), junto al equipo del Centro Poveda correspondiente a cada zona.

El segundo nivel de sistematización atiende a la propuesta global del Poveda, la cual no se identifica con cada una de las prácticas, aunque se nutre del desarrollo de todas las intervenciones y sus respectivas experiencias releídas desde la coordenada socio-pedagógica.

Esta sistematización de conjunto, nos permite ver dónde persisten las dificultades, dónde vamos logrando cambios consistentes, cuáles itinerarios de transformaciones vamos construyendo.

En esta perspectiva los programas y los equipos tienen una competencia complementarias porque ofrecen las informaciones, los recursos metodológicos y las conceptualizaciones para la construcción de una fundamentación de la propuesta de cambio y su validación no sólo “práctica” (que podría ser singular) sino teórica (racional, pensable , comunicable, replicable[5]).

La real sistematización de la propuesta del Centro Poveda se realiza en el equipo de acompañamiento a medida que se va construyendo una nueva pedagogía.

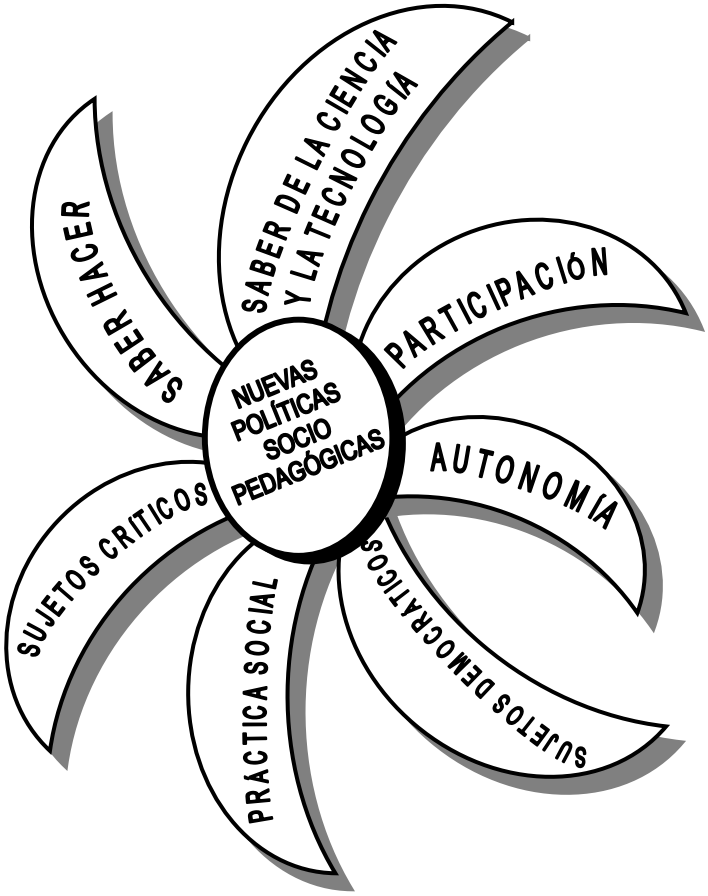
Este nivel de sistematización da cuenta de la pertinencia, o no pertinencia educativa y social de las intervenciones del Poveda en cuanto ponen de manifiesto la coherencia entre la propuesta y las prácticas de intervención.

---

[5] Aportes de Raymundo González a las Jornadas de Autorreflexión. Centro Poveda. Junio 1993.

Este tercer nivel de sistematización atenderá el espacio micro-social y macro-social puesto que la nueva pedagogía construye nuevos sujetos y actrices, actores sociales y en ese sentido amplía y fortalece la sociedad civil como proyecto de justicia y equidad para las mayorías.

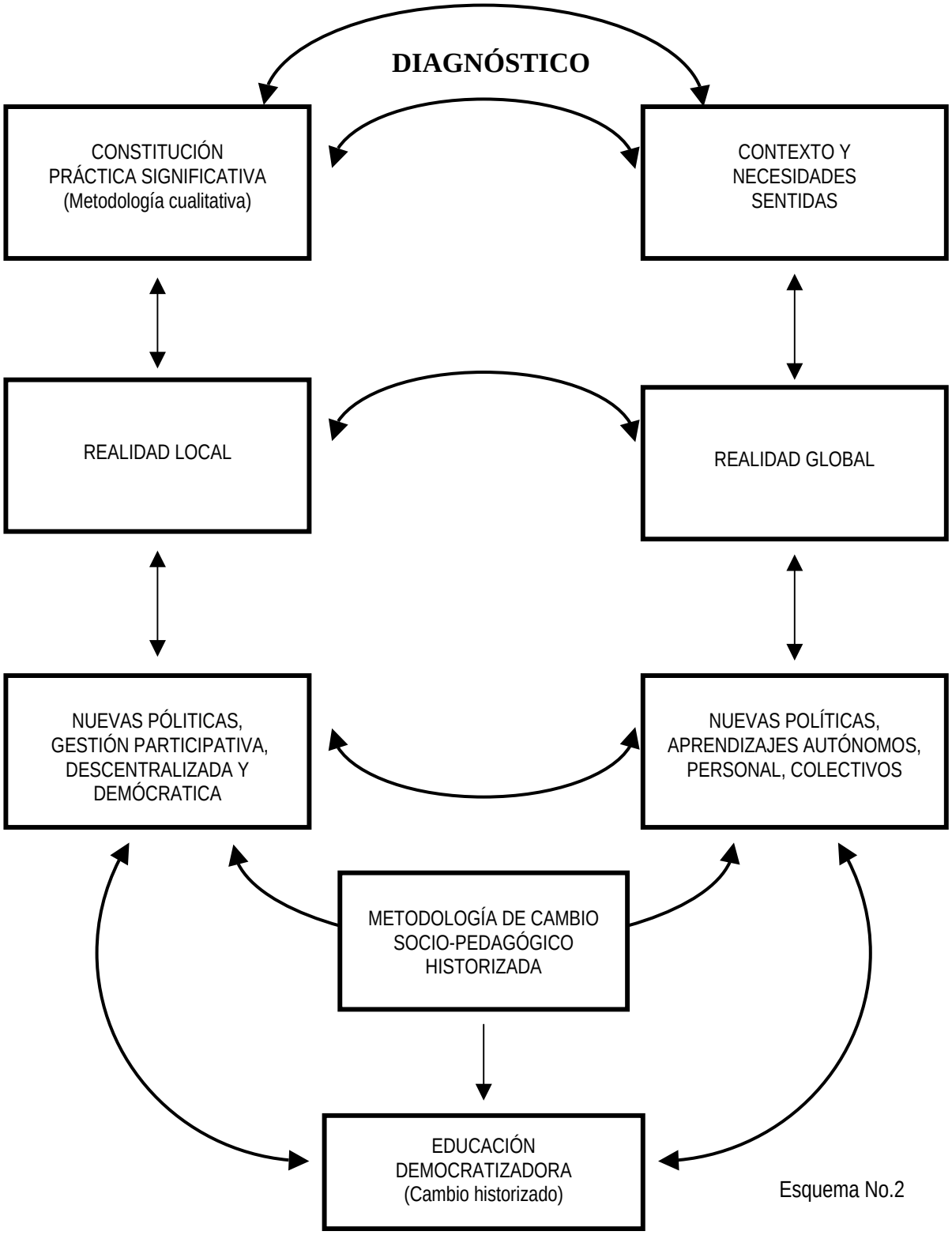
2.4. Contribuir al diseño de nuevas políticas y estrategias de acción transformadora en la sociedad civil



Esquema No.1

La sistematización tiene como una de sus metas, producir nuevos indicadores de transformación de la práctica sociopedagógica. Estos indicadores son la base sobre la cual se podrán construir nuevas políticas educativas y nuevas formas de hacer y saber que tengan en cuenta el proyecto social de los sectores populares en su globalidad, pasando por la aprehensión del conocimiento, el saber de la ciencia y la técnica, que capacita a estos sujetos para demandar ser considerados como actrices y actores de decisiones, en cuanto emergen con capacidad para elaborar y llevar a cabo propuestas que le garantizan el respeto a su dignidad y su rol de sujeto autónomo, que participa en corresponsabilidad con otras/os, en la creación de condiciones que garanticen la vida de todas las dominicanas y dominicanos.

CÓMO SISTEMATIZAMOS



Esquema No.2

3.- LOS EJES TEMÁTICOS

Esta perspectiva transformadora es retomada en la sistematización de la práctica cotidiana en tres ejes que dan sentido y organizan el trabajo del Centro Cultural Poveda. El primer eje, **La constitución de los nuevos sujetos sociales**, caracterizados por sus actitudes solidarias, respetuosa de los otros, con capacidad para el diálogo a pesar de las diferencias. El segundo eje lo hemos definido como **Construcción del conocimiento**; hace relación a la nueva manera de leer e interpretar la realidad para actuar en ella de manera transformante. El tercer eje lo constituye **La participación y gestión democrática** que prioriza el consenso, la gestión descentralizada que permite condiciones para una acción social responsable de todas/os las/os ciudadanas/os. Pretendemos mediante la sistematización validar procesos de construcción de una nueva acción pedagógica en atención a estos tres ejes que constituyen sus pretensiones.

3.1. Constitución de sujetos democráticos

Al reflexionar acerca de la constitución de sujetos democráticos nos parece importante distinguir analíticamente dos aspectos de esta constitución:

1º. La constitución de las personas como sujetos autónomos.

2º. La constitución de los sujetos sociales/colectivos.

Estos procesos de constitución no ocurren por separado, sino por el contrario, en interacción permanente.

3.1.1. La constitución de la persona como sujeto autónomo

Desde el punto de vista personal la constitución de sujetos democráticos hace referencia al esfuerzo por cooperar en la conformación de un sujeto capaz de comportarse en la vida de manera autónoma, es decir, en condición de formarse juicios a través de la reflexión en base a criterios propios y sopesados, que le permitan un comportamiento social consciente y responsable.

Al mismo tiempo, formarán parte de este sujeto una serie de características que expresarán diversos aspectos (deseables) de esa autonomía, algunas de las cuales presentamos a continuación.

3.1.2. La autoestima, el autoconocimiento y la identidad

El concepto de auto-estima se refiere a las posibilidades de la persona de valorarse a sí misma. La autoestima como dimensión del desarrollo personal tiene que ver con la auto-realización, el auto-concepto y la identidad. Ella implica el reconocimiento de los valores personales, de las capacidades y las limitaciones. La autoestima es un proceso personal; su evaluación necesariamente implica la toma de conciencia de la persona frente a su realidad. Entendida como proceso de cambio ella implica lo que la persona considera que es y lo que desearía ser. Es un proceso que la persona socialmente construye a través del proceso de irse definiendo y asumiendo.

Dimensiones que se vinculan a la autoestima:

- Comportamiento asertivo.
- Saber qué la caracteriza e identifica como persona (física, social y culturalmente).
- Disposición al cambio.
- Capacidad de explorar y desarrollar su espiritualidad (interioridad).
- Establecimiento de relaciones solidarias y positivas con los grupos sociales a los cuales se integra.
- Reconocimiento de los derechos y capacidad de reclamarlos.

Ahora bien, en el proceso de desarrollo de la personalidad, la asunción de una determinada identidad personal, desde la perspectiva del *interaccionismo simbólico*, implica concebirla como identidad social[6].

En algunos pensadores de esta corriente, las personas asumen su yo, lo que consideran ser (su self) a partir de la interacción e interpretación de lo que las otras personas consideran acerca de ella y lo que ella (la persona) interpreta de las valoraciones que hacia ella hacen los demás.

[6] Cfr. MEAD, Herbert. **Espíritu, persona y sociedad.** Educación Amorrortu, Buenos Aires. 1979.

En este sentido, la perspectiva del interaccionismo simbólico (IS) al situar al sujeto en un contexto simbólico en interacción con una realidad social, permite comprender que la identidad surge a partir de la interacción con otros. Así, al analizar la autoestima el IS nos permite desmontarla de lo que pudiera ser una autovaloración egocéntrica de la persona, un valorarse o estimarse por encima o sin los otros.

Desde la perspectiva de la psicología humanista la autoestima, la autorealización, revela madurez y desarrollo de la personalidad, lo cual está relacionado con las posibilidades de la persona para comportarse socialmente de manera positiva y, estar en capacidad de realizarse contribuyendo con otros y con su contexto socio-cultural[7].

Algunos de los aspectos que caracterizan a una persona autorealizada, con una autoestima adecuada, apuntan hacia los comportamientos y actitudes siguientes:

- Una percepción más clara y eficiente de la realidad. La persona es capaz de entender consciente y críticamente su realidad y disponer acciones en torno a esta.
- Mayor apertura a la experiencia. Actitud de exploración de las situaciones de su contexto socio-cultural y disposición a participar en él, así como también en contextos nuevos.
- Mayor integración, cohesión y unidad personal.
- Mayor espontaneidad y expresividad, pleno funcionamiento y vitalidad.
- Una identidad firme con su autonomía.
- Mayor objetividad, independencia y trascendencia del yo.
- Recuperación de la creatividad.
- Capacidad de fusión de lo concreto y lo abstracto.
- Estructura de carácter democrático.
- Capacidad amorosa.

[7] Cfr. MASLOW, Abraham. **El hombre autorrealizado**. Edit. Kairos, 6ta edic. Barcelona. 1985

3.1.3. Capacidad para analizar críticamente la realidad

Esta se refiere a la capacidad de los sujetos de conocer la realidad social y personal, sus causalidades e interacciones traspasando el nivel de la pura apariencia. Se arriba así al descubrimiento del carácter histórico de todo el entramado social al reconocerlo como un producto de dinámicas sociales que incluyen la acción social de actores sociales específicos que otorgan direccionalidad a los procesos. Direccionalidad fundamentada en intereses y valores y expresada como "proyecto social".

Esta capacidad implica tanto las posibilidades de manejo o comprensión más o menos adecuada de determinado instrumental teórico, así como también de un cierto conjunto de valores desde el cual confrontamos esa determinada realidad y ese específico proyecto social. Estos valores funcionan como fundamento del proyecto social (o de las intuiciones a ese respecto) con el cual nos comprometemos, y desde el cual juzgamos.

3.1.4. Capacidad de acción

El análisis de la realidad no queda separada de la acción para su transformación. Esta acción es una condición de la producción del propio conocimiento crítico de la realidad. Esta capacidad de acción se refiere al desarrollo de la capacidad de desencadenar, participar y organizar procesos prácticos transformadores de la propia realidad personal-social, en los niveles que sean pertinentes, propiciando así la riqueza de la relación teoría-práctica que otorga a cada uno de los elementos su lugar y validez propios.

3.1.5. Iniciativa y propositividad

La iniciativa y la capacidad propositiva son características cercanas. Ellas hacen referencia a la tendencia de las personas a actuar potenciando soluciones desde y frente a situaciones percibidas como problemáticas. La iniciativa tiene que ver con la capacidad de actuar en razón de juicios y motivaciones internas que conducen a la disposición, a la asunción de responsabilidades, y favorecen la capacidad de responder a la diversidad de situaciones que se les van presentando.

La propositividad tiene que ver con el esfuerzo de completar la crítica con la búsqueda y construcción de alternativas posibles que estén en coherencia con las razones profundas de la crítica realizada. Se contribuye así a la construcción de la realidad en la dirección deseada.

3.1.6. Participación

Hace referencia a la capacidad práctica de "pensar y hacer con otras/os" de manera organizada en los diferentes espacios y ámbitos: el aula, la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad civil en su sentido más amplio. Esto supone la convicción de la importancia de la acción colectiva de cara a la transformación de las personas y las relaciones sociales y políticas más amplias. En este sentido, la participación constituye, además de un objetivo deseable, un instrumento a través del cual construimos una mejor realidad social y nos construimos como mejores seres humanos. Finalmente, la participación es una forma de ejercicio de la responsabilidad, por cuanto cada cual es interpelada/o a actuar para el bien de todos y todas sin esperar soluciones en las cuales él/ella no participe en producir.

3.1.7. Tolerancia, igualdad y capacidad de diálogo con la diferencia y creación de consenso

La tolerancia es disposición a aceptar la diferencia y a defender el derecho a su existencia, entendiéndola no como un problema o limitación, sino, como riqueza. Esto último nos conduce entonces a desarrollar el diálogo como relación adecuada con lo diverso, y además como característica necesaria para una práctica reflexiva, es a través de él como puede producirse la confrontación sana que nos conduzca al consenso para la acción en función de proyectos no excluyentes.

La capacidad de diálogo tiene que ver con el esfuerzo por desarrollar la comunicación respetuosa de puntos de vista diferentes que son capaces de escucharse y argumentar con el propósito fundamental de buscar la verdad y el bien para todos y todas. Quien así participa reconoce la existencia del conflicto y asume el diálogo como uno de los posibles caminos para enfrentarlo exitosamente. A la base del respeto a la diferencia se encuentra la convicción de la igualdad fundamental de todos los seres humanos, y en consecuencia, el derecho a la existencia de todos y todas.

3.1.8. La solidaridad

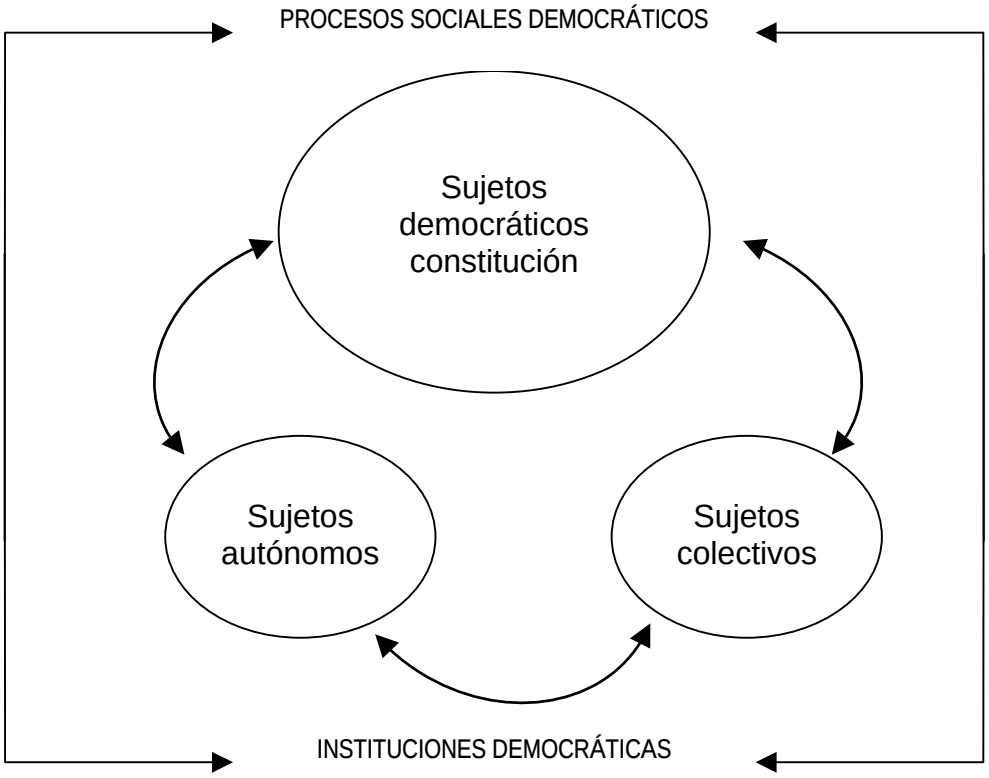
La solidaridad se refiere a la capacidad de los seres humanos de comprometerse responsablemente con la causa de los más excluidos en orden a la reposición de la vida y la dignidad para todos y todas. Ella pretende ser históricamente eficaz por lo que deberá realizarse con fundamento en la justicia, la equidad, para todas y todos apoyada en el discernimiento sobre la realidad para buscar inteligentemente lo más conveniente desde el punto de vista de las mayorías excluidas.

En lo más profundo, la solidaridad reconoce a los/as demás como hermanos y hermanas convocados/as a la vida, y descubre en las condiciones de su desgracia la violación indignante del único absoluto-inmanente: la vida.

Los valores que venimos indicando, tal es el caso de la solidaridad, tienen en común la afirmación de una determinada visión del ser humano a la cual hemos aludido anteriormente. Se trata justamente de la capacidad de construirnos como sujetos en función de esos determinados valores, apostando a que por esa vía se alcanzaría una mayor planificación humana. Así, podríamos hablar de una constelación de valores que conformarían el espectro necesario para la construcción personal.

En esta concepción del ser humano es fundamental la comprensión de este como un ser que integra lo individual y lo social en una relación armónica. En esta relación, si embargo, lo tendencial está indicando la necesidad de una acción consciente y responsable sobre nosotros y nosotras mismas, en orden a la conformación personal de acuerdo a la concepción indicada. Una acción orientada de esta manera irá articulando y reelaborando, a lo largo de todo el proceso, el conjunto de valores al que antes nos hemos referido.

CONSTITUCIÓN DE SUJETOS DEMOCRÁTICOS 1



Esquema No.3

3.1.9. La constitución de sujetos colectivos

Abordamos ahora algunas de las características que hacen referencia a la constitución de los sujetos colectivos, no sin antes insistir en que la identidad individual se produce también al interior y en relación con las identidades colectivas.

3.1.9.1 Reconocerse como una identidad que se construye en proyectos

Cuando hablamos de sujetos desde la perspectiva colectiva nos ubicamos inevitablemente de cara a la cuestión de los proyectos, pues es en función de ellos como se construyen la pertenencia y la identidad, es decir, como se constituyen los sujetos sociales.

En este sentido, será fundamental la existencia de proyectos o intuiciones con capacidad de interpelar a los individuos y constituirlos en sujetos de ellos. Al mismo tiempo será también fundamental que las personas se perciban como interpeladas por esos determinados proyectos o intuiciones, y por lo tanto, se sepan y asuman como sujetos de ellos. Esto permitirá un ejercicio mayor de la criticidad y la autonomía.

Si lo anterior es cierto, la ausencia o debilidad de los proyectos para interpelar a los individuos y constituirlos en sus sujetos deberá manifestarse como una limitante de la acción socio-política y exigirá estrategias específicas para responder a esta situación. Esta dificultad se convierte en una cuestión a tomar seriamente en cuenta en los procesos educativos.

3.1.9.2 Capacidad para comprometerse con proyectos

La constitución en sujeto de determinado proyecto supone el compromiso con el mismo. La intensidad y la forma de este compromiso será variable, y estará condicionada por múltiples factores personales y socio-históricos. Pero, en todo caso, si existe realmente identificación y sentido de pertenencia esto deberá expresarse como compromiso histórico en función de la implementación del proyecto en cuestión desde las condiciones y posibilidades existentes.

3.1.9.3 Capacidad para accionar individual y colectivamente

La posibilidad de compromiso con un determinado proyecto pasa por la capacidad para la acción histórica, individual y colectiva. Sin ella el compromiso probablemente se convierte en retórica y lentamente se va destruyendo. La acción es medio para hacer concreto el proyecto en el cual decimos creer, y al mismo tiempo, es camino para profundizar el compromiso ya asumido, y participar en la constante reformulación y enriquecimiento del mencionado proyecto que está siempre inacabado.

3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Como eje del proceso de sistematización, la construcción de conocimiento significa los procesos a través de los cuales los sujetos van transformando, asumiendo y apropiándose de comprensiones y explicaciones acerca de la realidad en sentido amplio. Esto implica situarse en el contexto del proceso de socialización en el cual los sujetos interactúan con su realidad socio-cultural.

Las informaciones y conocimientos que se expresan en los diversos contextos socioculturales con los cuales los seres humanos interactúan, son interiorizadas a través de los procesos cognitivos de: percepción, pensamiento, lenguaje, razonamiento, conciencia, sentimientos, afectos, valoraciones, creencias, mitos, memoria, … Estos se potencian y desarrollan en la compleja interacción que se da entre el individuo y su realidad social. De esta forma, los individuos se desarrollan como seres sociales y desde ahí construyen los conocimientos.

Así, la construcción de conocimientos está estrechamente vinculada al accionar de los seres humanos en su realidad social. El conocer está relacionado con el hacer *"conocer es acción afectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo"* (H. Maturama, 1994).

3.2.1. Perspectiva constructivista y proceso educativo

Desde la perspectiva constructivista se entiende que los conocimientos que las personas han integrado a su estructura cognoscitiva condicionan la incorporación y asunción de nuevos conocimientos. Es decir, que en el proceso de construcción de conocimientos se entrelazan los conocimientos que se poseen y los nuevos con los que se entra en contacto, a través de diversas experiencias que ocurren a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva se asume que los procesos psíquicos superiores forman parte de la experiencia social de la persona, ya que éstos se desarrollan y expresan en la interacción individuo realidad social.

La educación es un proceso multidimensional que implica lo intelectual, lo afectivo, lo físico, lo valorativo, lo social, en definitiva, las diferentes potencialidades y capacidades humanas.

Ello demanda entender que el mismo ser humano, portador/a de capacidades y potencialidades, se va construyendo como persona inserta en grupos sociales y en un contexto socio-cultural. Este proceso exige la creación de condiciones de aprendizaje que posibiliten la integración y construcción de conocimientos a la luz de una realidad específica y de interacciones sociales particulares.

La educación constituye una parte importante del proceso cultural, fenómeno social por excelencia, y el desarrollo individual de las personas. A través de la educación los grupos sociales consignan un conjunto de prácticas, que crean condiciones de aprendizaje, posibilitando que los nuevos miembros se dispongan a *"asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecer su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación"* (COLL, César., 1989, p. 162).

3.2.2. Construcción de conocimiento y procesos cognitivos[8]

Todo aprendizaje humano es una actividad constructiva de los sujetos. En ella entran en interacción los conocimientos previos con los nuevos saberes a que estos son expuestos en el proceso de aprendizaje. La incorporación de dichos saberes se realizan en un proceso interactivo de sucesivas aproximaciones por parte de los sujetos. Y desde los esquemas mentales que ellos poseen con respecto a los nuevos saberes con los cuales están siendo ahora confrontados. La actividad interactiva exige un trabajo de elaboración donde *contexto sociocultural, experiencia, herencia y maduración* actúan sobre los nuevos saberes transformándolos y asimilándolos a las estructuras mentales, mediante rupturas sucesivas que ocurren al interior del sujeto en razón del factor de equilibración[9].

La complejidad del proceso de integración supone una cuidadosa selección de la información, la organización de la misma y la acomodación a las estructuras cognitivas.

3.2.3. Aprendizaje significativo[10]

El aprendizaje significativo es aquel que establece intencionalmente vínculos entre los conocimientos que tiene el sujeto y las experiencias e informaciones nuevas con que se va confrontando, posibilitando y propiciando así, la creación de nuevos conocimientos y aprendizajes. Su significatividad procede además, de su articulación con la vida y los intereses de las/os estudiantes.

Esta actividad cognitiva supone en múltiples ocasiones una ruptura de los esquemas de conocimientos previos para integrar los nuevos, en una amplia red de significados que modifica los esquemas de pensamiento anteriores y favorece la adquisición de los nuevos conocimientos.

---

8 COLL, César y otros. **El constructivismo en el aula**. Barcelona 1993

9 Factor de equilibración. Es una acción mental de los sujetos mediante la cual se logra una nueva organización interna de los esquemas mentales. Es un proceso permanente de autorregulación que permite modificar los esquemas mentales, construir nuevos esquemas de conocimiento y nuevas representaciones de la realidad que resuelven, los conflictos sociocognitivos que se dan en los sujetos al enfrentar un nuevo conocimiento.

10 P. AUSUBEL, David. **Psicología Educativa.** Un punto de vista cognoscitivo. México. 1978. P. 78 ss.

El aprendizaje significativo facilita la memoria comprensiva, el aprendizaje de la sustancia, de lo fundamental de las ideas y los procesos de aprendizaje autónomo en cuanto capacita para aplicar a otras situaciones de la vida cotidiana los conocimientos construidos. Posibilita además, la adquisición de procedimientos para la solución de problemas y la creación de estrategias diversas adecuadas a las situaciones dadas mediante la conexión de ambos conocimientos. De esta manera, atribuye sentido a cuanto aprende.

En la enseñanza escolar las alumnas y los alumnos interactúan con los agentes de socialización: maestras, maestros; compañeras, compañeros y organizaciones comunitarias desde las condiciones de aprendizaje que se promueven. Pero, en última instancia, "la verdadera y el verdadero artífice" de su proceso de aprendizaje son los propios estudiantes. Ya que es en la ejercitación de su actividad cognitiva donde se "construyen, enriquecen, modifican y transforman" sus conocimientos. De manera que *"la actividad constructiva de los estudiantes no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye"* (COLL, César. 1989, 1992).

3.2.4 Condiciones del aprendizaje significativo

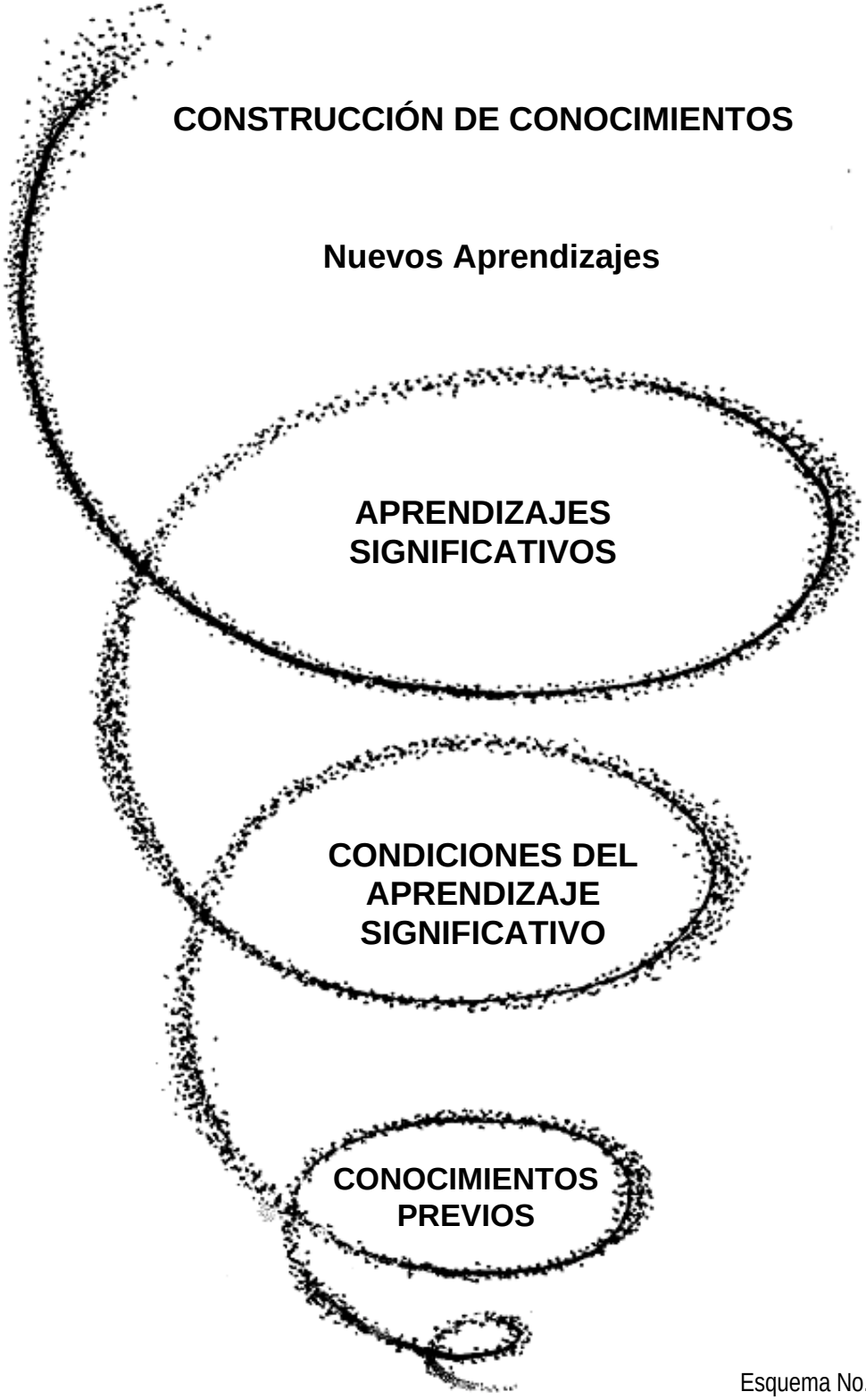
En esta perspectiva, la función de las profesoras y profesores es convertirse en recurso más que en autoridad, es crear un marco de relaciones en el aula que favorezca la aceptación y confianza mutuas, el respeto, las relaciones afectuosas que den seguridad al estudiante y que afirmen una autoimagen ajustada y positiva de sí mismos.

Cualquier metodología no logra un aprendizaje significativo. Este requiere de participación y autonomía de los sujetos para elaborar itinerarios investigativos que le permitan construir y apropiarse de una forma peculiar de aprender.

De igual manera las estrategias de esa metodología han de reflejar coherencia con las perspectivas investigativas:

- organizando el espacio escolar en diversidad de situaciones.
- permitiendo a las/os estudiantes efectuar elecciones para realizar actividades y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.

- iniciando e impulsando las/os estudiantes a plantearse sus propias preguntas.
- promoviendo las discusiones en clase, de puntos de vista diferentes y elaboración de argumentaciones, como punto de partida para realizar consensos.
- propiciando actividades en las cuales las y los estudiantes asuman papeles activos, expresen sus conocimientos previos y las diferentes lógicas de creación de conocimientos.
- utilizando el tiempo de manera flexible.
- organizando agrupaciones diversificadas (individual, grupal, colectiva).
- estableciendo una diferenciación de actividades para el seguimiento personal - grupal.
- utilizando multiplicidad de fuentes directas (realidad natural y social) y las indirectas (periódicos, revistas, radio, tv. enciclopedias, videos, libros y documentos, materiales, dibujos, planos, edificios, vestidor…)
- planteando los contenidos de aprendizaje (conceptos, procedimientos, actitudes) como problemas a resolver, situaciones conflictivas cotidianas personales y sociales a solucionar o interrogantes que demandan respuestas y retan a avanzar.
- formulando los contenidos a trabajar con coherencia interna y lógica y adecuándolos a los niveles de desarrollo de los estudiantes.


CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS
Nuevos Aprendizajes
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
CONDICIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
CONOCIMIENTOS PREVIOS

Esquema No.4

3.2.5. Diálogo de saberes

Desde las perspectivas que se viene trabajando, todo proceso de aprendizaje implica una relación dialógica y una negociación cultural. Es decir un diálogo de saberes entre los sujetos que participan en el proceso educativo. También en todo proceso de comunicación con otras personas se da el diálogo de saberes, el establecimiento de relaciones de intercambio e interacción de ideas, opiniones, informaciones, experiencias, en el contexto de una realidad social que es percibida de determinada manera por los diferentes sujetos.

Esto así porque " toda persona posee un saber, un conocimiento básico, una capacidad de entender y asimilar las cosas, la realidad, la vida, fruto de las experiencias, de los medios de comunicación y de su relación con los demás, de las lecturas y convivencias"[11]. Si asumimos que la construcción de conocimiento es un proceso social e histórico que se realiza a través de la interacción social, el diálogo de saberes se nos presenta como una práctica social mediante la cual se da una toma de posición del sujeto, portador de saberes "frente a sí mismo y al saber de los demás". Este diálogo posibilita así conjugar el saber del contexto socio-cultural y el saber elaborado.

"La práctica del diálogo de saberes emerge como intercomunicación que recupera al sujeto y niega su cosificación, su adoctrinamiento y todo tipo de ejercicio del poder-saber que busca sometimiento. Este diálogo, así entendido, es una práctica social fundamental en los procesos de construcción de sujetos y de construcción de la **Democracia**". (GHISO, Alfredo, 1993).

A través del diálogo de saberes el sujeto va confrontado sus conocimientos y se va apropiando de los conocimientos y saberes presentes en su contexto socio-cultural. En la práctica del mismo se da la posibilidad de: "construir conocimientos en torno a un problema. Es pasar de la enseñanza a la comprensión, de la opinión al conocimiento". (Idem)

---

[11] QUIROGA, Dagoberto. **Educación popular en los sindicatos. La experiencia de Sitraidema.** Gente Nueva. Bogotá 1990. Pág.35

El diálogo de saberes en la práctica educativa requiere llevar a cabo: *el intercambio de experiencias entre quienes participan en el proceso educativo; la problematización de las experiencias; el análisis y la reconstrucción vía la síntesis de los planteamientos y señalamientos expuestos.* Estos tres momentos permiten crear y socializar los conocimientos de quienes participan en un proceso educativo.

El proceso educativo al dar apertura al diálogo de saberes reconoce los conocimientos previos que posee quien participa en dicho proceso; reconoce el intercambio de diferentes expresiones del saber: el saber elaborado, el saber propio del contexto socio-cultural que el sujeto ha ido asumiendo, así como la producción, reelaboración y construcción de conocimiento por parte del ser humano que realiza un proceso de desarrollo y educación.

A través de la experiencia del Centro Cultural Poveda se procura establecer condiciones que permitan el diálogo de saberes como punto de partida, y de llegada, de una estrategia para desarrollar alternativas pedagógicas que articulen las intuiciones de la educación popular, en la educación formal.

3.3. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICAS DE LA ESCUELA

Una gestión y organización democrática de la escuela deberá expresar las siguientes características, entre otras:

3.3.1. Descentralización y participación

Ambas características hacen referencia a la cuestión de los procesos de toma de decisión, o, dicho en otro lenguaje, a la cuestión del ejercicio del poder. Se trata entonces de que la toma de decisión, el ejercicio del poder, no se encuentre "centralizado" en unos pocos, sino que, haya la mayor participación posible en el diagnóstico, la elaboración, la ejecución, administración-control y evaluación de los proyectos y propuestas. Se desarrolla así uno de los elementos centrales del carácter democrático de la gestión: la participación de los afectados en la resolución de sus propios problemas.

Lo anterior implica el desarrollo creativo de estructuras y procesos institucionalizados de participación que favorezcan la descentralización en todos los ámbitos. De esta manera se coopera en la socialización de las personas e instituciones en la participación y se coadyuva a la eliminación de la centralización existente en el sistema escolar, y en el país. A la vez que se posibilitan los procesos de constitución de sujetos.

3.3.2. La capacidad de debate y negociación

Se trata de que en la gestión el debate respetuoso sea una constante. La capacidad de debate es aquí entendida como la posibilidad de presentación argumentada de posiciones o puntos de vista con respecto a cuestiones específicas. En este sentido, el debate es uno de los medios útiles para clarificar situaciones y confrontar posiciones de manera que se puedan producir acuerdos que hagan posible la acción conjunta. Este deberá ser uno de los propósitos principales de esta práctica que conduce a evitar la polarización de los/las participantes.

Para poder desarrollar el debate es necesario un clima de corresponsabilidad y libertad institucional de manera que todas y todos tengan y sientan la certeza de que la participación en el mismo, el planteamiento de una posición específica o la coincidencia con una de las existentes en el proceso de discusión, es responsabilidad y compromiso de todos y cada uno, en un clima de apertura que les garantiza que no le acarreará consecuencias institucionales negativas ulteriores .

En la medida en que el debate se orienta a la producción de acuerdos para la acción implica la disposición de cada uno/a de los y las participantes a reconocer -cuando así sea- lo razonable de la posición de los otros/as y a transformar la suya en base a una argumentación adecuada. En este sentido la capacidad de debate se vincula a la capacidad de negociación entendida como procedimiento de generación de consenso.

La negociación no supone necesariamente la eliminación de las diferencias, sino, la producción colectiva de puntos de vista y posiciones que puedan expresar la voluntad del colectivo en una oportunidad específica.

3.3.3. Gestión democrática del conocimiento

La gestión democrática del conocimiento implica, por una parte, la capacidad de los actores del proceso educativo de tener información acerca de qué y para qué conocen, de manera que el proceso de aprendizaje no les resulte extraño ni lejano. Esto deberá favorecer la capacidad de trasladar a situaciones nuevas los saberes nuevos incorporados.

Implica también la participación de las/os agentes educativos en la decisión de qué conocer y cómo hacerlo de manera que se involucren corresponsablemente en el proceso.

Por otra parte, una gestión democrática del conocimiento favorece una actitud crítica y respetuosa de la diversidad de los saberes en la medida en que ayuda a su ubicación en el nivel de explicación de la realidad que le es pertinente. Al mismo tiempo, este tipo de gestión se esfuerza en clarificar el carácter de producto de los diversos saberes y las condiciones en las cuales estos se producen, coadyuvando a una actitud abierta y plural.

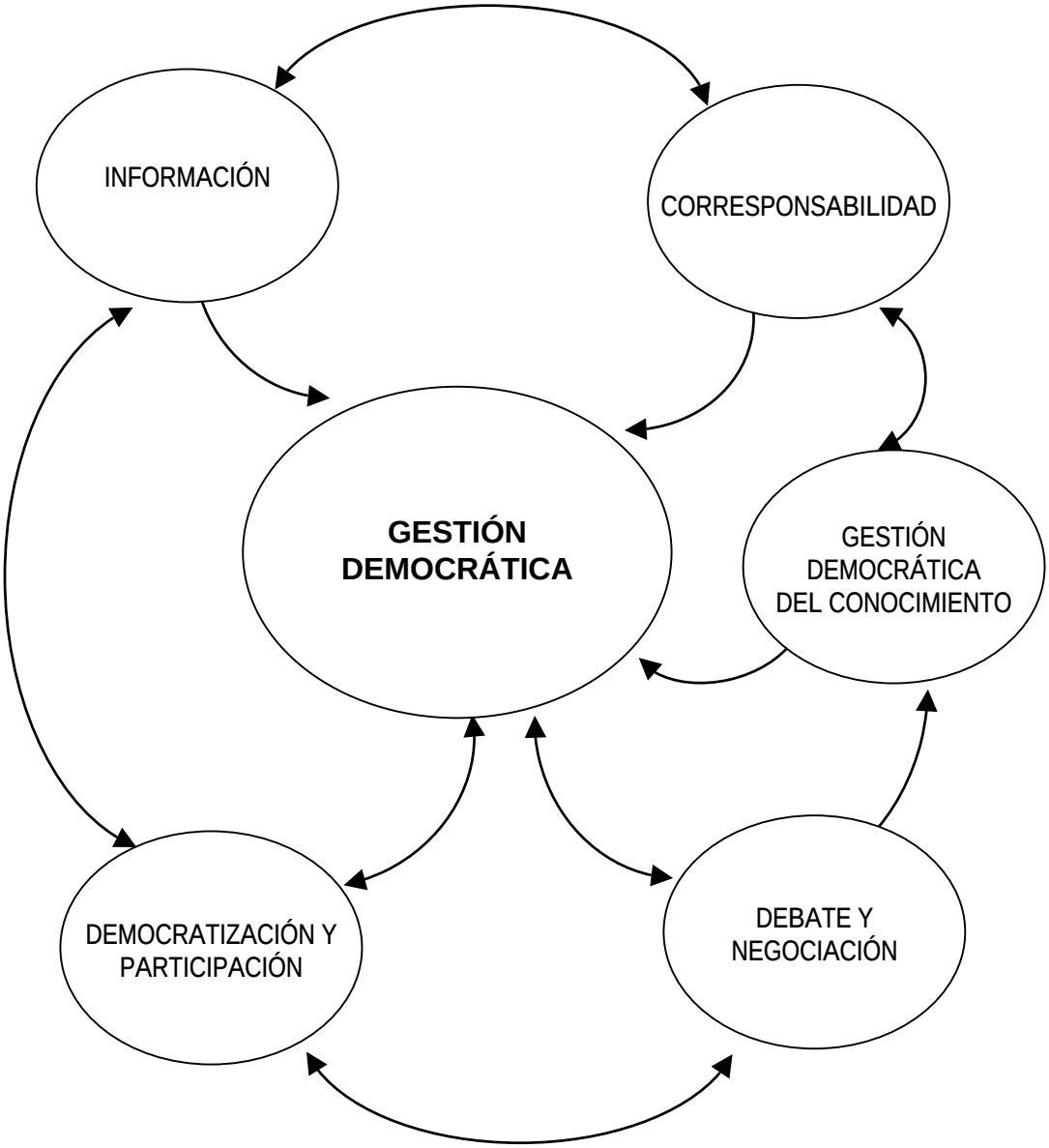
3.3.4. Información

La información es una característica imprescindible a cualquier gestión y organización democrática, pues sin ella la participación pertinente se imposibilita a causa del desconocimiento de la dinámica concreta de los procesos en curso. Así, de existir una voluntad real de propiciar procesos participativos ésta deberá expresarse, entre otras cosas, en la existencia de canales adecuados de información de los actores y actrices del proceso educativo.

Por otra parte, la información es elemento esencial para asegurar la transparencia de la gestión. Por transparencia entendemos la disponibilidad, a través de los canales institucionales, de la información necesaria acerca del por qué, para qué y cómo de la gestión institucional. Una gestión poco transparente generalmente oculta el ejercicio de un poder centralizado y pone en cuestión la validez de los propósitos en función de los cuales se ejerce.

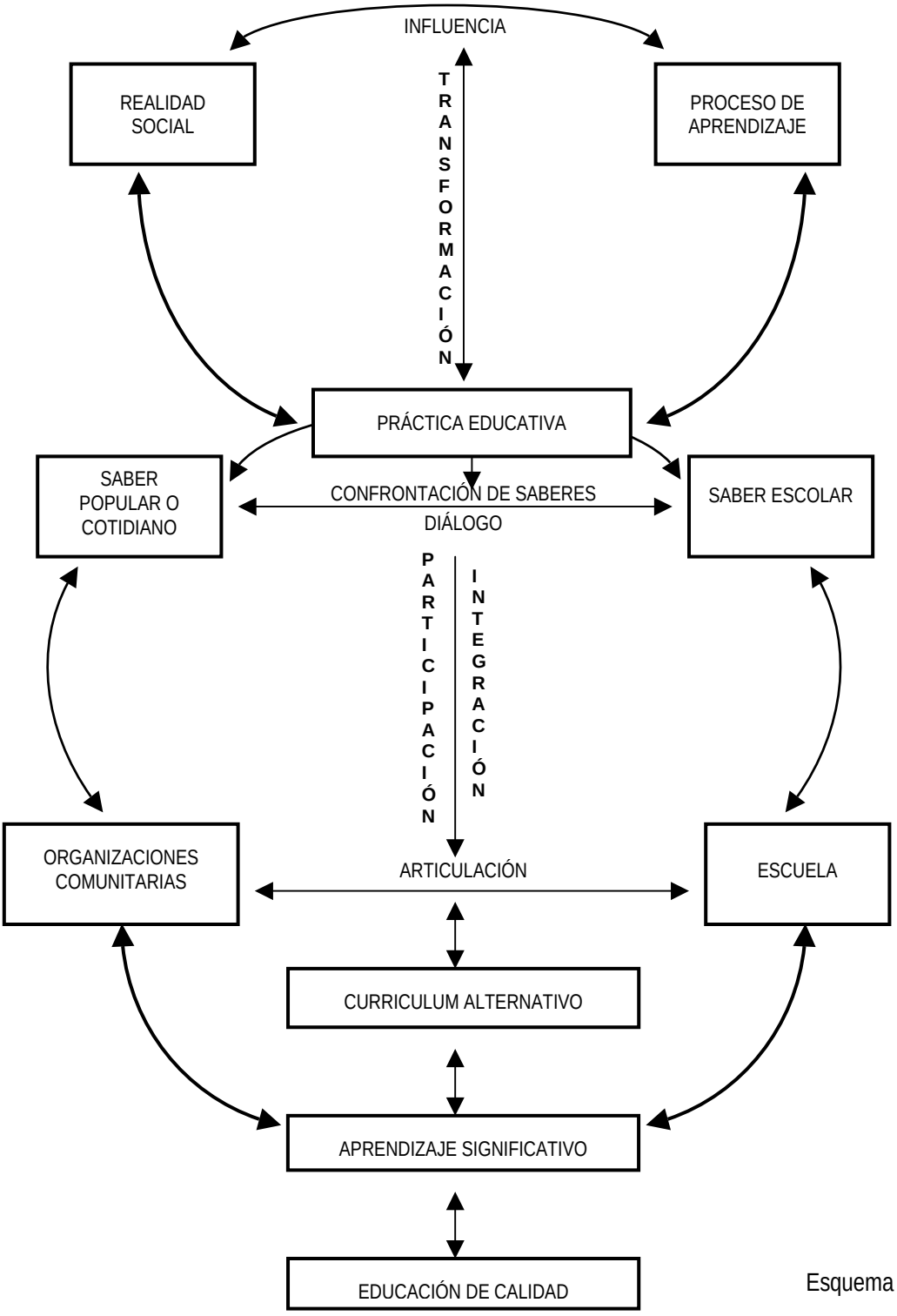
3.3.5. Corresponsabilidad

Propiciar en actores y actrices educativos el sentido de pertenencia a un proyecto, percibirse asimisma/o comprometidas/os en las tareas o acciones que realizan, de las actividades que emprende. Esta percepción estimula el desarrollo de su capacidad propositiva y creativa para el desarrollo de una gestión democrática de proyectos e instituciones educativas.



Esquema No.5

ITINERARIO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA



Esquema No.6

ANEXOS

I. LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS: algunos elementos teóricos

La cuestión de los sujetos (o actores) ocupa hoy un lugar relevante en la reflexión de las ciencias sociales. La discusión tanto del sujeto asumido en su dimensión personal como en su dimensión colectiva, así como las múltiples relaciones que se establecen entre ellas en el proceso de su mutua constitución son una preocupación central en el debate contemporáneo[12]. Ello así, en parte, como una reacción a tendencias de interpretación que no siempre tomaron suficientemente en cuenta la dimensión subjetiva de las personas, en toda su riqueza y complejidad, y la centralidad de la acción de los colectivos en el proceso de producción de la dinámica social. Estas incidencias tienen repercusiones en el desarrollo de la reflexión de las prácticas educativas.

Al abordar analíticamente la cuestión de los sujetos debemos distinguir, como se evidencia en las líneas anteriores, aquello que tiene que ver con la constitución de las personas en cuanto que "sujetos autónomos", y aquello que dice relación con la constitución de los sujetos colectivos o actores sociales[13]. Veamos brevemente por separado ambos aspectos de la discusión.

a) La constitución de las personas como sujetos autónomos

Una de las intuiciones fundamentales de las propuestas educativas que han sido caracterizadas como latinoamericanas es la de cooperar en la conformación de sujetos críticos, capaces de orientarse y conducirse socialmente según análisis y convicciones propias. Estos son reconocidos como el producto de la puesta en práctica de la capacidad reflexiva de las personas y ésta como una característica fundamental de la autonomía de los sujetos. Así, un propósito fundamental de la práctica educativa en esta corriente de pensamiento pedagógico ha sido la conformación de los participantes en el proceso educativo en sujetos autónomos y críticos.

---

[12] Cfr. TOURAINE A., **El regreso del Actor.** Educación Kairos. Barcelona 1981.

[13] Estamos aquí utilizando sujeto y actor cuando nos referimos a la dimensión colectiva de los sujetos aunque sabemos que la discusión en este punto permanece aún muy abierta.

Su conformación se entendía como un proceso a través del cual las personas, de más en más, se ubicaban responsablemente en su entorno natural y social al sentirse y asumirse como sujetos capaces, por acción histórica, de producir la reproducción, mejoramiento o transformación de sus condiciones de existencia, y de producirse a sí mismas al interior de ese proceso. El protagonismo histórico de las personas es el que se reivindica en esta concepción en contraposición a posiciones fatalistas o deterministas.

Como se sabe, por esta vía, la tradición pedagógica entronca con el importante aporte de la modernidad[14] que reconoce a la persona como subjetividad compleja, efectiva, racional, singular, responsable y libre. Con la modernidad, el individuo deviene sujeto de derechos inalienables, y deberes que se siguen en consecuencia[15]. En realidad esa concepción está a la base de las afirmaciones anteriores. La acción educativa será concebida entonces como una intención de cooperar en la construcción de las condiciones histórico-sociales de realización de esa subjetividad, y de aportar a la construcción un determinado perfil de la misma a la base del cual se encuentran opciones antropológicas y éticas que se expresan políticamente.

Si bien en este punto se insiste en el carácter de la construcción personal, queda claro que esto sólo ocurre dentro de un determinado proceso social. Parte de esto es lo que abordamos a continuación.

b) La constitución de sujetos colectivos

Al hablar de la constitución de sujetos colectivos, de nuevo, podemos estar refiriéndonos a dos aspectos de la cuestión de los sujetos, ambos importantes y pertinentes.

---

14 Como se sabe, la postmodernidad es, entre otras cosas, una crítica a esta pretensión moderna de un fuerte protagonismo histórico prometeico.

15 Cfr. HABERMAS, Jurgen. **El discurso filosófico de la modernidad**. edit. Taurus. Madrid, 1986; también Heller, A;…

Por una parte, se afirma que la construcción de los individuos como personas-sujetos-autónomos es un proceso que no ocurre "en solitario", sino, colectivamente, es decir, socialmente. Al decir de algunos, que la construcción histórica de la subjetividad se produce objetivamente[16].

Efectivamente, es al interior de una determinada "condición social" de una determinada sociedad donde ocurren los procesos de socialización. Esto no obvia la responsabilidad y especificidad personales, pero las sitúa históricamente.

Por otra parte, con esta afirmación se está indicando el hecho de que las personas se constituyen históricamente en "sujetos de proyectos histórico-colectivos", y que es al interior de esta constitución como ocurre la construcción de la subjetividad personal. Dicho de otra manera, que la identidad personal se conforma en articulación con la construcción de la identidad colectiva. Algunos afirman que la construcción de la identidad personal es en realidad un proceso de apropiación – con todo lo que ello significa de reformulación, resignificación, transformación…,- de identidades colectivas.

En este segundo aspecto la insistencia es en el hecho de que la acción social supone sujetos de la misma condición, y que estos se constituyen en función de identificaciones con proyectos históricos que plantean y convocan a la construcción de una determinada forma de realización de las relaciones sociales. Y que, estos proyectos históricos existen en relación con otros proyectos en función de los cuales se constituyen otros sujetos sociales[17]. Que los sujetos sociales no son pues, previos a los proyectos, sino el producto de la interpelación que estos proyectos son capaces de producir sobre los sectores sociales constituyéndolos en sujetos de esos proyectos[18] y conformando así identidades sociales amplias.

Por este camino se hace más difícil caer en cualquier tipo de reduccionismo para definir los sujetos o actores sociales al captar cómo la complejidad de los

---

[16] Cfr. BERGES, P. y LUKMAN T. **La construcción social de la realidad**, edit. Amorrortu, Buenos Aires 19…, también Berger, P. **Para una teoría sociológica de la religión.** edit. Kairós, Madrid, 19…

[17] Estas relaciones pueden ser de diferentes tipos y pueden además modificarse en el proceso histórico como consecuencia de ese mismo proceso.

[18] Como se sabe las diversas corrientes de "análisis del discurso" han hecho importantes aportes al respecto.

problemas sociales permite favorecer la constitución de sujetos diversos que se definen desde interpelaciones también diversas –de género, de raza, de clase,…- susceptibles de confluir y conformar proyectos históricos globalizadores.

En este sentido la práctica educativa tiene la intención de intervenir en la constitución de los diversos sujetos, coadyuvando en la formulación y dimensiones de los proyectos. Leído en esta perspectiva, la intervención educativa es también una interpelación que constituye sujetos en una u otra dirección. Si la intención es la constitución de sujetos democráticos/as ellos implicará la interpelación de los colectivos sociales en función de proyectos socio-políticos de vida democrática - y esto desde el punto de vista de los diferentes actores y actrices sociales- que se van construyendo también colectivamente y que pasa por la construcción de valores, actitudes y prácticas consecuentes.

II. ALGUNAS DE LAS PERSPECTIVAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Con respecto al desarrollo del conocimiento científico se han elaborado en las ciencias humanas, desde diversas perspectivas filosóficas, concepciones acerca de la construcción del conocimiento, como respuesta a la preocupación en torno al hecho del conocer entre los seres humanos. Al revisar las diferentes posiciones teóricas nos encontramos:

La concepción empirista; el proceso de aprendizaje que se remite a lo que el individuo percibe y observa de la realidad.

Al analizar el aprendizaje humano se enfatiza que se aprende a partir de lo que el organismo registra a través de sus órganos sensoriales. La didáctica empirista dirige su interés a las condiciones de enseñanza que posibilitan los procesos de observación de una realidad, por parte del individuo, sin interesarse en la interpretación de dicha realidad.

La concepción pragmática; por su parte, da importancia a los aspectos utilitarios del conocer humano, su interés se dirige al ¿para qué sirve el conocimiento?. Desde esta perspectiva se vincula la reflexión en torno al conocimiento en una situación específica.

Por su parte, la *perspectiva idealista*, al conceptualizar y analizar el conocimiento, destaca, el significado que el ser humano da a lo percibido. Se señala que, a través, del entendimiento humano, la percepción de la realidad, realizada por los seres humanos, es integrada a un contexto con sentido.

En las últimas décadas surge con un auge importante en el ámbito de la Psicopedagogía, la presencia y desarrollo de una perspectiva constructivista, la cual se corresponde con la profundización, a través de estudios e investigaciones, en la comprensión de los procesos psíquicos superiores, los procesos de desarrollo evolutivo de los seres humanos y todo lo que implica, en el desarrollo humano, la interacción con una realidad social.

Estos avances en el conocimiento científico conllevan a rupturas epistemológicas que amplían las perspectivas en cuanto a la concepción del ser humano y los procesos de interacción social, así como todo lo que implica el aprendizaje humano.

El constructivismo emerge, confrontando posiciones epistemológicas de diferentes disciplinas relacionadas con la educación como la psicología cognoscitiva y las teorías del aprendizaje. Se abandonan o superan las concepciones epistemológicas empiristas, así como las teorías asociacionistas del aprendizaje, y se concibe el conocimiento no como una copia de la realidad preexistente, sino como un proceso activo, interactivo y dinámico mediante el cual se van construyendo modelos explicativos.

Lo que se ha dado en llamar constructivismo surge de la convergencia e integración de diferentes disciplinas y diversos aportes teóricos, por lo que la interdisciplinariedad es inherente a sus análisis y sus aplicaciones en la práctica educativa. Los diversos aportes teóricos, que convergen en la perspectiva constructivista, le dan la visión interdisciplinar a los análisis en torno a la construcción del conocimiento. Así, desde la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales se han ido presentando diversas posiciones teóricas y enfoques analíticos.

Al situarse el constructivismo de cara al proceso educativo, introduce dimensiones distintas y redimensiona los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que sitúa en la base de todo lo que significa promover la educación a la actividad mental del alumno/a, su desarrollo como persona, y sus potencialidades de ser un sujeto activo en los procesos de conocimiento, así como el desarrollo personal. Con ello, el proceso de adquisición de conocimientos se coloca en el contexto de lo que conlleva el proceso de socialización misma. Proceso a través del cual el individuo va integrando y apropiándose de una realidad social. Al sujeto se concibe en interacción con su realidad socio-cultural.

La teoría psicogenética de Piaget:

Entre los aportes teóricos se destacan los siguientes:

La teoría psicogenética de Piaget, de la cual se proyecta un "enfoque evolutivo" el cual ha sido aplicado al campo de la educación.

Entre los seguidores de Piaget que han realizado estudios claves en la educación se destaca Kohlerg quien en 1963 publicó "Early Education: a congnitive development view" donde destaca el papel que juega en los programas preescolares la exposición de los niños y niñas a situaciones de aprendizaje que proporcionen conflictos cognitivos, manipulaciones directas con objetos, lo cual pone en juego los procesos intelectuales básicos del niño y la niña, y tiene un efecto positivo sobre su desarrollo intelectual.

También se destacan los aportes de las teorías estructurales del desarrollo, las cuales aproximan a la comprensión de las etapas del desarrollo. Estas etapas van desde aquellas en que predominan los reflejos y las percepciones, las sensorio-motoras, la inteligencia intuitiva, de las operaciones concretas y los sentimientos morales hasta la etapa de las operaciones intelectuales abstractas.

La Psicología Genética de Piaget al abordar los procesos de aprendizaje enfatiza las implicaciones del aprender humano. Para esta perspectiva "aprender y desarrollarse no consiste en percibir mediante una simple lectura de los datos exteriores del sujeto, sino que supone una lógica que organiza las acciones del sujeto, y el dominio, por parte de la persona, sobre sí misma, sobre esas acciones y, a través de ellas el dominio sobre algunos objetos" (DORÁS, W. 1993. pág. 19).

Al suscribir una posición cerrada en los planteamientos de Piaget, se llega a asumir una ortodoxia piagetiana, desde la cual se mantiene el énfasis en los procesos de conocimiento, entendidos como actividades del sujeto, sin alcanzar a reconocer la relevancia e implicaciones que tiene en la construcción del conocimiento el contexto socio-cultural en que se desarrolla la persona.

En lo que ha significado superar la ortodoxia piagetiana es importante reconocer los aportes realizados por Willen Doise, Gabriel Mugny y Anne Nelly Perret-Clermont quienes desde la Universidad de Ginebra, han venido, desde mediados de la década de los setenta, impulsando una *Psicología social del desarrollo cognoscitivo*, la cual, siendo tributaria de las teorías de Jean Piaget, introduce en la perspectiva constructivista la dimensión social. De esta forma la amplían y la enriquecen con los aportes del modelo interaccionista de Herbert Mead[19]; así como con el reconocimiento a la concepción socio-histórica cultural de S. Vygotsky y A. Luria profundizando así en la comprensión de la causalidad social de los procesos cognoscitivos y redimensionando el análisis de la interacción entre el desarrollo cognoscitivo individual y el desarrollo social.

Al destacar los supuestos más relevantes que dan soporte a la visión constructivista que sustenta la psicología social cognoscitiva se señalan: la dimensión social del ser humano, la importancia de la comunicación, en el proceso de socialización, a través de la participación y relación con los otros.

Con la teoría crítica, que surge en la escuela de Frankfurt a través de la producción intelectual de Max Horckheimer, Theodor Adorno, Herbert Mercure, entre otros, también se presentan importantes aportes a lo que es el conocimiento humano; en su momento, Jurgen Habermas en continuidad con la línea de pensamiento de la teoría crítica insistió en el hecho de que el conocimiento humano está inserto en la praxis social y en el consenso con los otros.

El empeño intelectual y científico desde nuevos paradigmas de la perspectiva constructivista así enriquecida representa el interés de las ciencias sociales por esclarecer y comprender los procesos a través de los cuales las personas explican, describen, comprenden y representan el mundo en que viven y las diferentes situaciones en que se desarrollan personal y socialmente.

[19] Los aportes de Herbert Mead, recogidos en su texto **Espíritu, Persona y Sociedad**, fundamentando las posiciones del Interaccionimo Simbólico, como perspectiva de análisis en Psicología Social, hacen posible aproximarse a una comprensión de la dimensión social de las personas, considerando la interacción de la persona con su contexto social y cultural al integrar su identidad

Desde este empeño se asume que los seres humanos no sólo se relacionan natural y biológicamente con su mundo; sino que la relación es social y por lo tanto activa ya que se produce en la interacción social individuo-realidad, un conocimiento acerca de los eventos y fenómenos de dicha realidad y se construye, socialmente, la realidad.

Aportes de Vygotsky: Zona de desarrollo próximo aprendizaje significativo

Las aportaciones de Vygotsky a la psicología, a la comprensión del desarrollo de los procesos psíquicos superiores han repercutido, significativamente, en el estudio del aprendizaje y en la psicología educativa. Sus análisis acerca de la zona de desarrollo próximo, permiten visualizar y comprender, los procesos de aprendizaje que se realizan en la educación, enmarcados en su contexto socio-cultural. De esta forma se concibe una relación e interacción entre sujeto que aprende-contexto sociocultural del cual procede el proceso educativo.

En tal sentido los aportes de Vygotsky, constituyen un avance a “las aproximaciones políticas-sociales a la educación” que se han venido haciendo en las últimas décadas y posibilitan, plantear “una teoría evolutiva que respete las diversidades históricas y culturales de la educación, al tiempo que consigna un nivel teórico-metodológico suficientemente práctico o prescriptivo” (Alvarez, Amelia y del Río, Pablo, 1992).

Para Vygotsky la relación entre aprendizaje y desarrollo implican una interacción “desde los primeros días de vida” y destaca que el aprendizaje humano “presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual las/os niñas/os acceden a la vida intelectual de aquello que les rodean”.

Es importante tener en cuenta que para él, el aprendizaje infantil se inicia mucho antes de que el niño o la niña entren en contacto con el sistema educativo formal, ya que al llegar a la escuela las/os niños/as tienen una historia previa de aprendizajes y conocimientos.

El concepto de zona de desarrollo próximo permite a este pensador diferencias de condiciones que se dan entre el aprendizaje previo a la escuela y el aprendizaje escolar, explica que: “La zona de desarrollo próximo no es otra que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero o compañera más capaz”.

En lo que significa, para el desarrollo de los niños y las niñas, en la zona de desarrollo próximo es que se sitúa la interacción profesor/a estudiante, a través de la cual se promueven condiciones que hacen posible avanzar las potencialidades de desarrollo en el proceso educativo.

Se reconoce que “…la zona de desarrollo próximo pone de manifiesto la participación de la maestra y el maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que la alumna y el alumno, con su propio desempeño, adquiere dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo…” (PERELSTEIN, Berta).

III. LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA

La gestión democrática del proceso educativo es una condición necesaria para la realización de un proceso pedagógico que se oriente de manera eficaz hacia la conformación de sujetos democráticos. Esto es así en razón de que la realización de procesos institucionales efectivamente democráticos es sin duda una de las principales maneras de comunicar valores, actitudes y prácticas democráticas. Así mismo, procesos de constitución de sujetos democráticos sin pasar por una gestión democrática constituyen una contradicción práctica cuyas consecuencias deberán hacerse presente en el proceso educativo. Por demás, al afirmar la conveniencia de una gestión realmente democrática ello incluye la convicción de que la gestión de ese tipo permite también hacer más eficiente el proceso pedagógico y el uso de los recursos institucionales al incentivar la participación y la creatividad de todas y todos. Esto puede producir un conjunto crítico suficiente para la formulación de propuestas novedosas y posibles en orden al mejoramiento de la propia escuela y la comunidad.

La incorporación de este eje de sistematización, se nutre, por una parte, de la sociología de la vida cotidiana[20] que recupera el espacio cotidiano como lugar de construcción de nuevas relaciones, actitudes y valores, de conocimientos, explicaciones y representaciones de la realidad. Desde esta perspectiva, la escuela debe ser considerada como uno de los espacios donde ocurren esas construcciones. En ella, de manera intencionada, se realiza una interacción social y creación cultural que afirma proyectos sociales concretos. Por tanto, la escuela es asumida como espacio de socialización que orienta una manera de ser ciudadanos/as y sujeto personal-social[21].

Por otra parte, la cuestión de la educación ciudadana ha tomado fuerza últimamente en América Latina y el Caribe. La ciudadanización ha sido abordada como alternativa incluyente de las mayorías excluidas hasta el presente, y su posibilidad de construcción histórica, como elemento central de la construcción

[20] Cfr. v.gr. HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana,** edit. Península

[21] OSORIO, Jorge. Revista Piragua, págs. 1 y 2

democrática, encuentra en la educación una condición necesaria tal cual lo señala Canivez:

> *"Nosotros pensamos que la construcción de una ciudadanía activa capaz de constituirse en sujeto de una democracia real, requiere de una educación de la facultad de pensar críticamente, pues la competencia principal del ciudadano y la ciudadana debe ser la de pensar, de traspasar la mera lógica de los intereses individuales y acceder a puntos de vista universales que le permitan encarar comunicativamente y políticamente los problemas de la comunidad y de la sociedad con sentido social crítico y autónomo, identificando intereses, necesidades, conflictos, identidades, alianzas. Tal es un ciudadano o ciudadana sujeto"*[22].

Así, cuando hablamos de gestión democrática pensamos en la constitución de sujetos con capacidad para establecer relaciones que expresen y permitan visualizar en el nivel micro del aula y la escuela maneras de organizar procesos, acciones, realizadoras de solidaridad y participación orientadas hacia la defensa de la vida personal y colectiva. Sujetos cuya forma de hacer sea un aprendizaje de procedimientos democráticos en los cuales, las preguntas son consideradas como una búsqueda del para qué; el diálogo y el debate como una manera de construir el consenso, y el respeto a los puntos de vista diferentes constituye un estilo de acercamiento a la verdad que se construye con lo diverso, en el conflicto y lo aparentemente excluyente[23].

La transformación de la gestión hacia formas democráticas implica también una modificación significativa de la comprensión y el ejercicio del poder y la autoridad que deberán ser permanentemente criticados y reformulados desde la perspectiva del servicio a la vida. En ella lo importante es la capacidad de la autoridad para la creación de condiciones en las cuales los propios individuos se constituyan en sujetos que construyen colectivamente las soluciones a sus propias

---

[22] CANIVEZ, Patrice. **Educar o Ciudadao Papinues**, Sao Paulo, 1991, obra citada por Osorio.

[23] HENRÍQUEZ, Argentina. **Aproximación a los elementos de una metodología activa**. Centro Poveda, 1992. Pág. 3

carencias. Por esta vía los sujetos se desenvuelven en condiciones propicias para el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Esta manera de proceder democrática tiene a la base unas actitudes y valores que expresan un estilo nuevo de organizar las relaciones tanto en la vida privada como en la pública, y que apunta a una propuesta de organización social sustentada en principios éticos del tipo de los antes mencionados.

La gestión democrática de la escuela hace referencia, por lo menos, a tres dimensiones o aspectos del proceso educativo que aparecen como cruciales:

1-. el proceso de aprendizaje en el aula,
2-. la conducción del plantel educativo,
3-. la interacción escuela-comunidad.

1.- El proceso de aprendizaje en el aula:

Esta dimensión de gestión atiende a la relación que se construye en el aula entre profesoras/es-alumnas/os y de éstos con el conocimiento. En el apartado dedicado a la construcción de conocimiento se aborda más este aspecto fundamental, aquí lo importante es entender que el mismo proceso constructivo -que asume el diálogo de saberes y parte de los conocimientos previos- además de propiciar un mejor proceso de aprendizaje, expresa prácticamente actitudes de respeto a la diferencia, tolerancia, disposición del diálogo…., que son fundamentales para el desarrollo de una vida democrática y una gestión democrática del conocimiento. En esta forma de proceder, entre otras cosas, no se constituye al otro "en ignorante", sino, en portador de aprendizajes, con otros saberes también válidos y legítimos.

Para llevar a cabo este proceso el maestro o maestra privilegiaría todas aquellas metodologías y estrategias que parten de los conocimientos de los estudiantes, de sus intereses, de su natural actitud de búsqueda, indagación, descubrimiento, elaboración de proyectos, planes de trabajo en los cuales maestras/os y estudiantes asumen tareas de responsabilidad personal y corresponsabilidad colectiva.

2.- La conducción del plantel educativo:

De igual manera la conducción adecuada del plantel educativo debe ser asumida como una responsabilidad compartida por todos y todas, sin que esto signifique una supervisión de funciones que no tendría ningún sentido y provocaría probablemente altos niveles de ineficiencia. De lo que se trata es de que cada sector participante en el proceso educativo participe también, en función de sus condiciones específicas, en la conducción de todo el proceso institucional.

Para estos fines es imprescindible, como ya se ha indicado, que toda la organización del centro sea democrática y su organización sea una construcción colectiva en permanente revisión y adecuación, la flexibilidad sería una práctica vivida por todos los sujetos de la acción educativa y un aprendizaje de cómo propiciar estructuras democráticas que toman en cuenta las necesidades y por tanto están sujetas a permanente cambio.

Estas estructuras tenderían a favorecer el que cada persona tenga un espacio claro y definido en la marcha global del centro, con sus niveles de autonomía y libertad y con la posibilidad de compartir las responsabilidades con otros, mediante equipos flexibles que intercambian comunicación y trabajos. La organización del centro en esta perspectiva distribuye los tiempos, los espacios y las responsabilidades en el seguimiento de los procesos vividos por el conjunto y en las diferentes instancias, también de manera flexible[24].

En la organización democrática del centro, las relaciones de poder estarían marcadas por la participación corresponsable. El diálogo para la toma de decisiones se extendería a la comunidad de manera que la escuela no se agote en si misma y esté abierta a atender las demandas de la propia comunidad dentro de los procesos educativos previstos[25], con una información fluida hacia la comunidad educativa de manera que se pueda intervenir con conocimiento de causa. Evidentemente, esto implica la existencia de espacios en los cuales se realice esta participación de manera institucional. Las relaciones de poder también tenderían a producir un

[24] MUÑOZ SEDANO, Antonio. **Modelos de organización escolar**. Barcelona.
[25] CFA. HENRÍQUEZ, Argentina, pág. 4.

ambiente de horizontalidad respetuoso que favorecería el propio proceso de aprendizaje en el sentido más amplio posible.

3.- La interacción escuela-comunidad:

Parte esencial de una gestión democrática es la relación que se establece entre escuela y comunidad. Interacción fundamental para la construcción de un nuevo modelo de escuela y de las concepciones de educación escolarizada. La comunidad se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo del proceso educativo. Los contenidos, mediaciones necesarias del proceso de aprendizaje, son tomados de la vida de la comunidad, con sus problemas, necesidades, historia, cultura, instituciones e instancias organizativas.

Esta manera de trabajar los contenidos derivaría en un mayor conocimiento de la comunidad, en una mejor comprensión de sus necesidades, problemas y conflictos lo que favorecería la capacitación para la participación en ella[26].

Se trata además de que la comunidad, a través de sus organizaciones pueda tener en el nivel de su competencia, una palabra que decir acerca del proceso escolar. Esta participación real de la comunidad en la vida escolar es una manera concreta de educarse toda la comunidad en prácticas democráticas. La escuela y las organizaciones deberían generar y procesos a través de los cuales se realice esta interacción.

Otra dimensión de esta interacción escuela-comunidad se establece a través del estilo organizativo que la escuela promueva apoyado en la participación y en estructuras flexibles, de corresponsabilidad de apertura al diálogo de consenso para la toma de decisiones; las cuales revierten en prácticas democráticas al interior de la escuela que podrían servir de referentes organizativos a aquellas instancias de la comunidad interesadas en prácticas democráticas participativas.

[26] BARTOLOMÉ, Margarita. **La relación escuela comunidad, una interacción dinámica**. 1979, págs. 31 y ss

IV. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVAREZ, Amelia; Río, Pablo de. – "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". – In: Marchesi, Alvaro; Palacios, Jesús; Coll, César, comp. – **Desarrollo psicológico y educación**. – Madrid: Alianza, c1992. V.2 pp. 93 - 119.

AUSUBEL, David P. – "El Aprendizaje por Descubrimiento". – in:**Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. – México: Trillas, 1978. pp. 533 - 575.

-----.-- "Significado y aprendizaje significativo". – In: ---- ----.— pp. 55 –105.

-----.-- "Solución de problemas y creatividad". – In: ---- ----.— pp. 609 –641.

COLL, César. – **"Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento"**. – Buenos Aires: Paidós, 1989.

-----.-- "La construcción del conocimiento en la escuela". – In: Marchesi, Alvaro; Palacios, Jesús; coll, César, comp.---- **Desarrollo Psicológico y educación**. –Madrid: Alianza, c1992. v.2. p.441.

DAROS, William. – "construcción de los conocimientos y diseño curricular de base epistemológica". – **REVISTA IRICE** (Rosario, Argentina). (7): 5–53. nov. 1993

DOISE, Willen; Mugny, Gabriel; Perret-Clemort, N. – **Psicología social del desarrollo cognoscitivo**. – Barcelona: Antropos, 1986.

GHISO, Alfredo. – "Cuando el saber rompe el silencio… Diálogo de saberes en los procesos de educación popular". – **LA PIRAGUA** (7): 32 – 36, 2do.sem. 1993.

GÓNZALEZ, Raymundo. – **Aportes a la Jornada de Reflexión del Centro Poveda**. Santo Domingo: Centro Poveda, [1993?]. (mimeo).

JARA, Oscar. – **"Educar ¿para qué?"**. – San José, C.R.: Alforja, [198-?].

Jornadas de Autoreflexión del Centro Poveda, (1991. Santo Domingo). – Santo Domingo: Centro Poveda, 1991 (mimeo).

MASLOW, Abraham. – **El hombre autorrealizado**. – 6ta edic. – Barcelona: Kairos, 1985.

MATURANA ROMESIN, Huberto, Verden-Zoller, Gerda. – **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia**. – 2da edic. – Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognotiva, 1994. 103 p.

MEJÍA, Jorge Julio. – **Sistematizar nuestras prácticas educativas: descripción de un método para sistematizar**. – 2 edic. corr. Y aum. – Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular, 1991. 27 p.

MEJÍA, Marco Raúl. – **Educación popular: historia-actualidad-proyecciones**. – Santo Domingo: Centro Poveda, 1993. 121 p.

NÚÑEZ H., Carlos. – **Educar para transformar, transformar para educar**. – Guadalajara: Instituto Mexicano para el desarrollo Comunitario –IMDEC-, 1985. 272 p.

RIVIERE, Angel. – **Psicología de Vygotsky**. – Madrid: Visor, 1985.

Sindicato de Trabajadores del IDEMA. –"Diálogo y confrontación de saberes". – In: ----.— **Educación Popular en los sindicatos: La experiencia de SINTRAIDEMA**.—Bogotá: IDEMA, 1992. 35 p.

SOLÉ, Isabel. – "Motivación, autoconcepto y representaciones mutuas". – In: Coll, César … [et. al.]. – **El constructivismo en el aula**. – Barcelona: Graó, 1993. Biblioteca de Aula; 2).pp. 32-36.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch, 1896 – 1934. – **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. – Barcelona. Critica; Grupo Editorial Grijalbo, 1970- 226 p.