

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE COMPLEJO

Juan Carlos Echeverri Alvarez

Mg. en historia

Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)

Universidad Pontificia Bolivariana

Facultad de Educación

Jcea@upb.edu.co

Palabras clave: pensamiento complejo, formación, taller colaborativo.

Resumen:

El artículo es una propuesta de formación de docentes de los distintos niveles de la educación (Básica, Media y Superior), que no se presenta en el formato de cursos exógenos de cualificación, ni pretende nivelar el conocimiento de los maestros en relación con demandas específicas del contexto; es, mejor, un espacio complejo de formación colaborativa para la integración de dichos niveles educativos. Complejo en tanto es capaz de asumir la diferencia, el disenso, la contingencia y el azar como elementos que participan de la construcción del saber pedagógico de los maestros; y, colaborativo, en tanto la formación se produce en un espacio de taller donde no hay una dirección de formación, sino un problema a enfrentar, unos objetivos para alcanzar, en forma conjunta docentes de la Educación Básica y la Superior.

PRESENTACIÓN

El presente escrito se inscribe en el ámbito de las propuestas metodológicas desarrolladas en el proyecto “*Integración Curricular: Propuesta Pedagógica y Didáctica para una Enseñanza de las Ciencias que Posibilite la Formación del Pensamiento Científico y Tecnológico en Estudiantes de la Educación Básica, Ciclo Primaria*”, proyecto financiado por Colciencias y desarrollado conjuntamente con tres colegios de la ciudad de Medellín.

El artículo no se presenta como la comunicación de un proceso terminado, sino como el corte que se hace, en cualquier momento durante el proceso de construcción de conocimiento, para comunicar los progresos o las dificultades que se presentan; más aún si la concepción que direcciona el trabajo es el pensamiento complejo, mismo que asume la construcción del conocimiento como intersubjetividad, interdisciplinariedad, contingencia y azar. Comunicar, entonces, es poner un trabajo en el camino de recibir los aportes para integrarlos cuando todavía es posible hacerlo.

El orden de presentación es el siguiente. En primer lugar se hace una introducción que muestra la desintegración entre los distintos niveles de la educación en Colombia, lo que, en un mundo cada vez más complejo limita su inserción eficaz en él; a continuación se conceptualiza en torno a las necesidades formativas de los docentes en relación con el pensamiento complejo, desde la estrategia del taller; luego se presenta la estrategia como tal en términos metodológicos y, por último, se presentan algunas conclusiones.

INTRODUCCIÓN

La educación tiene el reto de situar el aprendizaje en contextos significativos para que los estudiantes puedan alcanzar competencias que generen impacto en el mundo que les rodea. La estrategia que responde a las nuevas dinámicas de la sociedad y al ritmo del mercado laboral es la flexibilización de la educación. Ésta se caracteriza por concebir y organizar de manera móvil, secuencial y complementaria el currículo de los programas de las carreras universitarias; se caracteriza, también, por la búsqueda, en un mundo cada vez más complejo, de la flexibilización de los distintos aspectos de la formación y la articulación de los distintos niveles educativos en la forma sinérgica que demanda la construcción de una nación.

En este sentido, la formación de docentes para un mundo complejo es uno de los ámbitos de reflexión y trabajo de los diferentes espacios en cada uno de los niveles del sistema educativo. Reflexiones que, por ejemplo, en algunos casos, reconocen la necesidad de fomentar integraciones, de tener en la cuenta los contextos, de hacer intervenir el mayor número de variables posibles para la comprensión de un fenómeno, por último, pensar la educación como un proceso de la vida, durante toda la vida, y no simplemente como la entrega de competencias en diferentes niveles educativos, sociales y cognitivos.

Sin embargo, en Colombia, el sistema educativo no funciona como un verdadero sistema: lo hace, mejor, como una supuesta línea ascendente mediante la cual se logra que cada nuevo miembro se inserte en el manejo de los valores y de las técnicas de la sociedad (Jaeger, 1957); esa línea ideal comienza, en la escuela, con el desarrollo de las competencias básicas, y se va ampliando hasta la Educación Superior, que, supuestamente, logra formar el pensamiento científico, la investigación y la producción de conocimiento.

No existe, empero, tal continuidad; entre los niveles de la educación se presentan, por el contrario, rupturas. Cada vez que se pasa de un nivel al siguiente, el último comienza a ver el anterior no como el antecedente necesario y productivo, sino como el culpable de los defectos formativos que el nuevo nivel detecta en los educandos. Así, la Educación Media cuestiona a la Básica; y la Educación Superior le enrostra, cuando hay fracaso, los malos resultados a los niveles precedentes; y, por el contrario, el éxito académico considera que se debe exclusivamente a sus propias cualidades.

En tal sentido, las relaciones entre la Educación Superior y la Educación Básica no son las propias de un sistema con sus flujos de entrada y de salida, de relaciones paritarias; más bien, se puede afirmar que existen profundas desintegraciones, tanto en la continuidad de las intenciones formativas, de los contenidos y de las problemáticas posibles en los saberes, como en las relaciones entre los agentes educativos y las estructuras organizativas. Currículos, prácticas docentes (Campo, 2002), formas de dirección y procesos administrativos se configuran de manera aislada, como si la propuesta educativa de la nación fuese relativamente coherente en su concepción escrita pero estuviese desarticulada en las prácticas institucionales.

La Educación Básica no se asume en tanto fundamental, sino como mínima: entrega para todos rudimentos básicos que posteriormente no se retoman dentro del proceso formativo porque se supone, erróneamente, que los demás niveles educativos se ocupan de asuntos más complejos que dejan atrás, y quizá olvidado, lo básico. La Educación Superior, por su parte, se considera productora de conocimiento y, por ello, la que puede estudiar los niveles inferiores de la educación, enjuiciarla, elaborar teorías y proponer formas nuevas para la práctica de enseñanza, la educación básica, por su parte, sólo es capaz de ver en la Educación Superior una parte del proceso que ya se adelanta, sino una contingencia remota.

Para que se pueda dar una educación integradora afincada en verdaderos procesos sistémicos, complejos, articulados e integrados, es necesario pensar en la formación de los docentes en todos los niveles educativos del sistema. Es necesario transformar sus paradigmas, destruir sus miedos y eliminar sus prepotencias. Para alcanzar una educación flexible, cíclica y compleja se requiere un docente que sea capaz de reconocer, por lo menos, las nuevas lógicas del pensamiento y trate de insertarse en ellas, de direccionar sus prácticas desde allí, hasta que el pensamiento complejo sea un hábito, y la educación que de allí se desprende una posibilidad siempre abierta.

FORMACIÓN DE DOCENTES Y PENSAMIENTO COMPLEJO

Sin embargo, el docente, formado en una tradición de pensamiento simple, de primer orden, puede que tenga un espíritu viejo para reconocer la necesidad de comenzar otra vez, con base un nuevo paradigma, su formación para la integración. Por tanto, se debe construir un modelo de formación de docentes que piense los diferentes niveles de la educación más como un proceso para unir contextos e integrar procesos, y menos como un medio para separar niveles de formación. Un modelo que forme maestros capaces de moverse por todo el sistema educativo en relación son las necesidades específicas de formación de los estudiantes, las necesidades del país y del planeta. Un modelo integrador, bien ordenado, para cabezas bien puestas.

Edgar Morin plantea que se ha alcanzado un grado de conocimiento y de tecnicidad digno del orgullo retrospectivo de la de la especie; grado de conocimiento que, sin embargo, trae consigo un peligro inmanente: se asiste hoy a una hiperespecialización, es decir, que científicos y técnicos poseen sólo parcelas muy reducida del saber, lo cual les impide tener una visión global y esencial, esto es, humanista del mundo. Reduccionismo evidente para el pensamiento científico, pero también para el pensamiento humanista, el cual, según Morin, ignora las aportaciones de las ciencias susceptibles de nutrir nuevos interrogantes sobre el mundo y la vida.

En la educación, si se tiene en la cuenta este divorcio, se requiere emprender la reforma del pensamiento académico y social con miras a la organización de los saberes y de reducir el abismo entre culturas separadas: la cultura científica y la cultura humanista: condición necesaria para ello es articular en forma compleja la educación básica, media y superior; superar la idea de escalonamiento, línea ascendente y progresiva a favor de una totalidad compleja. De ahí también los grandes desafíos de la enseñanza contemporánea: originar mentes bien ordenadas antes que bien llenas, enseñar la riqueza y fragilidad de la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre. Mentes bien ordenadas no en cuanto al saber disciplinado y lineal del método científico, sino de ser capaces de integrar complejidades, problemáticas, contingencias.

Mentes bien ordenadas desde el principio, desde la Educación Básica. No se puede creer que los primeros niveles del sistema educativo son un cúmulo de información básica que, sin embargo, no logra el orden de la comprensión y, mucho menos, el de la producción de conocimiento; y que únicamente la educación Superior logra podar la maleza de los malos conocimientos hasta dejar

libre las competencias básicas para potenciarlas en la verdadera producción de conocimiento científico.

El sistema educativo, en su totalidad, debe ser beneficiado de lo que debe ser una educación bien ordenada:

1- Ordenar la mente. Es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena. Referirse a "Una mente bien ordenada" es señalar la importancia de disponer a la vez de dos elementos: primero, de una aptitud general para plantear y tratar los problemas, y segundo, contar con principios organizativos que permitan unir saberes y darles sentido. "Una cabeza muy llena", por el contrario, es una cabeza donde el saber está acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización que le dé sentido.

2- Enseñar la condición humana. Investigar no es hoy la posición de un sujeto (persona) que estudia un objeto (cosa). El sujeto es siempre objeto de estudio. Estudio de la condición humana como lo había señalado J. Rouseau en Emilio: "Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana". ¿Cuál condición?: totalidad como especie cósmica, física, biológica, cultural, cerebral, espiritual. No es una especie que pueda ser considerada por particularidades. El concepto de especie debe ser considerado desde dos perspectivas que se remiten mutuamente: una perspectiva biofísica y una perspectiva psico-socio-cultural. Por todo esto, los niveles educativos y las ciencias, las disciplinas y los saberes que entran en cada uno de esos niveles deben converger en el estudio sistemático de la condición humana.

3- Enseñar a vivir. Durkheim escribió: "El objeto de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera". Esto quiere decir que para enseñar a vivir, la educación debe transformar las informaciones en conocimiento y el conocimiento en sapiencia, esto es, en "sabiduría" y "ciencia". Pero esto sólo se logra si se crea una educación permanente para la vida y para la comprensión humana. No se enseña a vivir por niveles. Estos deben ser parte integral de un proyecto de vida.

4- Enfrentar la incertidumbre. El siglo XX sirvió, entre muchas otras cosas, para mostrar los límites del conocimiento humano. Certidumbre de la imposibilidad de eliminar ciertas incertidumbres, no sólo en la acción sino también en el conocimiento. Una de las consecuencias de estas dos conquistas del espíritu humano, es la necesidad de poner a las personas en condiciones de enfrentarse con las incertidumbres, específicamente con la incertidumbre física y biológica (¿cuál es el origen del universo y de la vida?) y con la incertidumbre humana (el destino individual y social es incierto). Por ello es tarea de la educación hacer converger varias ciencias y disciplinas para saber hacer frente a la incertidumbre.

5- Educar para la ciudadanía terrestre. Se ha creado, desde la segunda Guerra Mundial, una mejor comprensión de la aventura vital humana, de la identidad como especie que participa de la naturaleza, es decir, una identidad terrenal: el homo sapiens es otro habitante del planeta, pertenece a una sola comunidad terrenal gracias a la ascendencia e identidad antropeida, mamífera y vertebrada que compartimos. Por tanto se tiene que formar un sentido de responsabilidad terrenal.

Nombrar cinco elementos de una educación bien ordenada no tiene una significación cabalística. Hace parte de una lista, seguramente inconclusa, desde el punto de vista de la complejidad, de una renovada educación para lograr, a su vez, mentes bien ordenadas. Renovación que, de igual manera, pasa por la pregunta acerca de los fines de la educación ¿para qué se educa?. Es una pregunta que no se queda instalada en ninguna de las parcelas del sistema educativo. Al preguntar por los fines de la educación se pregunta por el destino del género humano, de la vida y de la tierra. Deja de ser innovador actualmente reconocer que el objetivo principal, y final, de la educación no puede ser de carácter exclusivamente cognitivo (técnico y científico) y que es imposible mantener las ciencias naturales y humanas separadas. No es posible, entonces, mantener concepciones y prácticas clasistas, reduccionistas y parciales.

En ese contexto adquiere sentido el trabajo de la comunidad educativa para generar un proceso de formación de docentes ajustado a las exigencias actuales del contexto mediante una apuesta por el desarrollo profesional con una perspectiva holística, integradora y compleja, capaz de rebasar el desempeño técnico y la superespecialización; un proceso de formación que permita la construcción del rol y el saber docente en relación con el sistema educativo y sus contextos, para formar con el norte del ideal de hombre que se requiere formar. .

La formación de docentes, en tanto mediadores culturales, debe insertarse en este paradigma de innovación y de calidad educativa desde un espacio de coherencia con las nuevas demandas. Esto requiere fortalecer y resignificar el papel de los docentes como protagonistas fundamentales del cambio educativo en un proceso de constante que lo capacita para actuar en el contexto educativo con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y a la elaboración local del currículum." (Núñez,1990)

Entendemos que formación es, como dice G. Ferry, "la dinámica de un desarrollo personal". "Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos..." (Ferry, 1997). Se trata entonces de un "desarrollo personal que busca 'la mejor forma' para el ejercicio de una práctica profesional, pero siempre desde la persona, o mejor, desde el sujeto. (Souto,1999). Entendida así, la formación docente, supone una construcción de conocimientos que integra la reflexión y la experiencia desde lo individual a lo grupal y donde cada sujeto hace su propio itinerario, desarrolla sus propios registros.

Un proyecto de formación docente es una aventura intelectual, emocional y socialmente compartida que supone procesos y acción vital. Es la propuesta que comporta pasión por formar, por ser formado, por re-formarse, por investigar. No es una propuesta rígida aunque se presente como "modelo". Asume la complejidad en tanto "tejido de constituyentes heterogéneos" (Morin, 1996). Es preciso integrar la diversidad y permitir a cada uno encontrar "su forma", su propia "configuración" que no es una simple suma de habilidades o competencias sino una estructura que resulta de una dialéctica particular.

La formación docente debe ser permanente porque su oficio, enseñar, requiere estar dispuesto a aprender y actualizarse de modo constante en relación con tres dimensiones: a) el conocimiento disciplinar, b) el conocimiento metadisciplinar y c) el conocimiento experiencial. (Porlán y Rivero, 1998).

a) El conocimiento disciplinar incluye el saber acerca de la disciplina de especialización y sus formas de investigación. Conocimiento que debe ser, actualmente, inter y transdisciplinar. Porque lo complejo no puede ser comprendido desde lo simple.

b) El saber metadisciplinar se compone de otros conocimientos generales que hacen a la cosmovisión y al encuadre cultural que desarrolla cada individuo (supuestos filosóficos e ideológicos). Este saber generalmente no es parte del currículo explícito sin embargo es fundamental en el desempeño del rol docente y por ello debe ser tomado en cuenta, hacerlo consciente y reflexivo.

c) Finalmente el conocimiento experiencial es aquel que resulta de la propia práctica profesional y establece saberes rutinarios, principios y creencias de gran peso por sustentarse en nuestras propias vivencias. Importa integrar este conocimiento desde una perspectiva crítica y reflexiva permitiendo iluminar teóricamente la práctica, develar sus formas y asumirlo con responsabilidad profesional.

En torno a estos tres pilares y en una interacción dialéctica entre teoría y práctica se construyen competencias docentes en un proceso de formación constante. Estas competencias se refieren a lo intelectual (saber) y pedagógico (saber hacer) e involucran la personalidad (ser). Braslavsky enuncia como competencias a desarrollar: intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, éticas y estéticas (Braslavsky,1993). Elementos que forman una complejidad formativa, esto es, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número no especificado de unidades; comprende incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, se relaciona sin temores con el azar. Se liga a una cierta mezcla íntima de orden y desorden que produce en su interacción nuevos campos, distintas realidades recién construidas.

Por eso es que la formación de maestros de diferentes niveles de la educación asume como modelo metodológico el taller. Porque con ella se intenta superar desarticulaciones y separaciones comunes en el mundo moderno como la señalada entre educación superior y Educación Básica: *“El taller es el ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la educación teórica y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria”*.(Ander, 1986)

El Taller, supone una actividad creadora (poiética), en cuanto la escuela transforma ideas, materiales y entornos con el propósito explícito de crear ambientes para los sujetos; y estos ambientes creados son relevantes en la medida que las subjetividades los comprenden, los

intercambian en un proceso de concertación, los codifican-decodifican-recodifican y los reconfiguran de acuerdo con sus imaginarios, necesidades y teleologías. Por esto, la dinámica del Taller supone que cada integrante del mismo –en relación intersubjetiva– autoaprenda, autorreflexione, autorregule y autoevalúe las comprensiones, procesos y competencias alcanzados con respecto al propósito general planteado.

El Taller, entonces, asume el presupuesto complejo, que no separe sujeto-objeto o adentro-afuera, sino que reconozca más bien los procesos de subjetivación y los pliegues y dimensiones de realidad que configuran o construyen formas de mundo, con la intención de posibilitar construcciones integradoras de lo individual-colectivo: cada colectivo es individual, y cada individualidad contiene lo colectivo. El taller, por tanto, despliega y repliega planos de una misma realidad, con el fin de crear multiplicidades de la subjetivación. El Taller le entrega al sujeto los hilos, el marco de la urdimbre, los copartícipes, el propósito (resultado-tejido-texto), la metodología (suficientemente flexible en su rigor) y la extensión de la actividad; el aprendiz, por su parte, elabora el tejido (manufactura) con base en la dinámica auto y concertada que se señaló (las intensidades propias y las compartidas) y el propósito planteado. La formación de docentes para la complejidad, para la integración de los niveles educativos debe hacerse en un ambiente como se supone el mundo: ambiente complejo y de integración de los niveles educativos.

El taller colaborativo

La estructura de taller es como sigue. El colectivo de docentes, universitarios y del colegio, forma un grupo de trabajo colaborativo que, para alcanzar los objetivos propuestos, se divide en dos subgrupos con funciones específicas: un grupo articulador y un grupo ampliado para el trabajo colaborativo, ambos grupos, que en realidad hacen parte de la misma realidad de trabajo tienen funciones específicas que benefician al todo..

El Grupo Articulador está conformado por docentes universitarios y maestros del colegio o de la escuela. Juntos forman un núcleo de trabajo que permite lograr las articulaciones, velar por los ritmos, los tiempos y los productos. Con base en los requerimientos de proyecto organiza el trabajo del semestre, da a conocer el cronograma de los talleres colaborativos y las temáticas propuestas para cada uno de ellos, además, es el responsable de mantener un trabajo que cumpla con los productos propuestos a Colciencias. Sin embargo, está contemplada la contingencia, las

insurgencias, los desvíos que permiten llegar al punto por diferentes vías, o perderse para hacer mejores descubrimientos. Articular, así, no significa organizar por imperativos neuróticos, sino sentar las bases que potencian la autopoiesis y la autoreflexividad.

Cada uno de los miembros de este grupo queda comisionado para construir un informe de investigación en relación con algunos conceptos que necesariamente tiene que ser objeto de análisis y reflexión, y por tanto, de dirigir tanto la búsqueda bibliográfica como los talleres colaborativos que construyen conocimiento pertinente, en la institución, en torno a dicho concepto.

Uno de los docentes de este grupo (o varios de ellos) convoca algunos maestros de la institución para preparar el taller en torno al concepto correspondiente; en forma conjunta, éstos diseñan la estructura particular del taller en relación con los conceptos básicos que requieren ser trabajados. Tal convocatoria pretende, entre otras cosas, no rutinizar el taller con una estructura permanente e inamovible dirigida por los docentes universitarios o por el grupo articulador, sino que se permite a los maestros elaborar los talleres en relación con sus propuestas didácticas para producir mejores resultados en relación con los objetivos.

Se tiene en la cuenta que el taller colaborativo ponga en relación cuatro conceptos en los cuales se reconoce los fundamentos básicos de la comunicación y, por tanto, del aprendizaje: leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, éstos no giran únicamente en torno a una lectura previamente establecida que pretende lograr mejores comprensiones en relación con la problemática tratada por el autor.

El *taller colaborativo* no es direccionado por los docentes de la universidad, ni los maestros del colegio se convierten en un grupo focal a partir del cual el grupo de investigación pretende obtener información para sustentar hipótesis, describir práctica y elaborar propuestas. Los talleres son espacios en los cuales todos los miembros son directores potenciales en tanto planean y dirigen los talleres colaborativos. Cada taller responde, por un lado, a la creatividad de los maestros que, con base en los presupuestos del proyecto, proponen diseños de taller que problematicen y, al tiempo, propicien comprensiones; por el otro, a la necesidad de siempre mantener los cuatro elementos unidos: leer, escribir, escuchar y hablar, a partir de bibliografía,

concepciones, propuestas, conversaciones que interrogan la práctica en tanto lo que ha sido y lo que se pretende que sea.

Articular estos cuatro elementos es posible cuando existe un Proyecto y, en él, una estrategia diseñada para alcanzar unos objetivos previamente establecidos en relación con ellos. En el taller colaborativo leer, escribir, hablar y escuchar hacen parte de un mismo proceso, pero no en la forma desprevenida de quienes, en algún momento del trabajo académico, hacen uso una o varias veces de esas formas constitutivas de la comunicación humana: es un esfuerzo por mantenerlos unidos en un todo sinérgico que problematiza y propone.

Esta metodología desplegada en el trabajo colaborativo con los docentes es la escenificación de la propuesta misma; de este modo, se entiende la metodología no como una herramienta anexa a la problemática, sino como la instancia práctica y teórica que permite formar en el trabajo colaborativo con los maestros un pensamiento científico y tecnológico. En este sentido, la apropiación de la propuesta pasa por la comprensión de la metodología, de tal modo que más que espacios de formación se dan procesos de construcción de sentido, con base en la indagación de la propia práctica y la metacognición que se desprende de la interlocución con los pares académicos.

La propuesta de formación en el taller es una apuesta por la acción. La acción es una decisión, una elección, y una apuesta. En la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y la incertidumbre. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.

Conclusiones

La desintegración es un fenómeno que caracteriza el mundo moderno. Correlato de ello son las diversas desintegraciones que se presentan en el país, por ejemplo, entre educación, tecnología, ciencia y desarrollo. No obstante, nuevos paradigmas propenden por generar procesos integradores, contextualizados en espacios cada vez más amplios, planetarios, incluso. En ese sentido es necesario pensar integraciones en ámbitos específicos. Para el caso, integraciones de

los diferentes niveles de la educación, para responder a problemáticas específicas que, no obstante, son competencia y preocupación de todos niveles individualmente y como sistema.

La formación de docentes, en el sentido anterior, no se asume como proceso de cualificación, de actualización o de profundización en torno a insurgencia en diferentes áreas de los saberes. Se parte de la integración misma: trabajo colaborativo de docentes de la Educación Básica y de la Educación Superior que, en forma colaborativa, enfrentan problemas teóricos y prácticos en relación con las dimensiones educativas y pedagógicas de ambos niveles.

Formar de tal forma, es posibilitar que los docentes, por ejemplo los universitarios, reconozcan las lógicas, las gramáticas, los ritmos de los niveles educativos que sólo reconoce en su recuerdo como estudiante o medido por análisis fáciles en ambientes no académicos. Y permite a los maestros de la básica desmitificar la educación superior, compartir la lógica de su producción, participar de ella para mirar sus prácticas en forma diferente en potencia de su propia producción de conocimiento. Integración benéfica no solamente para los docentes en forma individual, sino para un sistema educativo capaz de pensar el proceso formativo como aventura vital, durante la vida.

Por último, no es fácil, dados los ritmos propios de la universidad y de la escuela, que se junten los docentes a trabajar: todos los obstáculos hacen presencia frente a tal pretensión. Sin embargo, la formulación de proyectos en forma mancomunada es el espacio propicio para trabajar en forma colaborativa. El proyecto permite tener claro el objetivo de trabajo, la necesidad de transformar el pensamiento, de extrañar lo conocido, de complejizar lo que se asume como simple. El proyecto es el marco de la acción para transformar el pensamiento: de estructuras simples, desintegradas, a comprensiones de lo complejo, integrado y contextualizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander, Egg, Ezequiel. (1991). Hacia una pedagogía autogestionaria. Humanitas. Buenos Aires
- Ferry, G (1997). Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Larrosa, Jorge. (1998). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona. 494 p.
- Maya Betancourt, Arnobio. (1996). El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Colección Aula Abierta. Magisterio. Bogotá. 228 p.
- Morin, Edgar. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa. Barcelona
- Morin, Edgar. (2000). La mente bien ordenada (Repensar la forma; reformar el pensamiento), col. Los tres mundos, Barcelona, Seix-Barral. 185 p.
- Núñez, Iván y Vera, Rodrigo (1990). Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación, UNESCO/ OREALC, Santiago.
- Porlán, Rafael y Rivero, Ana (1998). “El conocimiento de los profesores” Díada Editora S.L. España.
- Souto, Marta y otros – (1999) “Grupos y dispositivos de formación”. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- W. Jaeger. Paideia. (1957) Los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México.
- Woods, Peter. (1995). La escuela por dentro. Barcelona. Paidós.

**Centro de Recursos Documentales e Informáticos
CREDI**

Sala del CREDI de la OEI

**Educación, Pensamiento Complejo
y
Desarrollo Institucional Integrado**