



Artículos arbitrados



LA AUTONOMÍA DOCENTE EN EL MARCO DE LA REALIDAD EDUCATIVA

Fecha de recepción: 30-05-03

Fecha de aceptación: 15-07-03

MORELBA ROJAS DE ROJAS

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - NÚCLEO TÁCHIRA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

rmorelba@hotmail.com

Resumen

La autonomía personal sigue siendo centro de interés a pesar de ser un tema amplia y largamente discutido. Sobre la autonomía docente es importante definir si es la parte técnica del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Se necesita una autonomía relativa que no se circunscriba a una gran libertad de acción sólo dentro del aula, condicionada por políticas que traten de uniformar el currículo, por contextos punitivos o por carencia en la formación permanente. Si negamos la autonomía docente estamos negando uno de los elementos que conforman la identidad profesional afectando la visión integracionista necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una actividad mediada tanto por el docente como por el alumno. En el contexto venezolano, la autonomía docente se concretaría en la aplicación del currículum y el "manejo" de los alumnos en el aula; esto no refleja una autonomía profesional en la realización de su práctica profesional en el plano colectivo.

Palabras Clave: Autonomía, Profesión, Cultura.

Abstract

TEACHING AUTONOMY WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIVE REALITY

Personal autonomy continues to be the centre of interest, despite being a long and widely discussed topic. With respect to the autonomy of teachers, it is important to establish whether it is the technical aspect of the work that needs increased autonomy or whether it is the ideological orientation that has led to the loss of meaning in and control over work. What is needed is a relative autonomy that is not limited to a great liberty of action just within the classroom, a classroom is conditioned by policies that tend to standardise the curriculum, whether by punitive contexts or by a lack of permanent training. If we deny autonomy to teachers we will be denying one of the elements that constitutes professional identity, and at the same time this will affect the integrationist vision needed in the learning and teaching processes as an activity mediated as much by the teacher as by the student. In the Venezuelan context, autonomy to teachers will be concentrated in the application of the curriculum and in the "management" of the students in the classroom; this does not reflect professional autonomy in the realisation of its professional practice in the collective sphere.

Key words: *autonomy, profession, culture*



luego no se tendrá confianza en las propias habilidades y capacidades durante la vida, en otras palabras:

la autonomía es la síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida ... y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan (Comellas, 2001, 18).

La adquisición de autonomía personal sigue siendo centro de interés de programas y contenidos educativos en diferentes etapas escolares a pesar de ser un tema amplia y largamente discutido. Sin embargo el tema continúa interesando, en primer lugar, a los padres y, luego, a los educadores por la repercusión que tiene alcanzar o no autonomía en el desarrollo infantil y juvenil y, cómo incidirá en las actitudes, habilidades y aprendizaje del ser humano adulto.

Es por ello que entre los objetivos primordiales de la educación está la formación de un individuo autónomo y suficiente, crítico, reflexivo, abierto al cambio, emocionalmente seguro, con espíritu investigativo (Currículo Básico Nacional, 1997), seguro de sí mismo, capaz de tomar decisiones y de aceptarse a sí

mismo, “consustanciado con valores de identidad y solidaridad” (p. 57) que pueda desenvolverse como ciudadano en la sociedad en que vive, en función de la defensa y mejoramiento de la calidad de vida. Para lograrlo, es necesario desarrollar una alta autoestima, un autoconcepto positivo y una autoimagen positiva y así lograr la autonomía personal que se refleje en todas las situaciones de la vida como elegir metas, actividades y conductas que son significativas y asumir responsabilidades sin depender de otros.

Esto, en el ámbito personal, pero cuando hablamos de autonomía profesional docente, por supuesto que lo hacemos en los mismos términos de independencia y libertad, pero con un componente adicional en el educador, el papel de adulto como modelo, mediador y moldeador de los criterios que deben regir entre otras, las relaciones de grupo; como elemento dentro del proceso que favorecerá el conocimiento de la identidad del niño y la necesidad de autoafirmación como bases para llegar a ser autónomo.

Es necesario destacar la importancia de la autonomía para poder:

- 1) definir una profesión como tal;
- 2) alcanzar la profesionalidad deseada y,
- 3) lograr la identificación con la profesión docente.

La autonomía en el campo de la educación ha sido ampliamente estudiada y cuestionada como tal. José Contreras Domingo en su libro *La Autonomía del Profesorado* (1997) realiza un amplio estudio sobre la autonomía docente visto desde los diversos modelos de profesorado y sobre todos los aspectos que pueden tener relación directa con el ejercicio autónomo de la profesión como son el contexto, las políticas educativas, los reglamentos oficiales y la colegialidad docente, entre otros.

La autonomía docente es un tema a debatir porque es importante definir si es la parte técnica del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Es una visión desde adentro, que conlleve replantearse la situación autónoma o no del desarrollo del trabajo del educador. ¿Es la formación personal? ¿Es la formación profesional? ¿Es la profesión misma? ¿La supervisión? o ¿a qué nos referimos cuando hablamos de autonomía docente?

Todos estos aspectos tienen que ver con la autonomía, pero no con una autonomía relativa que se circunscriba a una gran libertad de acción sólo dentro del aula, condicionada por políticas que traten de uniformar

el currículo, por contextos punitivos o por carencia en la formación permanente.

Desde un punto de vista particular, podríamos hablar de individualismo, aislamiento; si es en colectivo, hablaríamos entonces de falta de una cultura del compartir en la toma de decisiones, selección y preparación de nuevos miembros, organización de centros, establecimiento y aplicación de normativas como profesionales. Los profesores en el ámbito individual tienen autonomía dentro del aula pero en colectivo su autonomía es escasa. La burocratización está presente en todos los niveles del sistema educativo y con mayor énfasis se nota en los docentes de primera y segunda etapa de Educación Básica. Se asignan nuevas tareas, nuevas estrategias que exigen una adaptación profesional constante, que ante tanto cambio es imposible comprenderlas y asimilarlas.

Si anulamos la autonomía docente estamos negando uno de los dos “*elementos claves que configuran la identidad profesional*” (Labaree, 1992 en Pérez G, 1993, 25) el otro elemento constitutivo es: un “*determinado cuerpo de conocimientos formales*”.

Se han elaborado diversas clasificaciones sobre las representaciones ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico en el ejercicio de la función docente. En relación con esto se han planteado diferentes tendencias, como las presentadas por Román (1992), por Esteve (1997) y por Ferrández y otros (2000) basadas en paradigmas que definen distintos modelos de eficacia para distintos sistemas educativos:

-*Presagio/producto (iniciado en los años 30)* basado en la no-universalidad del proceso, por el contrario, fomenta contextos diferenciados, es decir, concebía diferentes modelos de eficacia para diferentes sistemas educativos y, se consideraba la figura del *mejor docente* como modelo a seguir;

-*Conductual o de proceso/producto*, que predominó en los años sesenta y setenta, basado en una visión cuantitativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

-*Cognitivo o mediacional*, que concibe al profesor como planificador de la acción y estudia los procesos intermedios que se llevan a cabo entre profesor y alumno en situaciones educacionales, “*la valoración de las situaciones es punto clave en la toma de decisiones.*” (Ferrández, 2000, 29).

-*Ecológico o de gestión en el aula*, que estudia las relaciones entre las demandas ambientales y las relaciones humanas, estudiado desde tres perspectivas: En primer lugar, el profesor como organizador de la práctica educativa en el aula, dada la complejidad social, comprensiva, de comunicación y relacional de su acción. En segundo lugar,

el alumno como mediador de su propio aprendizaje. Y en tercer lugar, una visión integracionista, presenta el proceso enseñanza-aprendizaje como una actividad mediada tanto por el docente como por el alumno.

Estas tendencias se concretizan en las diferentes propuestas de modelos de formación del profesorado. Tomemos básicamente entre las más aceptadas por los expertos en el tema las de autores como Román (1992) y Zeichner-Feiman (1990, en Gimeno y Pérez, 1994), y Ferrández (2000), quienes presentan los siguientes:

-*Modelo Tradicional-Artesano*: plantea la orientación académica (estable) hacia el proceso de transmisión de conocimientos de generación en generación. El docente debe ser el mediador entre el alumno y la cultura.

-*Modelo Culturalista o Académico*: La formación del profesorado está basada en la teoría y en el dominio de diferentes disciplinas cuyos contenidos científicos, literarios y culturales debe transmitir.

-*Modelo Competencial, Técnico o Conductista*: concibe la formación docente en la definición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional, definición que es realizada por expertos y deja aparte la creatividad y personalidad del profesor. El docente como técnico tendrá como misión ejecutar eficazmente las destrezas y competencias en las que se ha formado.

-*Modelo Humanista – Personalista o Práctico*: plantea la formación docente regida por la concepción de la práctica, campo que está marcado por la personalidad del docente y su adaptación a las exigencias de la escuela y su entorno. Se “*destaca el carácter personal de la enseñanza en la que se aprende a través del encuentro y la intercomunicación*” (González, 1995, 203), es un modelo más formativo que informativo.

-*Modelo Ideológico o de Reflexión en la Práctica para la reconstrucción social*: concibe la formación docente como elemento transformador de la sociedad. Promueve la intervención política del profesor desde el aula. Los programas de formación del profesorado están dirigidos a fomentar la reflexión para permitir el análisis de situaciones a las que se enfrentan y seleccionar las alternativas de acción que les parezcan que sean más adecuadas.

-*Modelo Crítico o Investigación-acción*: modelo integrador que basa la formación docente en su orientación hacia la investigación, principalmente en el aula. El docente debe ser actor y no gestor del proceso educativo, con habilidades técnicas y críticas que lo provean de capacidad de acción reflexiva en la

Concepciones de Autonomía			
	Experto técnico*	Profesional reflexivo*	Intelectual crítico*
CONCEPCIÓN DE AUTONOMÍA PROFESIONAL	Autonomía como atributo. Autoridad unilateral del experto. No injerencia. Autonomía depende de directrices técnicas. Incapacidad creativa ante la resolución de dilemas.	Autonomía como responsabilidad moral propia, tomando en cuenta diversos puntos de vista. Resolución creativa de problemas. Equilibrio entre la independencia de juicio y responsabilidad social.	Autonomía como liberación profesional y social en colectivo en pro de las transformaciones de las condiciones de las instituciones y de la sociedad en la enseñanza. Autonomía como emancipación.
	Práctico artesanal**	Culturalista o Académista**	Humanista***
	Escasa autonomía real. Docente actúa como reproductor de las presiones institucionales y sociales. Mediador de la cultura. Sabiduría profesional transmitida de generación en generación.	Autonomía como actividad aplicada. La transmisión de cultura de una generación a otra está limitada por los contenidos disciplinares. El docente está subordinado al conocimiento experto.	No existe lo predeterminado, formación hacia la exploración de sí mismo y el descubrimiento personal.

* Contreras, 1997, 146 ** Pérez G., 1993,25-26 (Cuadernos de Pedagogía) *** González S., 1995,203.

consecución de metas como persona y como profesional en un contexto global. Dentro de este modelo se adscribe el modelo contextual-crítico de Adalberto Ferrández, que está basado en la acción contextual en la cual se desarrolla el proceso educativo en orden a reflexionar y tomar decisiones autónomas de acuerdo a su realidad.

Tomando en cuenta los modelos formación del profesorado, y basándonos en Contreras (1997, 146) se muestran en el siguiente cuadro las diferentes concepciones de autonomía según cada uno de ellos:

La autonomía docente es ampliamente cuestionada, sin embargo las últimas reformas educativas apuntan a su rescate y desarrollo

incorporando a la planificación escolar los Proyectos de Centro y de Aula, “con énfasis en la comunicación y manejo de conocimientos teóricos y técnicos (bases para las competencias del futuro), como en el desarrollo del pensamiento y en el cultivo de los valores y de la sensibilidad. (...) Esta visión amplia de la educación conduce a orientar el sistema de enseñanza de manera que atienda la formación del individuo en cada uno de los ‘pilares del conocimiento’: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir” (Serrano, 1.999, p 26-33).

Es necesario tomar en cuenta que existen factores externos al docente que lo limitan, como son “los controles impuestos sobre los profesores en los distintos órganos colegiados de los centros educativos... y las restricciones que se imponen a los distintos proyectos

educativos de centro y en las programaciones de aula por el seguimiento y la aprobación que se hace de ellos desde el exterior” (Villar y Marcelo, 1997,3) aplicados por las supervisiones de sector y de distrito.

De cualquier manera, autonomía docente es un término que implica muchos elementos:

a. El profesor como funcionario público: El profesor como servidor público (Art. 102 de la Constitución Nacional – Art. 4 de la Ley Orgánica de Educación) es administrativamente dependiente y controlado.

b. Establecimiento de objetivos – fines y propósitos de la educación: Los objetivos responden a un discurso idealista. Son impuestos desde afuera, condicionando así al docente en el ejercicio de sus funciones; constriñen su labor y reducen la supuesta libertad de enseñanza; ya que generalmente dichos objetivos responden a ideologías que no necesariamente son compartidas por los docentes. El desafío está en romper con esa presión externa, impuesta, y lograr desarrollar libremente la tarea de enseñar, sin soslayar los alcances que tienen los fines y propósitos de la educación.

c. Condiciones en las cuales se realiza el trabajo docente: La planificación docente es algo que debe ser eminentemente creativo y por lo tanto de arraigo personal, pero generalmente esta predeterminado en buena parte por *“un grupo de alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo (...) el sistema les proporciona medios... una estructura de relaciones, un horario... la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con los compañeros... unas exigencias... en evaluación y promoción de alumnos... un curriculum preelaborado”* (Gimeno, 1991, 198). En resumen, el docente no selecciona para su planificación las condiciones en las que realiza su labor.

d. Planificación de la labor docente: La autonomía en la planificación que realiza el docente no está tanto en el cómo deben hacerlo, sino en las condiciones en qué deben hacerlo, es decir, bajo qué circunstancias y que particularidades, dentro de un contexto determinado se desenvuelve profesionalmente el docente. Es el diseño de su actuación anual, trimestral, semanal y diaria, teniendo en cuenta los factores que inciden en la planificación, tanto los internos del profesor -valores, concepciones, conocimiento, creencias, actitudes- como externos -alumnos, recursos, condiciones administrativas, influencia de otras personas y otro tipo de influencias-. (Marcelo, 1987).

e. Desarrollo profesional: Se refiere aquí al desarrollo profesional fruto de la autonomía del docente

sobre su propio aprendizaje. Si existe autonomía, esta se traduce en *“resultados positivos con relación al desarrollo cognitivo, una autoestima elevada y un sentimiento de dominio ante la propia tarea educativa. La colaboración complementa la autonomía”* (Murillo, 1999,218).

f. Toma de decisiones: El modelo burocrático *“refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor”* (Gil, 1996, 43). Se busca un modelo compartido de toma de decisiones entre el profesorado y la colaboración parcial de expertos. Las decisiones docentes, Whitfield las divide en *‘pre-lección (objetivos, contenidos, métodos, materiales)’* y *‘durante la lección (implementación o modificación de decisiones pre-lección)* (en Marcelo, 1987,23), Calderhead las llama *‘reflexivas y sobre la marcha’* (Ídem). Las segundas representan el mayor número de las realizadas por los docentes, y aquí se pierde la visión de conjunto y el control sobre su tarea. Se busca destacar la responsabilidad docente. Y *“no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir”* (Contreras, 1997,49).

g. Relaciones de grupo: Si las experiencias docentes no son reflexivas sino rutinarias se fomenta el individualismo docente, es decir, el aislamiento de los compañeros. Está más propenso a aceptar medidas externas impuestas que las acordadas por su colectivo profesional. Es decir no existe autonomía colectiva.

h. Participación: En la elaboración de criterios en la selección de aspirantes a iniciar estudios universitarios de Educación Básica.

- En el diseño curricular de la carrera.
- En la elaboración de criterios en la selección de aspirantes a cargos docentes.
- En la preparación de nuevos miembros.
- En la elaboración de criterios para seleccionar actividades de formación permanente.
- En la elaboración de programas curriculares.
- En la construcción del curriculum escolar.
- En los cambios, innovaciones y reformas educativas.
- En los procedimientos de disciplina interna.
- En la estructura general de las instituciones en las que trabaja.

Todo esto no refleja una autonomía profesional en la realización de su práctica profesional en el plano colectivo y, vista así, la autonomía docente en el contexto venezolano se concreta en la aplicación del curriculum y el “manejo” de los alumnos en el aula. De ahí la importancia de la existencia de los Proyectos de Centro, que conllevan una acción en colectivo dirigida a “unir” al docente a su institución, dando una visión más amplia y en conjunto de la práctica educativa. Se “sale” de la acción

meramente operativa para “entrar” en aspectos organizativos, de disciplina y de acciones comunitarias, cambiando el individualismo y el aislamiento por el trabajo colaborativo y la proyección profesional. La autonomía docente se expande del aula al centro y se refleja en las acciones sociales. El docente tiene la oportunidad de mostrar la creatividad y libertad en función de cambios, innovaciones y reformas que redundarán en el cumplimiento de nuevas tareas, lo que da nuevos márgenes en las posibilidades de desarrollo profesional, al otorgar a los educadores la posibilidad de tomar decisiones autónomas para que el diseño oriente una práctica adecuada “dentro del contexto en que se desenvuelve profesionalmente el profesor” (Gimeno, 1991,300).

El Ministerio de Educación venezolano entre los planteamientos del *porqué* de los Proyectos Pedagógicos de Plantel señala:

Porque la sociedad civil venezolana está obligada a devolverle a la escuela y a los maestros la autoridad moral que les corresponde y la toma de decisiones que a través de toda la historia de la humanidad ha sido de su competencia. Son los supervisores, los directores de planteles, los maestros y la comunidad los que tienen la responsabilidad de decidir cómo ha de enfocarse el proceso educativo de los niños y jóvenes del sector para el cual presta servicio una escuela...

(Proyecto Pedagógico de Plantel No 1, 1997,16)
(Resaltado propio).

Se retoma así la función del docente como ente activo de la institución, la comunidad y la sociedad.

En el *para qué*, establece entre otros objetivos los siguientes:

- Mejorar la gestión escolar.
- Incrementar los niveles de autonomía.
- Desarrollar una práctica pedagógica que trascienda a la comunidad y contribuya a su crecimiento.
- Motivar y comprender al docente y hacerlo consciente de la necesidad de su actualización inmediata y permanente.

Los Proyectos Pedagógicos de Plantel tienen la intención de “estimular el

esfuerzo de formación centrado en la promoción del profesionalismo (...) [para que] el docente estudie para mejorar su práctica, más que para obtener diplomas y credenciales desligadas del quehacer diario” (Ídem, 26).

Así, se supera el estricto cumplimiento del Art. 97 de la Ley Orgánica de Educación (1980), el cual establece el mejoramiento profesional a partir de las autoridades educativas y no de necesidades o expectativas docentes, y reza de la siguiente manera:

“El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales”. (Resaltado propio).

En este mismo orden de ideas el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991), en el capítulo referido al Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia establece:

Art.139.-

“La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter



obligatorio y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas y establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Así mismo organizará seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualesquiera otras actividades de mejoramiento profesional". (Resaltado propio).

Esta normativa desconoce que "...son los propios educadores en sus centros los que han de asumir el protagonismo del impulso a la educación, aunque apoyados en su actuación por los respectivos poderes públicos". (Gento, 1999,30). Samuel Gento (1999) en su artículo *Autonomía del centro educativo, Impulsor de la Calidad Institucional* afirma que la autonomía de un centro educativo puede entenderse como "la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro". (p. 31) y que esa autonomía requiere que "...los educadores... han de poseer la capacidad suficiente para llevar a cabo el proyecto educativo correspondiente de un modo adecuado. Por supuesto que es necesario... que gocen cada vez en mayor medida de una preparación que los haga competentes en su campo de actuación" (p. 32).

Sin embargo, existen dificultades para la implantación de tales proyectos referidos a la formación docente y de su competencia para trabajar en la innovación en planificación tales como la que apunta Serrano (1999):

a) la resistencia al cambio, debido a la incertidumbre en los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo dichos cambios, el modo de conocer los intereses y necesidades de los alumnos (muchas veces no explícitos), lo que pone en evidencia carencias en los procesos de actualización y por ende de innovación, carencia de recursos disponibles y escasa disposición de tiempo para plantearse hipótesis de trabajo. El sistema sigue sin dar respuestas culturales, afectivas, pedagógicas y organizacionales en función del docente.

b) Presencia de un trabajo individualista y no cooperativo. En su trabajo de aula el docente hace lo que puede sin compartir con nadie más, ni con otros docentes, coordinadores o personal directivo. Se requiere un cambio

de cultura, que genere actitudes hacia las acciones coordinadas e intercambios académicos que propicien la toma de decisiones en pro del bienestar de la institución.

c) El trabajo de aula no se corresponde con lo planificado, se lleva "una doble agenda", los proyectos de aula se elaboran para ser presentados a directivos y supervisores, en la realidad siguen las clases expositivas, una evaluación cuantitativa, no existe la investigación, el diálogo, el trabajo en equipo, la lectura y la escritura siguen relegados a la copia y al dictado, la integración de saberes sigue siendo opacada por los contenidos parcelados.

d) La falta de conciencia del docente frente a la necesidad de formarse permanentemente. "Formación" es entendida como asistir a cursos y talleres y de lo que se trata es de hacer cambios en la escuela, cambios profundos producto del estudio y la indagación. Pero lo más importante es que ese proceso de formación se inicie como una necesidad interior de los docentes, de transformación propia, para modificar su manera de pensar y de actuar ante su acción educativa.

e) Ausencia de autonomía del docente en su práctica diaria, no operacionaliza estrategias innovadoras que permitan el trabajo con proyectos, debido a la "poca confianza que tiene en sí mismo para compartir sus inquietudes, dudas o saberes o para brindar sugerencias a otro miembro de la comunidad (...) inseguridad para tomar decisiones y para crear e innovar sobre la práctica (...), así como dificultades para identificar potencialidades y limitaciones de la escuela, de los alumnos y del aula, de modo que puedan elaborar diagnósticos de las necesidades prioritarias" (ídem, 30-31) en orden a proponer soluciones y/o resolver problemas que lleven a mejorar la calidad del proceso educacional.

f) Si la realización de proyectos no conduce a acciones autónomas de los docentes seguiremos tomando cualquier idea como proyecto, sin dejar a los alumnos y al mismo docente decidir sobre proyectos verdaderamente significativos en la formación de los niños.

Entonces, en nuestro país la reforma educativa tendrá que esperar por un profesor que vaya más allá del trabajo del aula y se haga partícipe de la cultura escolar para dar paso al arraigo de culturas pedagógicas con modos de pensar integrado con "los comportamientos, las maneras de entender el conocimiento y el saber, las relaciones de autoridad, los intercambios grupales e individuales, las expectativas e intereses colectivos, la pluralidad de visiones y paradigmas". (Arellano, 1999, 48-57) y así poder estar de acuerdo con Mercedes González (1995), quien define al docente como el profesional con una responsabilidad basada en la reflexión

crítica de la enseñanza como práctica social, en la que se apoye la necesidad de una mayor autonomía y concienciación en los procesos educativos; que facilite la autodeterminación de sus alumnos y busque su identidad personal y social, es decir, educar para emancipar.

Desde esta perspectiva, los docentes fortalecerán mayores logros desde la escuela hacia la comunidad, generando un impacto en pro de “una educación de calidad, cónsona con las exigencias del mundo de hoy” (Ministerio de Educación, 1.999, 100). (E)

Bibliografía

- ARELLANO, A. (1999): *Una reflexión: Tres miradas sobre las reformas escolares*. En Acción Pedagógica, Vol. 8 No 1, pp.48 - 57.
- COMELLAS, M. J. (2001): *Los Hábitos de Autonomía. Proceso de Adquisición*. CEAC. Barcelona.
- CONTRERAS DOMINGO, José. (1997): *La Autonomía del Profesorado*. Morata.Madrid
- ERIKSON, E. (1986): *Infancia y Sociedad*. Hormé. Buenos Aires.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La Formación Inicial en los Profesores de Secundaria*. Ariel. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. (2000): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Grupo CIFO. Octaedro. Barcelona.
- GENTO PALACIOS, S. (1999): *Autonomía del centro educativo, Impulsor de la Calidad Institucional*. En Revista Acción Pedagógica. Volumen 8 No 2. pp. 30 –45.
- GIL C., F. (1996): *Sociología del Profesorado*. Ariel. Barcelona.
- GIMENO S., J. (1991): *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J y PÉREZ G., A (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ S, M. (1995): *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU. Barcelona
- MARCELO G. C. (1987): *El Pensamiento del Profesor*. CEAC. Barcelona.
- MURILLO E., P. (1999): *El Aprendizaje del Profesorado y los Procesos de Cambio*. Mergablum. Sevilla.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 25-30.
- SERRANO, S. (1999): *Proyectos Pedagógicos y formación docente. Problemas y perspectivas*. Acción Pedagógica. Vol. 8. Nº 1. 26 –33.
- VILLAR Y MARCELO, (1997): Material policopiado Doctorado U.L.A,

Documentos

- Ministerio de Educación. (1995): *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1997): *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1998): *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas.
- Ministerio de Educación (1997): Proyecto Pedagógico Plantel Nº 1. Caracas.
- República de Venezuela. (1980): *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No. 2635. Caracas.
- República de Venezuela. (1991): *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Eduven. Caracas.

La tolerancia es un valor democrático de convivencia con los adversarios políticos, usado, inclusive, como condición para coexistir con el enemigo político. La intolerancia es rechazar la posibilidad de no estar en el poder, por ello, en el juego democrático la alternabilidad nos indica que gobierno y oposición son escenarios políticos que se intercambian recíprocamente y en armonía.

Educere

Las leyes convenidas por el hombre político no pueden ser interpretadas como correas elásticas que se estiran a la conveniencia de nuestros intereses, porque éstos pueden ser justos o bastardos.

Educere