

MODELOS DE COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS BÁSICAS: IMPLICACIONES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES

ZORAIDA B. SAYAGO QUINTANA*

sayagoz@yahoo.es

Universidad de Los Andes.

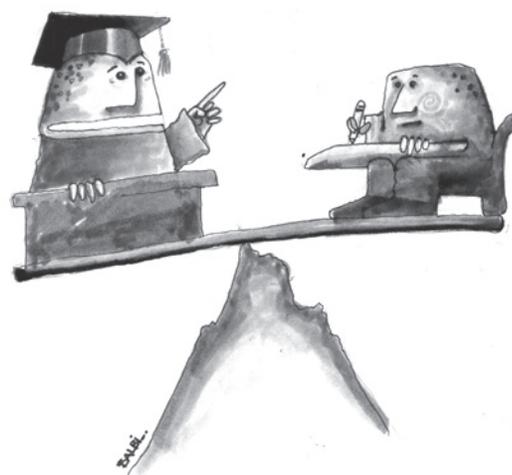
Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez".

San Cristóbal, Edo. Táchira.

Venezuela .

Fecha de recepción: 15 de junio de 2005

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2005



Resumen

Desde la década de los noventa la Universidad de Los Andes Táchira inició la carrera Educación Básica Integral; en su estructura curricular fijó el eje de Prácticas Profesionales como área de conocimiento integradora y de confrontación teórico/práctica. Desde entonces, la universidad ha establecido relaciones con escuelas básicas para ejecutar experiencias pedagógicas de estudiantes y profesores. Partiendo de esas relaciones, este trabajo revisa cómo se han venido conformando algunos modelos de colaboración entre ambas instituciones y las implicaciones de las Prácticas Profesionales docentes. Se apoya en la metodología cualitativa, utiliza observaciones, diarios y, especialmente, entrevistas en profundidad a informantes clave constituidos por docentes tutores, asesores, sujetos practicantes, directivos de la universidad y de dos escuelas utilizadas como centros de prácticas durante un semestre consecutivo. Los hallazgos aportan elementos que permiten visualizar las relaciones institucionales a manera de alianzas académicas; a tal fin, sugiere crear comunidades de aprendizaje, redimensionar el concepto de Prácticas Profesionales, repensar la participación de la universidad dentro de las escuelas desde la visión de universidad emprendedora, consolidar redes de escuelas de desarrollo profesional y repensar las bases de las relaciones desde el modelo de resonancia colaboradora.

Palabras clave: universidad, escuela básica, prácticas profesionales, modelos de colaboración.

Abstract

COLLABORATION MODELS BETWEEN THE UNIVERSITY AND PRIMARY SCHOOLS IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL TEACHER TEACHING

Since the 1990's, the University of Los Andes, Táchira, the degree for Basic Education teaching began; in its curricular structure, the axis of Professional Training was set as an area of integrating knowledge and theoretic/practical confrontation. Since then, the university has established relations with primary schools to execute the pedagogical experiences of students and professors. With these relations as a base, this paper takes a closer look at how some of these collaboration models between both institutions and the implications of Professional Teacher Training, have developed. Supported on qualitative methodology, it uses observations, diaries and, most importantly, extensive interviews to key informants who are teachers, tutors, consultants, practicing subjects, university directors, and directors from two schools used as practice centers during a whole semester. The findings contribute elements that allow visualization of institutional relations as a way of academic alliances; and as such, the suggestion of creating learning communities, redimension the concept of Professional Training, rethink the role of the university in schools from the point of view of the enterprising university, to unite the networks of professional development schools and to rethink the bases of relationships from the resonant collaboration model.

Key words: university, primary education, professional training, collaboration models.



La universidad como sistema social es una institución dinámica, compleja, forma parte de un contexto social y cultural, posee una peculiar idiosincrasia, se halla en proceso permanente de interrelación con el entorno y se nutre de un juego de relaciones, interacciones e influencias desde dentro como fuera de ella. Hacia lo externo esas relaciones son necesarias en función de desarrollar redes interinstitucionales con diversos organismos, para ello debe contar con mecanismos que posibiliten el establecimiento de alianzas con sentido de compromiso. No en vano la universidad debe actuar en escenarios regionales, nacionales e internacionales convencida de que su presencia en ellos aporta soluciones. Entre uno de los escenarios hacia donde la universidad debe mirar con mayor aplomo se encuentra la escuela básica.

Como unidad local del sistema educativo nacional, la escuela comparte la función social y formativa de la universidad, aunque con otras intencionalidades. Pero lo que interesa destacar en este trabajo, es que la escuela, a pesar de encontrarse inserta en una red relacional, se percibe carente de espacios de creación e intercambio conjunto con la universidad. Más concretamente, el papel para la universidad y los universitarios, en la mayoría de los casos, es eficaz para ejecutar programas puntuales, sin continuidad y de escasos efectos, con poca oportunidad para generar y conformar una auténtica cultura interinstitucional favorable a ambas instituciones.

De allí entonces, a partir de un estudio de caso, surge la necesidad de revisar los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre la Universidad de Los Andes Táchira y 2 escuelas básicas de San Cristóbal. A fin de aproximarnos, el presente informe de investigación define y describe algunos de esos modelos, igualmente detalla la implicación de las Prácticas Profesionales Docentes como puente y enlace en la reafirmación de alianzas académicas. Así mismo, da cuenta de opiniones de profesores y estudiantes en torno a este tema; procura colocar un conjunto de premisas con el fin de sentar las bases para un nuevo modelo de colaboración entre las dos instituciones.

1. El problema: ¿cómo surge y se manifiesta?

La Universidad de Los Andes Táchira como institución formadora de docentes, desde que inició la carrera Educación Básica Integral en el año 1991 pautó las Prácticas Profesionales como un área de conocimiento integradora y de confrontación teórico/práctica. (Diseño Curricular, 1991). A partir de allí, se hizo perentorio crear vínculos con instituciones escolares para ejecutar pasantías y experiencias pedagógicas. Hasta el momento, esa vinculación se ha tornado informal y unipersonal correspondiendo esencialmente a los profesores del Área de Prácticas.

Las condiciones institucionales donde se concretan esas relaciones han permitido legitimar y validar por parte de la universidad una racionalidad científico- técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura escolar; en el fondo, pareciera que subyace la idea de entender las escuelas sólo como lugares cuyo uso se restringe al desarrollo de situaciones didácticas, asumiendo la universidad el papel ejecutor de teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y contenidos disciplinares.

En ese sentido, desde lo pedagógico se viene marcando significativamente la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes y también, la concepción de Prácticas Profesionales, desde la cual se materializa un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la universidad y las escuelas. Por ello, se estima que la visión de las Prácticas puede ser un importante referente para estudiar en detalle los momentos por los cuales han atravesado las relaciones entre la universidad y las escuelas.

Ahora bien, no se puede negar la existencia de vínculos, pero vale destacar que su principal característica ha sido el desencuentro y no la reciprocidad. Consecuencialmente, pareciera que desde la universidad se alienta un tipo específico de relaciones confirmadoras de modelos de colaboración con las escuelas. Esos modelos aún sin estar caracterizados como tales, vienen originando un marco específico de intenciones, propósitos y creencias explicativos del modo de actuación de profesores y estudiantes en escenarios escolares.

En función de presentar una salida posible al problema de investigación planteado, se precisa la lectura crítica de las relaciones entre la universidad y la escuela desde una serie de interrogantes, orientadoras del presente estudio: ¿qué son los modelos de colaboración y cuál es su panorama actual en la vida de las instituciones escolares y universitarias?, ¿es posible establecer otro tipo de relaciones entre instituciones que demandan entre sí un trabajo colaborativo en la tarea de formación? ¿qué significado

tiene un modelo de colaboración institucionalizado para los profesores de las escuelas y los universitarios? ¿cuáles procesos intervienen en un nuevo diseño de modelo de colaboración y sus implicaciones en el desarrollo de las Prácticas Profesionales?

2. Ámbito teórico y conceptual del objeto de estudio

Para introducir el término modelos de colaboración son oportunas brevemente algunas consideraciones respecto a las responsabilidades de las instituciones que suscriben y participan de alianzas como organizaciones formadoras. En primer lugar, es preciso plantear que una de las responsabilidades de la universidad es ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad y a sus miembros, a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, educativo, productivo y económico; además, servir de red en expansión para formar alianzas estratégicas e insertarse en otros ámbitos como una organización flexible, dinámica y versátil. (González Soto, 2001). En segundo lugar, la escuela también como unidad formadora y realidad construida socialmente, tiene entre sus compromisos dar cuenta de los modos como sus miembros sienten, participan en las acciones e intentan resolver problemas. Como comunidad, la escuela comparte vínculos internos y externos generados y mantenidos por finalidades comunes. Santos Guerra (2000). En el ámbito educativo, estas intencionalidades logran identificarse cuando establecen relaciones con el entorno donde lo esencial es el trabajo compartido, la cooperación e interdependencia mutua. Es en ese contexto, que las Prácticas Profesionales como eje de formación, enlace para articular la universidad y la escuela, tienen una importante participación y definen buena parte de la conformación de algunos modelos de colaboración.

Hablar de modelos de colaboración requiere precisar la noción de modelo por la utilidad que nos aporta en la conformación del marco conceptual de nuestro tema. La palabra modelo posee diferentes significados. En una aproximación elemental puede definirse como una representación simplificada de la realidad, un constructo empleado para investigar la naturaleza de los fenómenos. En el terreno educativo, este término encuadra más bien con diseños de procedimientos o procesos recomendables de actuación. De Vicente (2002) interpreta la palabra modelo como “un diseño para el aprendizaje que encarna una serie de supuestos sobre: primero, de dónde llega el conocimiento acerca de la práctica de la enseñanza y, segundo, cómo los profesores amplían su conocimiento” (p. 59). De acuerdo con Escudero (1998) la categoría modelo extrapolada a lo educativo se podría interpretar como:

Construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas

dimensiones (variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías (p. 11)

En tal sentido, y probablemente con la intención de colocar esta categoría dentro de la actividad formativa, suele también identificársele con denominaciones como enfoque, tradición o concepción. En cualquiera de los casos, apunta a un campo de interacciones pedagógicas incorporadas a las Prácticas Profesionales, al currículum, a los modos de percibir los sujetos, orientando a la vez, toda una gama de acciones. (Davini, 1995).

El examen de las relaciones entre la universidad y la escuela ofrece la posibilidad de introducir el término modelos de colaboración, el cual se entiende como la diversidad y multiplicidad de acciones conjuntas de diversa índole con una base normativa que articule, desarrolle, apoye, controle, evalúe y facilite el beneficio mutuo, la colaboración, la reciprocidad y las relaciones de igualdad. (Marcelo, 1997). El alcance del término también alude al compromiso de establecer una cultura de colaboración entre instituciones; es decir, un estímulo en función de ejecutar Prácticas que busquen la cohesión de grupos de profesores para el trabajo conjunto, el esfuerzo compartido y la mejora de la tarea formadora. Esta visión colaboradora cambia la tendencia común de considerar el trabajo del profesor en forma solitaria y aislada, promoviendo nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza. Pero hay más, se considera que el término modelos de colaboración excede las relaciones de ayuda entre colectivos profesoriales, pues a su vez, sirve para reflejar ideas y orientaciones en torno a las nociones de cómo se aprende, enseña y de cómo se aprende a enseñar dentro de espacios educativos.



En esa dirección, Fullan y Hargreaves (1996) aluden a los modelos de colaboración como un paradigma no sólo para impulsar el trabajo de profesores de una misma institución, sino para conformar redes, contratos y acuerdos o alianzas de cooperación cuyo propósito sea intercambiar tanto experiencias como conocimientos entre centros formativos de diversa naturaleza. Se trata de diseñar nuevos roles, reestructurar relaciones, animar el establecimiento de formas de trabajo basados en el aprendizaje continuo e interorganizativo, en función de promover con fuerza la mejora profesional de las instituciones asociadas.

Con el propósito de comprender como operan los modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas aprovechando las Prácticas Profesionales docentes,



autores como (Conchran-Smith, 1999; Ferreres, 1998; Marcelo, 1998; Zabalza, 1998) proporcionan importantes pistas teóricas. Los autores refieren que en el modo de interpretar esas relaciones se estructuran tres modelos a saber: consonancia, disonancia y resonancia colaboradora. El modelo de consonancia, es aquel enlace entre la universidad y las escuelas en el cual priva la preocupación porque la formación de los estudiantes de la carrera docente esté en concordancia con las perspectivas y necesidades de la escuela; es decir, las Prácticas ejecutadas en ambientes escolares deben servir de apoyo para profesores tutores de la universidad, asesores de la escuela y estudiantes en condición de practicantes. Según este modelo, las relaciones establecidas permiten tomar decisiones en torno a la ejecución de tareas docentes. No obstante, a pesar de la búsqueda de esa sincronía, Zabalza(1998) indica que este modelo se adapta perfectamente a la concepción curricular de Prácticas incluidas al final de la carrera y con duración limitada. Por tanto, es la escuela quien se encarga de determinar el tipo de experiencias a desarrollar, las condiciones de trabajo y las pautas a las cuales deben atenerse los estudiantes que acuden a ella.

Por su parte, el modelo de disonancia, plantea que la formación de los estudiantes y las vivencias dentro de las escuelas a través de las Prácticas, son en su mayoría incongruentes; especialmente, porque las situaciones de aprendizaje puestas en marcha se caracterizan por la superficialidad e inmediatez y, en la mayoría de los casos, son asimiladas como ocasiones para la reproducción de enfoques y teorías conservadoras del quehacer cotidiano de las instituciones escolares. En tal sentido, los vínculos entre la universidad y la escuela se perciben disonantes porque amplían la brecha de la formación universitaria con los requerimientos de la escuela, correspondiendo a estudiantes y profesores establecer las conexiones posibles en el caso de que las hubiera.

En este modelo no existe un compromiso real de colaboración, la universidad es quien decide cuando ejecutar, donde ejecutar y supervisar el desarrollo de las Prácticas. Las escuelas juegan un papel secundario, son vistas sólo como centros de aplicación y receptoras de las decisiones de la universidad. La escasa injerencia de la escuela en este proceso, trae consigo un debilitamiento de las acciones de cooperación. Sin embargo, la condición de disonante es aprovechable puesto que conduce a los interesados hacia la búsqueda relaciones de mayor implicación institucional, además estimula a profesores y estudiantes a revisar el grado de desvinculación desde una perspectiva crítica e introducir correctivos a fin de mejorar la ejecución de las Prácticas Profesionales.

Por último, el modelo de resonancia colaboradora, constituye una manera de reinventar las Prácticas conectando el aprendizaje y la formación universitaria de los

estudiantes con experiencias y necesidades de la escuela; esta conexión de experiencias se realiza a través de comunidades de aprendizaje mutuamente construidas entre la universidad y las escuelas teniendo como enlace fundamental las Prácticas Profesionales.¹

En este modelo confluyen intereses, conocimientos y situaciones universitarias con necesidades escolares, ambas instituciones se convierten en espacios para aprender, lugares donde se indaga de forma permanente, sistemática y crítica. Bajo esta perspectiva, las Prácticas promueven relaciones duraderas, coordinadas, no exclusivamente para ejecutar experiencias ocasionales sino para promover proyectos de investigación e innovación, donde las ideas tanto de profesores y estudiantes de la universidad como de la escuela se complementen mutuamente. El ámbito de las relaciones creadas por los modelos descritos y el grado de implicación de las Prácticas Profesionales puede verse ilustrado en el cuadro N° 1.

Para cerrar, se considera que el tejido de interconexiones mostradas por los modelos tiene utilidad al referir situaciones experimentadas a lo largo del tiempo por estudiantes y profesores durante los períodos de Prácticas. En nuestro caso, ponen en evidencia la presencia de un modelo disonante crítico por cuanto existe alto nivel de desencuentro pedagógico entre las dos instituciones que ha fortalecido esquemas tradicionales de concepción y ejecución de las Prácticas Profesionales. Así mismo, es importante destacar que esa situación de desencuentro, legítima y válida unas Prácticas carentes de puntos de contacto entre la cultura universitaria y la cultura escolar. En el fondo, pareciera que subyace la idea de entender las escuelas como fríos lugares para ejecutar experiencias, espacios donde la universidad logra contrastar enormes abismos entre lo generalmente dicho y realizado en su interior y la realidad vivida en las instituciones escolares.

3. Los propósitos que animan este estudio

Este estudio intentó precisar aspectos referidos al significado teórico de los modelos de colaboración en el marco de las relaciones interinstitucionales de la Universidad de Los Andes Táchira y la carrera Educación Básica Integral con dos escuelas del estado Táchira. De igual manera, trató de identificar algunas creencias y valores que orientan a alumnos, a profesores de la Carrera Educación Básica Integral así como a las escuelas en torno al funcionamiento de los modelos. Así mismo, se pretendió aportar algunos lineamientos curriculares de utilidad para establecer un Modelo de Colaboración apoyado en Redes de *Escuelas de Desarrollo Profesional* y así contribuir a fortalecer los vínculos basados en el intercambio de saberes, proyectos curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios.

4. El abordaje metodológico

Atendiendo a las características del problema y a los propósitos delimitados, este estudio se ubica dentro de un estudio de caso de tipo descriptivo-interpretativo inscrito en el paradigma de investigación cualitativo/etnográfico. Teniendo en cuenta esa orientación metodológica nos acercamos al problema



de investigación ayudados de nuestra experiencia, ideas, actitudes y modos de relacionarnos con las escuelas para así formar unos marcos de interpretación como sujetos-actuales. Los instrumentos han sido propios de la metodología descriptivo-interpretativa, recurriendo fundamentalmente a entrevistas en profundidad, notas de campo, observación participante y análisis de documentos. Con base en los objetivos planteados se ha hecho necesario desarrollar el estudio en dos fases:

4.1. Fase indagatoria y descriptiva

Se han revisado y explorado las ideas de tutores de Prácticas y alumnos practicantes de la carrera de Educación Básica Integral sobre las relaciones entre la universidad y las escuelas, así como de los docentes asesores de las instituciones que sirven de apoyo a las Prácticas Profesionales. Para ello hemos utilizado la entrevista en profundidad. En esta fase también se han seleccionado fuentes primarias, como documentos, informes, otras investigaciones especializadas que constituyen herramientas para reflexionar y leer críticamente los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre ambas instituciones.

4.2. Fase de diseño de un modelo de colaboración –en proceso–

Que se constituya en la base de una alternativa de reciprocidad entre las relaciones universidad y escuelas para el fortalecimiento de las experiencias de los estudiantes universitarios en su formación inicial. En todo caso, acá se presentan algunas ideas que podrían formar parte de la propuesta del nuevo modelo. Se trata entonces de un estudio de caso abordado por momentos, los cuales se resumen en el cuadro N° 2.

5. Hallazgos y conclusiones del estudio

Siendo consistentes con la metodología utilizada a continuación se presentan en forma resumida algunos hallazgos válidos exclusivamente en el contexto del caso estudiado.

5.1. Hallazgos referidos al análisis de documentos

En cuanto a la revisión de documentos, se puede concluir que la trayectoria de las relaciones interinstitucionales de la Universidad de Los Andes es alentadora en materia de convenios. En el Folleto titulado *Convenios Interinstitucionales* publicado en el año 1998 se recogen los siguientes: 35 con instituciones oficiales regionales públicas, 55 con instituciones oficiales nacionales, 14 con instituciones privadas de carácter comercial, 19 con universidades nacionales y un número relativamente pequeño con organizaciones internacionales de diversos países del continente. Cabe mencionar, que esa publicación da cuenta de 3 convenios con organismos vinculados al ámbito educativo orientado en estas direcciones: a) asistencia técnica que incluye asesorías, investigación, programas de pasantías y prácticas profesionales; b) programas de postgrado, y c) formación permanente de docentes para educación básica. Sin embargo, no se nombran las instituciones ni tampoco se da cuenta de sus avances o resultados.

En el caso particular de la ULA Táchira y la carrera Educación Básica Integral desde su apertura en 1991, el reporte de convenios formales es casi nulo con centros educativos. Aunque no propiamente como una iniciativa de la carrera, la universidad a través del Departamento de Pedagogía, mantuvo un convenio por varios años con el Colegio María Montessori de San Cristóbal, el cual desarrolló programas de formación permanente y asesorías pedagógicas a docentes de la institución.

Por otro lado, a través del Departamento de la carrera Educación Básica Integral y la cátedra de Extensión Universitaria se han venido ejecutando propuestas pedagógicas comunitarias que tienen como propósito vincular el trabajo universitario con las distintas problemáticas que enfrentan las comunidades; iniciativas ejecutadas por medio de talleres, charlas, diálogos en torno a temas de salud y educación. También, acuerdos con la empresa privada para el desarrollo de un proyecto de alfabetización (Mora, 2003). No obstante, estos proyectos son eventuales y forman parte de la programación de la asignatura Extensión Universitaria.

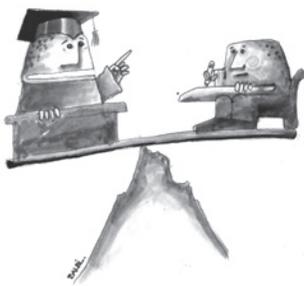
En general, la realidad de las relaciones entre la universidad y las escuelas muestra una escasa implicación institucional con espacios escolares. La insuficiencia de convenios constituye una visible limitación con organismos rectores en materia educativa, convirtiéndose en un obstáculo para la ejecución de proyectos de investigación que vinculen a estudiantes y profesores con la vida de las escuelas (Sayago, 2003)

En este contexto, la universidad en su relación con el entorno escolar no ha logrado conformar un marco de le-



gitimidad del importante rol académico que cumple como institución de la región. Por el contrario, en el escenario de las escuelas, muy a pesar de ello, su papel se ha venido resquebrajando y comienza a perder espacio debido a la escasa fuerza en la formulación de propuestas viables e innovadoras. En consecuencia, presenciamos una universidad con importantes logros en su interior, pero descontextualizada de una realidad que avanza vertiginosamente como es el nivel de Educación Básica y sus instituciones.

Rosales (2001:9) al referirse a este tema asume una postura crítica en torno a la cooperación y comunicación entre universidad y entorno social cuando expresa: “las escuelas de educación son no son más que instituciones fatigadas desvinculadas de los problemas educativos del entorno regional y nacional...” En relación con este punto también es elocuente el texto publicado por ULA (2001) donde se expresa: “Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas.”



“Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas.”

En consecuencia, lo anterior nos lleva a sostener que existe una escasa valoración de las relaciones efectivas entre la universidad y las escuelas básicas para generar concientemente un acercamiento más coherente, de beneficio mutuo y de sintonía en las intencionalidades formativas. Si bien las relaciones informales promovidas por los profesores universitarios del Eje de Prácticas Profesionales han dado lugar a unas relaciones enmarcadas en los elementos caracterizadores de un modelo de colaboración disonante, no se puede negar que han sido ellos los únicos interlocutores válidos con las escuelas.

Sin lugar a dudas, esta situación ha impactado en forma negativa la dimensión pedagógica inherente a la vinculación universidad/escuelas. A tal punto que la reconstrucción de esquemas de pensamiento en el imaginario de los futuros docentes se ha convertido en una tarea ardua y difícil, cuando en realidad, los modelos de colaboración con todas sus implicaciones, deberían generar cambios en esas representaciones como parte del proceso de formación universitaria. Además, facilitar experiencias reflexivas y herramientas para actuar dentro del complejo mundo escolar, estimular formas cooperativas de trabajo con y en los centros escolares a fin de romper una relación subrayada por Montero (2000: 369) como: “insuficientemente atendida hasta el momento, pródiga en estereotipos, en desconfianzas mutuas, en prejuicios, en manipulación”.

5.2. Hallazgos referidos a la aplicación de instrumentos cualitativos

1. *Desde la perspectiva de docentes tutores, estudiantes e investigadora.* Un número considerable de opiniones son coincidentes respecto a considerar la importancia de las relaciones entre la universidad y las escuelas, algunas se centran en asumir posturas críticas, otras alertan sobre las dificultades que presentan las Prácticas al momento de necesitar esa vinculación, y hay quienes se limitan a expresar sus aspiraciones para lograr profundizarlas. En este sentido son elocuentes las opiniones de algunos estudiantes:

En la universidad hay docentes que son muy buenos hablándonos de teoría, pero se les olvida que la institución tiene que adaptarse a lo que está afuera en la calle; mejor dicho, faltan unas buenas relaciones con las escuelas, pero realmente formalizadas (EE, 01, RD, TPE).

En la universidad lo forman a uno con la imagen de que la escuela es bonita, que vamos a experimentar cosas muy bonitas, muy innovadoras, pero eso es imaginario; en realidad, una cosa es la Universidad y otra la escuela. Mientras esas dos instituciones estén tan separadas siempre será así (EE, 03, NC, CUE).

Este intercambio de relatos favorece la conciencia de pertenencia a la escuela como espacio natural de desarrollo de las Prácticas. También sirve de confirmación de un cúmulo de inquietudes y preocupaciones insistentemente repetidas. Veamos otros que apuntan en esa dirección:

El sentir de todos los estudiantes de Básica es que no se pone en práctica nada de lo aprendido aquí (Universidad) en la escuela, sólo unas pocas visitas en uno que otro semestre... pero, así de tener oportunidad de comprobar si en realidad hay aprendizajes significativos en la escuela, no se da (EE, 05, CM, UUE).

Dentro del mismo espíritu, encontramos la autocrítica de un profesor del Eje de Prácticas: “Las experiencias que viven los estudiantes en las escuelas son muy significativas, pero los profesores asesores no aprenden mucho de esa experiencia... en verdad, tenemos pendiente ese trabajo, hay que revisarlo” (EP, 01, GC, RUE). De igual manera la ausencia de un trabajo orientado a consolidar vínculos con las escuelas, es apreciada como una exigencia de los profesores de la universidad, en varios casos los estimula a hacer *lo que se puede* y bajo condiciones que privilegian la amistad antes de lo institucional. “Los profesores de las escuelas en todo momento están ajenos a la vivencia de la universidad” (EP, 01, GC, RUE) (N=4). Lo cual es perjudicial porque: “la experiencia de formación en educación básica es inútil sin el trabajo constante y sostenido en las escuelas” (EP, 02, MR, RUE). Por el contrario, dicen, sería más provechosa: “Si todos los pro-

fesores asumimos que el contacto real con la escuela es vital desde el principio de la carrera... despejaría muchas dudas en los estudiantes” (EP, 03, GCH, PDE). Por ello es vital que: “todos los profesores debamos reconocer la importancia de las relaciones entre las escuelas y las universidades” (EP, 04, JC, REC).

El nivel de insatisfacción también se manifiesta reiteradamente por parte de los estudiantes, quienes manifiestan los escasos logros en las relaciones interinstitucionales. Las siguientes opiniones recogen ese sentimiento: “Se ha fallado en conectarnos con la escuela desde el primer momento” (EE, 08, AG, UUE). Y otro es más realista “Prácticamente salimos a la escuela en el noveno semestre” (EE, 09, RR, UUE).

Las reiteradas referencias a la vinculación interinstitucional y sus implicaciones, es un reflejo del deber ser: “Si existiera aunque sea una escuela piloto, las Prácticas Profesionales de los estudiantes, mejorarían” (EE, 010, BV, RUE). Esta situación también se ilustra en una de las observaciones realizada por la investigadora, quien resumía sus propios sentimientos sobre el estado actual de esas relaciones. En uno de los diarios de reflexión escribía:

En uno de los momentos en que me encontraba estableciendo los contactos previos para llevar los estudiantes a la Escuela, percibí que algunos profesores no se sentían muy a gusto con la intervención de los pasantes en sus aulas. En honor a la verdad, la experiencia sostenida durante muchos años en este tipo de relación no ha sido del todo gratificante; vivimos más de la “benevolencia” de los directores y profesores de las escuelas que de una vinculación más lógica, fundamentada en el apoyo mutuo de la universidad a la escuela. Por ello, esa relación para los profesores asesores es fría, distante y la experimentan también los estudiantes de la carrera, quienes ansiosamente esperan el momento de concluir las pasantías para cancelar esta vinculación que sólo se queda en el plano de lo circunstancial (DI, 02).

Por otro lado, el valor formativo del vínculo entre la universidad y las escuelas a través de las Prácticas es visto según los informantes de varias maneras, esta es una de ellas:

Las Prácticas son las responsables de ubicar a los estudiantes en los contextos escolares, en caso de no hacerlo, se está negando el contacto con el espacio donde ellos se van a desarrollar como profesionales. Eso tiene una gran ventaja, pues ellos aprenden y ven las múltiples relaciones que se dan en una aula de clase, las relaciones con la escuela y con la comunidad (EP, 05, MCH, REC).

De todo lo anterior se deduce, que estamos frente a un contexto interinstitucional universidad/escuelas con serias y profundas fallas en su funcionamiento. Las opi-

niones de profesores y estudiantes arrojan un elemento común que privilegia esas relaciones como producto de las circunstancias.

2. *Desde la perspectiva de los docentes asesores de escuelas.* De las respuestas emitidas por ocho profesores asesores de las escuelas que formaron parte de este estudio, surgen dos consideraciones: a) la gran mayoría de docentes coinciden en afirmar que los patrones tradicionales de interacciones entre la universidad y las escuelas han colapsado. Más bien se experimenta la necesidad de creación de proyectos de investigación conjunta que trasciendan las relaciones establecidas por los profesores de la cátedra de Pasantías y, b) creen conveniente crear contextos organizativos de colectivos de profesores con el fin de establecer grupos de diálogo sobre temas importantes del quehacer escolar. Según sus respuestas, estas estrategias de asociación potencian la conexión de la práctica escolar, la investigación universitaria y tienden a minimizar el uso y abuso de informaciones sobre la escuela sin registros ni referencias veraces.

3. *Desde la perspectiva de directivos de ambas instituciones:* Según la opinión de directivos de la universidad y de las escuelas seleccionadas, se impone la visión de rediseñar la actual estructura de esas relaciones para lo cual se requiere alterar la capacidad de aceptación de ambas. De igual modo, consideran necesario cancelar el aislamiento de los profesores, repensar las limitaciones de tiempo que se argumentan para lograr acercamientos cotidianos, romper con esquemas fragmentados para coordinar actividades e intercambiar aprendizajes. También argumentan la necesidad de unas relaciones entre la universidad y las escuelas básicas con base en principios orientadores institucionalizados por la autoridad educativa correspondiente en el estado Táchira. Sin esa formalización, creen que se seguiría procediendo como un mero actuar por intuiciones o ensayo y error. En tal sentido, se tiene claridad que entre las entidades formadoras de docentes y las escuelas, no son suficientes reuniones de concertación –cuando las relaciones siguen siendo jerárquicas y ocasionales– sin el impulso de proyectos comunes de acción e investigación.

6. Conclusiones

Con base en lo dicho, a manera de conclusión se impone:

* **La creación de comunidades de aprendizaje¹:** Es puntual establecer acuerdos con una mirada pluridimensional y multidisciplinar con el fin de articular formalmente un grupo de escuelas a la universidad cuyo propósito sea promover la construcción de comunidades de aprendizaje. Comunidades animadoras de proyectos consensuados en los que se integran profesores colaboradores de la escuela, profesores tutores, asesores, especialistas y estudiantes en



formación. Según las circunstancias participan padres y representantes. En estas escuelas las relaciones son de orden horizontal, de cooperación interpersonal e interinstitucional. Por tanto, se requiere construir una nueva cultura de negociación centrada en actividades de investigación que planteen la necesidad de crear ciertos esquemas de organización donde se tomen en cuenta las condiciones de trabajo de las personas participantes.

*** Redimensionar el concepto de Prácticas Profesionales como Eje de formación.** Es necesario que la universidad y las escuelas asuman las Prácticas Profesionales como una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente. Básicamente, como experiencias que informan al estudiante de acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios en los cuales no se limita a observar realidades como hechos aislados, sino a indagar la mejor forma de relacionarse con ellos, observándolos y reflexionando por cuanto forman parte de su identidad como futuro docente. Así mismo, es preciso dentro de esa visión, aceptar que en las Prácticas Profesionales confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y características propias del contexto socio cultural.

Más allá de una mera dotación de herramientas para enseñar, es deseable que las Prácticas abran un abanico de posibilidades para que el estudiante analice su actuación desde una perspectiva crítica, revise el contexto que lo condiciona, limita y en cierto modo lo hace reproducir situaciones. En todo caso, lo primordial es brindarle la posibilidad de discutir, contrastar e intervenir el contexto escolar con sus implicaciones, asumirlo como problema y objeto de análisis e investigación. Visto de esa manera, las Prácticas llevan a la implementación de acciones vinculadas con la estructuración de la profesionalidad docente, apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículo universitario. (Sayago, 2003)

*** El aporte de una universidad emprendedora.** El trabajo con escuelas básicas sugiere a la universidad una organización más consecuente con las funciones y compromisos actuales, particularmente ir hacia una universidad emprendedora e innovadora (García Guadilla, 2001). Esta modalidad es viable para enfrentar el reto que tienen estas instituciones en la reconciliación del creciente compromiso intelectual con el entorno, contando para ello con un adecuado nivel organizativo y de gestión. Iniciar esa reconciliación pasa por redimensionar el valor de la participación en el intento de contribuir a minimizar las necesidades sociales. Debe tenerse presente que nunca antes como ahora la universidad tendrá que demostrar su contribución para ayudar a transformar la escuela, plantearse vínculos y relaciones basadas en una nueva lógica y

racionalidad práctica que intente unir lo que la mirada positivista ha mantenido separado: medios con fines, hechos con valores, teoría con práctica.

*** La necesidad de establecer las bases para un modelo de colaboración en la relación universidad/escuelas.** La profundización en una nueva orientación o modelo de colaboración se impone bajo las premisas señaladas. Una de las opciones para recomponer el mundo de las Prácticas y en consecuencia insertar activamente la universidad en los escenarios escolares es el paradigma del Desarrollo Profesional. (Ferrerres, V. e Imberón, F., 1998). Esta propuesta se entiende como un mecanismo global que contribuye a conformar una cultura de participación de docentes, estudiantes en formación y la universidad misma. Para los autores el Desarrollo Profesional es una dinámica compleja y se dirige básicamente a implicarse colaborativamente en un proceso de formación de profesores. Esta perspectiva es viable siempre que emerja de la propia escuela, en la cual se privilegie el desarrollo personal bajo un clima organizativo que respete la igualdad de sus participantes y sirva de apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos. El Desarrollo Profesional según los autores, se manifiesta en tres maneras: El Desarrollo Organizativo, el Desarrollo basado en el Centro y el Desarrollo Cooperativo.

Al Desarrollo Organizativo, se le considera un esfuerzo dirigido al cambio que debe involucrar a toda la organización, requiere asumir y compartir responsablemente ciertos compromisos con las diferentes formas de entender el centro y el trabajo que en él se realiza. Ello implica plantear un proceso de construcción y reconstrucción de la cultura escolar que mantiene viva toda institución. Apunta directamente a las estructuras organizativas, es decir, el cómo se ordena el sistema relacional intra-escuela para resolver problemas de la comunidad en forma global. Se apoya en la Teoría Crítica de la Educación para que la resolución de problemas se haga en forma racional, admite puntos de vista diversos y por tanto, potencialmente, variedad de soluciones. En la estructura organizativa se entremezcla lo pedagógico. Su mayor nivel de concreción se realiza por medio de los grupos de profesores, los cuales requieren de un alto grado de motivación y el estímulo de un líder.

Con el Desarrollo basado en el Centro, se interpreta la escuela como una institución social en una visión de conjunto. Abarca aspectos organizativos, curriculares y profesionales. Se aborda a través de proyectos de formación en centros que requieren la formación de los docentes en un clima escolar que favorezca la comunicación y el diálogo. Esta modalidad necesita de la creación y fortalecimiento de equipos docentes animados por la figura del director y estimulados para los debates abiertos. Subyace en ella la noción de cambio desde una óptica política y éti-

ca de la organización que se traduce en un cambio cultural de la escuela.

Con el Desarrollo Profesional Cooperativo, se coloca el énfasis en el centro como espacio en el cual el conjunto de profesionales modifica y mejora su propia práctica. Para lograrlo se debe promover un proceso de investigación como método que permite reflexionar y desarrollar la cooperación entre pequeños grupos de profesores convertidos en agentes dinamizadores del trabajo colaborativo. Así mismo, demanda la conformación de departamentos o seminarios como factores motivadores y activadores de grupos de trabajo internos y externos cuyo propósito sea el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la enseñanza.

Esta alternativa puede someter a prueba las nuevas realidades en las cuales deben empezar a moverse las Prácticas Profesionales, con sentidos distintos, unas veces para problematizarlas y otras, para poner en estrecho nexo el discurso al cual aluden y se vinculan con las prácticas sociales. Así, el concepto de Práctica también alcanza otras dimensiones para ir conformando una estrecha conexión con lo escolar. El resultado es un aprovechamiento intensivo para situar a los estudiantes respecto al estado actual de las Prácticas Profesionales, facilitarles la captación de su verdadero significado, ayudarles a comprender los mecanismos que operan en la constitución de ese saber práctico, darles la posibilidad de realizar un ejercicio auténtico del quehacer productivo e innovador en todos

los escenarios posibles. En tal sentido, como lo explica Cayetano de Lella (1999) se impone una fuerte interacción entre Práctica Profesional, Instituciones escolares y contexto universitario.

En síntesis, revisar las relaciones entre la universidad y las escuelas básicas requiere el establecimiento de un modelo de colaboración que conserve la dimensión pedagógica y contribuya a cancelar las relaciones esporádicas y de interés personal prevalecientes hasta el momento. En ese sentido, la idea es ir hacia la consolidación de un modelo de resonancia colaboradora apoyado en Redes de Escuelas de Desarrollo Profesional; un modelo que fortalezca los vínculos y las relaciones basadas en el intercambio de saberes, proyectos curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios. En fin, relaciones, que deben partir por preguntarse cuál es el interés pedagógico prevaleciente y cómo ese interés se traduce en acciones en función de establecer vínculos entre el currículo escolar y el universitario. Preguntas claves en tiempos como el presente que exige a la universidad compartir su imaginario, ser más reflexiva en el hacer de la cultura escolar, menos utilitarista de ese proceso y más formadora que informadora del acontecer en las escuelas.

* Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía. Área Prácticas Docentes. Universidad de Los Andes – Táchira. El presente trabajo es un informe del proyecto de investigación: *Modelos de Colaboración Universidad - Escuelas Básicas y sus implicaciones en la Formación Inicial del estudiante universitario*. Código NUTA-H-141-01-04-C financiado por CDCHT-ULA

Cuadro N° 1. Modelos de colaboración y Prácticas Profesionales

Modelos Aspectos pedagógicos	Consonancia	Disonancia	Resonancia colaboradora
La formación inicial docente como problema	Estimula en los estudiantes la toma de decisiones frente a los problemas de la escuela	Anima a los estudiantes a construir un discurso teórico –práctico que contribuya a superar las prácticas existentes.	Consolida acciones para lograr un trabajo continuo en los centros escolares.
Propósito de las Prácticas	Formar los estudiantes en la adquisición de una base de conocimiento profesional. Para observadores sistemáticos y resolver situaciones y problemas propios del aula de clase	Formar a los estudiantes para cuestionar políticas educativas y, en consecuencia, proponer alternativas.	Formar los estudiantes para la investigación colaboradora de sus prácticas y a la vez impulsar una cultura docente de formación permanente y de apoyo a las reformas pedagógicas.
Estrategias para la acción	Ubicación de estudiantes en escuelas con profesores colaboradores que posean competencias docentes actualizadas. Formación universitaria en competencias docentes de gestión institucional Previo entrenamiento de profesores colaboradores. Desarrollo de experiencias de los estudiantes mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos.	Ubicación de estudiantes en escuelas de su entorno. Incluir en el currículo experiencias sustentadas en la teoría crítica. Trabajo de estudiantes con profesores de la universidad que les ayuden a analizar sus experiencias desde la perspectiva crítica y proponer alternativas a la Práctica Profesional docente. Valoración de experiencias con proyectos de investigación, estudios etnográficos, seminarios dirigidos por la universidad y diarios de Prácticas para estimular la reflexión en y desde la escuela y el aula.	Ubicación de estudiantes en centros comprometidos con políticas de reforma educativa. Incluir en el currículo asignaturas basadas en la investigación en educación, cuyo desarrollo sirva para contrastar críticamente la enseñanza de la escuela y la universidad. Fomento de la investigación en equipo que incluya docentes de escuela, profesores de universidad y estudiantes universitarios. Investigación docente, investigación–acción, diarios en forma de diálogo y seminarios dirigidos por estudiantes y profesores asesores y colaboradores.

Fuente: Conchran-Smith, 1999: 133



Cuadro Nº 2. Momentos y actividades de un estudio de caso

Momentos	Actividades
<p>Momento exploratorio: Entrada al terreno y exploratoria Acercamiento a profesores- alumnos de la Práctica Profesional de la Carrera Educación Básica Integral Análisis del desarrollo de las relaciones establecidas con las Escuelas Básicas. Análisis de documentos</p>	Trabajo en terreno Acciones negociadas Entrevista a profesores de Práctica Profesional Revisión bibliográfica Selección informantes clave
<p>Momento intermedio: Selección de escuelas que han mantenido relaciones con la Universidad. Observación del estado actual de las relaciones entre la ULA-Táchira y dos Escuelas Básicas. Lectura de diarios (Estudiantes). Visita a Escuelas básicas Aplicación cuestionario profesores y alumnos de Práctica Profesional</p>	Registros de observación. Informes etnográficos Triangulación de personas y momentos. Entrevistas en profundidad (colectivo de profesores-alumnos) Entrevistas con informantes clave Observación de los contextos escolares en que se desarrollan las Prácticas Profesionales. Triangulación de instrumentos. Elaboración marcos interpretativos. Análisis de hallazgos
<p>Momento integrador: Confrontación con las preguntas iniciales del estudio Ampliación del marco teórico y conceptual Revisión de los modelos de colaboración establecidos entre la Carrera de Educación Básica Integral y dos Escuelas de Educación Básica del estado Táchira.</p>	Primera categorización, análisis e interpretación Revisión y reflexión de información recogida hasta el momento Contraste de información Conformación de categorías de análisis.
<p>Momento valorativo: Elaboración del informe preliminar</p>	Descripción y análisis del trabajo realizado. Triangulación con expertos Análisis de la credibilidad de la investigación
<p>Momento de síntesis:</p>	Interpretación y teorización. Diseño de un modelo de colaboración. Presentación final del trabajo de investigación

Fuente: Elaboración propia

Notas

¹ Vale destacar que la incorporación del concepto comunidades de aprendizaje es reciente en nuestro ámbito educativo; data de la década de los años noventa, fecha en la cual el Centre of Educational Research of Stanford University lo introduce como una experiencia para transformar escuelas que puedan adaptarse con rapidez a la sociedad del conocimiento y de la información. Una comunidad de aprendizaje es "el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación *integrada*, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico". C. Elboj, R. Valls y M. Fort. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. En: *Cultura y Educación*. España: Universidad de Salamanca.

Bibliografía

- A.V. (2001) *ULA papeles para el cambio*. Universidad de Los Andes: Mérida. Venezuela.
- Cayetano de Lella. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente (Programa de computación en línea) Disponible: <http://www.oei.es/cayetano.htm> (Consulta: 2004, Julio 05)
- Conchran-Smith, Marilyn. (1999). Reinventar las Prácticas de magisterio. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. *Desarrollo Profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 533-552) Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- De Vicente R., P. S. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao. España: Mensajero
- Escudero, M. (1998) *Planificación sistemática y autogestión educativa. Modelos didácticos*. Barcelona. España: Oikos-tau.
- Ferreres V. e Imbernón F. (1998). Formación y actualización de la función pedagógica. Barcelona. (Material policopiado) Doctorado en Sistema e Innovaciones educativas. San Cristóbal. Venezuela.

Bibliografía

- Fullan, M. y Hargreaves. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amarrortu editores.
- García Guadilla, C. (2001). *Algunas ideas sobre la transformación universitaria*. Boletín AsoVAC Capítulo Caracas. (40) 6-8
- González Soto, A. P. (2001). Perspectivas de la universidad en el contexto de la calidad y la globalización. En *ULA Papeles para el cambio*. Mérida: Universidad de Los Andes. Venezuela.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Madrid.
- Marcelo G., C. (1997). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación Inicial del profesorado. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M^a V. Sotomayor Sáez, (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. (pp. 241-249) Madrid: Narcea
- Marcelo G. C. y Estebanz G. A. (1998). Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado. *Revista de Educación*. Número 317. pp. 97-120. Sevilla. España.
- Mora, C. (2003). *Programa de asignatura Extensión Universitaria*. Universidad de Los Andes. San Cristóbal. Estado Táchira.
- Montero, M., L. (2000). *Proyecto docente y de investigación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tomo I. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Rosales, Pedro (2001). Mitos y retos de las Escuelas de Educación para el nuevo milenio. Reflexiones sobre los cambios que amerita la educación para enfrentar los retos del futuro. En Piedad Londoño y Esperanza Moret (Comps.) *Memorias del III Encuentro de Escuelas de Educación*. (pp. 9-19) Universidad de Los Andes: Mérida. Venezuela.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sayago, Zoraida. (2003). *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso)*. Tesis de grado de Doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili- Tarragona. España.
- Universidad de Los Andes (1991). *Diseño Curricular Carrera Educación Básica Integral*. San Cristóbal. Estado Táchira.
- Universidad de los Andes (1998). *Convenios interinstitucionales*. Mérida Venezuela.
- Zabalza, M. A. (1998). El Practicum en la formación de docentes. En Rodríguez Marcos, A. Sanz Lobo, E., y Sotomayor Sáez, M^a V. (Coords) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. (pp. 169-202) Madrid: Narcea



educere

la revista venezolana de educación



**Especialización
y, a la vez,
mirada plural
sobre el tema educativo**