



Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

PROGRAMA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES EN EJERCICIO

Una Experiencia de Fe y Alegría en Venezuela

Informe de sistematización elaborado por:
María Cristina Soto

Responsable nacional:
Beatriz Borjas

Marzo 2003

**Proyecto: “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría”
Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**

INDICE

Introducción	3
I.- Recuperación histórica de la experiencia	4
1.- Los antecedentes	4
2.- Los primeros pasos	5
3.- La expansión del Programa	9
4.-El cambio en los lineamientos curriculares de CEPAP	11
5.- Hoy en día	13
6.- En el futuro	16
II.- El proceso de formación	18
1.- Los enfoques orientadores de la experiencia	18
2.- La metodología de la profesionalización	18
2.1. Los Proyectos de Aprendizaje.....	19
2.2. El Informe de Aprendizaje	21
2.3. Las Unidades de Aprendizaje	21
3. Las fases del proceso de formación	23
3.1. Fase introductoria o propedéutica.....	23
3.2. Fase de la escolarización.....	25
3.3. Fase de la construcción del Trabajo Especial de Grado (TEG)	27
4.- Los actores	28
4.1. Los participantes	28
4.2. Los facilitadores	29
4.3. El grupo de sistematización:	30
4.4. Los Responsables Académicos Zonales	31
4.5. Los Responsables Nacionales	31
5. Las instancias formativas de la profesionalización	32
5.1. Encuentros de facilitadores	32
5.2. Encuentros de Participantes	33
6. La Realidad económica de la profesionalización: su financiamiento.....	34
III. La profesionalización docente y su trascendencia en la practica educativa.....	36
1. Formación de Directores de Educación Especial	36
2. Proyecto Educativo Wayuu.....	37
3. Seguimiento al Proyecto Educativo de Nueva Guayana	39
Bibliografía.....	41

La formación es parte de la vida de los maestros en Fe y Alegría.
Se vive y se trabaja en formación y se forma para la vida. Así, concebimos
oficinas en formación, escuelas en formación, maestros en formación.
José María Vélaz

Introducción

En 1984, tras un largo proceso de reflexión, Fe y Alegría proclamó su ideario, definiéndose como “un movimiento de educación popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete en el proceso histórico de los sectores populares en la construcción justa y fraterna.” Fe y Alegría puede ser considerado un movimiento de educación popular integral y promoción social cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos, para potenciar su desarrollo personal y participación social. Es *popular* pues se encuentra insertado en este medio promoviendo su organización para la transformación de la sociedad actual; de igual forma, es *integral* ya que abarca a la persona hombre o mujer en todas sus dimensiones, posibilidades y capacidades, en la multiplicidad de sus relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios.

Cuando esta institución define sus políticas educativas como parte del movimiento de educación popular, hace referencia a una corriente educativa, gestada en América Latina durante la década de los años sesenta, con una intencionalidad ética y política dirigida a transformar la realidad de los sectores excluidos socialmente. Para Pérez Esclarín (2002), la educación popular es aquella que acompaña a los educandos a construir su identidad en el proceso de irse convirtiendo en sujetos de un proyecto histórico alternativo que garantice la participación y vida digna a todos.

Para Fe y Alegría, la razón de ser de la formación es la transformación. Tal como lo señala Pérez Esclarín (s/f): “toda auténtica formación, por ser un proceso de liberación individual, grupal y social, debe suponer una transformación de la persona y de su hacer pedagógico.” El reto es lograr un docente que cambie en lo personal y que este cambio trascienda a su aula.

Sin embargo, la realidad demuestra que no es posible hacer una verdadera transformación educativa sin la presencia de un docente reflexivo, investigador, facilitador, abierto a los cambios y enamorado de su profesión. Capaz de emprender innovaciones en su práctica sin temor a equivocarse; un docente amigo de sus alumnos, que dialogue con ellos, los acompañe en la aventura de aprender y les demuestre su afecto. En suma, un docente popular preparado para situarse desde la perspectiva de los más desposeídos para formarlos como ciudadanos capaces de organizarse para defender sus derechos.

Pero, para tener un docente que reúna este perfil, es necesario formarlo. Por ello, Fe y Alegría asume con fuerza el desafío de la formación de los maestros, el cual se afianza mediante un programa, denominado “Profesionalización de Docentes en Ejercicio”, fruto del convenio entre esta institución educativa y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) para la formación de docentes que se encuentren ejerciendo esta responsabilidad sin poseer el título de licenciatura.

Esta propuesta formativa, probada durante 18 años, se apoya en el conjunto de saberes que el docente ha adquirido en sus años de ejercicio, que son recuperados de manera crítica y reflexiva. Se desarrolla en un diálogo permanente entre su experiencia y los nuevos saberes adquiridos durante el proceso de profesionalización y se consolida en la reflexión de su práctica actual confrontada con su práctica posible (Borjas, 1994) .

Con el paso del tiempo, el este Programa se ha ido convirtiendo en una alternativa válida y reconocida para la formación de los docentes que laboran en sectores populares, tanto en las escuelas de Fe y Alegría como en las escuelas públicas.

La presente sistematización recoge la historia del Programa iniciado en 1984 en Maracaibo, describe el proceso de formación que llevan a cabo los participantes del Programa, y concluye con algunas evidencias del impacto que la formación ha tenido en los centros escolares donde laboran los participantes.

I.- Recuperación histórica de la experiencia

1.- Los antecedentes

La Escuela Normal Nueva América fue fundada en Maracaibo, estado Zulia, en el año 1972; allí Fe y Alegría Maracaibo ensayó y desarrolló sus concepciones acerca de cómo se debían ser formados los educadores para transformarlos en verdaderos maestros populares de calidad. Muy pronto, el equipo directivo de la Normal descubrió que los programas formativos que se brindaban debían partir de la construcción de verdaderas personas con una vocación docente, conscientes del significado y de la trascendencia del acto educativo, dispuestos a aprender a aprender creativamente, a reflexionar su práctica, y a ligar su aprendizaje a las necesidades de su comunidad. Para lograrlo, se privilegiaron los aprendizajes por experiencia: se desarrollaron múltiples modalidades de aprendizaje centradas en los estudiantes, tales como proyectos, charlas, convivencias, clases, etc.; asimismo, se eliminaron los pupitres; por otra parte, se fomentó el contacto permanente con los niños, con lo cual se gestaron diversas propuestas alternativas que respondieran a sus intereses y necesidades. El barrio, la ciudad y el estado se transformaron en el aula donde los alumnos palpaban la realidad, investigaban y proponían soluciones a los problemas detectados. Es importante señalar que sus egresados se caracterizaron por ser maestros innovadores, conscientes de su realidad y en la búsqueda constante de estrategias para la transformación de sus escuelas. (Pérez Esclarín, s/f.).

Se puede decir que la Normal Nueva América constituyó una experiencia formativa de 10 años, a través de la cual Fe y Alegría pudo experimentar sus concepciones acerca de la formación docente; pero también pudo evidenciar sus resultados en la dinamización que impulsaron los egresados de esta institución de formación docente en las escuelas del Zulia, en su carácter de docentes. La experiencia obtenida durante esos años constituyó el punto de partida para desarrollar diversas propuestas formativas posteriores.

En Venezuela, el 26 de Julio de 1980 se promulgó la Ley Orgánica de Educación, en cuyo texto se expresa que sólo pueden ejercer la docencia los egresados de los institutos de

educación superior (universidades e institutos universitarios). Esta ley, actualmente en proceso de renovación, trajo como consecuencia el cierre definitivo de las escuelas normales, instituciones que, hasta ese momento, se habían encargado de la formación docente. La Normal Nueva América no escapó a esta normativa: en el año 1982, fue cerrada; algunos de sus docentes (Luisa Pernalette y Antonio Pérez Esclarín) fueron invitados por la oficina regional de Fe y Alegría Zulia a crear la comisión pedagógica regional, para “asistir pedagógicamente a las escuelas”, aún cuando para ese momento no se tenían sus objetivos muy bien definidos.

Esta comisión pedagógica regional fue la primera que existió en el país; constituyó el germen de lo que más tarde serían las instancias responsables del seguimiento y acompañamiento pedagógico de las escuelas, al transformar el carácter meramente administrativo de la oficina regional en un espacio para la innovación pedagógica.

Al poco tiempo, comenzó Fe y Alegría Zulia a sentir la falta de las escuelas normales, ya que los educadores que ingresaban a trabajar en sus escuelas no poseían el perfil deseado: carecían de una verdadera vocación y, en muchos casos, se encontraban totalmente desfasados de la realidad del entorno escolar. Eran licenciados universitarios y no maestros. Por ello, la comisión pedagógica del Zulia comenzó a sentir la necesidad de ofrecer una formación docente que respondiera a sus expectativas y exigencias. Es decir, una formación docente alternativa ligada a la práctica y basada en su ideario.

En suma, es posible afirmar que la coyuntura originada por el cierre de las escuelas normales del país, unida a la necesidad de los docentes que trabajaban en Fe y Alegría de acceder a un título universitario, y a la falta de una oferta, por parte de las universidades establecidas en el país, que reuniera los requerimientos para formar el maestro necesario para impulsar las transformaciones requeridas por la institución, fueron algunos de los motivos que impulsaron la construcción del Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio.

2.- Los primeros pasos

La comisión pedagógica del Zulia deseaba construir un espacio de formación y transformación de sus docentes a la luz de su ideario y de los postulados de la educación popular. Un espacio cuyo objetivo fuese formar un educador comprometido con una práctica liberadora y evangelizadora, capaz de contribuir desde la educación a gestar una sociedad estructurada sobre la justicia y el amor. Esto implicaba que los docentes se sumergieran en un proceso de reflexión y cuestionamiento permanente de su práctica para transformarla, lo cual redundaría en la transformación de sus centros de trabajo.

Se soñaba con construir la ‘Universidad de Fe y Alegría’, pero, como esto no era posible, la comisión pedagógica del Zulia, comenzó a diseñar una propuesta que sería presentada a las diversas universidades existentes en el país, con el fin de iniciar programa de formación docente que realmente respondiera a la necesidad de dinamizar las escuelas.

Así se contactaron sin éxito varias universidades, entre ellas la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); hasta que se acercaron al Centro Experimental para el Aprendizaje

Permanente (en lo sucesivo CEPAP), adscrito a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en lo sucesivo UNESR), donde se encontró una metodología de estudios que se acercaba a los presupuestos educativos de Fe y Alegría.

El CEPAP se había iniciado en 1974 en la parroquia de Caricuao – Caracas, bajo los principios de andragogía, flexibilidad, experimentalidad e incidencia social. Con el crecimiento de la UNESR, el CEPAP se conformó en núcleo, dedicado a la formación de educadores y administradores hasta 1980, cuando se aprobó la normativa que le ofrecía un carácter legal a la experiencia.

Actualmente, el CEPAP es un programa adscrito al Vicerrectorado Académico de la UNESR, que se ocupa de la formación y profesionalización de educadores, así como de la investigación educativa. Su objetivo es crear las condiciones para que personas, organizaciones e instituciones realicen experiencias formativas de manera sistemática y organizada. Estas experiencias, o espacios de formación, se denominan ‘ensayos’.

La metodología de CEPAP constituye un caso muy original de concepción curricular, asociado fundamentalmente a programas educativos de carácter social y comunitario, poco utilizado en el ámbito universitario. Se caracteriza por tener un currículo abierto: construido de manera personal y experimental por los participantes; se basa en el método de proyectos, el cual es considerado como una estrategia para la investigación, el aprendizaje y, fundamentalmente, para la acción comunitaria. Stevenson citado por Segovia (1995) define el método de proyectos como ‘una acción problemática llevada a su término en su orden’ De igual forma, Kilpatrick considerado por numerosos autores como el padre de esta metodología de trabajo, señala que según su carácter los proyectos pueden ser de 4 tipos: a. constructivos: dirigidos a la realización de productos medibles y palpables, b. estéticos: desarrollados para el disfrute de un arte o para uso educativo, c. problemáticos: diseñados para cubrir una necesidad intelectual, y, d. formativo: dirigidos a satisfacer carencias y necesidades educativas conscientes. Este método abierto y flexible, busca una verdadera convergencia entre la vida y la educación, entre la teoría y la práctica, es definido por Segovia y Scherer en los lineamientos curriculares del CEPAP como el conjunto de acciones, sistemáticamente diseñadas, implementadas y evaluadas que sirve de nexo entre elementos de orden práctico y teórico que se indeterminan en el transcurso del desarrollo de las mismas. Posteriormente, Segovia (1995: 66) lo concibe como “el plan de actividades diseñado con propósitos educativos, de acuerdo con un cronograma de trabajo para ser desarrollado en condiciones reales, en contextos socio laborales concretos.”

En otras palabras, los participantes planifican y ejecutan proyectos de acción con el objetivo de transformar su entorno, los sistematizan y reflexionan sobre ellos. De tal forma que el conocimiento se obtiene como resultado de una integración permanente entre la teoría y la práctica, la formación y la reflexión.

Del contacto con CEPAP nació el Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio en 1984, con el objetivo de ofrecer formación superior para aquellos docentes de Fe y Alegría Zulia que se encontraban ejerciendo esta función sin contar con el título universitario correspondiente. Este Programa fue coordinado por la comisión pedagógica de Fe y Alegría Zulia.

En 1986, después de 2 años de funcionamiento, Fe y Alegría y la UNESR firmaron un convenio de apoyo académico administrativo, actualizado y ampliado posteriormente, en los años 1993 y 1998. El objetivo del convenio es desarrollar un proyecto de profesionalización de docentes en ejercicio, sujeto a las pautas metodológicas y organizativas de CEPAP y de la UNESR, dirigido a docentes de Fe y Alegría y de otras instituciones populares que auspiciara esa organización.

En dicho convenio, Fe y Alegría se compromete: a coordinar y garantizar la estructura física y de funcionamiento para los participantes; a llevar un registro administrativo y académico de cada participante y a enviar los recaudos a CEPAP; también, a seleccionar, formar y pagar a los facilitadores; planificar los grupos de trabajo, los equipos de sistematización y análisis; a elaborar módulos; y a participar en las publicaciones de su institución.

Por su parte, CEPAP se compromete a: inscribir a los participantes en la Universidad; avalar los procesos realizados para otorgarles el título de Licenciado en Educación; a llevar la coordinación del programa; y a contratar dos profesores a medio tiempo que integrarían el equipo coordinador del proyecto.

Asimismo, ambas instituciones deben colaborar para cubrir solidariamente los costos de facilitación, formación y desarrollo de los diferentes programas que se ofrecieran

En ese momento, se encontraban trabajando en CEPAP un grupo de investigadores cuyo principal objetivo era mantener vivo el espíritu fundacional de la UNESR, en otras palabras, mantener su carácter eminentemente experimental. Ellos se encontraban abiertos a todas aquellas propuestas innovadoras de formación docente que se les presentaran, por lo que acogieron con gran entusiasmo la propuesta de Fe y Alegría y le brindaron su apoyo.

El Proyecto se inició en la ciudad de Maracaibo (Estado Zulia) con 40 participantes: egresados en su mayoría de la Normal Nueva América, muchos de los cuales habían iniciado sus estudios en la Universidad del Zulia, pero se encontraban descontentos, pues sentían que allí no se les tomaba en cuenta como personas ni se les brindaba la oportunidad de realizar procesos reflexivos de transformación de su práctica en la escuela.

“ Pero una vez que estoy en la facultad, comienzo a sentir la incomodidad ante la desorganización que reina allí y ante el hecho de que allí no me dejan expresar mis propias ideas” (Una participante, entrevista realizada en junio 1996)

Actualmente, es posible afirmar que ese primer grupo de participantes marcó un hito en la profesionalización, por la confluencia de diversos factores, entre ellos: la coherencia de la propuesta de Fe y Alegría, el liderazgo de los facilitadores y un grupo de participantes de gran calidad. Eran participantes muy combatientes, reflexivos, acostumbrados a impulsar procesos de cambio e innovación en sus escuelas o centros de trabajo e inmersos en distintos proyectos de apoyo a los excluidos. No era necesario enamorarlos por una opción transformadora sino seguir enriqueciéndolos y ayudarlos a profundizar en el camino iniciado.

“ ... Estos participantes estaban acostumbrados a desestructurar, a buscar las alternativas que pudieran ser mejores a las ya establecidas.....” (Maria Bethencourt, entrevista realizada en noviembre 2001)

Como ya se señaló anteriormente, existía entre ellos, una confianza plena con sus facilitadores (Antonio Pérez Esclarín y Luisa Pernalete) quienes habían sido sus profesores en la Normal Nueva América. Los énfasis formativos para este primer grupo estuvieron centrados en: proporcionar un marco conceptual que permitiera el análisis de la realidad social y la educación popular; el dominio de la metodología: el aprender a aprender, el proyecto educativo y la transformación de la práctica personal y, en consecuencia, el cambio de sus escuelas.

“ Si algo aprendimos en el proceso fue a detectar nuestros vacíos en la formación y a tratar de cubrirlos”.(Una participante, entrevista realizada en 1996)

La autogestión era la palabra clave: se pretendía, por una parte, desarrollar en los participantes la habilidad de avanzar por sí solos en el autoaprendizaje; por otra parte, complementar sus vacíos en la formación general, enmarcando las ideas en unas corrientes pedagógicas y en una visión del mundo emancipadoras.

“ A lo mejor faltó dar conocimientos, pero también es cierto que nos dieron una metodología para apropiarse de los conocimientos” (Thais Parra, entrevista realizada en 1996)

La experiencia obtenida con estos participantes ayudó a esbozar la primera matriz curricular, la cual, constaba de cuatro etapas de aprendizaje, cada una con características propias: el pre-registro, la etapa facilitada, el proyecto educativo de la escuela y la definición y construcción del rol profesional central. Durante el pre-registro, los participantes comenzaban a familiarizarse con la filosofía de CEPAP y el sistema de estudio. Se buscaba clarificar el proyecto y establecer colectivamente las reglas de juego; luego, en la etapa facilitada, los contenidos se centraban en: el conocimiento y crecimiento del ser mismo del participante en una triple dimensión: como persona, como docente y como ciudadano; la adquisición de las herramientas de aprendizaje; la construcción de un marco referencial y el análisis de la realidad venezolana, latinoamericana y mundial. En la siguiente etapa, se elaboraba, se actualizaba o se sistematizaba el proyecto educativo de su centro educativo, así como la labor pedagógica del participante en su aula, en su centro y en la comunidad; y, finalmente, cada participante construía su rol profesional central que recogía los aprendizajes del participante en un área educativa específica en la que, había desarrollado su práctica; en las etapas anteriores los participantes estaban organizados en equipos de sistematización por escuelas, pero en esta última etapa, los participantes se distribuían en subgrupos por especialidad, acompañados por un facilitador conocedor de la materia.

Durante estos primeros años, los participantes, una vez concluido su recorrido por la matriz curricular, presentaban la Evaluación Integral, cualitativa y cuantitativa, única evaluación en todo el proceso; su aprobación les permitía acceder a la última fase de su proceso: la elaboración y defensa del Trabajo Especial de Grado.

La profesionalización de este primer grupo estuvo signada por la incertidumbre: no existía mucha claridad sobre los contenidos curriculares ni sobre la fecha aproximada de la culminación de sus estudios; pero constituyó el período de mayor aprendizaje personal y profesional para muchos. Ellos asumieron plenamente el siguiente postulado: " la calidad de la práctica constituye la mayor evidencia de aprendizaje, por lo tanto, el énfasis del proceso está en la producción de experiencias significativas y en su sistematización permanente. (Bethencourt, 1998).

En otras palabras, la práctica del participante y su proceso de profesionalización se fusionaron dando origen a una serie de experiencias en diversos espacios: el aula, la escuela, la formación y la participación política.

Era necesario darnos cuenta que no sólo debíamos entregar el corazón sino también ser rigurosos en los argumentos que sustentaban nuestras prácticas"
(Maria Bethencourt, entrevista, noviembre, 2001)

No obstante, es necesario reconocer que, si bien los egresados de este grupo de participantes se transformaron en piezas importantes dentro de las escuelas, la razón no se debió exclusivamente a la profesionalización sino también a sus trayectorias personales, o a sus prácticas previas, y al hecho de que existían dentro de las escuelas equipos directivos ganados para transformar sus centros de trabajo en lugares para experimentar e innovar.

3.- La expansión del Programa

En 1986, se abrió el proyecto a docentes en ejercicio que procedían de escuelas que no formaban parte de la red de Fe y Alegría Zulia, de tradición más rígida, con estructuras de poder muy jerárquicas. Se inscribió en el Zulia el primer grupo de participantes pertenecientes a escuelas arquidiocesanas. Era evidente que las necesidades formativas de este grupo de participantes eran muy diferentes a las del primer grupo, ya que mientras los primeros poseían una opción práctica de permanente búsqueda de cambio e innovación, los segundos requerían de un proceso que buscaba inducirlos hacia un estilo de hacer diferente y hacia una visión de la educación como un elemento clave para la transformación de la realidad. Aunque esa primera experiencia de apertura generó algunos conflictos internos entre los participantes y en sus centros de trabajo, que ocasionaron la expulsión de algunos de ellos de sus escuelas, el Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio continuaba siendo una de las instancias formativas más solicitada y valorada por los docentes de escuelas religiosas y arquidiocesanas. Para atender este nuevo grupo, fue contratada como facilitadora Beatriz Borjas.

En 1988, cuando ya se había consolidado el proyecto en el Zulia, se abrió el primer grupo en otro estado del país, con 5 docentes de las escuelas de Fe y Alegría de Mérida, quienes solicitaron su ingreso al proyecto. La idea de asumir un nuevo equipo, fuera de la región, constituía un reto y una gran complicación para los tres facilitadores del estado Zulia, debido a que esta expansión exigía viajes frecuentes, acompañamiento grupal y seguimiento personal a los nuevos participantes. Sin embargo, la comisión pedagógica del Zulia asumió el desafío ante el interés demostrado por estos participantes, y su capacidad

de autogestión.

“ Nos reuníamos semanalmente durante el único tiempo disponible que teníamos todos, los domingos en la tarde “ “... Esos encuentros eran vividos con mucha intensidad pues eran momentos de catarsis colectiva, escucha respetuosa y profundas muestras de afecto.” (Grupo los 5. Mérida, entrevista realizada en 1996)

En ese tiempo, se comienza en Fe y Alegría el proceso de gestación de una identidad nacional desde los aportes y las riquezas existentes en cada una de las zonas del país. De allí que la experiencia del estado Zulia en formación docente es acogida nacionalmente como un medio para impulsar las transformaciones de otras escuelas dependientes de esta institución, ubicadas fuera del Zulia; por esta razón se estimuló la incorporación de docentes de otras regiones del país al Programa; de esta época surgieron los grupos en los estados de Portuguesa, Lara, Bolívar y en la ciudad de Caracas.

Este nuevo contingente de participantes de Fe y Alegría, dispersos en todo el país, se encontraba conformado por docentes de muy larga trayectoria, muy probados, con clara vocación y buena formación básica. Muchos tenían características similares al primer grupo del Zulia: se percibía en ellos una mayor necesidad de impulsar los proyectos educativos de sus escuelas que la necesidad real de profesionalizarse, lo que ha traído como consecuencia que algunos se han eternizado en el proceso y aún no han egresado.

“... ¿Hay límites en algún momento? Yo estoy de acuerdo con eso, cuando yo digo vamos a poner un límite a los proyectos..... porque no podemos tener un participante que dure uno o dos años en el mismo proyecto...” (Acta de encuentro de cofacilitadores, 1993)

En 1991, se fundó el Centro de Formación Padre Joaquín, adscrito a la dirección nacional; este centro, que sería responsable de los programas nacionales de formación docente de la institución, con sede en la ciudad de Maracaibo, asumió la coordinación del Programa.

En ese mismo período (1990 – 1991) se creó la figura del cofacilitador, responsable del seguimiento del proceso de formación de los nuevos equipos de sistematización que fueron formándose en otros estados; también, era el enlace con los facilitadores que coordinaban el Programa desde el Zulia. En esa época no existían criterios muy claros sobre su rol, pero se establecieron los espacios de encuentro nacional de cofacilitadores que hasta hoy se mantienen como instancia de reflexión, de formación para los ‘formadores de formadores’. Las discusiones suscitadas en esos encuentros permitieron reorientar permanentemente el quehacer de la profesionalización. En la actualidad, reciben la denominación de facilitadores.

“...Nos vamos con una mayor claridad de nuestro rol como facilitadores y las responsabilidades que tenemos con el proyecto en general.” (Acta de encuentro de cofacilitadores, 1993)

“...Veníamos con la idea de recibir información y ha sido mucho más que eso, también nos hemos formado.” (Acta de encuentro de cofacilitadores, 1993)

Para los años de 1990- 1991, comenzaron a graduarse los participantes inscritos en 1984, después de seis o siete años de proceso. Esto lleva a los responsables de la coordinación del Programa a plantearse la necesidad de buscar estrategias que permitieran agilizar el egreso de los participantes.

Sin embargo, con el inicio de los egresos, también se hacen evidentes las grandes lagunas existentes en los procesos impulsados, que se manifiestan en los productos, en la gran cantidad de deserciones, en el mínimo apoyo bibliográfico a los grupos más alejados, etc.

Hacia 1993, se establecieron criterios de selección, tanto de los participantes como de los facilitadores; aproximadamente para ese mismo período se nombraron los 'responsables académicos' en las regiones con mayor crecimiento, que tendrían la función de hacerle un seguimiento más cercano a los procesos, tanto de los facilitadores como de los grupos de sistematización de su región, lo que garantizaría la calidad de los procesos. Los primeros responsables académicos estuvieron en Andes y Lara.

4.-El cambio en los lineamientos curriculares de CEPAP

En 1992, CEPAP realiza modificaciones a sus lineamientos curriculares: por primera vez, se habla de las Unidades de Aprendizaje como ejes sintéticos de lo trabajado y aprendido durante la ejecución de los proyectos de aprendizaje; asimismo, se da inicio a las evaluaciones parciales de los proyectos realizados y de sus unidades de aprendizaje. Fe y Alegría se ve obligada a estudiar los nuevos lineamientos del CEPAP a fin de ajustar la matriz curricular a esta nueva normativa.

Después de discutir y analizar el documento " Lineamientos Curriculares e Investigativos del CEPAP", los facilitadores consideraron que dicho documento constituía un avance referencial, normativo y organizativo, además, estuvieron de acuerdo con la filosofía de la evaluación y su propuesta metodológica. Aún cuando consideraron también que esos lineamientos debían ser adaptados a las características específicas del ensayo de Fe y Alegría.

" Cuando hablamos de un macroproyecto instrumental y normativo, nos estamos refiriendo a que el participante debe adquirir el dominio de las herramientas básicas de aprendizaje de modo que pueda acceder a una formación permanente de un modo cada vez más complejo y autónomo; y debe también haber desarrollado las habilidades, destrezas y valores fundamentales de un educador popular" (Fe y Alegría y el documento Lineamientos Curriculares de CEPAP.s/f. Mimeografiado.)

Dado que los grupos de participantes se encontraban trabajando con la primera etapa de la matriz curricular, se optó por abordar esta etapa como un macro proyecto, flexible, que permitiera realizar múltiples microproyectos o propuestas personales y, en adelante, para adecuar más la propuesta a los lineamientos de CEPAP, cada eje temático del macroproyecto sería tomado como un proyecto específico, que sería evaluado con sus unidades de aprendizaje, una vez sistematizado en un informe.

Después de un arduo proceso de discusión y reflexión, en Fe y Alegría se decidió que el

proyecto de formación tendría tres énfasis fundamentales: el primero, dirigido a la adquisición de las herramientas básicas del aprendizaje, de modo que el participante pudiera acceder a una formación permanente de manera autónoma; para ello, se trabajarían diversos ejes temáticos, entre los cuales se encontraban las herramientas para aprender a aprender, el análisis de la realidad nacional, latinoamericana y mundial y el marco filosófico de la educación popular. El segundo énfasis, orientado a la construcción del Proyecto Educativo del centro y a la sistematización de su práctica educativa anterior; y finalmente, el tercer énfasis orientado a concretar el rol profesional del participante.

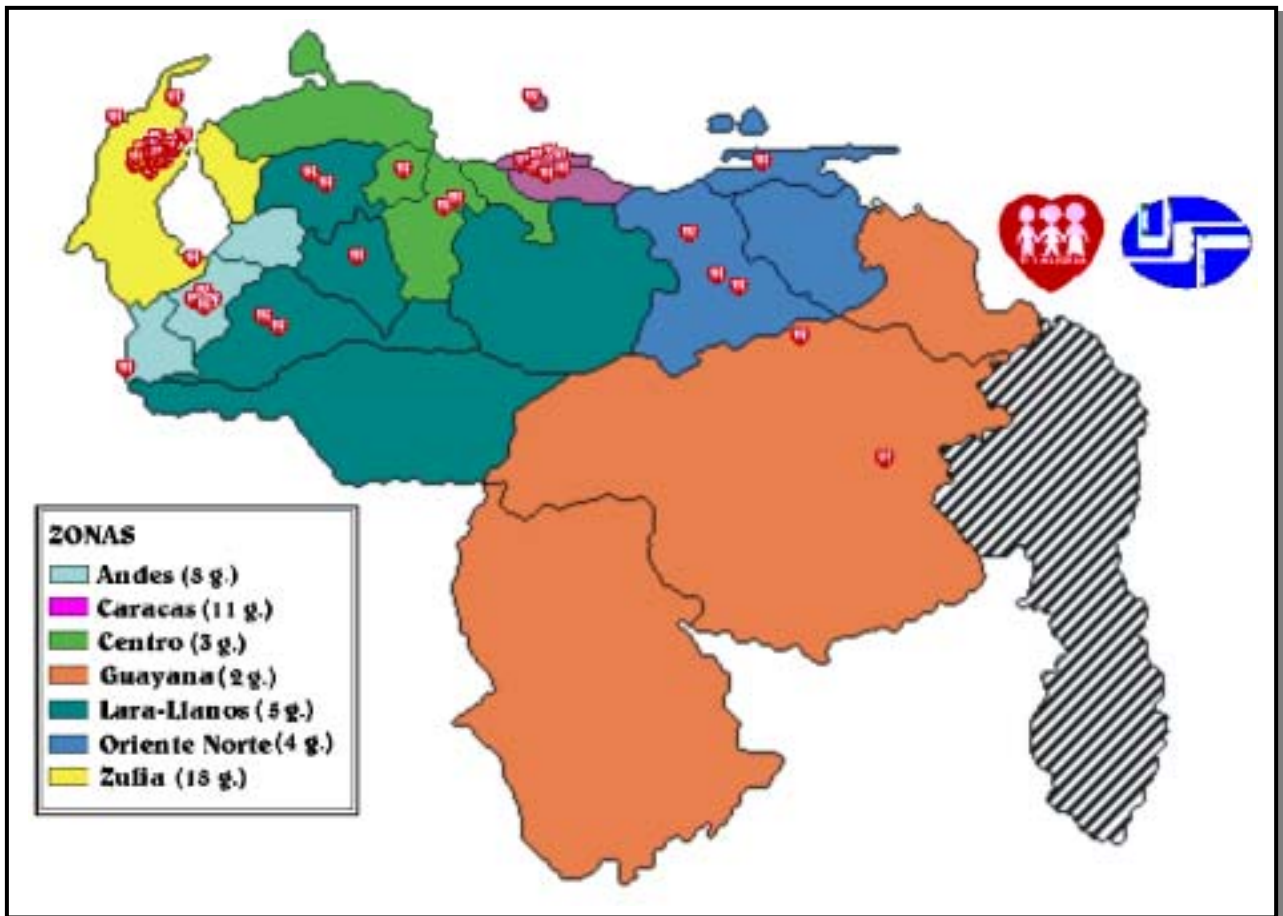
Sin embargo, el equipo coordinador no se encontraba satisfecho, por lo que continuó un proceso de discusión y reflexión profunda en conjunto con los facilitadores, logrando proponer, después de varios años, una nueva matriz curricular basada en las siguientes dimensiones: la persona (el ser), el estudiante (herramientas para aprender a aprender) y el docente (herramientas pedagógicas).

Estos cambios de matriz curricular implementados por CEPAP y por Fe y Alegría han agilizado los procesos de formación lo que ha contribuido a disminuir el tiempo de permanencia de los participantes en el Programa.

Si bien los resultados obtenidos no han sido totalmente exitosos en todos los casos, ni en todas las escuelas involucradas, algunos participantes han comprendido la importancia de evidenciar en su practica los aprendizajes obtenidos durante su profesionalización y han convertido sus problemas, incertidumbres y contradicciones pedagógicas internas en objetos de investigación y estudio en el contexto de su práctica como docentes. Son ejemplos de este proceso de combinar el aprendizaje con la reflexión sobre la práctica los siguientes proyectos de aprendizaje:

- Proyecto Educativo Wayúu. Escuela Paraguaipoa y Cojoro. Zona Zulia
- Propuesta de Educacion Trabajo. Zona Andes, Escuela Fe y Alegria El Masparro y Juan XXIII. Zona Lara -LLanos
- Experiencias de Aula asociadas con la educación trabajo, valores, lectoescritura, ciencias sociales, etc.: Hidroponia Popular (Guayana); El taller de Agricultura (Acarigua- Zona Lara LLanos); Integración Curricular a partir del área de Educación Trabajo (Andes); Derechos Humanos desde la escuela (Zona Zulia); Los Talleres de Expresión (Zona Zulia); El desarrollo del Lenguaje en la primera etapa (Zona Zulia); La enseñanza de las Ciencias Sociales (Centro de Formación Padre Joaquín)
- Los Proyectos Educativos de las Escuelas: Nueva América, Rinconada, Altos de Jalisco, Manzanillo (Zulia); Juan XXIII, Trompillo, Variquisimeto, Pavia (Lara); Proyecto de Formación Docente desde las oficinas zonales (Valencia y Guayana); Nueva Guayana, Caroní (Guayana)
- Experiencias Educativas externas a Fe y Alegría: Proyecto Educativo Escuela Zulia; Formación de supervisores de Educación Especial; Proyecto Pedagógico CICE-Municipio Miranda, Construcción de Proyectos Educativos de las escuelas para niños con deficiencias auditivas en Maracaibo (Zulia)

5.- Hoy en día



Fe y Alegría – Universidad Simón Rodríguez

Para el período 2001-2002 el Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio cuenta con 648 participantes a lo largo y ancho del país, distribuidos de la siguiente forma: 64 en Los Andes, 211 en Caracas, 58 en el Centro, 10 en Guayana, 41 en Lara Llanos, 117 en Oriente Norte y 147 en el Zulia. Cuenta con 50 facilitadores para atender los grupos.

ZONAS	FACILITADORES	GRUPOS	PARTICIPANTES
Andes	7	9	64
Caracas	15	15	211
Centro	4	4	58
Guayana	2	2	10
Lara-LLanos	4	10	41
Oriente Norte	8	9	117
Zulia	10	12	147
TOTAL	50	61	648

(Profesionalización de docentes en ejercicio. 2002.:58)

Hasta el Año 2002, habían egresado 148 participantes ya que, como se señaló anteriormente, los diversos cambios de matriz curricular implementados por Fe y Alegría han agilizado los procesos de los participantes y han disminuido el tiempo de culminación de la carrera: de entre 8 y 9 años que tardó el primer grupo para egresar, a 3 años y medio o 4 años, período que ha durado el proceso en un grupo en el Zulia y en algunos participantes individualmente, o entre 5 y 6 años que es el tiempo promedio que dura el proceso para la mayor parte de los participantes inscritos en el Programa.

Es el ensayo de CEPAP que ha graduado un mayor número de participantes, aproximadamente un 65% de los egresados de CEPAP pertenecen al ensayo de Fe y Alegría; de hecho, de los 23 graduados en el año 2.002, 13 pertenecen a este ensayo. Estos egresados laboran tanto en Fe y Alegría como en el sector oficial, en sectores urbanos, marginales, en zonas fronterizas, en regiones indígenas y en diversos lugares donde no es posible tener acceso a la educación superior.

A continuación se presentará un cuadro en el cual se encuentra representada la proyección laboral de los egresados del ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio hasta el mes de octubre del año 2002:

PROYECCIÓN LABORAL	FE Y ALEGRÍA	ESCUELAS PÚBLICAS	TOTAL
CARGOS DIRECTIVOS	16	11	27
COORDINACIONES PEDAGÓGICA PASTORAL	20	05	25
DOCENTES DE AULA	85	11	96
TOTAL	121	27	148

(Profesionalización de docentes en ejercicio. 2002.: 76)

[\(Ver anexo 1 Cuadro de egresados y sus producciones\)](#)

En el año 2000 la coordinación el ensayo es trasladada a la sede de Caracas del Centro de Formación Padre Joaquín, lo que ha traído como consecuencia la reorganización administrativa de los procesos en aras de su eficiencia: los contactos con el CEPAP/ UNESR se han estrechado, con lo cual se han dinamizado los procedimientos para el ingreso y egreso de los participantes; además, se han ido afinando los criterios de inscripción; asimismo, se ha formado un equipo nacional, conformado por los responsables académicos y por algún personal del CFPJ Maracaibo, responsable de reflexionar permanentemente en los nuevos retos de la profesionalización.

Esta organización ha tenido incidencia en los aspectos académicos de la profesionalización, de manera que actualmente se habla de fases y etapas claramente diferenciadas por las cuales debe pasar todo participante. Estas son: introductoria o propedéutico, fase de escolarización, de cierre de escolaridad, de elaboración del anteproyecto o versión preliminar de trabajo especial de grado. Durante su tránsito por la profesionalización, los participantes son acompañados por equipos de facilitadores que se han conformado para tal fin. Entre estos equipos, se encuentra la comisión responsable del propedéutico y la comisión de egreso.

Entre los logros de este período, se encuentra: la organización del propedéutico de un año de duración, la convicción de que la matriz curricular es una construcción personal con unos referentes teóricos que deben ser dominados por todo profesional de la docencia, y la posibilidad de visualizar matrices diferenciadas para los maestros que son bachilleres y los que ya poseen estudios de pregrado en especialidades no ligadas al campo educativo. (Rodríguez, 2002.)

En este período, se ha aumentado el número de los responsables académicos llegando en el año 2002 a seis (Caracas, Lara-Llanos, Andes, Zulia, Oriente Norte y Oriente Centro); se diseñó y se puso en marcha la propuesta formativa del propedéutico, con la incorporación de numerosos grupos de participantes de las zonas Central, Caracas y Oriente.

Con el paso de los años las solicitudes de ingreso al ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio han continuado aumentando debido a la calidad de los egresados, al hecho de que el sistema de estudios se puede implementar en cualquier lugar, sobre todo en aquellos donde no existe otra oportunidad de cursar estudios a nivel superior, y al hecho de que, en muchos casos, la formación ofrecida por las instituciones de educación superior no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Sin embargo, es necesario resaltar que el perfil de los docentes que solicitan su ingreso ha ido cambiando: la mayor parte son bachilleres con pocos años de experiencia docente y, en consecuencia, con poca formación en educación, lo que ha traído como consecuencia nuevas transformaciones de la matriz curricular, incluyendo en ésta una serie de contenidos básicos que todo maestro debe dominar si aspira ser un profesional de calidad. Asimismo, se hace necesario lograr que los participantes comprendan el significado y la trascendencia de ser un docente hoy, para que puedan, así, hacer una verdadera opción por la educación popular.

Cada vez más se ha abierto esta oferta a los docentes de las escuelas oficiales, con el fin de incidir de alguna forma en la calidad de la educación brindada en las escuelas públicas. De hecho, en el estado Zulia hay aproximadamente 5 grupos constituidos en su totalidad por maestros que no pertenecen a Fe y Alegría ni a ninguna escuela religiosa, al igual que el grupo formado en el archipiélago Los Roques y algunos grupos de la zona Caracas.

6.- En el futuro

La experiencia, acumulada en estos 18 años de trabajo en la profesionalización de docentes en ejercicio, ha permitido clarificar los para qué y los cómo de un proceso de formación docente ligado a la vida del maestro y a su práctica; ha orientado también al Centro de Formación Padre Joaquín sobre lo que considera el deber ser de la formación de los educadores, lo que ha influido en las propuestas de formación permanente que desarrolla Fe y Alegría en el ámbito nacional, y en los programas de capacitación inicial y el currículo del Instituto Universitario Jesús Obrero (IUJO).

Sin embargo, cada día se presentan nuevos retos a corto y largo plazo. Entre ellos:

- El perfeccionamiento de la matriz curricular para que cubra las necesidades formativas de la diversidad de los grupos de participantes. (IRFA, 2º licenciatura, educación trabajo)
- La construcción colectiva de criterios claros y comunes de egreso.
- La elaboración, difusión y el mejoramiento de materiales educativos, tales como: módulos de lecturas, videos, C.D., etc.
- La profundización de los procesos de selección, formación y acompañamiento de los facilitadores.

- La consolidación de los procesos de integración de la propuesta educativa de la profesionalización a los procesos formativos de las escuelas de los participantes.
- Formar y designar responsables académicos, que garanticen la calidad de los procesos administrativos y académicos en las distintas zonas del país.
- Profundización del intercambio de experiencias con los miembros de CEPAP para evaluar y mejorar la propuesta de Fe y Alegría.
- Diseñar estrategias formativas para elevar la calidad de los Trabajos Especiales de Grado y publicar algunos de ellos en la colección Procesos Formativos que coordina el Centro de Formación Padre Joaquín.
- Lograr una organización administrativa sólida que incluya el apoyo financiero al programa, con el fin de evitar que los costos del programa recaigan en Fe y Alegría o en los participantes.

La profesionalización se propone continuar desarrollando y perfeccionando un proceso de formación popular y autogestionario. Para ello, es necesario continuar mejorando la matriz curricular y superar el debate, presente desde los inicios de la relación con CEPAP, con respecto a la pertinencia o no de una matriz que pueda limitar la creatividad y la autogestión de los procesos de aprendizaje, procurando que se comprenda que los participantes de ambas instituciones tienen perfiles diferentes, por lo que deben existir enfoques de trabajo diversos.

La coordinación del programa se ha propuesto las siguientes metas para los próximos tres años (2.002-2005) :

- Desarrollar un proceso de formación autogestionario que lleve a fortalecer la autoestima del docente y su identidad como educador popular.
- Continuar la reflexión de los elementos curriculares y metodológicos de este sistema de estudios, con la finalidad de poder construir un itinerario formativo de calidad que garantice la contrastación permanente de la teoría con la práctica.
- Sistematizar la experiencia de estos 18 años con la intención de brindar a las nuevas generaciones un camino más claro que les permita egresar con éxito; y elaborar materiales de apoyo que faciliten la formación sobre todo de aquellos docentes de zonas alejadas donde es difícil acceder a la información y a la misma formación.
- Seguir reflexionando sobre la metodología de proyectos como herramienta para la construcción de conocimientos y la transformación de la práctica personal y de las mismas escuelas. Encontrar su articulación con los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula.
- Abrir esta oferta formativa a los docentes de las escuelas oficiales, con el fin de incidir en la calidad de la educación pública.

II.- El proceso de formación

1.- Los enfoques orientadores de la experiencia

Desde sus inicios, este Programa se enmarcó en el ideario de Fe y Alegría, en la perspectiva de la educación popular, la cual, puede ser definida como una corriente educativa nacida en Latinoamérica e identificada por su intencionalidad ético política de transformación de la realidad de los sectores excluidos de los procesos de modernización.

La educación popular, como marco referencial del Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio, le otorga una serie de características propias que lo diferencian de cualquier otro programa de formación docente, pues pretende:

- Formar educadores que hagan una opción política por la transformación.: maestros que propicien la participación, el pensamiento autónomo y ayuden a sus alumnos a buscar y darle un sentido a su vida. Capaces, también, de formar ciudadanos, conscientes de sus dificultades cotidianas y generadores de un nuevo sentido de democracia basada en el consenso, el respeto a los derechos humanos y la participación.
- Formar educadores con una nueva identidad: la transformación del ser del docente es uno de los mayores retos de la profesionalización y para lograrlo, se pasa por un proceso de deconstrucción, de revisión crítica de su vida y de su práctica a la luz del marco referencial del Programa, con el fin de ir construyendo una nueva persona reflexiva, tolerante, abierta al diálogo, a la crítica y dispuesta a mantenerse en un proceso de auto formación permanente.
- Formar educadores investigadores de su realidad: docentes capaces de reflexionar en y sobre la acción educativa de manera crítica y creativa; docentes que problematicen sus prácticas, ejecuten acciones y las evalúen, convirtiéndose en controladores de su propio mejoramiento profesional y de la construcción de aprendizajes. En otras palabras, se pretende formar un educador que investigue en la acción para construir conocimientos contextualizados.
- Formar educadores en y para el dialogo: los docentes, como profesionales prácticos, tienen saberes que deben ser recuperados, explicitados, socializados y confrontados con otros saberes para producir nuevos conocimientos. La confrontación, entre los saberes de experiencia y los acumulados por la sociedad, dan origen a un diálogo de saberes. Esto supone una relación horizontal entre el que enseña y el que aprende; se trata de reconocer la existencia de otros saberes e ir construyendo a partir de allí. Asimismo, en el proceso de la profesionalización, los intercambios y debates originan teorizaciones de la práctica y esto ocurre en el interior de lo que se denominan “comunidades de aprendizaje”. (Borjas.1996)

2.- La metodología de la profesionalización

Mientras que un sistema de formación tradicional los procesos de aprendizaje giran

alrededor de los contenidos que un profesor enseña en un salón de clases, en este sistema, el eje central son los Proyectos de Aprendizaje que cada participante desarrolla; una vez concluidos, los participantes deben sistematizarlos en Informes de Aprendizaje; de estos informes los participantes deben extraer los contenidos curriculares que domina, a través del ejercicio de elaboración de las Unidades de Aprendizaje. Por medio de este proceso, cada participante “arma”, en retrospectiva, su plan de estudio, pero siempre dentro de los principios establecidos en la matriz curricular elaborada por Fe y Alegría la cual le servirá de guía.

2.1. Los Proyectos de Aprendizaje

La profesionalización de docentes en ejercicio se realiza basándose en “la metodología de proyectos de aprendizaje” tal como la concibe CEPAP-UNESR. Dicha metodología es definida como “una estrategia educativa, integrada, polivalente, que articula de manera dialéctica la práctica y la teoría, que se propone acciones sistemáticas de transformación social y, a su vez, deriva aprendizajes académicamente válidos y reconocibles.” (Segovia, E. Mimeo sf)

Por consiguiente, la herramienta metodológica de esta modalidad de aprendizaje son los Proyectos de Aprendizaje, los cuales son planes de acción implementados en un tiempo determinado y con una intencionalidad didáctica específica.

“Creo que lo propio, lo característico, lo peculiar de este proceso de profesionalización está en el proyecto de aprendizaje” (Un facilitador, entrevista realizada en noviembre 2001)

A través del tiempo, el ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio de Fe y Alegría ha ido ensayando diversas formas de realizar los proyectos, que han correspondido a distintas maneras de comprenderlos. Inicialmente, estos fueron concebidos sólo como proyectos de acción y transformación de las escuelas y aulas.

“Yo pienso que todo proyecto debe generar un cambio aunque sea ínfimo, debe generar un cambio, tanto en la conducta del docente como en la solución de algún problema concreto del aula” (Acta de Encuentro de Cofacilitadores. 1993).

El énfasis estuvo centrado, entonces, en proporcionar herramientas de investigación a los participantes, por lo que surgieron distintos tipos de proyectos, entre ellos pueden señalarse los siguientes: proyectos de diagnóstico, de acción, de evaluación, de recuperación crítica de la práctica y proyectos documentales. A partir de 1999, la concepción de los proyectos se amplía para incluir experiencias formativas diversas en un mismo eje de trabajo. De tal forma que, en un proyecto tienen cabida distintas modalidades, tales como talleres, cursos, jornadas facilitadas, encuentros, convivencias, charlas, lecturas, intercambio de experiencias, etc.

“ Hay un proyecto de aprendizaje que debe encaminar al docente a cubrir necesidades relacionadas con el proyecto escuela. Otros, que van en la línea de cubrir necesidades del participante, sean necesidades pedagógicas, de formación, de herramientas.... y hay proyectos que también están focalizados desde enamorar al participante un poco a lo que la institución quiera o con la

filosofía de la institución” (Acta de Encuentro de Cofacilitadores, 1993).

Como resultado de esta nueva concepción, todo proyecto de aprendizaje se inicia con una problematización específica, que surge de las necesidades de aprendizaje del participante y de sus vacíos formativos, desde tres perspectivas: como persona, como aprendiz y como enseñante. Sin embargo, esa problematización no puede limitarse a detectar las dificultades existentes sino que debe estudiar las formas y estrategias más adecuadas para solventar esas dificultades.

Además, debe contextualizarse en un marco teórico o referencial determinado dependiendo del problema planteado; estos ejes teóricos han sido previamente definidos por Fe y Alegría y corresponden a los mínimos teóricos de la profesionalización. De igual forma, el problema debe ser ubicado en un contexto situacional y, desde allí, el participante, en conjunto con su facilitador y su grupo de sistematización diseñará un plan de acción, lo ejecutará, reflexionando, evaluando y registrando cada una de las actividades realizadas; posteriormente, evaluará el proyecto de aprendizaje incluyendo las evaluaciones parciales llevadas a cabo a lo largo del proceso.

“.....primero buscar bien cuál es el problema, en segundo lugar se necesita una documentación para poder conocer el problema, sus causas y posibles soluciones. Seguidamente va la acción, cómo voy a intervenir esa realidad, en ese problema concreto para buscarle alternativas de cambio.” (Acta de Encuentro de Cofacilitadores, 1993)

En cada proyecto pueden visualizarse cuatro fases o momentos: el primer momento, corresponde a la problematización y al diseño del plan; el segundo momento, se refiere al desarrollo o ejecución de las actividades previstas; el tercero, a la elaboración del informe, el cual es un documento que constituye la principal evidencia del proyecto para fines académicos; y el cuarto momento, se refiere a la evaluación.

La evaluación de los proyectos será cualitativa y cuantitativa, tomando en cuenta tres componentes: el informe, el proceso y el producto final; a cada uno de los cuales le corresponderá una ponderación determinada. El objetivo de la evaluación cualitativa es orientar al participante, implementar los cambios necesarios a lo largo del proceso y, muy especialmente, su finalidad es formativa. El aspecto cualitativo viene dado por una nota, la cual será el resultado de una coevaluación realizada por todos los miembros del grupo de sistematización en conjunto con el facilitador, así como una autoevaluación llevada a cabo por el propio participante.

“En este sentido, el grupo juega un papel fundamental en la evaluación...el grupo debe hacerse competente y prepararse para ser evaluador...” (Un facilitador, entrevista realizada en noviembre 2001)

La evaluación del proceso se va realizando en distintos momentos del proyecto, mediante criterios establecidos previamente, los cuales se encuentran relacionados con distintos aspectos, tales como desempeño académico del participante, disposición para los aprendizajes, valores y actitudes adquiridos y transformación de su práctica. Esta evaluación de proceso tiene una ponderación establecida previamente en conjunto con el

grupo.

“La evaluación no debe quedarse en el informe escrito sino complementar con la experiencia, el proceso.” (Un facilitador. entrevista realizada en noviembre 2001)

2.2. El Informe de Aprendizaje

El informe de aprendizaje es el producto del proyecto de aprendizaje realizado, puede ser definido como un documento que constituye la principal evidencia académica del proceso vivido a lo largo del desarrollo del proyecto.

El informe de aprendizaje debe reflejar los conocimientos que el autor del mismo fue construyendo durante la realización del proyecto; debe describir también las diferentes experiencias vividas y analizar los resultados obtenidos. Generalmente, al elaborar el informe, el participante parte de una situación inicial, expresando claramente cuál es el problema, qué justifica la realización del proyecto y qué metodología se pretende utilizar. Seguidamente presenta un recuento descriptivo del proceso vivido a lo largo de todo ese tiempo, el cual consiste en un relato cronológico de las diversas actividades realizadas, describiendo los momentos más significativos vividos por el grupo, reflexionando y confrontando esas experiencias con otros materiales leídos o con otros autores estudiados con el fin de evitar permanecer solamente en lo anecdótico. De igual forma es necesario extraer de la experiencia los aprendizajes más significativos, adquiridos como persona, como docente y como estudiante. Finalmente el informe debe presentar las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

Generalmente, la evaluación del informe es asumida por el facilitador en conjunto con el grupo e incluye aspectos como: la presentación, la organización, la calidad de la expresión escrita (redacción y ortografía), nivel de reflexión teórica y coherencia interna. Esta evaluación también tiene una ponderación, establecida previamente entre el grupo y el facilitador, dentro de la evaluación del proyecto de aprendizaje.

2.3. Las Unidades de Aprendizaje

Las unidades de aprendizaje, conocidas como UA por los participantes, son ejes integradores y organizadores de los conocimientos teóricos-prácticos alcanzados por los participantes en los proyectos. Son construcciones personales únicas, puesto que pertenecen a las experiencias y vivencias de cada individuo, confrontadas y reflexionadas con su grupo de sistematización. Se asemejan a las materias o asignaturas de los sistemas de estudios tradicionales.

Segovia (1999), las define como: *“un instrumento curricular que permite sintetizar el aprendizaje de una persona a lo largo de su proceso formativo.”* En otras palabras, son ejes que expresan de manera resumida y coherente los aprendizajes alcanzados al realizar un proyecto de aprendizaje. Estos aparecen expresados en los siguientes ítems: actividades realizadas y contextos de actuación, destrezas y habilidades, utilización de conceptos y teorías, problemas investigados, elaboraciones teóricas y metodológicas y

valores y actitudes.

“La U.A. para mi vendría siendo un resumen del proceso y los aprendizajes adquiridos en un proyecto específico.” (Un participante. Entrevista, abril.2002)

“Es la sistematización breve y precisa de mis aprendizajes... Es como una materia que yo construyo e investigo, donde plasmo: qué aprendí, como lo hice, qué cambios logré hacer en mi práctica y qué conceptos y teorías propias o de autores utilicé...” (Una participante. Entrevista, abril 2002)

Las unidades de aprendizaje (en lo sucesivo UA) deben poseer una coherencia interna entre las diferentes categorías que la componen. Sus ítems se encuentran relacionados entre sí y organizados alrededor de un área o eje de investigación que le proporciona un carácter integral e integrador. Tal como lo expresa Bethencourt (s/f), “las actividades realizadas conducen al desarrollo de ciertas destrezas, a su vez, esas actividades se realizaron con el fin de trabajar un problema de aprendizaje concreto, que ameritó el estudio de unos conceptos determinados para producir unos conocimientos teóricos o metodológicos específicos, así como también producir unos valores y actitudes.”

Cada UA es evaluada cualitativa y cuantitativamente por un evaluador externo especialista en el área, seleccionado en conjunto entre el facilitador, el responsable académico y el participante. La evaluación cualitativa de la UA corresponde a las orientaciones y recomendaciones realizadas por el evaluador, el facilitador y/o el grupo. Mientras que la evaluación cuantitativa se refiere a la calificación del participante, la cual se presenta en una escala del 1 al 5 con una nota aprobatoria mínima de 4.

Las UA constituyen uno de los núcleos problemáticos de la profesionalización: su elaboración siempre resulta de gran complejidad para los participantes, ya que requieren de una gran capacidad de síntesis y, en muchos casos, son percibidas por estos como una repetición de lo que ya fue reflejado en el informe de aprendizaje.

Ítems de la Unidad de Aprendizaje

Actividades realizadas y contexto de actuación	Habilidades Y Destrezas	Utilización De Conceptos	Problemas Investigados	Elaboraciones Teóricas y Metodológicas	Valores Y Actitudes

3. Las fases del proceso de formación

Con el fin de organizar mejor el proceso formativo de los participantes y acompañarlos en su crecimiento personal y pedagógico, se han diferenciado cuatro fases en su recorrido por la matriz curricular, las cuales son:

3.1. Fase introductoria o propedéutica

Corresponde al momento en el cual el participante aún no ha ingresado formalmente a la profesionalización, pero asiste regularmente a una serie de talleres y jornadas formativas, por medio de los cuales se va introduciendo paulatinamente en el sistema de estudios del ensayo y va recibiendo herramientas básicas (conceptuales y metodológicas) que le facilitarán su paso por las otras fases de la matriz curricular. En otras palabras, es un tiempo de preparación del participante para familiarizarse con las técnicas y métodos propios de la profesionalización.

La importancia de esta fase reside en el hecho de que en ella se propician una serie de experiencias formativas con el fin de que cada participante inicie un proceso de reflexión acerca de sus vivencias y su práctica pedagógica anterior. Asimismo, se establecen las normas de funcionamiento del grupo de sistematización, se enfatiza la construcción de un verdadero equipo de trabajo y se establecen algunos criterios para la evaluación; además de permitirle al participante comprender la dinámica de la profesionalización y apropiarse de la metodología de trabajo.

Su duración varía en cada una de las zonas, pues mientras en algunas dura un año, (Caracas, zona Central y Oriente Norte) en otras, seis meses (Zulia, Andes, Oriente Sur). Antes de culminar la fase, el participante debe realizar una **autobiografía** muy reflexionada y contextualizada dentro de la historia del país, que exprese lo que ha sido su vida desde su nacimiento hasta el momento actual, incluyendo su vida como alumno y como docente. La autobiografía se realiza con el fin de conocerse mejor e irse preparando para iniciar un proceso de transformación personal. Asimismo, pueden entregar un informe de los aprendizajes obtenidos que incluya algunos de los productos elaborados durante el proceso, tales como: resúmenes de lecturas, redacciones, etc.

A continuación se presentará un cuadro con algunos temas a ser desarrollados durante el curso introductorio o propedéutico:

N°	JORNADA	PONENTE	FECHA
1.	La pedagogía educativa de Fe y Alegría. Opción por la formación docente.	Jesús Orbegozo	Enero
2.	Visión General de la Metodología del sistema de	Irma Rodríguez	Febrero

	estudios: <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía del sistema de estudios según el convenio Fe y Alegría – CEPAP. • Andragogía. • Autobiografía • Metodología de proyectos. • Perfil de Ingreso • Matriz curricular • Rol profesional central. 	Argenis Padrón	
3.	Educación Popular y formación Docente	Antonio Pérez Esclarín	Marzo
4.	Autobiografía	Angel Tovar	Abril
5.	Herramientas de la lengua escrita	Nieves Oliva	Mayo
6.	Perfil de Ingreso	Benedicto Cadenas	Junio
7.	Matriz curricular Rol Profesional Central	Verónica Trenard	Julio
8.	La Investigación: Proyecto del SER <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de proyectos • Proyecto de aprendizaje • Informe de aprendizaje 	Luis Hurtado	Septiembre
9.	Proyecto SER (proposición)	Irma Rodríguez Ángel Tovar	Octubre
10.	La escritura del informe: la sistematización de experiencias como proceso de aprendizaje	Adalberto González	Noviembre
11.	Unidades de aprendizaje (UA)	Verónica Trenard Irma Rodríguez Benedicto	13 de Diciembre

		Cadenas	
12.	Cierre, evaluación y entrega de certificados. Jornada celebrativa	Irma Rodríguez Benedicto Cadenas Verónica Trenard	Enero

Al ingresar un participante a la profesionalización realiza un diagnóstico de todos los aprendizajes significativos que él ha adquirido a lo largo de su vida y que considera relevantes para su profesión docente. Dicho diagnóstico se recoge en un documento denominado **Perfil de Ingreso**, el cual se construye siguiendo el mismo esquema de las Unidades de Aprendizaje. En el perfil de ingreso, el participante debe especificar todos aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que él posee y trae como aporte a su proceso de profesionalización.

3.2. Fase de la escolarización

Es la fase en la cual el participante, en conjunto con su grupo de sistematización, va desarrollando su proceso de profesionalización a partir de la construcción de proyectos de aprendizaje sobre la base de la matriz curricular diseñada por Fe y Alegría. Esta fase está constituida a su vez por diferentes etapas, las cuales son:

A. Etapa Instrumental

Esta etapa abarca la realización de tres proyectos de aprendizaje, que constituyen la base sobre la cual se construirá un verdadero profesional de la docencia.

- **El proyecto de construcción del SER:** si partimos del pensamiento de Pérez Esclarín que expresa: *“un maestro no enseña lo que sabe sino lo que es”* necesariamente la profesionalización de los docentes en Fe y Alegría comienza por un proceso de auto conocimiento profundo con el objetivo de construirse como persona, mejorar sus relaciones con los otros y descubrir su trascendencia. Se inicia con un proceso de deconstrucción y cuestionamiento personal que propicie en los participantes el descubrimiento de su vocación docente.
- **El proyecto de construcción de Herramientas de Aprendizaje:** este proyecto es conocido también como *aprender a aprender*. En Fe y Alegría se concibe la formación como un proceso de autoformación, por lo que el participante debe dominar las herramientas que le permitan apropiarse de los saberes y continuar por sí sólo su proceso de formación permanente; estas

son: la lectura y la escritura, el pensamiento lógico matemático, la informática educativa y la investigación educativa.

- **El proyecto de construcción del Sentido de lo Educativo:** pretende promover en los participantes una reflexión profunda acerca del para que de la escuela en la sociedad globalizada actual. Asimismo, busca que estos descubran el significado de la educación popular, como fundamento de la pedagogía de Fe y Alegría y como marco teórico necesario para la construcción de un Proyecto Educativo Popular en su escuela o centro de trabajo.

B. Etapa Proyecto Educativo

Los énfasis de esta etapa se recogen en tres proyectos de aprendizaje que ayudan a los participantes a adquirir una visión global de lo que debería ser el funcionamiento de un centro escolar.

- **Análisis del contexto mundial, latinoamericano y nacional:** con este proyecto se invita a los participantes a realizar una reflexión profunda en dos dimensiones. En la primera se busca conocer y reconocer los hechos y fenómenos que ocurren en el convulsionado mundo actual y por otra parte determinar cómo estos hechos afectan la vida de una escuela que no puede continuar aislada de las transformaciones vertiginosas de los nuevos tiempos. Además con el análisis de la realidad nacional se pretende despertar el interés de los participantes hacia los problemas esenciales de Venezuela para comprenderlos y construir una visión crítica de la realidad social, cultural, política y económica del país.
- **El mundo de la escuela y su realidad:** en Fe y Alegría existe un convencimiento total acerca de la importancia del Proyecto Educativo de Centro como instrumento para la transformación de la escuela. Por ello, se trata de que los participantes conozcan la metodología del proyecto educativo e impulsen la construcción o reconstrucción del mismo en su centro de trabajo. Además, se pretende que el participante reflexione acerca de las rutinas escolares, la cultura de la escuela etc.
- **Herramientas Pedagógicas de Aula:** este proyecto está dirigido a la clarificación de la concepción de aprendizaje del participante para, tomando ésta como punto de partida, establecer un diálogo con las diferentes corrientes pedagógicas existentes, cuestionando profundamente su práctica educativa. Asimismo, en este momento se hace un énfasis especial en la planificación y la evaluación como elementos estrechamente ligados a la calidad educativa.

C. Fase del Rol Profesional Central

Este componente de la especialización del participante constituye una guía que sintetiza sus intereses como educador y concretiza su contexto de actuación proporcionándole una identidad como profesional. El rol profesional es único en cada participante, es una creación personal.

En esta etapa cada participante selecciona el área en la cual desea especializarse y estudia su didáctica, al mismo tiempo que sistematiza sus experiencias en el área seleccionada. Generalmente, el participante realiza un proyecto para definir este proyecto, el cual puede ser una sistematización de experiencias (recuperación de su práctica pedagógica en el área) o un proyecto de investigación (en caso de que el participante no domine completamente el área)

D. Fase de Cierre de Escolaridad

Esta fase corresponde al momento cuando el participante, en conjunto con su facilitador y su grupo de sistematización, consideran que ya ha logrado los contenidos de la matriz curricular y puede cerrar su proceso de formación. Para ello es necesario que existan suficientes evidencias del desarrollo profesional alcanzado.

En esta fase el participante elabora y presenta ante la UNESR su Perfil de Egreso, el cual puede ser definido como el documento final del participante, en el cual se pueden evidenciar los aprendizajes obtenidos a lo largo de todo su proceso de profesionalización.

El perfil de egreso se encuentra formado por los siguientes recaudos: a) definición del rol profesional central; b) evidencias de aprendizaje; c) Unidades de Aprendizaje; d) actas de evaluación de las Unidades de Aprendizaje e informes de aprendizaje.

3.3. Fase de la construcción del Trabajo Especial de Grado (TEG)

Al finalizar su proceso de formación, el participante, que aspira obtener su título de Licenciado en Educación, debe realizar una investigación bien sustentada, dirigida a solucionar algún problema concreto.

En la elaboración del Trabajo Especial de Grado, el participante es acompañado por un tutor, especialista en el tema de investigación, y apoyado por su facilitador y el responsable académico de la zona.

Durante los últimos años, la responsabilidad de la asesoría metodológica y la corrección de los trabajos especiales de grado recaía sobre una sola persona, esto constituía una dificultad para los participantes pues retardaba su proceso de egreso. Con el fin de solucionar esta problemática, a partir del mes de febrero del año 2002 se constituyó una **comisión de egresos** conformada por seis personas: ubicadas 3 en el occidente del país (Maracaibo y Andes), dos en Caracas y una en la zona Centro. Esta comisión tomó la decisión de atender los participantes según la zona del país donde se encuentren. Así, los del oriente y el centro serán orientados por los miembros de la comisión ubicados en Caracas y la región central, mientras que los restantes recibirán la asesoría de los miembros de la comisión ubicados en el occidente del país. ([Ver Anexo 2 Cuadro con la matriz curricular](#))

4.- Los actores

4.1. Los participantes

Para una adecuada formación de los docentes, es indispensable partir de su realidad. Por ello, a continuación trataremos de hacer un perfil real de nuestros participantes:

Son maestros con prácticas educativas muy diversas que influyen y determinan su proceso de formación. Algunos provienen de Fe y Alegría, otros de escuelas religiosas y otros de escuelas públicas nacionales o estatales.

Generalmente trabajan en la educación formal y aspiran formarse y adquirir un título que les permita seguir ejerciendo su cargo y mejorar su desempeño. Salvo algunas excepciones, tienen una práctica educativa que nunca fue cuestionada ni reflexionada. Con frecuencia son maestros tradicionales, transmisivos y rutinizados, con dificultad para abrirse a metodologías innovadoras.

Aún cuando en su mayoría provienen de sectores populares, no conocen ni han optado por un proyecto de educación popular (salvo aquellos que trabajan con Fe y Alegría), cuyo fin es esencialmente político –transformador, motivo por el cual, deben ser enamorados para que hagan esa opción.

Al igual que muchos docentes del país, tienen serias deficiencias en las herramientas para aprender a aprender (lectura, escritura y matemáticas); en su mayoría no poseen el hábito de leer, no son capaces de redactar tópicos ni dominan los conceptos abstractos. Esto dificulta la realización de los informes e impide su avance.

Este grave problema requiere la búsqueda permanente de alternativas válidas para dotar a los participantes con las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para superar sus deficiencias, y de un equilibrio por parte del facilitador y del grupo al momento de evaluar, de manera de poder evitar las deserciones y las eternizaciones en el proceso de profesionalización. Algunos participantes se van transformando en docentes innovadores que ponen en práctica numerosas estrategias en sus aulas e impulsan cambios en sus escuelas pero tienen un nivel de producción sumamente limitado: no sistematizan sus experiencias, no hacen sus informes. Mientras que otros parecen tener una excelente redacción y un buen nivel de teorización que no se evidencia en su práctica.

“Existen participantes que se encuentran creando, inventando e ingeniándose pero que tienen dificultades para sistematizar sus experiencias o no han encontrado la manera de decirlas y tienen estancados cuatro años sin haber evaluado un proyecto” (Acta de evaluación encuentro de cofacilitadores, 1993).

Para ingresar al proyecto los participantes deben cumplir con ciertos criterios que nombraremos a continuación:

- No se aceptan en el programa docentes que siendo bachilleres, se estén

iniciando en la educación ya que habría que hacerlos maestros primero. Por ello, se exige un mínimo de 3 años de experiencia docente.

- Es imprescindible conformar un grupo en la escuela donde trabajan, con un mínimo de dos personas por escuela, para así poder impulsar las transformaciones de su centro de trabajo.
- Sólo ingresan aquellos educadores que se encuentren ejerciendo sus funciones, ya que en este proyecto existe un vínculo muy estrecho trabajo-formación, y es la problematización de su propia práctica la que le proporcionará los insumos necesarios para los proyectos de aprendizaje que se planteará a lo largo de su profesionalización.
- Es importante que el interesado demuestre que quiere y puede trabajar en equipo.
- Deben ser puntuales, responsables y mostrarse entusiasmados con la educación como una opción de vida.

4.2. Los facilitadores

Son mediadores del proceso de profesionalización de los participantes: impulsan, acompañan, orientan y guían procesos de discusión y reflexión. También puede decirse que son acompañantes que hacen un seguimiento permanente de su grupo desde que se inician en el pre registro hasta el momento en que elaboran su perfil de egreso: los impulsan a mantenerse en un proceso permanente de estudio y reflexión, seleccionando materiales bibliográficos que le proporcionen un marco referencial apropiado al proceso, dinamizando la consolidación de sus participantes como personas y miembros de un grupo y ayudando a construir un ambiente basado en la confianza y en el conocimiento mutuo que promueva el aprendizaje cooperativo.

Si bien los facilitadores no poseen todos los conocimientos, deben buscar el apoyo de otros para llenar sus vacíos y garantizar la calidad del proceso. Así, organizan talleres, charlas, cursos y seminarios de temas diversos, tales como la problemática del género, la cultura del venezolano, la enseñanza de las matemáticas, la informática y otros.

Es necesario que se mantengan en una actitud de reflexión de su práctica como formador de formadores y en un proceso permanente de búsqueda, estudio y formación personal, para ello cuentan con dos instancias de formación: las reuniones mensuales de facilitadores y los encuentros anuales.

Uno de los grandes retos de la profesionalización es encontrar y formar facilitadores que comprendan el hacer de la profesionalización, puesto que si éstos no logran entender el método y el ambiente de aprendizaje necesarios en esta propuesta formativa, buscarán que les den recetas y, en consecuencia, llevarán sus grupos al fracaso.

De la misma forma, un núcleo problemático de los facilitadores es la falta de tiempo: los

facilitadores deben planificar, estudiar, preparar las sesiones de trabajo con su grupo, corregir los informes de sus participantes, entrevistarse con ellos, buscar otros facilitadores para algunos talleres y muchas otras actividades inherentes al proceso. Sin embargo, ninguno de ellos está dedicado exclusivamente a la profesionalización.

“¿Cómo formar facilitadores que tengan un reconocimiento y un status? Es necesario seleccionarlos bien, pagarles bien y comprometerlos con el proyecto. La facilitación no puede ser un trabajo de segunda.” (María Bethencourt, entrevista realizada, noviembre 2001)

A continuación se señalan algunos de los criterios existentes para la selección de los facilitadores:

- Deben estar identificados con Fe y Alegría y haber hecho una opción por lo popular.
- Deben poseer una práctica educativa reconocida.
- Deben creer en el sistema de estudio y estar abiertos para ir adquiriendo un dominio de la metodología.
- Deben conocer y dominar estrategias de formación y acompañamiento.
- Dar garantía de tiempo y dedicación a su grupo.
- Ser exigentes, responsables y comprometidos por el logro de una educación de calidad.
- Deben poseer un título universitario de pre-grado.

4.3. El grupo de sistematización:

Esta es la principal instancia formativa del ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio: allí los participantes pueden intercambiar, confrontar y debatir sus prácticas y sus reflexiones. Es el espacio donde se posibilita la construcción de nuevas teorías, se aprende a trabajar en equipo, se practican los valores del respeto y la solidaridad hacia los compañeros, al mismo tiempo que se ensayan la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de evaluación personal y colectiva.

El grupo de sistematización se organiza en torno a normas establecidas por todos sus integrantes, conformando un contexto que acompaña, apoya, regula y constata la adquisición de competencias para el ejercicio profesional. Cada grupo se bautiza con un nombre, seleccionado mediante el consenso de sus miembros, que refleje el espíritu del grupo. Así, hemos tenido grupos denominados: Renacer, Ser Maestro, San Francisco, Cantares, etc.

En conclusión, es posible afirmar que el grupo de sistematización es una comunidad de aprendizaje conformada por docentes con inquietudes y metas comunes.

“El proyecto en sí, su esencia es participativa, es decir, desde su origen hasta su

evaluación contempla la presencia de una equipo ... Lo que garantiza una matriz curricular del tipo que está planteada es el equipo. No puede haber una elaboración tanto teórica, como una producción en la acción si no hay confrontación con un equipo” (Un facilitador, entrevista realizada en noviembre de 2001)

4.4. Los Responsables Académicos Zonales

Con el crecimiento de la profesionalización en las distintas zonas del país, se hizo necesario crear la figura de los responsables académicos en cada una de las regiones. Estos son mediadores entre el Centro de Formación Padre Joaquín, a través de la Coordinación del proyecto de profesionalización, los facilitadores y los grupos de participantes.

Para el año 2002 existen en el país seis responsable académicos en la zona Andes, Lara – Llanos, Zulia, Caracas, en la zona Central y en la zona Oriente.

Entre sus funciones se encuentran: calibrar el impacto de la profesionalización en su zona; velar por que el proceso sea de calidad desde el ingreso de los grupos de participantes hasta su egreso; acompañar, orientar y evaluar a los facilitadores; organizar los encuentros zonales de participantes; y proponer facilitadores para los nuevos grupos.

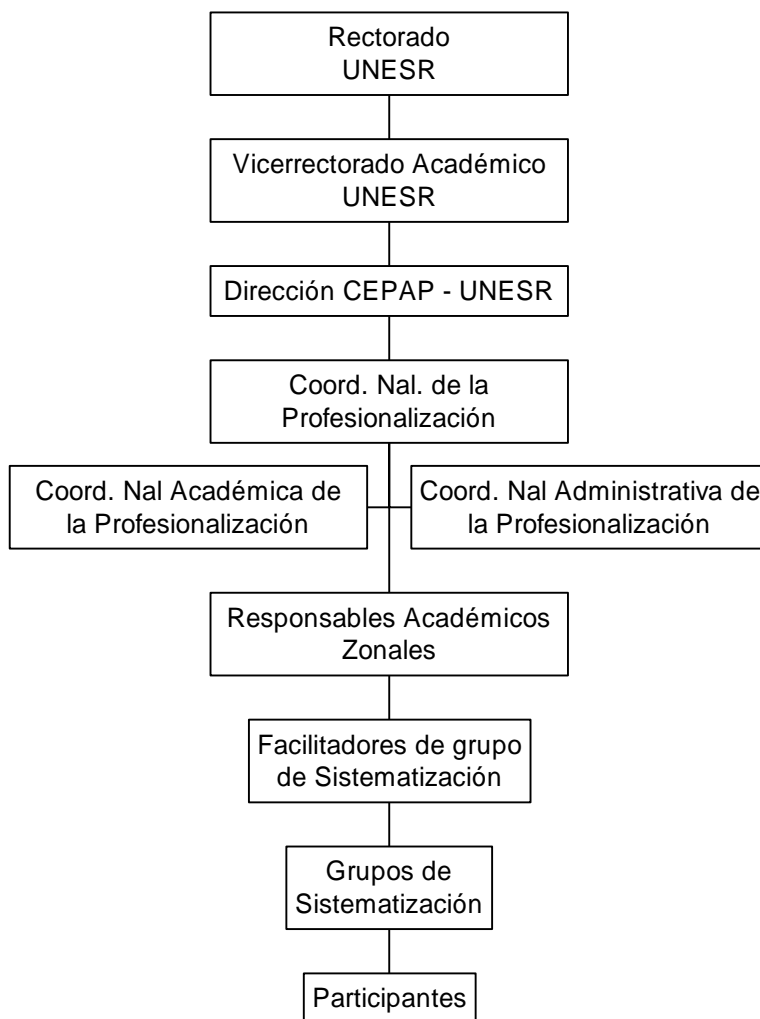
Deben también realizar algunas tareas administrativas relacionadas con el control de estudios, tales como inscripciones, organización de archivos, etc. Propiciar la formación de un equipo de evaluadores zonal y mantener relaciones inter Institucionales con otros centros de educación superior.

4.5. Los Responsables Nacionales

La coordinación nacional del ensayo de profesionalización de docentes en servicio es responsabilidad del Centro de Formación Padre Joaquín Caracas desde el año 2000. A esta instancia nacional, conformada por un coordinador académico y uno administrativo, le corresponde mantener una relación permanente y cercana con CEPAP-UNESR, velar por la calidad de los procesos en todo el país y mantenerse en un proceso permanente de reflexión a fin de ir clarificando el hacia donde de la profesionalización.

Asimismo, la coordinación nacional, en conjunto con los responsables académicos y algún personal del Centro de Formación Maracaibo, ha conformado un equipo nacional para la profundización de los procesos.

Organigrama Profesionalización



5. Las instancias formativas de la profesionalización

5.1. Encuentros de facilitadores

Mensualmente o bimensualmente los grupos de facilitadores de cada una de las regiones del país, se reúnen no sólo para compartir informaciones acerca de los aspectos administrativos de la profesionalización, sino especialmente para intercambiar experiencias y reflexionar acerca del avance de los grupos. En esas reuniones se planifican y llevan a cabo diversas actividades dirigidas a su formación permanente.

Asimismo, por lo menos una vez al año, los facilitadores de todo el país asisten a reuniones nacionales. Estos son momentos de gran reflexión y aprendizaje para todos

los presentes ya que permiten socializar e intercambiar las experiencias con los grupos, clarificando el proceso. Allí también se discuten los elementos de la matriz curricular, se comparten dudas e inquietudes acerca de las dificultades que se nos han presentado a lo largo del año y se buscan soluciones conjuntas a estas dificultades.

“¿Qué aportes nos ha dejado el encuentro desde el punto de vista del contenido? Se llegó con muchos interrogantes pero nos vamos con luz.”

“El encuentro es brújula para el camino.”

“Tenemos mayor claridad y nos llevamos nuevos aportes.” (Evaluación general del encuentro de facilitadores, septiembre de 2001).

5.2. Encuentros de Participantes

En el mes de abril de 2000 se realizó el primer encuentro de participantes de profesionalización de docentes en ejercicio en la ciudad de Valencia. Dicho encuentro contó con la asistencia de 150 participantes y su temática estuvo enmarcada en el Proyecto Aprender a Aprender, por lo que la única condición que se estableció para asistir era estar realizando dicho proyecto. El encuentro se inició con un foro en el cual participaron escritores como Antonio Pérez Esclarín, el cuentista Renato Agagliate y la poetisa Lida Franco, quienes narraron su experiencia como escritores y respondieron numerosas interrogantes de los presentes. Posteriormente, estos mismos escritores facilitaron talleres sobre escritura, escritura de cuentos, matemáticas y poesía y se finalizó con una exposición de trabajos de los participantes y un encuentro cultural.

Dicho encuentro constituyó un hito en la profesionalización, pues le permitió a los participantes de las distintas zonas formarse, conocerse, compartir e intercambiar sus experiencias, animarse y descubrir la existencia de otras personas transitando el mismo camino. En otras palabras, les proporcionó sentido de unidad e identidad como grupo estudiantil.

Al año siguiente, los días 19 y 20 de Abril, se llevó a cabo el segundo encuentro de participantes de la profesionalización, en El Junquito. Dada la experiencia del primero, el número de participantes aumentó a 200. La temática giró alrededor del proyecto denominado “El Sentido de lo Educativo”, haciendo énfasis especial en la educación popular. El encuentro se inició con la participación del Padre Orbegozo, director nacional de Fe y Alegría, quien explicó la importancia de la formación docente para esta organización, seguido del Profesor Antonio Pérez Esclarín, director del Centro de Formación Padre Joaquín y del padre Javier Duplá de la Universidad Católica Andrés Bello. Ambos ponentes explicaron el verdadero significado de la educación en el mundo actual, la realidad educativa de nuestro país y como construir la escuela que queremos. Además, en este encuentro se contó con la presencia de la Prof. Lola Cendales de Colombia, quien realizó un recuento histórico acerca de la educación popular y facilitó un taller sobre el mismo tema.

Por las tardes, los participantes asistieron a talleres y en las noches se organizaron momentos festivos con dinámicas, representaciones culturales, exposiciones de

materiales de las distintas regiones ,etc.

En el año 2002, no fue posible llevar a cabo un encuentro de participantes debido a la grave crisis económica por la cual atravesó Fe y Alegría. Sin embargo, para el próximo año se está programando retomar esta actividad debido a su gran importancia para los participantes, tanto en el aspecto formativo como para el desarrollo de su identificación como colectivo de estudiantes de educación superior de Fe y Alegría.

5.3. Encuentro de Responsables Académicos

Las reuniones de responsables académicos constituyen espacios para la formación, reflexión e intercambio de experiencias. Son momentos en los cuales se establecen acuerdos y se toman decisiones que permiten garantizar la calidad de los procesos de profesionalización llevados por los diferentes grupos en cada una de las zonas, así como también compartir y organizar los énfasis de los planes de formación de los facilitadores. Las reuniones de responsables académicos se realizan tres veces al año y les brindan a los asistentes una visión panorámica de lo que ocurre en la profesionalización en el ámbito nacional. Asimismo, constituyen una instancia de construcción colectiva de la dirección de este programa.

6. La Realidad económica de la profesionalización: su financiamiento

Para cubrir los gastos derivados del funcionamiento de este proyecto Fe y Alegría cuenta con las siguientes fuentes de financiamiento:

INGRESOS.

- **Aportes de las escuelas:** las escuelas de Fe y Alegría hacen un aporte de 20.000 Bolívares anuales (aproximadamente 12 dólares) por cada uno de los docentes de su escuela que esté inscrito en la profesionalización. Este aporte simbólico fue institucionalizado con el fin de involucrar a las escuelas en el proceso de profesionalización de sus maestros. Así, la escuela se sentiría obligada a seguir y acompañarlos en este proceso y a velar por que estos participantes realmente impulsen las transformaciones de su práctica.
- **Aportes de los participantes de Fe y Alegría:** inicialmente esta cuota era muy pequeña. Para el año 1997 cada participante de Fe y Alegría registrado en la profesionalización debía cancelar una cuota anual de 12.000 Bolívares., sin embargo, esta cuota ha tenido incrementos a través del tiempo debido a la grave crisis económica del país, hasta el presente año cuando deben aportar Bolívares 120.000 (aproximadamente 75 dólares)
- **Aportes de los participantes de otras instituciones:** la cuota de registro anual para en año 1997 era de Bs. 15.000, mientras que para el año 2002 es de Bs. 140.000 (aproximadamente 88 dólares)
- **Aportes de la UNESR:** Para el año de 1997, la Universidad asumió como profesores tres miembros del personal de Fe y Alegría (asistente a tiempo completo, asistente a medio tiempo y un instructor a medio tiempo contratado),

cancelando su salario, el cual era incluido como un ingreso de esa institución para el funcionamiento del proyecto. Posteriormente, se eliminó la contratación del instructor.

EGRESOS.

- **Pago de los facilitadores:** los principales egresos de la profesionalización se encuentran en el pago de los facilitadores cuyo número ha aumentado considerablemente en los últimos años como consecuencia del proceso de expansión de la profesionalización; lo mismo ha ocurrido con los responsables académicos y con el personal de apoyo como administradores, etc.
- **Gastos de funcionamiento:** otros gastos se encuentran en los servicios de las oficinas, gastos de materiales de oficina y las visitas de seguimiento a las zonas.
- **Encuentros formativos:** Si bien los encuentros son momentos privilegiados para la formación y reflexión, constituyen también un egreso significativo debido al aumento de sus costos. Durante el año se realizan los encuentros de facilitadores, responsables académicos y participantes.

7. Dificultades de la profesionalización

1. Estructurar un currículo suficientemente flexible para que cubra las necesidades formativas de la gran diversidad de grupos inscritos y suficientemente flexible también para llenar otras necesidades formativas que surjan en el grupo. Puede afirmarse que existen avances en esta dirección pero aún falta encontrar esa estructura, transformable con el tiempo que cubra o elimine las indefiniciones existentes.
2. La gran heterogeneidad de participantes en una misma corte ha frenado el proyecto en términos de avance para los participantes. Se atienden grupos de docentes de Fe y Alegría, de escuelas públicas, de regiones diversas lo que lleva a plantear la necesidad de unos mínimos que se reflejaron en una matriz curricular. En otras palabras, al expandirse el proyecto se hizo necesario darle un orden y un concierto a tantas diversidades.
3. Los problemas económicos constituyen una de las grandes dificultades del Ensayo de Profesionalización de Docentes en Ejercicio. Es necesario encontrar fuentes alternativas de financiamiento para evitar recargar a los participantes con los incrementos de los costos del proyecto.
4. El tiempo constituye un problema. La falta de tiempo es un nudo problemático generalizado tanto para facilitadores como para participantes. La profesionalización es compleja y requiere de una gran dedicación y competencia por parte de facilitadores que deben compartir este trabajo con otras ocupaciones: la mayoría de los facilitadores ejercen cargos como directores, coordinadores pedagógicos, coordinadores pedagógicos zonales, etc.; por ello, deben distribuir su tiempo entre sus diferentes ocupaciones, impidiendo en muchas oportunidades hacerle un verdadero seguimiento a la práctica de los participantes.

III. La profesionalización docente y su trascendencia en la practica educativa

1. Formación de Directores de Educación Especial

Comenzar a estudiar nuevamente fue una experiencia difícil para la supervisora María Bermúdez, quien se inscribió en la profesionalización en el año 1993, como parte del grupo denominado las psicopedagogas. Al momento de su ingreso ella traía como equipaje muchos deseos de aprender, una actitud de búsqueda permanente y un gran amor por la profesión de maestra. Sin embargo, también la acompañaban esquemas de la escuela tradicional con los cuales se había formado.

Los primeros momentos constituyeron tiempos de descubrimiento de una metodología de estudios diferente, así como de adaptación a los ritmos exigidos por el Programa. La formación partía de la práctica para producir conocimientos y se le daba mucha importancia a la sistematización de las experiencias significativas.

Muy pronto comenzaron a presentarse las confusiones y dificultades: ¿Cómo adaptar la vida profesional con todas sus exigencias, a la vida estudiantil?, ¿Cómo sistematizar las experiencias sin tener el hábito de escribir?, ¿Cómo aceptar los cuestionamientos a la práctica desarrollada durante mucho tiempo?

En el proceso de hacer, deshacer y ser que significa el proceso de profesionalización, existen momentos significativos que influyen en la transformación de su práctica educativa de María Bermúdez como supervisora de varias escuelas de educación especial.

Para qué planificar.

Tradicionalmente la planificación se ha caracterizado por no poseer ninguna utilidad real en la práctica docente. Se planifica para cumplir con un requisito administrativo, se repite la misma planificación todos los años y generalmente el plan no responde a las necesidades reales de los institutos o servicios educativos. Sin embargo, cambiar la planificación implicaba evaluar el desempeño profesional, definir el perfil de supervisora y clarificar el rol pedagógico.

Finalmente, esta participante decidió hacer cambios en su práctica, como parte de sus proyectos de aprendizaje exigidos en la profesionalización:

- Iniciar con los directores un proceso de reflexión acerca del porqué y para qué planificar.
- Cambiar la dinámica de los consejos de directores, convirtiéndolos en espacios de formación y reflexión.
- Animar a los directores a construir con sus docentes, sus proyectos educativos.

Para comenzar, se pulsó la opinión de los directores acerca de las reuniones mensuales,

quienes manifestaron la necesidad de transformarlas en espacios para la reflexión, el intercambio de experiencias y la formación del grupo. Asimismo, consideraron importante analizar colectivamente las distintas planificaciones de los centros y trabajar aspectos, como el liderazgo, la comunicación, el manejo de grupos, etc.

El proceso vivido trajo como consecuencia una serie de aprendizajes para todos los involucrados: a) comprender que la planificación es un proceso, en el cual debe existir coherencia entre el diagnóstico, los objetivos, las actividades y la evaluación; b) entender la flexibilidad de la planificación; c) debe existir coherencia entre la planificación y la concepción educativa subyacente.

Hacia los proyectos educativos de centro.

El proceso de implementación de los proyectos se inició con la lectura y discusión de diversos materiales bibliográficos relacionados con el tema. Se comenzó a definir colectivamente qué es un proyecto educativo y cómo construirlo. Seguidamente, se comenzaron a elaborar los diagnósticos de los centros y a discutir internamente los diagnósticos realizados. Este proceso de discusión y reflexión permitió analizar tres aspectos importantes: la organización, la calidad del proceso educativo y la integración escuela comunidad.

Una vez finalizados los diagnósticos, se pasó a la construcción de los proyectos de cada uno de los centros con el acompañamiento permanente de la supervisora.

Los logros.

- Una actitud más crítica-reflexiva de la acción educativa de cada centro.
- Creación de equipos de apoyo para abordar la planificación y evaluación y el trabajo comunitario.
- El director se encuentra sensibilizado para dar seguimiento a trabajo pedagógico de su escuela.
- Comienzan a cambiar los consejos de docentes en cada uno de los centros educativos.
- La programación mensual del director es un elemento de autoevaluación.

2. Proyecto Educativo Wayuu

La escuela en Paraguaipoa comenzó a funcionar en el año 1984, con cuatro secciones, en una salita de la parroquia y al siguiente año se mudaron a la sede actual. Inicialmente, se inscribieron muchos alumnos pues se pensaba que los docentes iban a ser religiosas. Para la gente fue una sorpresa observar que los maestros eran wayúu.

Al principio los representantes dudaban mucho de la capacidad de estos maestros para dirigir la escuela, así como para desempeñarse como docentes, pero poco a poco, con el

esfuerzo y el trabajo constante, se fueron demostrando las posibilidades y capacidades del personal que laboraba en la escuela.

En los primeros tiempos, la escuela se caracterizó por ser una escuela tradicional, se trabajaba en castellano y se enseñaban elementos de la cultura occidental. El ingreso de un grupo de docentes al Programa de profesionalización de docentes en ejercicio propició un proceso de reflexión interna, acompañado por la dirección zonal de Fe y Alegría, que produjo los siguientes resultados:

- Se descubrieron y se comenzaron a valorar diversos elementos de la cultura wayúu .
- Se comenzaron a dar las clases en wayunaiki y se enseñó también el castellano.
- Se inició un proceso de rescate de las tradiciones: la majayura, el entierro, el piacheo, la petición de mano. Asimismo, se rescató la medicina tradicional, la comida, los bailes.
- Los uniformes utilizados son mantas guajiras, elaboradas por una representante.

Es decir, se dio paso a un verdadero proyecto educativo intercultural bilingüe: estar en contacto y aprender elementos de dos culturas ha sido positivo para todos, pues ha enseñado a alumnos, docentes y representantes a convivir y a tolerar las diferencias.

El proceso de reencuentro con la identidad wayúu iniciado por el grupo de participantes del proyecto de profesionalización se reprodujo en todos los miembros del personal docente de la escuela.

Con el paso del tiempo, el grupo de participantes fue adquiriendo herramientas para trabajar en su aula, esto les permitió ir introduciendo innovaciones en sus aulas, acercándolas a la realidad de los alumnos. En los salones de clases, los contenidos surgen de las vivencias de los niños. Así, en ciencias, se observan los jagüeyes, molinos, los ovejos y las iguanas. En sociales, al hablar sobre la familia se incluye la explicación sobre la organización familiar de los wayúu. En lengua, se trabajan las narraciones y los cuentos propios de la etnia.

La escuela se ha organizado en cinco comisiones de trabajo: cultura, trabajo, pedagogía, comunidad y pastoral. Las comisiones funcionan muy vinculadas entre sí. Voluntariamente se reúnen por las tardes para planificar y el equipo directivo les hace seguimiento mensual en el consejo de maestros y mediante reuniones con los equipos directivos.

Dificultades encontradas en el proceso

- Falta de participación de los representantes. A pesar de los esfuerzos realizados aún falta un mayor compromiso por parte de la comunidad.
- Poco dominio del idioma wayúu por parte de algunos docentes.

- Falta de materiales adaptados a la cultura y al idioma de los alumnos.

Logros.

- Crecimiento personal y profesional no sólo de los participantes de la profesionalización sino de todos los maestros de la escuela.
- Mayor identificación y valoración de la cultura wayúu.

3. Seguimiento al Proyecto Educativo de Nueva Guayana

El ingreso al ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio de un grupo de participantes de Guayana impulsó la construcción, dinamización, evaluación y seguimiento de los proyectos educativos de cada una de sus escuelas.

La escuela Nueva Guayana se encuentra ubicada en el barrio Vista al Sol de San Félix, del estado Bolívar, al sur del país. Hasta ese momento la escuela carecía de Proyecto Educativo explícito, por lo que el equipo de facilitadores y participantes decidieron promover y acompañar la construcción colectiva del mismo, y evaluar cada uno de los pasos dados.

Para ello, se diseñó un plan de trabajo en dos vertientes: una teórica y una práctica. En lo teórico se facilitaron una serie de talleres (metodología de la investigación, metodología para la construcción de los proyectos, la educación en Venezuela y la educación popular). Cada uno de los participantes se responsabilizó de buscar materiales bibliográficos y elaborar algunas síntesis teóricas. La práctica la constituyó el trabajo en la escuela.

La ejecución.

Se buscaba involucrar a los otros docentes, representantes, directivos y comunidad en general en el proceso:

- Se elaboraron instrumentos para recolectar la información
- Se recolectó material bibliográfico
- Se acompañaron las reuniones de planificación en grados y comisiones
- Se organizaron jornadas de evaluación y reflexión
- Se construyeron indicadores de evaluación.

Durante dos lapsos, el equipo de participantes, unido al equipo pedagógico del centro educativo, evaluó las líneas de acción de la comisión de pastoral, escuela comunidad, educación trabajo, pedagógica y laboral. Se evaluó también la infraestructura, los recursos, los equipos de grado, el equipo directivo y el aprendizaje de los alumnos. En suma, toda la escuela.

Los logros (aprendizajes)

- El trabajo obligó al grupo a llevar registros y diarios, coordinar reuniones y elaborar esquemas.
- Se adquirieron herramientas para investigar
- Se sistematizaron algunas experiencias
- Se mantuvo un ritmo de estudio
- Se enfatizó el trabajo en equipo
- Se impulsó la renovación pedagógica del centro educativo el fortalecimiento de la estructura organizativa.
- Se implementaron diferentes estrategias metodológicas para evaluar los proyectos de aula.

Bibliografía

Acta de la Reunión de Responsables Académicos. (1996). Mimeografiado.

Acta de Reunión de Responsables Académicos. (1997). Mimeografiado.

Acta del Encuentro de Cofacilitadores. (1993). Mimeografiado

Bethencourt, Maria. (1998) *Proyecto de Profesionalización de Docentes en Ejercicio. Breve recuento histórico*. Trabajo no publicado Centro de Formación Padre Joaquín. Fe y Alegría. Maracaibo.

Borjas, Beatriz. (1993). *La Sistematización e Investigación de la Práctica Educativa en el Contexto Escolar como Recursos para la Formación del Docente*. Trabajo no publicado. Centro de Formación Padre Joaquín. Maracaibo.

Borjas, Beatriz. (1994). *La Formación Docente en la Escuela*. Colección Procesos Educativos. . N° 7. Maracaibo: Ediciones Fe y Alegría. 1° Edición.

Borjas, Beatriz. (1996). *Presupuestos del Ensayo de Profesionalización de Docentes en Ejercicio*. Movimiento Pedagógico. Año IV. N°11. Maracaibo: Ediciones Fe y Alegría.

Cendales, Lola.(1996) Refundamentación Pedagogía y Política: Un debate abierto. En revista Aportes N°46. Dimensión educativa. Santa Fe de Bogotá

El Proyecto de profesionalización docente visto por sus egresados. (1996) Movimiento Pedagógico. Año IV. N°11. Maracaibo: Ediciones Fe y Alegría.

Fe y Alegría y el Documento Lineamientos Curriculares e investigativos de CEPAP. (s/f) Trabajo no publicado Centro de Formación Padre Joaquín. Maracaibo.

Fe y Alegría. (s/f) Papel de Trabajo sobre Proyectos de Aprendizaje y Unidades de Aprendizaje. Mimeografiado.

Fe y Alegría. Profesionalización de Docentes en Ejercicio. (2002). Trabajo no publicado Centro de Formación Padre Joaquín Caracas.

Identidad de Fe y Alegría. (1995) Colección Procesos Educativos N°1. 3° Edición Aumentada. Caracas: ediciones Fe y Alegría.

Informe del encuentro de cofacilitadores de grupos registrados en el 1993. (1993). Mimeografiado.

Informe académico administrativo del proyecto de profesionalización de docentes en ejercicio (1997) Mimeografiado.

Informe Anual ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio (1998). Mimeografiado.

Informe administrativo de la profesionalización.(2001). Mimeografiado.

Marrero, Thaís y Valdez, Julio. (1987). *El CEPAP y La Formación de Educadores, un Aporte Universitario desde la Perspectiva del Aprendizaje y del Compromiso Permanente*. Trabajo no publicado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Caracas.

Pérez Esclarín, Antonio. (s/f) *Fe y Alegría y su Modelo Educativo*. Trabajo no publicado. Centro de Formación Padre Joaquín. Maracaibo.

Pérez Esclarín, Antonio. (2002) *Educación para Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Caracas: Editorial Estudios C.A.

Proyecto Profesionalización de Docentes en Ejercicio. (2002). (Primer Borrador) Mimeografiado.

Profesionalización de Docentes en Ejercicio. (2002). Trabajo no publicado Centro de Formación Padre Joaquín. Caracas.

Rodríguez, Irma y Cadenas, Benedicto (2002) Informe de Gestión de la Coordinación Académica y Administrativa. Trabajo no publicado Centro de Formación Padre Joaquín. Caracas.

Segovia, Elizabeth. (s/f) Los Proyectos de Aprendizaje. Trabajo no publicado de la Universidad experimental Simón Rodríguez. Centro para el Aprendizaje Permanente. Caracas.

Segovia, Elizabeth. (1999). La Unidad de Aprendizaje: Conceptualización y Praxis. Papel de Trabajo de la Universidad Experimental Simón Rodríguez. Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente. Caracas.

Segovia, Lucio (1995) El Método de Proyectos como estrategia de aprendizaje y de promoción del cambio a nivel de micro espacios sociales: aspectos histórico pedagógicos. Ediciones CEPAP UNESR. Caracas.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (1995). Lineamientos Curriculares e Investigativos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Trabajo no publicado. Caracas.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1988). Basamento filosófico, orientación institucional y estructura curricular. Papeles de trabajo N° 11. ediciones CEPAP. Caracas.