

La educación *en libertad*

Ciro Zerpa



Fundación Editorial

elperroylorana

COLECCIÓN
Paulo Freire
SERIE
Didáctica



La educación *en libertad*

Ciro Zerpa

© Ciro Zerpa

© Fundación Editorial El **perro** y la **rana**, 2018 (digital)

Centro Simón Bolívar, Torre Norte, piso 21, El Silencio,

Caracas - Venezuela 1010.

Teléfonos: (0212) 768.8300 / 768.8399

Correos electrónicos

atencionalescritorfepr@gmail.com

comunicacionesperroyrana@gmail.com

Páginas web

www.elperroylarana.gob.ve

www.mincultura.gob.ve

Redes sociales

Twitter: @perroyranalibro

Facebook: Fundación Editorial Escuela El perro y la rana

Diseño de la colección:

Aarón Mundo

Edición al cuidado de:

José Zambrano

Diagramación:

Gabriela Correa

Corrección:

Erika Palomino Camargo

Imagen de portada:

Cortesía del autor

Depósito Legal DC2018000675

ISBN 978-980-14-3456-6

C O L E C C I Ó N **Paulo Freire**

“... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas”.

PAULO FREIRE

Ubicándose como parte de los oprimidos, Paulo Freire es, quizás, uno de los pedagogos más irreverentes y revolucionarios de nuestra América. Su propuesta emancipatoria surge desde los cimientos de pueblos que han sido históricamente excluidos y oprimidos por las grandes potencias dominantes. Desde allí, mirándose y mirando a su pueblo, postula que una pedagogía del oprimido —que no así para el oprimido— debe necesariamente surgir desde sus propias vivencias y acervos. La pedagogía del oprimido significa, en resumen, la pedagogía de la emancipación, de la liberación y, por tanto, de la autodeterminación.

En homenaje a su pensamiento y a su praxis, brindamos al público lector la Colección Paulo Freire, dedicada a la publicación de textos del pensamiento pedagógico y didáctico de nuestra América y del mundo. Sus tres series abarcan varias de las tendencias del pensamiento pedagógico y didáctico, mostrándolas en debate y reivindicando así su carácter diverso.

Serie Pensamiento Pedagógico

Brinda al público lector el debate y disertación de distintas tendencias y escuelas del pensamiento pedagógico.



Serie Didáctica

Modos y herramientas de la pedagogía son publicados en esta serie dedicada a quienes deseen construir nuevos saberes.

Serie Léxicos

Todo estudio requiere el dominio del vocabulario y sus respectivas etimologías. Diccionarios y demás textos lexicográficos estarán dispuestos en esta serie.

La educación *en libertad*

**LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD
UNA VISIÓN DEL MODELO AUTOGESTIONARIO Y
ANDRAGÓGICO DEL CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN
PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE
(CEPAP-UNESR) Y LINEAMIENTOS
PARA SU DESARROLLO**

MSc. CIRO ZERPA

PRESENTACIÓN

La vida es cambio, movimiento y constante transformación, esto obliga al desarrollo de principios, habilidades, destrezas y competencias que permitan la flexibilidad para estar atentos ante las situaciones de cambio constante que exige la dinámica social. La responsabilidad de promover y facilitar esta transformación está en manos de los sistemas educativos, los cuales deben transformarse ellos mismos en primera instancia, para no seguir multiplicando cánones o modelos caducos que ya no se adecúan a los tiempos que transcurren, a pesar de que se cuente con mayor y mejor tecnología.

La transformación o revolución educativa no se basa en la exigencia del mercado o de la productividad, antes debe centrarse en el ser humano como ente capaz de transformar el mundo en positivo, cultivando principios, valores, normas de convivencia, de respeto, de responsabilidad y corresponsabilidad social.

La libertad, la cultura para la paz, la convivencia, la solidaridad no deben ser tratados como *slogan*, deben ser una prioridad. La nueva educación está llamada a fomentar el aprendizaje permanente y el autoaprendizaje para potenciar la cohesión grupal, social, la creatividad y el desarrollo integral de los individuos.

Sin pretender hacer juicios de valor, pero observando la realidad educativa desde una visión crítica, se podría decir que el planteamiento sumamente conocido y hasta trillado en conferencias y seminarios, en los que se habla de la educación como la acción fundamental para el desarrollo y crecimiento cualicuantitativo de los pueblos y naciones, se ha quedado en los papeles, no termina de hacerse y concretarse en la práctica de las instituciones educativas.

Humberto Maturana, entre otros autores, considera que el valor de la educación es de tal magnitud, que en esencia lo que un país pudiera llegar a consolidar como nación, será producto de los logros que dicho país obtenga en educación. Todo cuanto haga referencia al ser humano en cuanto a su desarrollo, crecimiento y formación, y hasta su deformación; como individualidad o colectivo, es producto o efecto de los procesos educativos de los cuales ha sido objeto y sujeto.

Siempre se habla del qué se debe cambiar en educación, sin embargo, del cómo hacer tangible esta transformación se habla muy poco. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, aportan al hecho educativo nuevos medios para transmitir y procesar la información así como nuevos espacios educativos como los virtuales, sin embargo; en el campo educativo se utilizan bajo una concepción meramente instruccional y de la transmisión del conocimiento, desaprovechándose de esta manera su gran potencial en el concepto más auténtico de la educación que consiste en la transformación del individuo desde su fuero interior, su visión del mundo, su capacidad de vincularse con los demás, sus hábitos, sus principios éticos y morales.

En este sentido se podría afirmar que los sistemas educativos actuales no responden a los retos de cambio, de hacer del individuo un ser protagonista y partícipe de su historia y de su tiempo. Se sigue formando a través de un currículo donde se fragmenta el conocimiento y de su uso como instrumento de poder, con o sin tecnología. Esto no contribuye y por el contrario dificulta grandemente la posibilidad de atender los requerimientos actuales de la educación convencional y sus propuestas más firmes que tienen que ver con la educación con plataforma tecnológica y la modalidad a distancia.

El presente trabajo, plantea una experiencia educativa que intenta dar respuesta a los retos que plantea la educación en los tiempos actuales, hablándonos del cómo. Nos referimos al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap),

programa adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr).

Los procesos formativos tal como se abordan en este contexto, le dan un vuelco y una visión distinta a la manera convencional de concebir la educación. Dado su carácter innovador, el modelo educativo planteado por el Cepap no ha sido prescrito, prefigurado. Se ha ido construyendo y depurando con el tiempo a través de la acción y reflexión constante de su práctica. Es un modelo educativo donde el participante asume el control de su propio proceso de aprendizaje de manera paulatina a partir de proyectos de acción.

El modelo enfatiza en el aprendizaje desde el hacer, la vivencia, el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, donde se valoran y reconocen los procesos de la persona que aprende a través de evidencias (documentos académicos) elaborados por el participante, donde deja plasmados los aprendizajes adquiridos a través de la acción y sistematización.

Se observa que el Cepap, en su ya larga trayectoria, ha evitado establecer a través de sus documentos normativos, patrones o estructuras rígidas que estandaricen, uniformen y limiten la generación de nuevos caminos en cuanto al abordaje del proceso formativo, así como la expresión de las necesidades formativas del estudiante y la manera de satisfacerlas, todo esto con el objeto de potenciar la experimentación y el ensayo de alternativas formativas en diferentes campos de acción y de esta manera, abonar el camino hacia la autogestión educativa; sin embargo, se hace necesario precisar los aspectos esenciales que lo caracterizan para su comprensión. En tal sentido, el material aborda el Modelo Educativo Autogestionario en su globalidad, a través de cuatro capítulos que se consideran fundamentales para comprender la dinámica formativa que se desarrolla en el Cepap. Estos son:

Los fundamentos y principios teóricos. Este capítulo aborda aspectos relacionados con el origen, historia, así como algunos

principios filosóficos y teorías del aprendizaje que se vinculan con el modelo educativo del Cepap.

Estructura académica. Los procesos. Plantea argumentos acerca del por qué y para qué de este modelo alternativo en la actual realidad educativa. Aborda además elementos básicos de su estructura organizativa y curricular: los ensayos, los equipos de sistematización, los Mínimos Comunes Curriculares, el perfil del facilitador y del participante. De igual manera, orienta en cuanto a las diferentes fases o etapas que se cubren durante el proceso de formación en el Cepap-Unesr.

Los productos. Precisa y orienta en cuanto a la definición y elaboración de documentos académicos necesarios para evidenciar los aprendizajes adquiridos en las diferentes etapas del proceso de formación.

La evaluación. Considera los principios, tipos y procesos característicos de la evaluación y validación de los aprendizajes.

El material se fundamenta en la investigación, la reflexión, el análisis y la sistematización permanente del autor a partir de:

La experiencia como participante egresado del Cepap.

La experiencia de 27 años como facilitador de procesos formativos a través del método de proyectos de aprendizaje.

Informaciones claves contenidas en los materiales existentes en el Cepap.

Los aportes generados en las discusiones y análisis desarrollados por participantes y facilitadores, en los círculos de estudio, equipos de sistematización y la comunidad del Cepap en general.

El modelo educativo “cepapiano” se caracteriza en esencia por ser abierto, flexible, dinámico, cambiante y complejo, por lo tanto los aspectos tratados en este material no pretenden ser algo definitivo y concluyente, busca compartir una visión que sirva para abrir el debate, polemizar y discutir desde aspectos concretos y así nutrir, renovar, consolidar y socializar esta experiencia educativa encaminada a la generación de conocimiento desde la acción, donde el educador se visualiza como un facilitador y promotor de la transformación de las

realidades socioeducativas, que enaltezcan los principios humanistas, no desde un discurso vacío, sino desde la acción real en espacios concretos. Que sirva en definitiva para fortalecer un espacio que ha trabajado y ha avanzado, a pesar de las dificultades, en la búsqueda de alternativas de formación destinadas a asumir los procesos educativos desde una visión crítica y transformadora de la realidad, a través de los principios del aprender haciendo, aprender a aprender, es decir, asumir y ser multiplicador de la educación en libertad, facilitando herramientas para que los sujetos se preparen para asumir y generar el cambio necesario que exigen los tiempos actuales en materia educativa.

Capítulo I

EL CEPAP, UNA APROXIMACIÓN A SU ORIGEN, MISIÓN E HISTORIA, COMO CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El Cepap es un programa adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, el cual ha desarrollado un modelo educativo autogestionario-andragógico, dirigido a la formación de educadores (licenciatura en Educación). Su normativa fue aprobada en 1980, dándole a través de este acto legalidad jurídica y académica. Su sede principal fue por muchos años el Núcleo 1 de Caricuao, donde mantuvo y aún mantiene a través de los Talleres de Arte estrecha relación con la comunidad de la zona. En 1998 se traslada a la sede actual, ubicada en el piso 1 del Edif. José Vargas (CTV) la Candelaria, Caracas. Sus funciones fundamentales son la acción académica (formación de licenciados en educación), la investigación y la extensión. Es una experiencia única en cuanto al abordaje de los procesos formativos en el campo de la educación universitaria.

Misión

De acuerdo al vigente documento oficial emitido por la institución “La misión del Cepap consiste en generar, sistematizar, intercambiar y difundir conocimientos en el ámbito socioeducativo que contribuyan, tanto al mejoramiento constante de la educación como a la transformación de los entornos sociales, comunitarios e institucionales donde estos conocimientos se producen”. (Cepap, 1996:15).

GRÁFICO 1: LÍNEA DE TIEMPO: ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CEPAP.
FUENTE: AUTOR (2012)

1971 Bicentenario del nacimiento de don Simón Rodríguez, se empieza a desarrollar la idea de una nueva universidad.
1972 Se elaboran los primeros papeles de trabajo para la creación de la nueva universidad denominada Simón Rodríguez.
1973 Elaboración del documento definitivo “Informe sobre la creación de la Universidad Simón Rodríguez.
1974 El 24 de enero, el presidente de la República Rafael Caldera crea por decreto presidencial N° 1282 a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr). El 20 de septiembre se inicia la actividad académica.
1975 El primer grupo de trabajo se divide según sus intereses de formación, educación y administración. Surgen divergencias entre quienes dirigían la universidad, en cuanto a seguir un modelo convencional de formación o experimentar nuevas alternativas educativas.
1976 Creación del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap) en el que se mantienen los principios originarios de la universidad. Primera evaluación externa del Cepap llevada a cabo por George Aker y el Dr. Milton Stern.
1977 Configuración y consolidación de los primeros ensayos educativos del Cepap: Sistema Educativo Experimental (SEE), Reconocimiento del Aprendizaje por Experiencia (RAE), Sistemas Funcionales para el Aprendizaje y Realización Artística (Sfara). Se vincula con organizaciones no gubernamentales y se establecen pautas para la organización y consolidación de ensayos externos.
1980 Se aprueban las normas para el funcionamiento del Cepap. Hasta este momento había desarrollado su acción, si se quiere, de manera ilegal.

1983 Segunda evaluación institucional a cargo de una comisión integrada por las profesoras de la Universidad Simón Rodríguez, Magaly Briceño, Magaly Egui de Boscán y Mati Raitán. Los primeros ensayos educativos cumplen su ciclo formativo.
1991 El 13 de junio se derogan las normas de 1980 y se establecen nuevas, dándole mayor organicidad y estructura al Programa Cepap.
1995 Se aprueba el ensayo Educarte. Con este ensayo se retoman los ensayos de planta.
1998 Formalización de apoyo mutuo entre Cepap-Unesr y las organizaciones que desarrollaban ensayos educativos externos. Consolidándose el Cepap como un espacio de formación con énfasis en lo comunitario, a este acto se le llamó de manera alegórica, el surgimiento de universidad comunitaria (Unicom). Se crea el ensayo de planta Unicom 98, el cual se desarrolla con un plan formativo de mayor seguimiento y monitoreo para evaluar y sistematizar sus resultados.
1999 Creación del ensayo de planta Unicom 99, siguiendo en esencia las directrices del ensayo 98.
2001 Ingreso de nuevos participantes. A diferencia de los anteriores, a partir de este momento a los nuevos grupos ya no se le llaman ensayos sino cohortes.

Origen y evolución del Cepap

“... A través de la historia”, como diría Lucio Segovia, cofundador de esta experiencia. La idea de creación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, es producto de los sueños, del atrevimiento, del deseo de transformar los procesos formativos desde nosotros mismos, de la necesidad de valorar al ser humano en todas sus dimensiones. Intentaba rescatar el ideario educativo del gran maestro venezolano Simón Rodríguez así como aplicar los principios más renovadores de la educación.

La universidad se empieza a gestar en el marco del Bicentenario del nacimiento del insigne maestro don Simón Rodríguez celebrado

en octubre de 1971. En 1972 se elaboran los primeros papeles de trabajo denominados “La Universidad Simón Rodríguez”, estos estuvieron a cargo de la comisión organizadora (docentes de la institución seleccionados en el primer concurso de oposición). Esta comisión tenía el compromiso de tramitar ante el Ministerio de Educación el proyecto donde se daban a conocer las características estructurales y organizativas de la nueva institución.

En noviembre de 1973, la comisión constituida por siete miembros, designados por el Ejecutivo: vicepresidente, Eddie Morales Crespo, y como miembros: Henrique Castillo Pinto, José Luis Salcedo Bastardo, Antonio Moles Caubet y José Enrique Yáber, sustituido por Héctor Font Viales. Como secretario ejecutivo fue designado el abogado internacionalista Luis Herrera Marcano y con él fueron contratados sucesivamente los asesores, entre quienes nombran a Martín Oropeza, Silvio Llanos de la Hoz, Anders Hallström, Arnold Horowitz, Patrick Bertou y Rogelio Pérez Perdomo, estos elaboran el documento definitivo “Informe sobre la creación de la Universidad Simón Rodríguez (Unesr)”, el cual es presentado y aprobado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU). El 24 de enero de 1974, el entonces presidente de la república el Dr. Rafael Caldera, crea por decreto presidencial N° 1.582 la nueva institución de educación universitaria bautizándola con el epónimo de “Simón Rodríguez”, que se caracterizaba por un desarrollo académico centrado en el estudiante y su aprendizaje a través de la detención, abordaje y resolución de problemas en forma interdisciplinaria, lo cual pretendía establecer una relación directa y sistemática con la realidad, proceso que implica el análisis y la evaluación permanente. Esto conllevaba a la definición de nuevos términos de participación y responsabilidad del estudiante y el docente en la planificación académica. En lo administrativo se planteaba como elemento fundamental una estructura horizontal, no jerárquica y descentralizada, donde las decisiones son adoptadas por consenso, con la libre participación del estudiante, quien, al mismo tiempo que asume responsabilidades en la marcha de la institución,

satisface en forma concreta necesidades de aprendizaje (Unesr. 1975:1).

La universidad albergaba en sus principios de creación la intención de experimentar e innovar. Como universidad experimental debía tener el propósito de “investigar y ensayar, investigar por vía del ensayo; indagar radicalmente en la relación entre la problemática social, el saber humano existente y la formación profesional...”(Blackwell, A. 1983:5). La finalidad primordial es “ensayar y experimentar nuevas orientaciones en la educación superior” (Hallström, A. 1983:11).

La Universidad Simón Rodríguez debía ser diferente en el abordaje de los procesos formativos y plantear alternativas que respondieran a nuestras características y a nuestras necesidades, partiendo del hecho de que las instituciones educativas se fundamentan en su mayoría en modelos foráneos, en la clasificación de las disciplinas, las cuales se “aprenden” y asimilan como información, sin que estas tengan, en la mayoría de los casos, una aplicación práctica en la realidad social. La razón de ser de las universidades experimentales es la de ensayar “legalmente no tienen justificativo, si no ensayan nuevas orientaciones y estructuras” (ibíd).

La actividad académica, el primer ensayo de la nueva universidad experimental, se inicia el 30 de septiembre de 1974, con estudiantes provenientes del Colegio Universitario de Caracas y de los Teques. El primer grupo de estudiantes, o como lo expresó uno de ellos, Nelson Meléndez “el primer pelotón de conejillos de indias”, denominado Simón Carreño 4, estuvo constituido por participantes con intereses formativos en las áreas de educación y administración, que por ser los iniciadores, vale la pena mencionar sus nombres: Carmen de Moncada, Alberto Loaiza, Nelson Meléndez, Ramón Arcas Fermín, Alberto Forsythe, Antonio Mergolla, Omar Henríquez, Luis González Brito, con Andrés Blackwell y Francisco Dorta como facilitadores. Este grupo conformó el embrión de lo que ahora es el Cepap.

Las actividades estaban centradas en el participante, donde los conocimientos teóricos se pudieran conjugar con la práctica y cada estudiante asumiera su propio proceso apoyado en el equipo, utilizando el medio laboral-social como principal recurso para la obtención de conocimientos. Según los documentos revisados, las primeras experiencias dentro del grupo los llevan a dividirse en enero de 1975 en dos grupos, de acuerdo a las necesidades expresadas por los participantes.

Es así, como surge un grupo con intereses en administración y otro en educación, las principales carreras actuales de la universidad. La pretensión de “ser experimental, investigativa en su totalidad, participativa y consensual en su organización, no-disciplinaria y horizontal en su vida académica y sus premisas epistemológicas; y simultáneamente, institucional, legal y oficial” (op.cit.: 7) duró muy poco, por varias razones, entre las que se destacan las discrepancias existentes entre quienes defendían la innovación y los que defendían las finalidades globales de una institución como la universidad. Hallström planteaba que: “La innovación es la apertura de alternativas; crea variación. Una institución como lo es una universidad, experimental o no, es una estructura para la perpetuación, para la permanencia, legítima y funcionalmente, regula y uniformiza” (1983:12). Esto trajo como consecuencia opiniones encontradas entre quienes tenían a su cargo definir la orientación de la recién creada universidad.

Hubo, según comunicados de prensa de la época, demandas de un gran número de miembros (treinta y uno de treinta cinco) que conformaban la universidad, exigían la renuncia del doctor Eduardo González Reyes a la presidencia del Consejo Rector de la institución, por proponer continuamente reformas contradictorias a la experimentación, las cuales daban al traste con los principios originales.

Había en esa época acusaciones mutuas entre los miembros que tenían a cargo la creación de la universidad, unas de conservatismo, de mentes cerradas, y otras de ilegitimidad e irresponsabilidad. Estas

confrontaciones constantes dieron fin a los deseos de innovación. Para 1975 la visión inicial de la universidad como ensayo global no era sostenible en el subsistema de educación universitaria. Es así como la universidad pasa a convertirse en una institución convencional, en otro instrumento del Estado para ofrecer escolarización a una mayor cantidad de población aspirante a iniciar estudios en educación universitaria. Quienes defendían la innovación debían aceptar la nueva realidad o irse.

Ante este cambio de rumbo, en 1976 un reducido grupo de doce profesores (Anders Hallström, Andrés Blackwell, Francisco Dorta, Lucio Segovia, Marcos Scherer, Reinaldo Herrera, Mieteuk Detyniecki, Jorge Núnes, Luis Herrera Marcano, Juan Socias, John Dinan y Ricardo Szikora) se resistió a que la idea original desapareciera, por lo que se declaró al núcleo histórico de la universidad, el núcleo 1 ubicado en comunidad popular de las Terrazas de Caricua, como sede del autodenominado Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap).

De esta manera, se dio la posibilidad de que dentro de la institución universitaria, coexistiera un centro que se dedicara a la innovación, específicamente en el campo de la educación, donde se desarrollaran comportamientos y procedimientos diferentes a la normativa general, sin que estos afecten o infrinjan la normativa, ni la suspendan. Aun así, Cepap vivió en la clandestinidad hasta 1980, cuando finalmente fueron aprobadas sus normas.

Para desarrollar la propuesta educativa, el Cepap creó una estructura académica autogestionaria que abolió la tradicional estructura de poder piramidal y puso en funcionamiento las relaciones horizontales, donde cada miembro es corresponsable de los procesos formativos.

El Cepap se inició como un espacio académicamente organizado por grupos llamados ensayos, los cuales podrían generar saldos educativos reconocibles institucionalmente, ese era el incentivo, mas no era una garantía tal como lo expresa Anders Hallström (1981):

... la oferta de reconocimiento no es una garantía. Una garantía tendría que ser acompañada de condiciones respecto a las características de los aprendizajes; y, posiblemente, tendría la forma de acreditación con relación a un modelo curricular prefijado: o sea, no innovativo. Al contrario, la oferta tal como se usa en los ensayos, implica una promesa de la existencia de un sistema educativo no institucional y una institución oficial. Este sistema de negociación lleva implícita la consideración que efectivamente sea posible la obtención del reconocimiento; a la vez, los aprendizajes, inevitablemente, tendrán que demostrar ciertas características competitivas con los formatos de la institución. En consecuencia la misma oferta constituye un incentivo para la regularización, control y análisis de los aprendizajes y su expresión: o sea, para elementos “institucionalizantes” de la población inicial (p. 14).

En sus inicios, la convocatoria para participar en esta nueva modalidad educativa se dio, en algunos casos, a través de charlas de sus promotores en diferentes lugares e instituciones educativas, culturales y comunitarias, a través de comunicados de prensa, otras se dieron de manera más informal. Es así como en el Cepap ingresa, en sus inicios, una población heterogénea, profesionales de diversas disciplinas, trabajadores comunitarios, artistas, incluso bachilleres rasos. Según Hallström (op.cit.):

No había ningún tipo de selección institucional (excepto en un caso específico que desgraciadamente parece necesario: una regla de juego, que requiere bachillerato, para el cumplimiento de la promesa del título universitario). La selección, entonces, es un proceso de identificación de objetivos comunes y “de afinidad”: similar al de la organización voluntaria; y lo que surge será un sistema social basado en percepción de comunidad más bien que en definiciones formales de características, basadas en algún principio de clasificación o estratificación (15).

Los primeros ensayos

El Cepap inició sus actividades con tres ensayos:

a) **Sistema Educativo Experimental (SEE)** surge con la creación del Cepap (1976). Este ensayo estuvo dirigido a personas, en su mayoría, sin experiencia previa en el campo educativo formal, trabajadores comunitarios y básicamente bachilleres recién egresados. Según Scherer y Segovia (1981:33) en sus inicios se llevó a cabo diversas actividades libres principalmente con jóvenes de la comunidad de Caricua. Las actividades se centraron en “trabajo, estudio, teatro, música”. “Adultos de la propia comunidad integraban grupos para el aprendizaje de oficios (mecnografía, costura), para desarrollar actividades productivas (alfabetización) o comunales” (ídem). En 1975 se crearon, por iniciativa de los participantes, contextos más formales tales como el ciclo combinado: Universidad Simón Rodríguez–Liceo, creado dentro de las instalaciones del Cepap para la formación de bachilleres, mención formación docente y un preescolar donde los participantes abordaran en la práctica el hecho educativo desde una perspectiva diferente. Esto permitió a los aspirantes a la licenciatura contar con espacios o contextos permanentes de formación para llevar a cabo sus proyectos de aprendizaje. Este ensayo se fundamentó en cuatro principios básicos:

- Relación trabajo personal-trabajo grupal.
- Relación teoría-práctica.
- Relación investigación-acción.
- Contextos experienciales de aprendizaje (op. cit.: 37-39).

b) **Reconocimiento de Aprendizaje por Experiencia (RAE)**. Se inicia en septiembre de 1977, con un total de 68 participantes conformados en 16 equipos. Este ensayo se inspira en el programa “Acreditación del Aprendizaje por Experiencia”. Según Blackwell

(1981:9), “es un sistema para el aprendizaje entre adultos, dirigido totalmente por sus propios participantes”. Albergaba profesionales en diferentes áreas que se negaron a realizar estudios superiores tradicionales “no por falta de oportunidad sino porque su compromiso con su acción social y la apertura de conocimiento nuevo le resultó antagónico con el rol pasivo y receptor del alumno de aula” (op.cit.:16).

Concebimos el Programa de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia como un contexto metodológico institucionalizado que ofrece al participante, en la forma de una licenciatura en Educación, Mención Promoción de la Educación Permanente, la oportunidad de enriquecer la calidad de su participación en la vida cotidiana como aprendiz y como promotor del Aprendizaje Permanente, es decir, como profesional de la Educación Permanente. (Dinan y León, 1978, en *Papeles de Trabajo* N° 5, 1981:27).

Fue el ensayo más radical, pues desde el principio prescindieron de la figura del facilitador, cada miembro asumía el papel de participante “actor y responsable en la historia propia y, por ende, en la vida social”, de facilitador, “por cuanto estimula el inicio del aprendizaje experiencial consciente en la gente con quien entra en contacto afectivo y analítico” e investigador “del aprendizaje experiencial, a partir de, como mínimo, su caso propio” (ibíd.).

c) **El ensayo Sistemas Funcionales para el Aprendizaje y la Realización Artísticos** (Sfara). Desde la perspectiva del ensayo artístico Sfara, Hallström y Detyniecki (1981:67) definen ensayo como: “Un formato organizativo que pretende dar las condiciones para que surjan nuevas soluciones de problemas de aprendizaje y creación humana”. Expresan además que el “Cepap no indica, con un ensayo, que tiene la solución. Identifica con el ensayo, un problema

o área de problemas, y formula un enfoque organizativo que espera puede dar respuestas productivas para su solución”. El ensayo Sfara se abordó desde la concepción del valor del creador de las artes plásticas y del arte en el desarrollo integral del individuo, del artista en general y sus posibilidades de desarrollo en nuestro país. El ensayo buscaba crear situaciones de aprendizaje que:

- a) Enfaticen la exploración de capacidades en el individuo en el campo del arte, b) la exploración de las posibilidades de la aplicación de capacidades artísticas en la sociedad, c) enfaticen la realización artística como vehículo-criterio de aprendizaje y de relevancia de conocimientos y destrezas, d) enfatiza la visibilidad social de tales realizaciones (op.cit.:70-71).

En el ensayo se exploraban además los posibles aportes de los artistas en la manera de concebir el hecho formativo, desde una perspectiva más libre, siendo el artista considerado como punta de lanza en las transformaciones sociales, posiblemente tendría otros puntos de vista que aportar. El ensayo estaba dirigido a artistas que ejercían la educación en contextos institucionales y no institucionales, de igual manera estaba abierto a todas aquellas personas interesadas en desarrollar habilidades y destrezas en el campo artístico-plástico y educativo.

El ensayo Sfara utilizó el taller como espacio de aprendizaje, no había docencia. Había actividad de creación libre, experimentación: pintura, restauración y grabado entre otras disciplinas; había reflexión y socialización de los procesos educativos, creativos y cómo se generaban estos entre los integrantes del equipo de sistematización. El ensayo Sfara constituyó un espacio de importancia y relevancia en el ámbito nacional en cuanto al aprendizaje y experimentación en el arte y la educación. Sus participantes obtuvieron la licenciatura en educación, a través de proyectos donde enfatizaban la importancia del arte en el proceso de formación integral del indi-

viduo. Muchos de sus participantes representaron a Venezuela y a la universidad en exposiciones nacionales e internacionales, especialmente en el campo del grabado.

Este ensayo desarrollaba sus actividades en la terraza “A” de Caricua, cerca de la sede del Cepap, tenía una estructura propia con tres galpones, con los materiales básicos necesarios, autogestionados, para el desarrollo de las disciplinas artísticas. El taller de grabado era uno de los espacios mejor dotados con prensas especiales para el desarrollo de las artes gráficas.

A la par de los ensayos internos surgieron otros ensayos externos al Cepap, creados por otras organizaciones, como el ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio “Fe y Alegría”, el ensayo Epap, el ensayo Enfodep, entre otros. Estos ensayos se convirtieron en una extensión del Cepap asumiendo los principios de la modalidad educativa establecidos por el centro para la validación y reconocimiento de los aprendizajes.

¿Se ha evaluado el modelo educativo del Cepap?

El Cepap a lo largo de su trayectoria ha sido evaluado en varias ocasiones por el resto de la universidad. La primera se llevó a cabo en 1976, por una comisión conformada por el doctor George Aker, que para el momento era director de la Educational Management System de la Universidad de Florida y el doctor Milton Stern, decano de la Extension and Continuing Education de la Universidad de California. La segunda se llevó a cabo en 1983 por una comisión evaluadora integrada por las profesoras Magaly Briceño, Magaly Egui de Boscán y Mati Raitán. Estas evaluaciones tenían la intención de conocer e indagar sobre la realidad académica y administrativa del centro, que le garantizara la autonomía suficiente para continuar su desarrollo, en coexistencia con la universidad sin modificar sus estructuras y sin la presión de hacer iguales sus actividades al resto de la universidad.

Los resultados obtenidos a través de estas evaluaciones evidenciaron saldos positivos, permitiendo de esta manera, que el centro sea finalmente reconocido institucionalmente. Las investigaciones realizadas acerca del modelo educativo del Cepap arrojan conclusiones que hablan de su importancia como alternativa en la formación de docentes en ejercicio. Tales como “la relación aprendizaje-acción social permite configurar un perfil real del licenciado en educación más adecuado con las necesidades de nuestro país, pues parte de un trasfondo de valores basados en las realidades existentes” (Quipu, 1983). El mismo documento plantea: “Cepap y sus ensayos han logrado un alto nivel de concreción, de realización de sus estructuras académico-administrativas.” “Se han logrado aspectos muy significativos que no son fáciles de alcanzar, tales como sentimientos de pertenencia, solidaridad y actitudes favorables al cambio y a la innovación” (idem). Entre las recomendaciones planteadas por estas evaluaciones se sugería llevar un control y registro sistemático que facilite el seguimiento, evaluación y transferencia de la innovación al resto de la institución.

Para 1983 los tres ensayos educativos (RAE, SEE y Sfara) tal como fueron concebidos van llegando a su fin, cumplieron su ciclo. Esto se debió, en parte, a que algunos de los iniciadores del proyecto Cepap, Anders Hallström, Jorge Núñez, Andrés Blackwell y Mieteck Detyniecki se fueron de la universidad.

En cuanto al ensayo RAE no se hicieron nuevos ingresos, el ensayo continuó hasta que todos sus integrantes desarrollaron sus proyectos y obtuvieron su licenciatura. El liceo que constituía el espacio de experimentación del ensayo sistema educativo experimental (SEE) culminó sus actividades, a raíz de la eliminación por parte del Ministerio de Educación de los estudios de normalista (formación de maestros en el nivel de Educación media). El ensayo Sfara por su parte, se convirtió en los talleres de arte del Cepap y se dedicó a la labor de extensión universitaria a través de cursos de capacitación y cursos libres en diversas disciplinas artísticas.

Actualmente constituyen un espacio que brinda apoyo importante en el campo de las artes plásticas a estudiantes de las escuelas básicas de la zona de Caricuao.

Otro aspecto que generó la culminación de estos ensayos fue el proceso de egreso de la mayoría de sus participantes. Para ese entonces se empezó a prefigurar que quienes ingresaran como participantes del Cepap debían tener experiencia educativa en contextos formales y no formales. No se aceptó el ingreso de bachilleres, pues el Cepap no contaba ya con la plataforma o contextos propios, donde los participantes pudieran ensayar o llevar a cabo nuevas propuestas educativas.

Es importante acotar que los ensayos en el Cepap, tal como su nombre lo indica, son procesos finitos, que buscan proponer alternativas de formación al subsistema de educación universitaria, a través del análisis profundo de sus principios, procesos y productos, su duración depende de la capacidad de generar respuestas a los problemas socioeducativos que se generen en su contexto de acción. A partir del cierre de RAE, SEE y Sfara en 1983 no se crearon nuevos ensayos internos, se seguía trabajando con los participantes de los ensayos que aún no habían culminado su licenciatura, hasta la creación del ensayo Educarte, coordinado por el autor, el cual consistió en una variación de Sfara, y estuvo destinado a la formación de un grupo de especialistas en diferentes disciplinas artísticas, que desarrollaban labores educativas en contextos formales y no formales. Este ensayo fue propuesto y aprobado en el consejo de coordinación ampliado del Cepap en 1995.

Para 1998 el entonces rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Dr. Andrés Pastrana y la comunidad del Cepap establecieron, por pura casualidad, comunicación más cercana, lo que permitió al primero entender las características y dimensiones educativas del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap). El profesor Marcos Scherer ejercía para la fecha la dirección del Cepap. Uno de los acuerdos deri-

vados de ese acercamiento fue la formalización de los convenios (es importante aclarar que estos convenios consistían en cooperación mutua entre los ensayos y el Cepap, tal como ocurre actualmente, no implicaba pagos, solo el pago establecido por la universidad para los procesos de inscripción de los participantes) entre las organizaciones (ensayos externos) y el Cepap, este acto se realizó en la Cámara de Comercio de Caracas, donde a través de la firma entre las organizaciones no gubernamentales y la universidad, se formalizaba la existencia de los ensayos externos del Cepap (“Fe y Alegría”, Cecodap, Asociación Civil Terepaima, Fundación Tierra Viva, Centro de Estudios para la Cooperación, Vicaría de Derecho y Justicia de la Arquidiócesis de Cumaná, Red de Apoyo para la Justicia y la Paz, Funda ICI, Escuela de Gerencia Comunitaria, El Dividendo Voluntario para la comunidad y la Fundación Red de Educadores).

De esta manera, en palabras del profesor Lucio Segovia “se legalizaba un concubinato que tenían por muchos años las organizaciones y la Universidad Simón Rodríguez”. A la formalización de estos vínculos entre las organizaciones y la universidad se le llamó Universidad Comunitaria (Unicom), pues fortalecía los principios desarrollados por el Cepap, que según las declaraciones de Scherer, M. (1998) se manifiestan en:

... el interés por una mayor justicia social y una atención preferencial a los grupos y organizaciones que atiendan a los sectores más desasistidos de la sociedad, la valoración de la cultura propia y la identidad nacional, el respeto por la naturaleza y la opción compartida a favor del desarrollo sustentable (s/n).

En este mismo año, después de un análisis de factibilidad, el consejo de coordinación ampliada decidió crear un nuevo ensayo educativo de planta, el ensayo Unicom 98. En este ingresó un número considerable de participantes provenientes de diferentes contextos de acción, personas postuladas por diversas organizaciones que

habían establecido convenio con el Cepap. En 1999 se llevó a cabo el ingreso de un nuevo contingente de participantes que configuró el ensayo Unicom 99. Cada ensayo tenía un coordinador responsable para llevar seguimiento y sistematizar los procesos académicos desarrollados en los equipos. A partir de 2001 han ingresado al Cepap-planta nuevos grupos llamados cohortes: cohorte 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, hasta los momentos que siguen ingresando nuevos participantes y estableciéndose nuevos convenios con diferentes instituciones interesadas en formar su personal.

Desde su creación, el Cepap, como centro de experimentación, ha sufrido cambios en su estructura y dinámica organizativa, producto de circunstancias internas y externas, que de alguna manera han afectado su desarrollo óptimo.

A pesar:

- De ser una experiencia que ha aportado elementos referenciales de importancia en el desarrollo educativo actual del país para la necesaria transformación que exige la sociedad de la práctica educativa.
- De que constituye una estructura que ha dado muestras de su importancia a través de los resultados positivos obtenidos en las evaluaciones antes mencionadas, donde es posible la educación en libertad y para la libertad. Donde se puede ejercer realmente la andragogía, gracias a la existencia de una plataforma organizativa autogestionaria donde el participante decide.
- De que la práctica educativa actual aún se mantiene disociada de la vida misma.

La supervivencia de un centro de educación universitaria que aborda la experiencia educativa bajo una óptica experimental y fuera de convencionalismos, no ha sido ni será cosa fácil.

La experiencia del Cepap aun se desconoce en el seno de la misma universidad. A pesar de los esfuerzos su propuesta no se entiende en su totalidad, por tanto se observa con cierto recelo, y en

el peor de los casos hasta con indiferencia. Tiene incluso detractores, pero son aquellos que desconocen en esencia su modelo educativo.

El Cepap quizá no sea la panacea que resolverá los grandes problemas y contradicciones de la educación, sin embargo, constituye un esfuerzo sincero de innovación y transformación educativa que puede generar, de hecho los está generando, aportes significativos en el subsistema de educación universitaria. El Cepap no puede ni debe seguir aislado, justificándose y tratando de hacerse entender. Incluso desconocido para quienes hacen vida académica dentro de la misma universidad, sobre todo en los momentos en que se habla de la reestructuración universitaria, podría aportar insumos teóricos y prácticos que contribuirían en este sentido.

En este momento de cambios, de renovación, veamos con mayor atención el salto realmente revolucionario que se atrevió a dar el Cepap en materia educativa hace 36 años, para dinamizarlo, optimizarlo y hasta cambiarlo si es necesario, pero desde un conocimiento profundo de sus principios teóricos y prácticos, para que una mayor población se beneficie de su propuesta educativa.

Resignificando los códigos y términos en el Cepap

Con la creación y desarrollo de la Unesr (1974) y el programa Cepap (1976) como espacio alternativo de formación, se empezaron a utilizar en el ámbito educativo venezolano, ciertos términos, tales como: facilitador, en lugar de profesor, procesos dialógicos y horizontales en lugar de relaciones verticales de poder, desde el profesor hacia el alumno, contextos socioeducativos en lugar de salones de clase, método de proyectos de aprendizaje en lugar de materia o asignatura, en fin se empiezan a utilizar códigos distintos a los utilizados en la educación convencional.

Esto obedece a que el Cepap crea, a través de la figura de los ensayos, una manera distinta de abordar el hecho educativo, que no se fundamenta en clases, materias, semestres, trimestres, años, unida-

des de crédito, exámenes, etc., sino en el reconocimiento de aprendizajes adquiridos por el participante a través de la experiencia, de proyectos de acción, de su posterior análisis y sistematización.

En el año 2001, empieza la expansión y socialización de la experiencia del Cepap hacia otros contextos educativos (Misión Cultura, Misión Sucre, Universidad Bolivariana, Simón de los Pueblos). Es así, como a partir de ese momento han surgido términos para denominar a esta propuesta educativa, tales como: aprendizaje por proyectos, método Cepap, metodología de proyectos de aprendizaje, método de sistematización, entre otros.

Es interesante y enriquecedor observar que en otros contextos educativos alternativos se modifique, se ensayen nuevas formas de aplicar y como consecuencia, de definir e interpretar los procesos formativos, tomando como referencia la experiencia educativa del Cepap. Sin embargo, en el seno del Cepap y en sus respectivos ensayos, se hace necesario precisar códigos inequívocos que los identifiquen, de lo contrario, se podría generar una confusión parecida al pasaje bíblico de la Torre de Babel en la que nadie se entiende, pues todos hablan de algo común, pero que tiene significados distintos. En este sentido, es importante identificar términos que representen de manera clara al Cepap, como una institución que encara el hecho educativo, desde una perspectiva particular.

Además de ser un programa adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, surge la pregunta: ¿Qué es el Cepap entonces, un método, una metodología, una modalidad, un modelo, o una estrategia? A esta pregunta se intenta dar respuesta y de esta manera concretar códigos comunes que permitan la comunicación efectiva entre quienes conviven dentro y fuera de este espacio.

Es un hecho que con el paso del tiempo, a esta manera particular de abordar el proceso educativo, se le ha conocido con el nombre de “Metodología de Proyectos de Aprendizaje”, se podría decir que por costumbre, pues no existen mayores análisis al respecto. Quizá el

nombre de “Metodología de Proyectos de Aprendizaje” no ha sido el más adecuado para denominar lo que es el Cepap, partiendo del significado del término metodología: “palabra compuesta por tres vocablos griegos: *meta* (“más allá”), *odós* (“camino”) y *logos* (“estudio”). “El concepto hace referencia a los métodos de investigación que permiten alcanzar ciertos objetivos en una ciencia”. “Por lo tanto la metodología es el conjunto de métodos que rigen una investigación científica o en una exposición doctrinal” (<http://definicion.de/metodologia/>). Es importante diferenciar el término método, procedimiento para alcanzar los objetivos, del término metodología, que además implica el estudio y análisis del método.

Segovia define la metodología de proyectos de aprendizaje como una “estrategia educativa, integrada y 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, de T. 1993:15). La autora establece una diferencia entre metodología de proyecto y método de proyecto. De acuerdo a su opinión, “la primera constituye la propuesta educativa “propiamente dicha en tanto propuesta institucional, mientras que el segundo es solo su herramienta, su expresión operativa” (op. cit., pág. 14).

Con esto último, queda clara la diferencia entre la propuesta educativa (modelo) y la herramienta que utiliza para el desarrollo de la misma, el método de proyecto (estrategia didáctica). Sin embargo, se pueden observar varios términos: metodología de proyectos de aprendizaje, método de proyectos, estrategia, propuesta educativa, que no se terminan de definir.

El Cepap, tal como su nombre lo indica, es un centro que surge con el propósito de experimentar, de innovar y de crear alternativas formativas en la educación universitaria que propicie el aprendizaje permanente. A lo largo de estos 36 años, el Cepap ensayó, desarrolló y consolidó una manera distinta de abordar el hecho educativo desde todas sus fases y/o procesos, esta manera particular constituye de

acuerdo a sus principios y procesos, un modelo educativo alternativo en educación universitaria; entendiendo como modelo a una unidad armónica que responde a principios teóricos, organizacionales, procedimentales y administrativos, distintos a los modelos educativos convencionales establecidos, presenciales y a distancia; el cual ha sido producto del ensayo, la perseverancia, incluso de la resistencia de quienes han transitado sus espacios, tanto de su personal obrero, administrativo, docente y por su puesto de sus participantes, por mantener viva la génesis de la Universidad Simón Rodríguez.

El modelo creado por el Cepap es autogestionario y andragógico porque se fundamenta en una estructura académico-administrativa que aborda el hecho educativo desde una visión no jerárquica, dialógica y horizontal; lo que permite una aplicación real de la andragogía, es decir, donde el adulto decide, asume su propio proceso de aprendizaje y construye su propio diseño curricular, estableciendo vínculos entre sus necesidades e intereses de aprendizaje personal, la problemática social de la comunidad donde desempeña su labor educativa y los requerimientos académicos de la institución.

Como es de suponer, el modelo se desarrolla a través de pasos y etapas distintas al sistema educativo convencional, mediante la facilitación de herramientas necesarias, para que el participante aprenda a aprender. El Cepap constituye un paradigma educativo, una filosofía de vida y de educación, basada en el ejercicio de la autogestión educativa y la andragogía como principios rectores del proceso de aprendizaje en libertad. El modelo cuenta con un marco filosófico, un marco legal, un marco organizativo y un marco didáctico.

Al haber ausencia de pénsum, materias y clases, se aplicó una herramienta, un instrumento didáctico que permitiera la planificación y adquisición de los aprendizajes por parte de los participantes compatibles con los principios. En esa búsqueda, los fundadores aplicaron los postulados de John Dewey, y el método de proyectos planteado por William Kilpatrick, siendo este el más cónsono con los principios filosóficos establecidos en el naciente Cepap, es así como se adaptó el

método de proyectos y pasó a convertirse en su principal estrategia educativa en la adquisición, generación y validación de conocimiento a partir de la acción, herramienta que ayudaría a operativizar lo que ahora tenemos como el modelo educativo autogestionario y andragógico del Cepap.

El método de proyectos de aprendizaje aplicado por el Cepap, se diferencia de manera significativa de la planteada por Kilpatrick, no tanto en sus principios, pero sí en cuanto a los procedimientos, desarrollo y alcances. Mientras el método de proyectos se utiliza en modelos educativos convencionales, como una estrategia más en el proceso de aprendizaje, en el Cepap constituye la principal herramienta y estrategia organizadora de la acción educativa, entendiendo como método el “modo estructurado y ordenado de obtener un resultado, descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos” (<http://www.controlinterno.udea.edu.co/ciup/glosario.htm>).

Las características del modelo, hacen que el Cepap a su vez cree una modalidad educativa intermedia entre la presencial y a distancia, la modalidad semipresencial, en el que se rescata la importancia del trabajo cara a cara y las bondades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La modalidad educativa se entiende como una “variante educativa establecida con la finalidad de atender las condiciones y necesidades personales, sociales y económicas de los y las alumnas, tales como educación escolarizada y no escolarizada, especial, indígena, etc.” (<http://www.mec.gov.py/depei/cd21/glosario.htm>).

Es así, como por un lado se propicia libertad de acción y por otro el encuentro semanal de los participantes en los equipos de sistematización, considerados estos como espacios ideales para el aprendizaje y socialización de los hallazgos obtenidos por los participantes a través de los proyectos, configurándose así, las verdaderas comunidades de aprendizaje, donde se planifican, comparten, discuten y analizan los procesos vivenciados por los participantes y de esta manera alcanzar los objetivos educacionales.

El método de proyectos de aprendizaje permite al participante ser autónomo de su proceso, abriendo la posibilidad de creación y recreación de múltiples estrategias para alcanzar sus propias metas y objetivos de aprendizaje. En su definición más sencilla, la estrategia es una visión integrada de acciones para ser desarrolladas de manera sistemática en un determinado contexto con el propósito de alcanzar fines educativos.

Visto lo anterior, podemos concluir que el Cepap es:

Un programa adscrito al Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, dirigido a experimentar procesos educativos que propicien y estimulen el aprendizaje experiencial y el aprendizaje permanente, en cuyo seno se ha logrado configurar y consolidar un modelo alternativo de educación universitaria, autogestionario y andragógico, de educación en libertad que integra “teoría, práctica y la reflexión metodológica, a través de sistemas curriculares abiertos y flexibles cuyos resultados se expresan en una clara incidencia, tanto en escenarios académicos como en ámbitos de carácter social y comunitario” (Cepap, 1996. Pág.12). El mismo se sostiene en una plataforma y/o estructura organizacional autogestionaria, horizontal, no jerárquica y descentralizada, donde las decisiones son adoptadas por consenso, con la libre participación del estudiante, quien, al mismo tiempo que asume responsabilidades en la marcha de la institución, satisface en forma concreta necesidades de aprendizaje, que utiliza el método de proyectos de aprendizaje como su principal herramienta curricular, permitiéndole a los estudiantes adultos, asumir, planificar y dirigir su propio proceso de aprendizaje a partir de las necesidades contextuales y sus necesidades personales de aprendizaje, orientado por un facilitador y su equipo de sistematización, en el marco de la licenciatura de Educación.

Principios teóricos y/o filosóficos que rigen la modalidad educativa del Cepap

Tal como se expresa en páginas anteriores, el Cepap es un programa educativo que creó su propio modelo, en su momento se nutrió y tomó como referencia para su desarrollo algunos principios teóricos, que exponemos a continuación a manera de síntesis, sin pretender abordarlos en toda su extensión, tarea que queda en manos del aprendiz, del estudiante para su profundización y desarrollo.

El pensamiento educativo de Simón Rodríguez

El Cepap se inspira en el pensamiento educativo del gran maestro Simón Rodríguez (1769-1854), en el que se amalgaman las ideas educativas más innovadoras, con el propósito de transformar la realidad existente para su época; sus principios aún se mantienen vigentes en el siglo que transcurre. Simón Rodríguez era enemigo de la esclavitud, la servidumbre y la tiranía, ferviente defensor de las ideas de libertad. Ese ideal va a formar parte de su preocupación pedagógica, considera que la educación es la vía para la formación de los hombres que han de formar la república, quienes protagonizarán la transformación social, económica y social del país. Crítico tenaz de la educación que se impartía en su época, como prueba irrefutable de ello nos quedan “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento” presentadas en el Ayuntamiento el 19 de mayo de 1794.

En este escrito se observan ideas pedagógicas de gran valor:

Disponer del ánimo de los niños para hacerlos capaces de todas las empresas. Asignar al maestro de las primeras letras el enseñar no solo la formación de caracteres, sino su valor y propiedad, el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta

ortografía; el enseñar los principios de la aritmética, instruir en las reglas generales y particulares del trato civil y fundamentar a sus discípulos en la religión.

Señala también:

Que para ejecutar su tarea, el maestro de las primeras letras necesita de materiales acondicionados, que al paso que faciliten al discípulo la ejecución, le hagan conocer las circunstancias que construyen su bondad para que los distinga.

Plantea ideas acerca de cómo hacer para llevar a cabo, de la mejor manera, el establecimiento de la escuela elemental pública. En este documento se manifiesta la preocupación y defensa que hace el maestro de la escuela de las primeras letras, consideraba que la educación general debía ser institucionalizada y abordarse de manera sistematizada.

Con marcada influencia de Rousseau aplicó una práctica educativa alejada de academicismos y emprendió una pedagogía que consiste en no enseñar nada a sus discípulos, imprimiendo a su trabajo una dirección naturalista. Simón Rodríguez fue un pensador, un filósofo de la educación que se adelantó a su tiempo, es sin lugar a dudas un antecesor de la escuela activa, que planteó las escuelas primarias mixtas, escuelas comedores, educación diversificada y estableció vínculos entre la escuela y el trabajo.

Defensor de una escuela democrática, de una educación amplia y libre de prejuicios, de una educación que hiciera ciudadanos honestos y amantes apasionados de su patria. Su propósito era hacer de la escuela un espacio para la creación de una pedagogía americana diferente a la europea que respondiera a sus propias necesidades y características, convertir la escuela en vehículo clave para la transformación intelectual, económica y social de América. Esta transformación se fundamentaba en tres principios claves: a) Edu-

cación popular incluyente; todos debían tener acceso a la educación, b) dedicación a oficios útiles y c) aspiración fundada en la propiedad. “Solo la educación consciente de las propias necesidades nos hará un pueblo verdaderamente grande y libre”. Simón Rodríguez.

La escuela activa

El Cepap desde su creación, se identifica y apropia de los postulados de la escuela activa, los cuales se derivan a partir del auge de diferentes disciplinas del conocimiento, tales como la filosofía, la psicología, la sociología y la ciencia en general (UPEL. 1994). La escuela activa surge con el propósito de transformar la manera de concebir el proceso educativo dominante hasta principios del siglo xx. Según Segovia, L. (1995) entre los impulsores de la escuela activa se destacan:

- John Dewey (1859-1952). En 1910, John Dewey probó que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas.
- Édouard Claparède (1873-1940), quien postula una pedagogía pragmática bajo el nombre de “vivencia experimental”, valorizando así el trabajo práctico y manual.
- Ovide Decroly (1871-1932), quien introducía la idea de la globalización y el sincretismo infantil: del ejercicio de la libertad como necesidad esencial del niño.
- María Montessori (1870-1952), que supo ubicar el lugar del niño en el centro de su desarrollo, explicando el rol de la maduración espontánea.
- Célestin Freinet (1896-1966), por su parte, plantea la función social de la escuela, donde analiza la legitimidad misma de la intención de educar, hasta el papel de escuela como instrumento de transformación sociopolítica.

- Alexander Neill (1883-1973), quien defiende la idea de la libertad, que se expresa como un antiautoritarismo y no como una anarquía. Esta libertad ha de llevar al niño hacia la autonomía íntegra de sus opciones, eliminando de sus decisiones la voluntad coercitiva del adulto.

El pragmatismo

Quien ha tenido mayor influencia en el desarrollo del modelo educativo del Cepap, es el filósofo estadounidense John Dewey, quien a partir de los postulados de Charles Pierce (1839-1914) y William James (1842-1910) es considerado el teórico de la concepción pragmática de la educación y quien preconiza la idea activista de la enseñanza por la acción.

Dewey plantea como realidad central, la experiencia. En el campo educativo el pragmatismo parte del principio de que la mente no es pasiva, receptiva. La mente es activa y exploratoria, por lo tanto el individuo no solo recibe conocimiento, sino que también genera conocimiento al interactuar con su ambiente. La búsqueda del conocimiento constituye una transacción por la experiencia con el mundo que lo rodea. En este sentido:

La escuela debía ser activa a fin de identificarse con la vida, ofreciendo al niño el ambiente donde pudiera aprender a través de la propia vida, en vez de estar en un lugar donde se le obligara a aprender lecciones que pudieran servirle en su vida futura (Sperb. 1973:62).

Esta corriente se opone a la educación por la instrucción sustituyéndola por la educación por la acción o el aprender haciendo. Para Dewey “solo la acción, ya sea esta manual o intelectual es la que promueve la experiencia, y para él, la educación no es otra cosa más que una reconstrucción de la experiencia” (Dewey cp. Moore,

1980:60). En el Cepap a la acción se le integra la reflexión, el análisis y la sistematización, para que el conocimiento adquirido o generado de esa acción no sea tácito sino explícito.

El humanismo

Fullat (1992) define el humanismo, o personalismo, a partir de los postulados del filósofo y católico militante francés, Emmanuel Mounier (1905-1950), de la siguiente manera: “Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (p. 303). Según el autor “es imposible fundar la comunidad (el orden ético-jurídico-económico) esquivando la persona, aunque fuese sobre pretendidos valores humanos, deshumanizados por estar despersonalizados. La comunidad personalista... es una persona de personas” (ibíd.).

En este sentido, Mounier critica al marxismo cuando expresa que este “... sea tan optimista con respecto a la humanidad y que en cambio, sea tan pesimista acerca del hombre. Quizá por esto integró su pensamiento al socialismo libertario. Confió más en el movimiento obrero que en las ideologías que dicen representarle” (op. cit.: 304). De acuerdo a Fullat, Mounier planteaba que: “El marxismo no ha captado la totalidad del humanismo que se encierra en el movimiento obrero”. “Un comunismo centralizador destroza los individuos. Mounier rechaza la divisa según la cual es preciso esclavizar al individuo para que la masa quede libre” (ibíd.).

Uno de los representantes más reconocidos del humanismo en el contexto latinoamericano ha sido Paulo Freire (1921-1997). Educador brasileño cuyos principios apuntan hacia la liberación de los hombres. Según Fullat (1992) se inscribe entre dos versiones divergentes, una que plantea que las modificaciones generadas en el campo educativo regeneran la sociedad (Tolstoi y Neill) y otra que expresa que solo el cambio sociopolítico-económico transformará

la sociedad, posibilitando el ejercicio real de la libertad. Planteaba que: “La enseñanza puede, y debe, aumentar el grado de conciencia de los educandos hasta tal punto que se haga ya indispensable la mudanza de la sociedad” (Freire cp. Fullat. Op.cit.: 305). Freire propone al educador el desarrollo de la conciencia crítica, que surge de la confrontación con la realidad social misma. A esto llamó concientización. “La vocación del hombre es la de ser sujeto y no objeto”, esta es su vocación ontológica, en palabras suyas” (ibíd.).

Freire (1972) designaba, a la educación tradicional el nombre de educación bancaria. Planteaba que no era de extrañar que en este tipo de educación “los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (p. 79).

En esta corriente se ubica también Iván Illich (1926-2002), pedagogo de origen austriaco, el cual considera que la escuela está al servicio de una sociedad alienante y deshumanizada, por tal motivo era necesario suprimirla con el fin de que el hombre recupere su libertad, y así recobre su poder sobre la institución misma y sobre la iniciativa de su propia educación. Su pensamiento plantea tres aspectos fundamentales: la desescolarización, currículo oculto y el papel del docente (UPEL, 1994). El ideal humano siempre ha estado presente en la pedagogía, cada sistema educativo responde a una concepción antropológica, “la educación se siente como en un vacío con la ausencia de ideas fundamentales acerca de la estructura esencial y el destino del hombre” (Mantovani, 1959 cp. UPEL 1994:91). En el campo pedagógico, apunta hacia un nuevo orden que busca un hombre concreto, históricamente situado. Se basa en la formación científica y tecnológica, a la formación integral de la personalidad, su interés se fundamenta en la capacidad de pensar, investigar y crear.

Quienes siguen esta corriente tienen una visión optimista del hombre, se centran más en la experiencia o en los conocimientos personales que en los objetivos, tienen fe en el potencial humano. “Priva en esta corriente una orientación fenomenológica que considera al hombre como fuente de todos los actos, como un ser libre de elegir en cada situación y en el que la conducta es, apenas, una expresión observable y consecuencia de un mundo personal, subjetivo” (ibíd.). El hombre es considerado un ser creativo, consciente y sobre todo libre. La pedagogía humanista se inscribe en la pedagogía no directiva que se centra en el estudiante, en el modelo de la autogestión tendente a hacer de los estudiantes individuos autónomos.

La autogestión

La autogestión se deriva de un sistema político desarrollado en la Yugoslavia de Tito de los años setenta, la democracia autogestora. Aquí se plantea el desarrollo de una sociedad igualitaria sin sacrificar las libertades individuales. Se define como “un modelo de construcción del socialismo, en el cual las palancas principales del poder y los centros de decisión y control sobre los mecanismos productivos residirán en las manos de los productores directos, de los trabajadores democráticamente organizados” (Massari, 1997:12).

Aunque, como en otros sistemas o regímenes tuvo problemas intrínsecos a toda administración: la burocracia, la ineficiencia y el tecnocratismo, expresa que “si nuestro sistema político debe ser expresión de la autogestión socialista, entonces este no puede ser ni sistema unipartidario ni pluripartidario y en general ningún sistema de monopolio político” (Kardelj, 1978:9). La autogestión “posibilita y asegura que nuestra sociedad, en medida cada vez mayor, se desarrolle libre, autónoma y autogestivamente sobre la base de sus propias regularidades objetivas internas” (op.cit.: 16). En lugar de dar mayor fuerza al Estado y su aparato, que según el autor constituye el

aspecto característico de las formas de propiedad estatal de las relaciones socialistas de producción.

En este sistema político se desarrolla ampliamente el proceso de fortalecimiento del papel autogestor del hombre trabajador en el trabajo asociado y en otras comunidades autogestoras de sus intereses, como igualmente en el mecanismo de delegación democrática de nuestra sociedad.

Según sus postulados, la felicidad no se la trae al hombre ni el Estado, ni el sistema, ni el partido político. La felicidad puede creársela el hombre solo. Las fuerzas de vanguardia del socialismo y la sociedad socialista, por lo tanto, pueden tener solamente un objetivo: crear, según las posibilidades que brinda el momento histórico, las condiciones en las cuales el hombre será lo más libre en tal expresión y creación personal, es decir, poder sobre la base de la propiedad social sobre los medios de producción, trabajar libremente; en consecuencia, crear para la felicidad suya. Esto es la autogestión. En todo caso se brindaban las herramientas para que la sociedad se fundamentara cada vez más en la fuerza y en la iniciativa de los trabajadores asociados autogestoramente y organizados democráticamente y de toda la gente trabajadora que unifica cada vez más su trabajo autogestor asociado con medios de propiedad social en la comunidad de productores libres (ibíd.).

La autogestión educativa

Es un “sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes, y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del médium de la formación, y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje” (Lapassade, 1977:19). En un modelo autogestionario “la antigua relación educador-educando ha sido abolida. El educador ya no enseña” (op. cit.: 20). Según el autor existen tres tendencias de la autogestión pedagógica:

CUADRO 2. TENDENCIAS DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

FUENTE: LAPASSADE (1977:23)

Tendencia autoritaria	Tendencia Freinet	Tendencia libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, también, pero con tendencia a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en consultante del grupo en formación.

La primera tendencia fue fundada por Makarenko (1888-1939), la segunda corresponde a las concepciones estadounidenses del *Self-government*, con el plan Dalton y los diferentes intentos de autoformación:

La obra fundamental de C. Freinet es a mi juicio, la que mejor define esta orientación. El aporte esencial de Freinet consiste en la invención de nuevos medios educativos: El texto libre, el diario, la correspondencia. Pero también debe incluirse el consejo de cooperativa, que algunos alumnos disidentes transformaron en consejo de clase y de autogestión (op. cit.: 21).

Esta tendencia nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Behtel. En este sentido, desde el punto de vista técnico, la autogestión pedagógica es un método derivado del T. Group y de la crítica institucional de los seminarios de psicología (op. cit.: 22).

De acuerdo a la clasificación anterior, y haciendo un paralelismo entre lo político y lo educativo a partir de las definiciones, podríamos decir que en el proceso educativo no se producen bienes de servicio, en su lugar se genera conocimiento; por tanto el Cepap se ubica en una modalidad educativa autogestionaria de tendencia libertaria, ya que son los estudiantes organizados en los ensayos y en los equipos de sistematización quienes regulan a través de formas organizativas propias, la generación de dicho conocimiento a partir de sus necesidades e intereses de aprendizaje y de las que surjan del entorno o contexto laboral donde actúa. En un proceso educativo autogestionario, el aprendizaje no se aborda a partir de un pènsum de estudio preestablecido de materias y clases, el educador por su parte asume de esta manera un rol distinto, el de facilitador del proceso de aprendizaje. El participante es quien diseña, planifica y desarrolla su propio diseño curricular. La institución crea una plataforma educativa autogestionaria que posibilita que los participantes decidan qué, cuándo y cómo aprender.

El principio de autogestión en el Cepap se refiere a que:

... cada persona es responsable de su proceso de aprendizaje; por lo tanto, desempeña un papel protagónico, activo, altamente participativo y vivencial que le permite controlar y regular las acciones que proyecta desarrollar para dar respuesta a las diversas interrogantes derivadas de su propia formación (objetivos de aprendizaje) como de los requerimientos mismos del entorno

(objetivos del proyecto de aprendizaje) relacionados con una problemática determinada. (Segovia de T. 1993:18).

La autogestión educativa no debe ser entendida como un proceso individual y personalista “yo gestiono”, sino que la misma constituye la base para que en el Cepap asuma los procesos formativos de manera diferente, que respondan a las necesidades personales y colectivas. El Cepap es la utopía en construcción de la que hablaba Anders Hallström en los años ochenta.

La educación permanente

El concepto y la necesidad de la educación permanente han surgido con la idea de que la plenitud humana que pretende producir la educación no se consigue en la escuela, sino que es objeto de una tarea constante a lo largo de toda la vida de los individuos. Según Fonseca (1984:39): “Desde esta perspectiva, la educación permanente tiene por igual que ver con el sistema formal y no formal” de la educación. La sociedad está en constante cambio, lo que supone situaciones constantes de actualización y perfeccionamiento, obligando a los individuos a mantenerse en constante aprendizaje de nuevas técnicas y nuevos conocimientos.

No es en sí misma una modalidad educativa, por el contrario, es un vaso comunicante y constituye un principio rector que orienta el sistema educativo y lo impulsa a nuevas alternativas o recursos pedagógicos que permitan ofrecer formación al hombre según sus diversas etapas evolutivas (op.cit.: 41).

Esto ha dado lugar a distintos enfoques y expresiones, se habla de educación continuada cuando se pretende que en la etapa postescolar es preciso proseguir la enseñanza recibida en la escuela, pero si consideramos la educación escolar como un mero inicio de un proceso

educativo que ha de ser constante, estamos ya en el concepto de educación continua. Este principio lleva a una mejor organización de la educación de adultos; tal es el objetivo de la educación permanente, la cual ha de constituir la idea rectora de las políticas educacionales en los años futuros. La educación permanente se propone varios objetivos, la adaptación al cambio, la felicidad y preparar el individuo para una vida superior.

Se busca desarrollar en las personas las facultades de la observación, la crítica y la reflexión; se refuerzan los cimientos de la personalidad para asumir la defensa ante la amenaza y elegir los materiales con los cuales realizar su propia construcción. Se trata de crear, a la vez, un humanismo del trabajo y una civilización del ocio. En el Cepap se hace una distinción entre educación permanente y enseñanza permanente, pues la primera apunta hacia la estimulación del aprendizaje más que a extender la enseñanza. Por tanto, en el Cepap el aprendizaje se concibe como un proceso permanente:

Contempla la creencia cierta de que el aprendizaje se da en todo momento, circunstancia o lugar siempre que las personas así se lo propongan y mientras más se involucren en el acto de alcanzar el aprendizaje deseado. El pensar sistemáticamente y el actuar conscientemente está vinculado en cada instancia de aprendizaje, y corresponde al sujeto social establecer la intencionalidad y el sentido de su aprendizaje, ya que este produce a su vez cambios en el ambiente donde ocurre. (Segovia de T. 1993:18).

Este principio determina además que el aprendizaje sobrepasa las barreras de la escuela, de la institución, por tanto en el Cepap se considera el ámbito laboral-social como fuente importante para la generación de aprendizajes y conocimiento.

El contexto laboral como recurso fundamental de aprendizaje o vinculación realidad-formación. Se privilegia el ámbito laboral o

de actuación del participante como recurso o fuente principal de aprendizaje que incide sobre él, pero que a la vez es intervenido y transformado por las acciones que él mismo realiza en función de las necesidades detectadas (ibíd.).

Educación de adultos

Es aquella que se desarrolla una vez superada la concepción que limitaba la educación a las etapas del desarrollo de la infancia y adolescencia. Se basa en que hay adultos que no recibieron una educación completa, que se quedaron en el camino antes de llegar a la universidad. Estos deben ser recuperados por el sistema educativo, de igual manera, y al igual que los preceptos del aprendizaje permanente, los progresos científicos son intensos y sujetos a un ritmo acelerado, por lo cual los conocimientos adquiridos en la edad escolar son insuficientes para posibilitar al individuo en su edad adulta una actuación eficaz en su cotidianidad que le exigen someterse a una constante actualización para asumir el presente y el futuro con las herramientas necesarias que le posibiliten su desarrollo.

En el sistema educativo venezolano, la educación de adultos es aquella que se ocupa de brindar alternativas educativas a las personas mayores de 15 años; incluye educación básica, media, diversificada y profesional con posibilidades de iniciar estudios en la educación universitaria y formación en un oficio que garantice, tal como lo expresa el Ministerio de Educación, la adquisición de “competencias básicas para la incorporación al campo laboral, combinando estrategias flexibles que proporcionan al adulto desarrollo personal, social, cultural, comunitario y económico en pro del bienestar común y de la sociedad”. La educación de adultos se sustenta en los principios de “flexibilidad y participación, de acuerdo a las necesidades educativas de la población, la cual puede optar por estrategias de aprendizaje presencial, a distancia, radiofónica o por la estrategia de evaluación Libre de Escolaridad” (M.E).

El diseño curricular de la Educación Básica de personas adultas se orienta hacia la consolidación de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que le proporcionen a nuestra población una educación integral de calidad para desempeñarse como ciudadano educado, con una sólida cultura y que pueda actuar de manera eficiente y crítica en el mundo laboral y productivo. En atención a este propósito el currículum se caracteriza por la flexibilidad en todos sus componentes, destacándose en particular el diseño y aplicación de estrategias que valoren el aprendizaje significativo en la perspectiva de la educación permanente. Asimismo, valora la participación del docente en espacios que trascienden el ámbito escolar, ampliando su desempeño tradicional con el propósito de construir una nueva cultura pedagógico-andragógica, que aborde el ser, el saber, el hacer, el convivir, el crear los valores, la metodología, los procesos de aprendizaje y ante todo el sujeto educativo. En este enfoque están presentes: un currículum formal, un currículum no formal y el no consciente u oculto (ibíd.).

Andragogía

Es importante considerar que el desarrollo de la educación de adultos no implica necesariamente la aplicación de principios andragógicos; en los procesos educativos en los que se involucran adultos se aplican, en gran medida, principios, estrategias y metodologías propias de la pedagogía, es decir, estrategias concebidas para el trabajo con niños que son aplicadas a las personas adultas. Lo ideal sería la formación de adultos con estrategias concebidas para los adultos, partiendo de las diferencias biológicas, psíquicas y sociales entre ambas poblaciones o grupos. De esto trata la andragogía.

El término andragogía fue utilizado por primera vez por Alexander Kapp, maestro de origen alemán, al referirse a la escuela

de Platón en 1833. Luego se hace referencia a Eduard Linderman, educador norteamericano estudioso de la educación de adultos y los procesos de educación no escolarizada, quien hace referencia al término andragogía en sus escritos e incluso establece cuatro principios o claves en el proceso de aprendizaje de los adultos que aún rigen en esta disciplina, y son:

- El adulto aprende a partir de sus necesidades.
- El aprendizaje se centra en aspectos vinculados a la vida.
- Necesidad de adquirir herramientas para autodirigirse.
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad.

Sin embargo, Malcolm Knowles educador de origen norteamericano, es considerado el padre de la educación de adultos e introdujo la teoría de la andragogía como el arte de ayudar a adultos a aprender, establece diferencias entre el aprendizaje de los adultos y el aprendizaje de los niños. Por tanto, establece diferencias en la manera de cómo facilitar procesos de aprendizaje en ambos grupos.

El iniciador de la andragogía en Venezuela y en la Universidad Simón Rodríguez fue Félix Adam, educador, gremialista, conferencista y creador de dos universidades de la Tercera edad en Latinoamérica como la UTC, en Venezuela, y la Universidad de la tercera Edad, en Santo Domingo (1986). Se desempeñó como rector entre 1975 y 1982. En 1981 fue designado presidente del Instituto Internacional de Andragogía. Desde su acción aportó ideas en cuanto a la educación con enfoque andragógico y a la educación de adultos, ideas que se mantienen vigentes en el Cepap.

En cuanto al término andragogía, Sosa (1997:43) lo define como “el conjunto de postulados, principios y normas teóricas aplicables a la educación de adultos”. Etimológicamente andragogía está compuesta por las palabras griegas: *andros* (hombre adulto) y *agogé* (acción de dirigir), lo que significa acción de dirigir al hombre adulto. De acuerdo a su significado, el término andragogía no se corresponde, si consideramos la definición de adulto tal como lo concibe Brandt, J. (1998:82):

... el ser adulto implica la capacidad de definirse por sí mismo, frente a lo que aparenta y de la manera como es percibido e interpretado por las otras personas, con quienes necesariamente se interrelaciona. Asumirse en lo que es y lo que puede ser, de lo real y lo posible, según una escala de valores, que requiere establecer en su propia vida personal, social y natural; con lo cual puede vivir con plena conciencia de lo que es y lo que quiere ser, lo que forma parte de él, lo que quiere conservar o rechazar, mediante el uso de su razón y desarrollo de todas las facultades que están en cada quién, en cuanto persona, en forma reflexiva y crítica, generada por sí mismo, en el contexto social y natural del cual forma parte.

Al respecto Sosa (ob.cit.: 42) plantea que “el hombre adulto se puede conducir en forma independiente y autónoma y no necesita, ni se justifica filosóficamente que se le conduzca o dirija”.

El Cepap, al establecer una modalidad educativa autogestionaria, a través de la metodología de proyectos, crea las condiciones propicias y hace posible, en la teoría y en la práctica el aprendizaje del adulto, respetando sus características y principios ontológicos, donde realmente se desarrollen procesos formativos autónomos. En la educación de adultos, la relación entre facilitador y participante no se fundamenta en una relación de poder, sino de iguales, de personas adultas que se relacionan de manera negociada y dialógica, estableciéndose de esta manera la horizontalidad e igualdad como principio.

La educación popular

La educación popular no surge en el siglo xx, sus primeras ideas y manifestaciones tienen su origen en el siglo xix a través del puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí, sin embargo, no es hasta mediados del siglo xx en la década de los años

sesenta, cuando estas ideas encuentran su arraigo y son objeto de análisis y sistematización por parte del pedagogo brasileño Paulo Freire.

Según Fonseca, (1984:37) educación popular significa para algunos, la enseñanza tradicional llevada a los sectores populares, es decir, la democratización de la enseñanza, o más concretamente, el cumplimiento del principio de la universalización de la escolaridad obligatoria. Mientras que para otros (Freire, por ejemplo), consiste en un método de acercamiento a la realidad popular en una actitud dialogante con una intencionalidad interpretativa y de transformación. Es concebida como una forma o herramienta de lucha política de las clases populares, para su concientización, organización y formación desde la acción-reflexión-acción de su realidad. De acuerdo a Barreiro (1974:21): “Un programa de educación popular tiene como fundamento la necesidad y la posibilidad de que el sistema sea transformado por el pueblo, para que él pueda transformarse plenamente en agente de su propia historia”.

G. Salazar (s/f) plantea que tal como se ha desarrollado, por lo menos en el caso chileno, la educación popular apunta:

... a objetivos históricamente diferentes y aun opuestos a los de la educación popular que las élites nacionales, a través del sistema, han tratado de impartir a los sectores postergados. La educación popular ha apuntado, no a la liberación o al desarrollo del proyecto histórico específico de esos sectores, sino al afianzamiento de su ‘integración’ al sistema y de sus actitudes conformistas. (...) La autoeducación popular por el contrario, no se define por un intento de afianzar un determinado orden social, sino por promover un determinado proceso histórico: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social.

El autor expresa:

... la autoeducación popular no está centrada en la formación óptima de un individuo o de una personalidad, sino en la potenciación histórica de un grupo, clase o colectivo social. Su objetivo último no es tanto preparar generaciones jóvenes para el mejor servicio de la sociedad existente, sino para el advenimiento de una sociedad refundada y socialmente reajustada. Este radicalismo ha sido tanto mayor cuanto más opresor y socialmente excluyente haya sido el sistema dominante. Por lo tanto la “autoeducación popular” ha de ser definida, básicamente como ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente, no roles estructurados, sino roles históricos, atingentes a su propia liberación.

De acuerdo a Piñero, se entiende la educación como “el proceso mediante el cual todas las personas implicadas en él, educan y son educadas al mismo tiempo” (Piñero, N. et al. s/f).

- La educación popular es el resultado de las necesidades de los grupos y clases sociales más explotadas, que en la educación encuentran la vía para romper con los esquemas de la sociedad cerrada.
- Es una concepción que propicia el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática de la reflexión y el debate crítico sobre las experiencias de vida de los participantes.
- En esta concepción se encuentran muy bien delimitados los componentes didácticos del proceso educativo, evidenciando la particularidad de que el mismo se puede propiciar en un contexto abierto, es decir no áulico.
- Es una concepción que propone modelos de ruptura, de cambios, de transformación total.

El Cepap como institución, se inscribe dentro de la educación popular, pues en ella se aplican sus principios tales como:

- La comunicación entre cada uno de los integrantes es una necesidad para alcanzar la libertad del hombre.
- Todas las personas implicadas en el proceso educativo, educan y a su vez son educadas.
- Utiliza el método de proyectos, a través del cual el individuo decide qué, cuándo y cómo aprender, es decir el proceso se aborda desde las necesidades del individuo, y las realidades socioeducativas donde se desenvuelve.
- El diálogo abierto constituye la dinámica fundamental en el proceso de aprendizaje.
- El participante se apropia de su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor actúa como facilitador.
- Sustento humanista de la educación, donde impera el absoluto respeto por el ser humano.
- Concibe la formación centrada en el participante, basado en un proceso que respeta las características de la persona adulta.

En esta concepción, el aprendizaje está en el quehacer, pues enseñar no es la pura transferencia mecánica del contenido que el profesor hace al alumno, convirtiéndolo en un ser pasivo y dócil. La educación liberadora problematiza y desmitifica la realidad. En este sentido, el Cepap constituye un centro de apoyo, de difusión y validación institucional de los saberes producidos en las comunidades organizadas, a través de los proyectos desarrollados por sus participantes.

La sistematización

Para la generación y validación de saberes o aprendizajes, el Cepap apela a una de las herramientas más poderosas de la educación popular, como es la sistematización, la cual podríamos definir como un proceso caracterizado por la organización, registro, descripción, reflexión y análisis de proyectos de acción, destinada a la

construcción y producción de conocimiento desde la experiencia. Barnechea y Morgan la definen como “proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social” (Barnechea, M. y Morgan, M. 1992:11). Según los autores esta definición no “alude a cualquier forma de intervención, sino a la que se desarrolla en la promoción y la educación popular, que se realiza en articulación con grupos populares y que, junto con ellos, busca transformar la realidad” (ibíd.).

En el contexto comunitario, De Souza (1997:5) plantea que la sistematización permite:

... conocer los problemas y sus causas de acuerdo con la interpretación de los propios sujetos, aportar nuevos elementos e informaciones para mejorar o superar críticamente interpretaciones anteriores y definir caminos viables para enfrentar colectivamente los problemas identificados. La actividad sistematizadora posibilita así, que los sujetos de una acción social y/o colectiva se apropien de su propia experiencia por la construcción del sentido de su vivencia en los programas de desarrollo, lo cual puede ser extendido a la existencia histórica.

En el Cepap la sistematización no solo sirve para que los participantes se conviertan en actores y transformadores de su entorno social, sino también como una manera idónea para la validación y reconocimiento institucional de esos saberes, que los conlleva a la obtención, en este caso, de un título universitario que los acredita como licenciados en Educación.

La investigación acción participativa (IAP)

Uno de los propósitos del Cepap es que cada participante se convierta en un investigador. Pero esta investigación debe tener un nuevo enfoque en la investigación social, cuya intención es la participación activa de los investigados en la investigación con el propósito de transformar la realidad, en beneficio de los sujetos de la investigación. Constituye una actividad educativa, investigativa y de acción.

Según Murcia:

En la investigación acción participativa se “otorga menos énfasis al conocimiento usualmente llamado “científico” y privilegia el conocimiento práctico que surge de la comunidad”. Constituye una metodología donde los actores se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad del objeto de estudio, desde la detención de problemas y necesidades hasta el diseño de propuestas para la solución de las mismas. “La investigación-acción asume que es necesario, involucrar a los grupos en la generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su propia experiencia. El fin es transformar el entorno, a partir del conocimiento crítico de la realidad que les rodea y de la puesta en marcha de un conjunto de estrategias y propuestas rectoras de la acción. La investigación participativa no ofrece de manera automática respuestas y soluciones a los problemas, lo interesante es que utiliza el diálogo y la interacción como herramientas que posibilita y promueve que los sujetos construyan y aporten a través de la reflexión posibles soluciones a sus problemas. Las respuestas y soluciones se ajustarán más a la realidad en la medida que han sido compartidas y discutidas por los sujetos involucrados en el proceso de investigación acción participativa. Propone intervenir de forma integral e integradora la realidad. Tal procedimiento investigador persigue

la elaboración de un conocimiento sobre el objeto de estudio que sea útil socialmente y que permita la implementación de Planes de Acción Integral, donde la participación de los involucrados sea plena y consciente constituyéndose en el eje articulador básico. (Murcia, J. 1994: 9).

La (IAP) ha estado vinculada estrechamente al Consejo Internacional de Adultos (Icae) que se organizó en 1973 a partir de la conferencia celebrada en Tokio en 1972. En 1977 se acordó a partir de una reunión celebrada en Canadá, crear una red internacional de investigación participativa donde se designaron coordinadores regionales en los 5 continentes.

El Cepap conjuntamente con el Centro al Servicio de la Acción Popular (Casap) ha sido uno de los pioneros en Venezuela de la Investigación Acción Participativa. En septiembre de 1980 estas dos organizaciones llevaron a cabo el I Seminario Acional de Investigación Participativa (I.P) que se realizó en Pozo de Rosas (Los Teques, Edo. Miranda) En esa oportunidad fueron invitados grupos representantes de diferentes sectores educativos, culturales, indígenas, cooperativas, movimiento obrero y como invitados especiales asistieron Fals Borda (Colombia) Anton Schutter (México) y Tom de Witt (Perú). Todos estos aspectos están estrechamente vinculados a la teoría crítica.

Cada proyecto desarrollado por los participantes del Cepap intenta configurarse como investigaciones que se fundamentan en los parámetros de la sistematización y la (IAP).

Teorías del aprendizaje en las que se fundamenta el Cepap

El Cepap para llevar a cabo su proceso formativo cónsono con los principios filosóficos, aplica un conjunto de teorías del aprendizaje entre las que podemos identificar:

El cognoscitivismo

Un año antes de que Watson publicara en los Estados Unidos su manifiesto conductista, en Alemania el psicólogo Max Wertheimer (1880-1943) lanzaba su desafío a la psicología tradicional. Antes de estos manifiestos, la ortodoxia tanto alemana como estadounidense, insistían en el análisis de la estructura de la mente y el estudio del pensamiento consciente en sus unidades fundamentales, tales como las sensaciones, imágenes e ideas.

El planteamiento de Watson tanto como el de Wertheimer, siguieron caminos totalmente diferentes, mientras el primero planteaba ocuparse de la conducta y no de la conciencia, es decir, centrarse en el estudio de los estímulos y las respuestas no considerando las imágenes y las ideas; el segundo planteaba “que dividir la conciencia en sus partes componentes destruía lo que tenía de más significativo” y que “nuestros pensamientos son percepciones significativas totales y no conjuntos asociados de imágenes” (Hill, W 1976: 150).

Con Wertheimer surge la psicología de la Gestalt o teoría de la forma, escuela psicológica surgida en Alemania a principios del siglo xx. Esta teoría fundamentó sus análisis en temas tales como el aprendizaje y la percepción, por lo que ha tenido gran influencia en el desarrollo de las artes visuales.

Según Gardner (1987) esta teoría tiene sus raíces en la ciencia cognitiva y en la teoría del procesamiento de la información. Como movimiento se da en 1956, con lo que algunos teóricos llaman la revolución cognitiva, la cual constituyó un verdadero cambio de paradigma en el sentido Kuhniano (Lachman y Col. 1979).

El cognoscitivismo es una teoría donde la mente es considerada el agente más activo e importante en el proceso de aprendizaje, donde se construyen y adaptan los esquemas mentales. Bruner (1991) sostiene que la revolución cognitiva tenía como objetivo principal recuperar la mente, después de la época de glaciación conductista. En algunos

casos se considera una teoría homogénea, sin embargo, analizando los fundamentos de la misma, se puede observar que en ella se debaten posiciones y corrientes múltiples y diversas tales como: Las teorías del procesamiento de la información, el aprendizaje significativo de Ausubel y la instruccional de Bruner, incluso algunos estudiosos incluyen la teoría genética de Piaget.

En el proceso educativo el cognoscitivismo le da mayor importancia al todo que a las partes. Para ellos aprender no consiste en cambiar una cosa por otra, sino en cambiar la forma de concebirla. No hace énfasis en que aprendió el sujeto, sino en cómo aprendió. El proceso de enseñanza es un puente que une lo conocido con lo desconocido, para que el aprendiz retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimientos.

El cognoscitivismo busca el desarrollo del autoaprendizaje “aprender a aprender”, es decir capacitar al alumno para la búsqueda y empleo eficiente de la información para el logro de la autonomía en el aprendizaje y no la mera acumulación de información. Tiene como fin promover la duda, la curiosidad, la creatividad y el razonamiento. Aprender a aprender es intrínseco a la metacognición, es decir, la toma de conciencia por parte del propio individuo acerca de cómo procesa la información. Consiste según Flavell (1993) en la capacidad de conocer qué son, cómo se realizan, cómo se potencian o interfieren los procesos cognitivos tales como la percepción, la atención, la memorización, la lectura entre otros, para el uso apropiado.

Por tanto, el rol del docente no es transmitir información sino estimular el desarrollo cognitivo del alumno. El alumno es visto como un procesador de información y responsable de su aprendizaje, una persona que va más allá de la información expuesta para construir su propia realidad. En el cognoscitivismo es fundamental determinar los aprendizajes previos para que sirvan de cimiento del nuevo aprendizaje. Según Bruner (1988) las habilidades que debe adquirir un individuo son: la capacidad de identificar la información relevante para un problema dado, interpretarla, clasificarla y buscar

relaciones entre la información nueva y la existente. La mente es un agente activo en el proceso de aprendizaje construyendo y adaptando esquemas mentales, partiendo de la maduración, la experiencia física y social. Como podemos observar los planteamientos de Bruner se asocian con principios constructivistas del aprendizaje.

Bruner planteaba que en principio el cognoscitivismo tenía la intención de indagar en los procesos de construcción de los significados y las producciones simbólicas. Luego con el auge de las computadoras se incorporó un planteamiento basado en la metáfora de las computadoras (Hernández, 1998). Los psicólogos cognitivos del procesamiento de la información, utilizan la analogía de la computadora para tratar de explicar el aprendizaje humano, tomando como principio el que todo aprendizaje se basa en asociaciones entre estímulos y respuestas. Analiza los procesos cognitivos de los estudiantes para tratar de reproducir por medio de máquinas, los mecanismos utilizados por la mente para extraer y utilizar la información que recoge del medio, aspecto que ha derivado en la creación de la inteligencia artificial.

Para comprender de manera adecuada la analogía entre mente y máquina es necesario partir de un principio fundamental, considerar dos tipos de sistemas de procesamiento de una misma clase que realizan un procesamiento de símbolos en forma propositiva (Newel y Simon, 1975), en este caso la relación que se establece entre ambos sistemas de tratamiento de la información es básicamente de carácter funcional.

El constructivismo

El constructivismo constituye una suerte de amalgama de enfoques entre los que se destacan el aprendizaje significativo (Ausubel y Novak), la teoría no directiva de (Roger), el humanismo (Maslow, Allport y Rogers), la teoría genética (Piaget), la teoría social (Vigotsky) y la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner).

Los principios generales giran en torno a que el individuo no imita, no reproduce. Por el contrario construye su propio aprendizaje. En este sentido trataremos de precisar cada uno de los principios que se insertan dentro de la corriente constructivista.

El aprendizaje significativo

Según Ausubel (1997) la comprensión significativa o aprendizaje significativo se da cuando se incorpora información nueva a un sistema organizado de conocimientos previos en el que existen elementos que tienen cierta relación con los nuevos. Por lo tanto, una persona que carezca de sistemas desarrollados de conocimientos, no podrá establecer relaciones significativas con el nuevo conocimiento, ante una exigencia escolar de aprendizaje de nuevos contenidos curriculares, no podrá sino incorporarlos de manera memorística, arbitraria o superficial. La información o conocimiento adquirido de esta manera, no tiene una aplicación práctica por lo que es fácilmente olvidado. La transformación del conocimiento o manera de percibir en el individuo, se da solo cuando logra movilizar los conocimientos existentes en su pensamiento.

Coll (1994) plantea que la intención educativa se concreta teniendo acceso a los contenidos, lo que requiere un conocimiento profundo de los mismos para armar un esquema tipo árbol, jerárquico y relacional. Los contenidos deben ordenarse de manera que los conceptos generales se presenten al principio, avanzando de manera progresiva hacia los conceptos más específicos, posibilitando la formación de conceptos inclusores en la estructura cognoscitiva de los estudiantes que facilitan, posteriormente, el aprendizaje significativo de los otros elementos del contenido. El aprendizaje significativo constituye un aprendizaje globalizado en la medida en que el nuevo aprendizaje se relacione de manera sustantiva con lo que el alumno ya sabe.

La teoría no directiva

Esta corriente creada por Carl Roger (1902-1987) psicólogo estadounidense, el cual al no compartir las técnicas psicoterapéuticas de su época, desarrolla la terapia conversacional centrada en el paciente. Plantea que los seres humanos tenemos como propósito en la vida la autorrealización, constituye un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino. El principio es que la persona asuma, se haga responsable de construir su propio modo de vida, no importando los obstáculos de cualquier índole a los que se enfrente. Promueve la libertad de elección. Aplicando los principios en el campo pedagógico, plantea que el aprendizaje tiene lugar cuando el individuo identifica el tema como algo importante para el logro de objetivos personales o satisfacer necesidades personales sociales.

La pedagogía libertaria

La vertiente libertaria apunta a una visión política que se fundamenta en el anarquismo del filósofo ruso Bakunin (1814-1876) cuyos planteamientos enfatizaban en la realización del hombre a través de la autonomía y la cooperación. Busca por encima de todo, la libertad y la autogestión del individuo. “Todas las pedagogías que han sostenido la autonomía íntegra de las opciones de los educandos son pedagogías vinculadas con la antropología anarquista” Fullat, (1992:251). Cabe en esta corriente Iván Illich con sus planteamientos acerca de la supresión de la escuela. Alexander Neill (1883-1973) con la creación de la escuela Summerhill, que se fundamenta en el rompimiento jerárquico, el trabajo libre, el juego como elemento permanente que apunta al desarrollo de la autogestión.

La teoría sociocultural

Lev Vygotsky (1866-1934) psicólogo y filósofo ruso concibe al hombre como un producto social y cultural, plantea que los procesos de aprendizaje y desarrollo están íntimamente relacionados, se influyen de manera recíproca, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, y no hay desarrollo sino hay aprendizaje. Su teoría hace énfasis en el alto contenido social del aprendizaje, se aprende de otros y con otros. Lo que en psicología social conocemos como zonas del desarrollo próximo, o sea la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel posible, mediante la resolución de problemas mediados por un adulto o tutor, (Orrantía 1999). Este supuesto permite valorar desde las perspectivas educativas, el trabajo que desempeña un sujeto con otros en pos de un aprendizaje determinado, la importancia que se le asigna el compartir con otros, abre las puertas para generar estrategias de aprendizaje centradas en el crecimiento colectivo. En cuanto al proceso instruccional se sugiere que la escuela le dé mayor importancia a los procesos de cambio, que se generen en los estudiantes, que a las conductas y conocimientos pasados que no tienen relación con los intereses inmediatos del individuo.

La teoría psicogenética

Jean Piaget (1896-1980) psicólogo y pedagogo suizo, explica que el conocimiento se da mediante desarrollos cognitivos, los cuales se fundamentan en la interacción entre el sujeto y el objeto. El objeto trata de llegar al sujeto a través de cierta perturbación o desequilibrio cognitivo, quien trata de adaptarse a la nueva situación. Castorina (1989) plantea que esta teoría acepta el entrelazado entre sujeto y objeto en la adquisición del aprendizaje. El sujeto transforma al objeto al actuar sobre él, y a su vez se transforma a sí mismo construyendo nuevas y propias estructuras interpretativas.

La teoría de las inteligencias múltiples

Constituye una teoría desarrollada por Howard Gardner (1993) y plantea que la inteligencia humana posee varias dimensiones, siete en total, diferentes entre sí. A cada una de ellas le corresponde un tipo de sistema simbólico y modo de representación (lingüístico, lógico-matemático, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal). Gardner plantea que el hecho educativo se ha centrado especialmente en las inteligencias lógico-matemática y lingüística descuidando las otras. Por tanto, propone ampliar las opciones para considerar las diversas habilidades de los estudiantes, proponiéndole modos alternativos de expresión simbólica.

Capítulo II

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EL CEPAP? UNA VISIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN EL MODELO EDUCATIVO CONVENCIONAL

La institución educativa llámese escuela o universidad, se ha manejado siguiendo principios donde el conocimiento y el aprendizaje se visualizan como procesos externos que deben ser “instalados” en el individuo, el cual es considerado como un ente vacío al que se le indica, a través de un pénsum de estudio, qué aprender, cuánto y cómo aprender, sin considerar sus inquietudes y necesidades. La educación tradicional ve al individuo como arcilla, masa amorfa que debe ser moldeada para su incorporación futura al mundo del trabajo y su incorporación a la vida pública y así responder a ciertos y determinados principios sociales establecidos. Se pretende a través del currículo y sus asignaturas, que son los moldes, crear figuras iguales, repetidas, en serie, sin considerar que cada arcilla es diferente, que requiere de distintos y variados procesos para su configuración. La escuela, tal como lo expresa Buscaglia (1984:216) no forma para vivir, solo “nos confiere (transmite) conocimiento sin juicio y unos hechos sin significado”.

Las instituciones educativas nos han hecho ver el mundo a través de ojos ajenos, nos ha hablado de realidades, que sin subestimarlas, no son las nuestras, nos ha hecho olvidar de nosotros mismos, nos han hecho seres inseguros, al considerar que si la escuela tiene la verdad, ¿de qué sirven nuestras vivencias? No nos damos el valor que tenemos hasta que alguien con poder o con más títulos nos aprueba. ¿Cómo de esta manera, podemos forjar nuestros destinos y nuestra

libertad?, ¿cómo así, podemos ser transformadores de nuestra realidad? En la educación tradicional aún no se toma en cuenta la experiencia personal. ¿Acaso nos hemos preguntado: qué valor tiene mi vivencia y mi verdad para la institución escolar? ¿A qué apelo para vivir y resolver los conflictos cotidianos? ¿A los contenidos aprendidos de memoria en la escuela o a la experiencia de vida?

Esta situación ha sido ampliamente debatida por los teóricos de la educación desde el siglo XIX con la aparición del movimiento pedagógico llamado escuela activa, hasta el presente, sabemos que la escuela con su “enseñanza tradicional” “da más valor al verbalismo, al saber hablar sobre datos de la cultura, que a la utilización práctica de ese saber en situaciones reales de la vida y el trabajo” (UPEL, 1994:21).

A pesar de todos los esfuerzos por transformar la institución escolar, en el siglo que transcurre, son pocos los cambios y avances alcanzados por la misma. Entre la teoría y la práctica educativa existe aún una enorme brecha. Aunque es justo reconocer que en nuestro país se ha hecho un gran esfuerzo en el ámbito de la educación básica a través de la Reforma Educativa, llevada a cabo por el Ministerio de Educación en el año 1998, con la implementación del “Nuevo Diseño Curricular de Educación Básica”. De acuerdo a este diseño, en los primeros grados, los contenidos se abordan a partir de proyectos de plantel (P.P.) y proyectos de aula (P.P.A) interdisciplinarios, los cuales se intentan organizar a partir de las necesidades del estudiante y del entorno. Sin embargo, a partir del séptimo año el currículo se estructura en materias aisladas, el conocimiento sigue fragmentado, las necesidades del estudiante y del entorno ya no son consideradas en la planificación del proceso educativo, generando un cambio brusco en la dinámica formativa de los estudiantes.

En la mayoría de los casos, el estudiante se limita a repetir, acumular información, analizar hechos y situaciones que le son ajenos, sin negar su importancia, muchos no son fundamentales en el proceso de vida, ni se investigan desde una necesidad sentida, simplemente

son impuestos desde fuera. Las relaciones entre el docente y el estudiante obedecen a unas reglas tácitas, verticales, el profesor es quien tiene el conocimiento y detenta el poder en el aula y el estudiante es el que ignora y obedece, bajo esa dinámica de sumisión, en lugar del mutuo reconocimiento y respeto del otro, se desarrolla el proceso. Los “aprendizajes” institucionalmente válidos y reconocidos son aquellas informaciones o prácticas establecidas en el programa de estudios o por el profesor de la materia. Es decir la relación válida para efectos de aprendizaje es profesor-alumno-alumno-profesor. Ni el grupo, ni los contextos cotidianos son considerados de manera explícita como fuentes importantes de aprendizaje, la fuente es el profesor y el libro de texto. Por otro lado, la institución escolar ha enfatizado en el nivel de aprendizaje relacionado con lo teórico, lo técnico y ha olvidado el nivel de aprendizaje relacionado con lo actitudinal, lo social y lo humano.

La institución educativa no solo debe ser concebida como reproductora de lo establecido sino productora de nuevos conocimientos, tanto desde la experiencia de los docentes como de los estudiantes. Debe promover el permanente diálogo entre el saber establecido y las nuevas experiencias que posibilite una mayor comprensión de la realidad a través del juicio crítico.

Si la sociedad actual es producto, entre ellos de los sistemas educativos establecidos, ¿no será que estos son los responsables de los grandes problemas mundiales? Yarzabal (1999:1, 2) plantea:

El cierre del siglo xx nos lega una paradoja formidable: El aumento del sufrimiento y el dolor de los seres humanos a causa de la pobreza, el hambre, las guerras genocidas, los desastres naturales y la destrucción del medio ambiente, precisamente en el momento histórico en que se han logrado los conocimientos y las tecnologías necesarias para eliminar, prevenir o reducir el daño causado por esos flagelos.

Nos preguntamos... ¿Qué pasa entonces? ¿Qué ha sucedido? ¿Qué hace falta? ¿Qué factores influyen para que no exista un equilibrio entre el desarrollo científico y social? En nuestro caso, ¿qué hace que nuestras calles estén llenas de indigentes, de niños y niñas deambulando sin rumbo y sin futuro? ¿Por qué los espacios públicos son violentados y secuestrados por una “economía informal”? ¿A qué se debe que cada día seamos más insensibles ante el dolor del otro? ¿Qué hace que el ser humano se ensañe contra sí mismo, tal como nos lo demuestran las alarmantes cifras de fallecidos, víctimas de la violencia los fines de semana? ¿Por qué la droga merma nuestro recurso más valioso, la juventud? ¿Por qué las cárceles aún siguen siendo centros de aniquilación y aprendizaje de lo antisocial?

El autor expresa que aún operan muchos factores:

... entre ellos la comercialización del quehacer científico y de los productos que resultan de este, la progresiva instauración de los secretos militar y comercial, el corporativismo insertado en muchos grupos y equipos de investigación, y las rígidas estructuras universitarias que compartimentalizan el conocimiento y dificultan tanto la interacción entre investigadores como la integración de los saberes (op.cit.:13).

En el ser humano se ha instalado un conjunto de valores personalistas, individualistas por encima de los valores colectivos, producto de una formación, de una educación generada por la actual sociedad, donde no importa el daño que se infrinja al otro, al medio ambiente, a la comunidad, siempre y cuando se obtenga beneficio personal, priva la codicia, el culto al dinero, el individualismo, se exalta el consumo, el propósito de la vida es tener más y más bienes materiales aunque no los necesitemos, se instauró el “vales por lo que tienes, no por lo que eres”. Es necesario restablecer la equidad, que exista igualdad de oportunidades. Sin embargo, la realidad es que una minoría detenta

el poder económico y una gran mayoría de la población mundial vive en la completa miseria.

El mundo aún no tiene los recursos tecnológicos necesarios para ofrecer a todos los seres humanos un techo, agua potable y servicios sanitarios y de higiene básicos. De acuerdo a cifras de la ONGD, Manos Unidas, se requieren solo 30.000 millones de dólares para palear el hambre en el mundo, 10 mil millones menos que hace una década, de acuerdo a los datos del PNUD para 1998, se estimaban 40 mil millones de dólares, apenas una pequeña porción del gasto militar anual que hacen los países (calculado en el año 1998 en unos 780 mil millones) de los que se gastaba en droga (400 mil millones), en alcohol y cigarrillos (300 mil millones), o lo mismo que se gastaba en perfumes y cosméticos (40 mil millones).

(...)

Según el Servicio Internacional de Investigaciones para la Paz (Sipri), en el 2005 se gastaron US\$ 1.118 billones en el mundo por concepto de gastos militares, una cifra que significó un aumento de 3,4% en términos reales con respecto a 2004 y un 34% más abultada que una década atrás.

Para tener una idea de la magnitud de la cifra, basta con pensar que esta corresponde al 2,5% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial y equivale a unos US\$ 173 por cada habitante del planeta. (Martínez, M. 2006).

Por tanto no es dinero lo que falta, son los intereses de los grandes grupos políticos y económicos que generan tanta desigualdad, en definitiva hace falta una gran voluntad y sincera capacidad de orientar el accionar conjunto hacia la reducción de las desigualdades existentes, de impulsar el desarrollo humano sostenible, de perfeccionar la democracia y construir la paz, con el fin de mejorar la calidad de vida de las mayorías. Hacia esos fines debe, a nuestro

juicio, orientarse la transformación de los sistemas de educación en especial los de educación universitaria. De acuerdo al pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos, elaborado con oportunidad del Foro Mundial de la Educación, (Dakar, Senegal, 26-28 abril, 2000) se plantea lo siguiente:

Los decisores de políticas deben plantear su tarea en el plano ético, pues los sistemas educativos no son solo piezas al servicio de la economía, del consumo o del progreso material, sino medios que deben ayudar al desarrollo en plenitud de las potencialidades humanas (pág. 4).

Hemos aprendido a pasos agigantados todo lo que tiene que ver con el mundo externo, tal como lo expresa Yarzabal (op.cit.:1) “Se han descubierto nuevas galaxias, otros planetas, el ser humano visitó la luna, puede vivir en el espacio extraterrestre y enviar mensajes instantáneamente a cualquier rincón del mundo por vía de la autopista cibernética del Internet”, pero... ¿qué hemos aprendido de nosotros mismos? Los humanos nos hemos olvidado de lo humano, hemos buscado siempre fuera de nosotros lo que subyace en nuestra propia esencia.

Esto nos recuerda un viejo cuento anónimo que dice así:

En el principio de los tiempos, se reunieron varios demonios para hacer una travesura. Uno de ellos dijo: “Debemos quitarle algo a los humanos, pero, ¿qué le quitamos?”. Después de mucho pensar uno dijo: “¡Ya sé!, vamos a quitarles la felicidad, pero el problema va ser dónde esconderla para que no la puedan encontrar”. Propuso el primero: “Vamos a esconderla en la cima del monte más alto del mundo”... A lo que inmediatamente repuso otro: “No, recuerda que tienen fuerza, alguna vez alguien puede subir y encontrarla y si la encuentra uno ya todos sabrán donde está”. Luego propuso otro: “Entonces vamos a esconderla en el fondo del mar” y otro

contestó: “No, recuerda que tienen curiosidad, alguna vez alguien construirá un aparato para poder bajar y entonces la encontrará”. Uno más dijo: “Escondámosla en un planeta lejano a la tierra”. Y le dijeron: “No, recuerda que tienen inteligencia, y un día alguien va a construir una nave en la que pueda viajar a otros planetas y la va a descubrir, entonces todos tendrán felicidad”. El último de ellos era un demonio que había permanecido en silencio escuchando atentamente cada una de las propuestas de los demás. Analizó cada una de ellas y entonces dijo: “Creo saber dónde ponerla para que realmente nunca la encuentren”. Todos voltearon asombrados y preguntaron al mismo tiempo: ¿Dónde? El demonio respondió: “La esconderemos dentro de ellos mismos, estarán tan ocupados buscándola afuera, que nunca la encontrarán”. Todos estuvieron de acuerdo y desde entonces ha sido así: “El humano se pasa la vida buscando la felicidad sin saber que la trae consigo.

Todo lo anterior nos incita y obliga a visualizar nuevas formas de concebir el hecho educativo o de retomar otras que han sido propuestas por eminentes pedagogos. Donde el individuo aborde lo humano, donde alcance las herramientas para ser libre, para tomar decisiones de manera responsable, para asumirse como sujeto protagonista de su propio aprendizaje y transformador de su realidad social, donde se haga énfasis en lo humano y en la ética. Tal como lo planteaba Neill (1963:3) la educación debe apuntar hacia el:

Pleno desarrollo del ser humano y no al pleno éxito del mercado. No se trata de educar para que encajen bien en el orden existente, sino que se esfuerza por criar niños que lleguen a ser humanos felices, hombres y mujeres cuyos valores no son solo tener mucho ni usar mucho, sino ser mucho.

Según otro autor:

Si deseamos vivir plenamente y en armonía con la vida, si deseamos aprender a aprender debemos convertirnos en estudiantes automotivados, autónomos. Debemos estar preparados para el riesgo y mirar en nuestro interior, nos veremos obligados a ser nuestros propios mentores. (Buscaglia, L. Op. cit).

El Cepap como alternativa de formación en el subsistema de educación universitaria

El Cepap desde sus inicios tenía clara la meta, sin embargo, por lo innovador de su propuesta, su camino estaba por hacerse. En estos 36 años de vida ha llegado a ciertos hallazgos, ha establecido ciertas pautas y procedimientos en lo académico y administrativo, que han posibilitado la fluidez de los procesos, sin embargo, los mismos no deben convertirse en estáticos e inflexibles, pues de esta manera se eliminaría su objetivo máximo y su razón de ser: “Ensayar”.

Los ensayos surgen para probar, poner en prácticas nuevas formas de abordar el hecho educativo, es su derecho, su deber y obligación. Lo importante es que estos procesos sean objeto de análisis y reflexión, para que los resultados obtenidos puedan ser expresados de manera clara y coherente. La dinámica educativa del Cepap debe estar en constante análisis, revisión, nada es definitivo y/o estático. Ahora bien, los cambios que se generen en el ensayo, por pequeños que sean, deben ser producto de la planificación, reflexión, el análisis y de la sistematización, no de la improvisación.

La actividad y el fin último de un ensayo como estructura del Cepap no consiste únicamente en el reconocimiento de aprendizajes para la formación de licenciados en educación, es decir la obtención de un título, el ensayo pretende ser un espacio para la problematización y la transformación social desde la educación, persigue además

la sensibilidad y el desarrollo en el participante de su compromiso socioeducativo.

Más allá de la licenciatura, el Cepap a través de los ensayos puede además, facilitar y reconocer aprendizajes atendiendo solicitudes de necesidades de formación puntuales de grupos sociocomunitarios que así lo soliciten, a través de cursos, talleres y/o seminarios de capacitación, es decir, que todos puedan tener acceso al Cepap, pero con pautas bien establecidas, que den coherencia a los procesos educativos.

Tal como hemos dicho anteriormente, el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap) es un programa *sui generis*, con treinta y seis años de trabajo continuo que apunta a la autogestión, al aprendizaje en libertad, por tanto, el estudiante tiene la posibilidad de decidir qué, cómo, cuándo y dónde aprender. Es la antítesis del sistema educativo tradicional; el currículo es flexible ya que es el participante quien lo construye, a su vez es referencial porque indica las áreas (disciplinas) mínimas necesarias (Mínimos Comunes Curriculares) que debe manejar, en este caso, un educador. En la modalidad educativa del Cepap no solo se enfatiza en el conocer (lo declarativo) sino que se aborda el aprendizaje desde una visión integral, holística donde se valora el hacer (lo procedimental), el ser y compartir (lo actitudinal).

El interés no es formar eruditos en determinadas disciplinas del saber, interesan los procesos, las vivencias, la manera cómo la gente aprende, cómo vincula y establece relaciones entre disciplinas con un propósito socioeducativo, donde se aborda el conocimiento desde lo interdisciplinario y lo transdisciplinario.

Estructura académica del Cepap

Como ya se ha dicho, en este modelo el proceso educativo se desarrolla de manera distinta a la convencional, se estructura y desarrolla a través de la figura de los ensayos.

Los ensayos socioeducativos

¿Qué entendemos por ensayos socioeducativos? En el Cepap los ensayos constituyen espacios o instancias debidamente organizadas, creadas a partir de las necesidades formativas de un colectivo, grupo de maestros, obreros, cultores, artistas o cooperativistas con intereses compartidos, que abordan desde su experiencia, desde la acción social, el desarrollo de alternativas, en este caso, de abordar la problemática socioeducativa y de esta manera generar, ensayar y experimentar caminos alternativos para la organización, el aprendizaje y formación de profesionales de la educación, a través de proyectos socioeducativos.

Los ensayos no constituyen programas académicos. Hallström (1981) los define como:

... una organización que se basa en reglas de juego que permitan el desarrollo de un sistema distinto al convencional. La alternativa deriva de la observación y análisis del funcionamiento del sistema y sus productos. Hay que notar que el sistema aludido es un formato de acción concreta en un ambiente real: se diseñan artificialmente las reglas de juego, pero el ensayo así definido se desarrolla y produce bajo condiciones que se asemejan a las de cualquier sistema social"... "Los ensayos tienden a constituir sistemas globales. No se ensayan facetas de un sistema educativo, tipo nuevo currículo; se ensaya un sistema complejo, integral (op.cit.: 17).

El autor precisa además algo fundamental que debe ser considerado al momento de concebir, analizar y/o evaluar al Cepap para que no se desvirtúe su esencia.

No debe ser un símil de "núcleo", ni un símil de unidad de planificación, ni un símil de proyecto de investigación. Mientras un núcleo requiere estructuras que faciliten la rutina productiva,

Cepap necesita una estructura para la innovación continua. Mientras que una unidad de planificación se limita a la previsión, Cepap se dedica a la acción y su análisis y ajustes sucesivos. Mientras un instituto o entidad de investigación observa, analiza y comenta, Cepap, además, desarrolla las acciones observadas, analizadas y comentadas (ibíd.).

Los ensayos, siguiendo los lineamientos curriculares e investigativos del Cepap, definen sus propias formas organizativas para abordar los procesos educativos.

En el Cepap se identifican dos tipos de ensayos: los ensayos externos, creados por acuerdos entre organizaciones comunitarias y el Cepap, y los ensayos internos creados y desarrollados por el Cepap, llamados Cepap-planta. Cada ensayo tiene una estructura organizativa propia que responde a las características y necesidades del mismo; sin embargo, la experiencia nos indica que debe contemplar tres aspectos fundamentales y necesarios para su desarrollo adecuado, especialmente si son ensayos externos al Cepap-planta.

Características que debe cumplir un ensayo

- a. El contexto. Todo ensayo debe contar con los espacios adecuados para desarrollar la experiencia educativa, es decir, debe precisar, identificar y caracterizar los contextos socioeducativos donde el participante desarrolla los proyectos de aprendizaje, formales y no formales: Escuela pública o privada, de educación básica o escuelas técnicas, la comunidad, las organizaciones, etc. Además, es importante identificar el público y las características con que se desarrollará el ensayo: maestros en ejercicio, promotores culturales, cooperativistas, etc.
- b. Lo académico. Todo ensayo debe tener un plan formativo claro y coherente que se fundamente en los lineamientos curriculares del Cepap. Este plan debe ser formulado, discutido y analizado por

todos y cada uno de los miembros que configuran el ensayo, donde se asegure la participación de sus miembros en la toma de decisiones. El plan no implica el diseño de una estructura curricular preestablecida, implica crear las condiciones para el análisis y para que cada miembro cree su propio diseño curricular. Es importante identificar además del ámbito general y pedagógico (Mínimos Comunes Curriculares del Cepap) el ámbito de especialización (posibles áreas disciplinarias e interdisciplinarias en las que hace énfasis el ensayo). Se insiste en que los ensayos deben contar con personal docente capacitado, experimentado en la facilitación de procesos educativos a través del método de proyectos de aprendizaje, para garantizar su óptimo desarrollo, de lo contrario sería contraproducente y seriamente irresponsable.

- c. Es fundamental establecer un espacio para la sistematización e investigación de los procesos generados en el seno del ensayo. Este espacio de investigación conduce al análisis, no solo del producto derivado de los proyectos desarrollados por los participantes, sino que el ensayo mismo implica una acción organizativa social que genera conocimiento.
- d. Este principio contempla fundamentalmente, la ejecución de proyectos de investigación relativos al modelo, formas, normas, pautas y procesos formativos desarrollados en el ensayo para su socialización y divulgación. El producto de la investigación y/o sistematización dará insumos que evidencien la madurez, crecimiento y evolución del proceso formativo del ensayo. Así como los participantes están en constante transformación a través del desarrollo de sus proyectos de aprendizaje, el ensayo como organización, debe hacer lo propio a través de la investigación (acción-reflexión-acción). El ensayo debe hacer uso de herramientas de sistematización y análisis para determinar los hallazgos, dificultades y posibles alternativas que enriquezcan los procesos formativos.

- e. Lo administrativo. Siendo el Cepap una instancia donde el proceso educativo se aborda de manera diferente, se ha hecho necesario la creación de lineamientos, procedimientos, instrumentos y formatos para presentar y evaluar los productos generados en los ensayos y sus respectivos equipos de sistematización, para que se puedan reconocer y validar los conocimientos adquiridos a través de este modelo educativo, por tanto se hace necesario que los procesos, los productos, así como sus contenidos, mantengan una rigurosidad donde se respeten las exigencias académicas y administrativas del centro.
- f. Recursos. Todo ensayo debe contar con los recursos técnicos, espacios para la confrontación, la reflexión y el análisis de las experiencias, con recursos materiales y humanos que le permitan desarrollar su acción de manera adecuada. Es fundamental que el ensayo cuente con el personal preparado y conocedor de la metodología de proyectos de aprendizaje, que oriente el proceso, que tenga las competencias y herramientas para ofrecer alternativas claras en la solución de situaciones o dudas que se le presentan al participante.

Un ensayo puede estar constituido por uno o varios equipos de sistematización, estos se configuran dependiendo de la cantidad de participantes que alberguen en su seno. Partiendo de estas premisas, observamos que la terminología utilizada actualmente para designar los nuevos grupos que ingresan al Cepap “cohortes” en lugar de “ensayo”, elimina y, en el mejor de los casos, tergiversa los principios en que se fundamenta el Cepap, dando al mismo una connotación de núcleo, cosa que no corresponde ni a su filosofía, ni a su estructura académica y administrativa.

Los equipos de sistematización

Es la forma organizativa para hacer operativos los ensayos, constituyen además, del contexto sociolaboral, el espacio formativo por excelencia donde se plantean, analizan y discuten los procesos y productos desarrollados por los participantes. Los equipos se conforman entre 15 participantes máximo y 5 como mínimo, para el desarrollo adecuado de los cronogramas de trabajo. El equipo es orientado por un facilitador que por lo general acompaña al grupo durante todo el desarrollo de la carrera. El mismo podría rotarse, siempre y cuando los facilitadores tengan códigos comunes en cuanto a la forma de abordar los procesos y los productos de la metodología, de lo contrario sería contraproducente.

El equipo de sistematización puede definirse como el espacio donde participantes y facilitadores discuten, analizan, evalúan, validan los resultados y/o aprendizajes obtenidos a través de los proyectos de aprendizaje, donde aprenden entre sí a través de un diálogo abierto. Al no existir materias, el contexto sociolaboral, así como el equipo de sistematización, se constituyen en los principales recursos de aprendizaje. Los equipos son autónomos, determinan sus propias reglas de juego, sus pautas organizativas (acuerdos grupales) partiendo de los lineamientos generales establecidos por el ensayo y por el Cepap.

De acuerdo a su esencia, el equipo de sistematización no responde a estructuras verticales y jerárquicas, obedece a sus necesidades, a las condiciones y normas que establecen sus miembros, sus posibles cambios se dan siempre a favor de sus integrantes, a través del diálogo y el análisis de sólidos argumentos. El equipo de sistematización es un espacio para la generación de conocimiento regulado por la mayoría de sus miembros, aspecto que el facilitador debe respetar y honrar, haciéndose evidente el ejercicio de la autogestión y del aprendizaje en libertad.

Requerimientos para su funcionamiento

Esta dinámica requiere de cada miembro de equipo, un gran compromiso y responsabilidad consigo mismo y con el equipo. Para el éxito de un equipo de sistematización debe hacerse presente la autogestión y la cogestión entre los miembros para poder alcanzar los objetivos, cada miembro contribuye al desarrollo del equipo y el equipo contribuye al crecimiento de cada uno de sus miembros.

La actividad en los equipos de sistematización gira en torno al aprendizaje, análisis y desarrollo del método de proyectos de aprendizaje, pues a través de esta herramienta los participantes planifican y organizan su proceso formativo de manera independiente “aprenden a aprender” deciden a través del diálogo, la discusión y el análisis, qué aprendizajes, qué áreas de conocimiento vinculadas al mundo académico consideran necesarios para alcanzar las competencias de un educador comprometido con la transformación educativa desde el conocimiento de las realidades particulares y como consecuencia obtener el título de Licenciado en Educación.

El participante, acompañado por el facilitador y el equipo de sistematización, es quien va diseñando a lo largo del proceso de formación su propio y particular diseño curricular. La modalidad educativa del Cepap hace que el rol, tanto del educador como del educando, cambie radicalmente. En este caso, el docente no constituye el centro generador de información, ni el estudiante consumidor y receptor pasivo de la misma.

La conducción del equipo se va transformando en el proceso, esta va desde una facilitación **dirigida**: que constituye la primera etapa (proceso de inducción y/o integración), **semidirigida**: (configuración de los equipos de sistematización, etapa intermedia donde, a través de la práctica, los participantes empiezan a conocer, asimilar y a concienciar los principios del método). Además de directrices y orientaciones claras por parte del facilitador, el método de proyectos se aprende haciendo proyectos, no hay otra

manera. Finalmente está la etapa **autogestionaria** (cuando el participante tiene el dominio del método y asume el pleno control de su proceso de aprendizaje, en esta etapa la permanencia del facilitador en el equipo no es estrictamente necesaria a menos que el mismo lo solicite).

En esta etapa el facilitador se convierte en un asesor de los procesos del grupo. Es recomendable que una vez que se inicie el trabajo del equipo, crear un cuaderno donde se registren los procesos y dinámicas del grupo con propósitos investigativos.

Mínimos Comunes Curriculares (MCC). (Véase Anexo)

Como se expresó anteriormente, la formación no se aborda a través de materias o cursos estructurados preestablecidos, en su lugar se plantean los Mínimos Comunes Curriculares (MCC), los cuales se fundamentan en la Ley Orgánica de Educación del año 1980 y la Resolución N° 1 del año 1996. Constituyen el producto de un trabajo de análisis y síntesis de los diferentes pñsum de estudio de la carrera de educación de otras universidades, llevado a cabo por parte de los miembros del personal docente y de investigación del Cepap desde 1996 hasta 1998.

Los Mínimos Comunes Curriculares constituyen solo una referencia, un recordatorio de los conocimientos mínimos que en lo teórico debe manejar y aplicar un licenciado en Educación para llevar a cabo su labor de manera eficaz, cónsona con su realidad sociolaboral. Los Mínimos Comunes Curriculares se presentan como un listado de áreas de conocimiento con los contenidos o ejes temáticos básicos, fundamentales, estos están organizados en dos ámbitos, el general y el pedagógico. No se establece el ámbito especializado, ni los conocimientos en cuanto a lo procedimental y actitudinal ya que estos los determina el participante partiendo de su experiencia personal, laboral, de su contexto de actuación así como de sus intereses y necesidades de aprendizaje.

Los MCC no se abordan de manera lineal-secuencial, cada participante los aborda partiendo de los requerimientos del proyecto que se plantee. En otras palabras, los mínimos no determinan los proyectos ni el orden en que serán desarrollados, son los proyectos de aprendizaje y sus respectivos objetivos sociales y educativos así como su sistematización los que determinen el uso de determinadas áreas del conocimiento, su metodología y su vinculación con un propósito específico.

El facilitador. Perfil

Desde la visión constructivista presente en el modelo educativo del Cepap, el rol del maestro se puede resumir en las siguientes consideraciones:

- Conocer con profundidad la naturaleza del desarrollo del pensamiento del aprendiz.
- Facilitar distintas situaciones que posibiliten a los aprendices construir sus propios conocimientos.
- Promover la autonomía de los aprendices, reduciendo cada vez más la dependencia hacia los maestros o profesores, así como el papel de autoridad del cual están investidos.
- Promover un ambiente de confianza, respeto mutuo y reciprocidad.
- Admitir la legitimidad de las equivocaciones de los aprendices y no penalizar los errores sino aceptarlos, por cuanto son normales en el hacer de los seres humanos.
- No pretender que las respuestas sean “blanco o negro”, “verdadero o falso”, ni siempre respuestas “correctas” (Maturana, 1992).
- Facilitar condiciones para que los aprendices descubran y profundicen valores, en lugar de pretender que se le pueden transmitir.
- Prescindir de las estrategias de “premio y castigo”.

Por ser un modelo educativo fundamentado en los principios de la autogestión educativa, el docente no da clases magistrales de una disciplina específica, socializa y comparte su experiencia y su saber en cuanto al modelo educativo, en la medida que la dinámica del equipo lo exija. El facilitador es un miembro más del equipo que tiene como tarea orientar, acompañar, guiar, estimular, animar los procesos grupales e individuales. Ahora bien, para desempeñar esta función, ¿cuáles deben ser sus características?

De acuerdo a la experiencia y en correspondencia con los principios humanistas y constructivistas el facilitador debe ser:

- Especialista del método de proyecto como herramienta para aprender a aprender, debe haber comido, saboreado y digerido, (hablando en términos culinarios) el complejo menú que ofrece el Cepap, para que esté realmente apto y así asumir tan exigente tarea; que consiste en ayudar, acompañar, facilitar en el otro el sendero, donde cada participante se reconozca en sus aciertos, en sus fallas para seguir creciendo como ser humano. El facilitador no es aquel que impone ni antepone sus necesidades a las del participante.
- Conocedor de estrategias didácticas tales como: la metacognición, la mayéutica, los mapas mentales y conceptuales, así como de la sistematización como herramientas para el análisis y reflexión de los procesos y como consecuencia de esto, la generación de conocimiento desde la acción.
- Capaz de escuchar con atención los planteamientos de los participantes para entender sus necesidades, expectativas y propósitos académicos, y en esa medida orientar, generar alternativas y estrategias en las que el participante encuentre la vía para alcanzar sus objetivos.
- Poseer inteligencia emocional (buen humor) para mantener en el equipo un ambiente propicio, sereno y distendido para el aprendizaje.

- Firme para hacer cumplir los acuerdos establecidos en el equipo.
- Responsable en la lectura y análisis oportuno de los materiales elaborados por los participantes.
- Hacer las observaciones y críticas de manera constructiva, con estricto respeto de la persona humana.
- Además de comunicar verbalmente en el seno del equipo las observaciones y sugerencias hechas a los materiales elaborados por los participantes, estas deben ser argumentadas, entregadas por escrito o señaladas directamente en el material.
- Propiciar el diálogo, la discusión, el análisis, la reflexión en el equipo y sus miembros, en un ambiente ameno y cordial.
- Más que en cualquier otro escenario, el facilitador debe ser explícito y coherente, cuando considere que un aspecto no está bien tratado debe explicar el porqué y plantear alternativas de solución.
- Incentivar el registro riguroso y sistemático de la actividad del equipo y la de los participantes.

Como podemos observar, ser facilitador implica una gran responsabilidad como agente orientador de personas comprometidas con la transformación del país, desde sus bases, la familia, la comunidad y la institución educativa.

El énfasis del facilitador no radica en determinar qué aprender, sino en cómo aprender, facilita las herramientas necesarias y propicia el ambiente adecuado para que la experiencia educativa se lleve a cabo de la mejor manera posible. El facilitador debe ser un investigador permanente de su práctica educativa. Facilita la utilización de una herramienta para aprender a aprender, cada quién, a través del uso de esa herramienta (el método de proyecto) determinará qué aprender y cómo aprender.

Los facilitadores más que poseer un vasto conocimiento teórico en un área especial, son de alguna manera unos catalizadores, procesadores de información, caja de resonancia, personas que desarrollan

la capacidad de escuchar, que se involucren en el proceso de la gente, decodificando sus discursos para brindarle respuestas alternativas que lo ayuden a alcanzar sus metas académicas, de transformación del entorno, de sí mismo y a construir su propio conocimiento integrando el conocimiento universal.

- Id donde está la gente. Aprended de ella.
- Mostradle su amor.
- Partid de lo que ya sabe.
- Construid sobre lo que ya ha hecho.
- Y sabremos que hemos sido exitosos cuando ellos digan: “Lo hicimos nosotros mismos” (Lao Tsu-700 a. C.).

Como podemos ver no estamos diciendo nada nuevo, con el surgimiento de la institución educativa y con el correr de los siglos, el rol del educador se tergiversó, retomemos el camino.

Perfil general del participante

Partiendo de las características del modelo que plantea el Cepap se hace pertinente preguntar ¿es apto para cualquier tipo de participante? Aunque lo esencial es un buen facilitador, en el proceso para la selección se debe asegurar que el participante evidencie un conjunto de competencias y ciertas condiciones que le permitan transitar con éxito y en el menor tiempo posible este modelo educativo.

- Capacidad para organizar el tiempo de manera que pueda atender sus compromisos adquiridos como adulto, el trabajo, la familia y asumir su propio proceso de aprendizaje.
- Disponer del tiempo necesario para el desarrollo de proyectos, para la lectura, el análisis, la reflexión y la sistematización de su actividad educativa. (En el Cepap el avance académico del participante está determinado de acuerdo a su ritmo, se puede egresar en el término de tres años, sin embargo, contrario a lo

que se piensa, el desarrollo de estudios en este centro educativo requiere de mucha dedicación para alcanzar las metas).

- Tener hábitos y gusto por la lectura.
- Tener una clara vocación educativa.
- Tener las condiciones para desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con escribir, reconstruir, sistematizar y socializar las experiencias educativas a través de la comunicación verbal y escrita. Sin esto no hay avance posible.
- Interés por aprender, que vaya más allá de la mera obtención de un título, este se obtiene por añadidura.
- Visualizarse y asumirse como aprendiz permanente desde la resolución de problemas en contextos reales de acción.
- Comprometido con los procesos de transformación social y personal.
- Autogestor, responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- Responsable y solidario con el proceso de sus compañeros de equipo.
- Crítico de la realidad y generador de respuestas a la solución de problemas.
- Flexible al cambio.
- Transformador de su realidad.
- Convertirse en investigador de su propia realidad social y personal.
- Coherente entre el decir, ser y hacer.

Se pretende que todas las características del facilitador deben asumirlas los participantes, pues su preparación y formación es para el desempeño de ese riguroso papel, ser facilitador y corresponsable de procesos de aprendizaje.

El camino formativo. Pasos y procesos para el desarrollo de la licenciatura en el Cepap

CUADRO 3: FASES DEL PROCESO FORMATIVO EN EL CEPAP, BASADO EN LOS ENSAYOS UNICOM 98 Y UNICOM 99.

1. Selección e ingreso	2. Incorporación e Inducción	3. Desarrollo de la formación	4. Cierre de escolaridad
Proceso mediante el cual el participante cumple con los procedimientos y requisitos necesarios para iniciar estudios en el Cepap.	Constituye una etapa donde se le brinda al futuro participante, información básica y general acerca del Cepap, que le permita conocer y tener información clave acerca de la modalidad educativa.	Una vez que se culmina la inducción se procede a la constitución de los equipos de sistematización. Aplicación y desarrollo del Método de Proyectos de Aprendizaje.	Proceso mediante el cual el participante organiza un conjunto de productos y recaudos para ser entregados a la Subdirección Académica. Esto configura el perfil de egreso, el currículo personalizado de cada participante.

<p>Procedimientos y requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Postulación personal o por una organización. *Título de bachiller. *Experiencia docente (3 años mínimo). *Realizar proceso de admisión. *Notas certificadas. *Certificado de salud mental. *Examen foniátrico. *Partida de nacimiento original y copia. *Fotografías tipo carnet. *Copia de cédula de identidad. 	<p>Talleres:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Origen e historia del Cepap *Principios teóricos y filosóficos del Cepap. *Teorías de aprendizaje en que se fundamenta la modalidad educativa del Cepap. *La Autobiografía. *Los perfiles. *El Rol Profesional Central. *Método de proyectos de aprendizaje. *Las Unidades de Aprendizaje. <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Autobiografía. *Perfil de ingreso y perfil prospectivo. *Rol profesional Central. <p>NOTA:</p> <p>Tanto los talleres, la dinámica como el tiempo de los mismos, cambia en cada ensayo.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Propuestas de proyectos de aprendizaje. *Informes de aprendizaje. *Actas de evaluación de informes. *Unidades de aprendizaje. (UAS). *Actas de evaluación de UAS. 	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Carta del facilitador donde se confirme que el participante ha cumplido con los requisitos y productos necesarios para hacer cierre de escolaridad. *Rol profesional Central. *Reflexión de la experiencia. *Listado de informes y UAS con sus respectivas notas. *Actas de informes y UAS. *Descripción de UAS. Según ítems establecidos. *Informes de aprendizaje. *Otras evidencias.
---	---	---	--

Fuente: Autor (2011)

El desarrollo de los procesos formativos en el Cepap se lleva a cabo en cuatro momentos o fases, estas pueden variar en cuanto a su organización, aplicación, duración y temáticas. Hasta ahora se ha desarrollado de la siguiente manera:

1. Selección e ingreso. Procedimientos y requisitos. Para desarrollar estudios en el Cepap los participantes no requieren la prueba de aptitud académica aplicada por el CNU, pero deben cubrir varios pasos que describiremos a continuación. El participante debe hacer una preinscripción, esta la puede hacer el participante de manera individual, o puede ser postulado por una de las organizaciones que tienen convenio con la institución. Una vez cerrado este proceso, se convocan a los participantes para desarrollar el proceso de selección. En este proceso se aplican una serie de pruebas diagnósticas, las cuales varían de acuerdo a lo planificado por el coordinador del ensayo. Se llevan a cabo charlas informativas donde se le brinda al futuro participante información básica y general acerca del Cepap, que les permita determinar si este modelo educativo satisface sus necesidades de aprendizaje. Una vez analizada las pruebas, se convoca a los seleccionados para que formalicen su inscripción. Los requisitos para la inscripción son los mismos que se exigen en el resto de la universidad:

- Título de bachiller.
- Experiencia docente (3 años mínimo).
- Notas certificadas.
- Certificado de salud mental.
- Examen foniatrico.
- Realizar prueba de admisión.

Una vez inscritos los participantes cubren tres etapas de formación.

2. Incorporación o inducción. Esta se desarrolla de acuerdo a estrategias previamente definidas por el coordinador del Ensayo,

en función de las características de los grupos. Esta segunda fase se desarrolla con el grupo completo, este se divide en dos, dependiendo de la cantidad, para atender un grupo en la mañana y otro en la tarde. Su duración varía según lo establecido por quien coordine el ensayo. Es una etapa bien estructurada y tiene como propósito facilitar un acercamiento al Cepap y sus procesos de formación. Por lo general, se basa en talleres y seminarios teórico-prácticos sobre aspectos referidos a la historia, filosofía, organización, procesos y productos de la metodología. La autobiografía, el perfil de ingreso, el perfil prospectivo y el rol profesional central constituyen los productos más importantes de esta etapa, los cuales permiten organizar los aprendizajes adquiridos antes del ingreso al Cepap, posibilitando la visualización de aprendizajes por adquirir, tomando como referencia los Mínimos Comunes Curriculares. Para iniciar la próxima fase se procede a la organización de los quipos de sistematización. Estos se conforman por intereses comunes o libremente, según la dinámica o los criterios que se establezca en el momento.

3. Desarrollo del proceso de formación. La participación en el equipo de sistematización es el proceso más complejo, ya que es donde el participante empieza a familiarizarse desde la práctica con el método de proyecto. Es donde inicia la construcción real de su propio diseño curricular para alcanzar la licenciatura.

En esta etapa el participante propone y desarrolla proyectos de aprendizaje destinados a transformar las prácticas educativas y/o las condiciones sociales donde se llevan a cabo dichos proyectos, los sistematiza y finalmente presenta informes de aprendizaje ante el equipo para ser evaluados.

El camino hacia la autogestión en los equipos de sistematización se da de manera gradual. En el proceso de formación que experimenta el participante en el Cepap es necesario la implementación de tres estilos de facilitación dirigida, semidirigida y autogestionaria “que configuren, de manera explícita, momentos de actuación que

pongan de relieve aspectos de importancia sobre el proceso mismo de formación". Segovia de T. (2001:256).

Aunque el participante posea mucha experiencia en el campo educativo, requiere en una primera etapa de una facilitación dirigida que le posibilite adquirir los principios y las herramientas necesarias para comprender la dinámica formativa del Cepap, por tanto, es natural que en principio el facilitador asuma una mayor actividad didáctica y los participantes mantengan cierta dependencia del facilitador.

La facilitación semidirigida ocurre por lo general, cuando el participante culmina su primer proyecto y presenta el informe de aprendizaje de manera exitosa. El tipo de facilitación va a depender de las características del grupo, el nivel de comprensión de sus miembros en cuanto a la metodología de proyecto, los ritmos de aprendizaje personal, a estos elementos se le suman los tipos y dinámicas de la facilitación. El facilitador por su parte puede aplicar diversas estrategias, que respondan a las necesidades e intereses de aprendizaje de los participantes para el logro de la autogestión, estas van desde talleres teórico-prácticos, seminarios, grupo de discusión y la aplicación de la mayéutica (diálogo socrático) preguntas problematizadoras que inciten al participante a dar respuesta a sus propias interrogantes e inquietudes.

4. Cierre de escolaridad. Proceso mediante el cual el participante organiza el conjunto de productos y recaudos para ser entregados a la Subdirección Académica. Por decisión del Consejo Directivo de la Unesr, en el año 2005 se derogan las normas de tesis de grado y se implementó la ley de servicio comunitario del estudiante de educación universitaria, es decir, una vez culminado el cierre de escolaridad, el participante no elaboraba tesis de grado y pasaba directamente al acto de grado. Recientemente las autoridades de la Unesr, instauraron nuevamente las normas de tesis de grado, de acuerdo a esta decisión los participantes del Cepap deben hacer tesis de grado como requisito para obtener el grado académico. Instauraron

nuevamente las normas de tesis de grado, de acuerdo a esta decisión los participantes del Cepap como estudiantes de la universidad, deberían hacer tesis de grado para obtener el grado académico, sin embargo, este aspecto aún no se ha precisado y las razones por la cual los estudiantes del Cepap egresan sin que se cumpla ese requisito, se desconocen.

Capítulo III

PRODUCTOS ACADÉMICOS NECESARIOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1.- La autobiografía. Importancia. Elementos para su construcción

La autobiografía constituye un documento donde el individuo relata su historia, donde describe y analiza todo su proceso de vida. La autobiografía es un documento que intenta dar orden y coherencia a un conjunto de eventos, sucesos, acontecimientos que han tenido lugar en la vida de una persona.

¿Qué implica?

El educador es el profesional que está llamado a tener la mayor y mejor formación, ser educador presupone una gran responsabilidad social, que consiste en ser guía y orientador de las generaciones futuras. La misión no se agota en transferir a esas generaciones el legado cultural pasado y presente de la sociedad, la misión va más allá y consiste en brindarle a cada estudiante y/o participante, las herramientas para que se descubra a sí mismo como ser biológico, psicológico y social, para desarrollar normas de convivencia, para ser un transformador y recreador de su realidad social, en definitiva facilitarle los insumos y condiciones necesarias para que construya su propio proyecto de vida.

La vida es dinámica, es transformación y evolución, por tanto el educador debe estar comprometido con el cambio, analizar el

pasado y el presente para encontrar el camino de un futuro mejor. Debe ser una persona investigadora, crítica, y transformadora de su realidad personal y social. Por tanto, la transformación debe empezar desde nosotros mismos. “La autoeducación como contenido del hecho andragógico, es el proceso mediante el cual, el ser humano consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, elige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y sinceridad de su propia formación y realización personal” Brandt (1998:48). En este sentido elaborar una autobiografía implica una profunda reflexión para aclarar, discernir, y visualizar valores que nos permitan crecer como individuos y como educadores. Se requiere de un gran valor para verse a la cara tal cual es y concientizar aquello que enaltece y aquello que limita. Es estar dispuesto a asumir un proceso de transformación crítica de la propia persona. Colocar sobre la mesa las virtudes y defectos no es cosa fácil, más difícil aún es socializarlo, no todos están dispuestos a hacerlo, cuesta reconocer los errores, por eso la autobiografía se nos hace incómoda, difícil.

La vida se nos da como un regalo y a pesar de que existan condiciones adversas, es nuestra responsabilidad hacer de ella algo digno, enaltecido. Ser exitoso o no, en el sentido humano, es una opción de vida, nadie puede hacerlo por nosotros. Por tanto redescubrirnos y decidirnos a cambiar, a aprender es el primer reto que nos exige este modelo educativo.

Concebir la autobiografía como un instrumento curricular nos exige una concepción distinta del hecho educativo, implica empezar a desmontar la manera tradicional de aprender, que va desde los conceptos y teorías para llegar a la práctica, para aprender a partir de una conciencia de lo que se es como persona, desde la acción y la práctica transformadora, los principios, los fundamentos teóricos y las competencias necesarias para la profesionalización.

¿Para qué una autobiografía?

Aunque en el equipo de sistematización no se pretende hacer un ejercicio de psicoanálisis, puesto que no es su propósito e intención, ni cuenta con las herramientas para desarrollarlo, la autobiografía puede, desde el punto de vista psicológico, posibilitar un reencuentro con nosotros mismos, pensarnos, darnos respuesta a interrogantes que tenemos sobre eventos de nuestra vida, retomar y hasta analizar situaciones para cerrar procesos pendientes, constituyéndose en un instrumento terapéutico de catarsis y sanación.

Hacer la autobiografía nos permite vernos como producto de nuestro pasado con el propósito de reflexionar, concientizar y validar los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra vida. Es el primer ejercicio de metacognición y de sistematización donde aprendemos de nosotros mismos, de nuestras experiencias, de nuestros aciertos y nuestros fracasos. Al escribir se detona un proceso reflexivo que conlleva a la teorización desde la existencia. De Miguel (1996:26) plantea: “Un aspecto importante de las autobiografías es la capacidad de teorizar de la persona que narra su vida. Todo ser humano tiene posibilidad de teorizar sociológicamente (...) La persona que narra su propia vida ejercita un esfuerzo importante de teorización”.

En el Cepap la autobiografía constituye el primer producto, el primer documento y la primera herramienta para la construcción del currículo personalizado. Se hace con el propósito de hacer una revisión de nuestras vivencias. La autobiografía nos posibilita conocer cómo hemos aprendido a resolver situaciones, nos devela nuestra manera particular de aprender. Si el modelo educativo del Cepap se basa en el aprendizaje por experiencia, en la construcción de un currículo personalizado, entonces los elementos claves para su configuración no se encuentran fuera de, sino dentro de cada individuo, por tanto, es necesario detenerse para hacer un inventario de nuestra vida.

La autobiografía es una herramienta que nos permite mirarnos de manera crítica para conocernos y darnos a conocer en el seno de un equipo de sistematización, de valorarnos y entender mejor las razones de nuestro ahora, de nuestro presente, encontrar las razones del por qué decidimos asumir el trabajo educativo, del por qué decidimos estudiar educación, de precisar si es realmente nuestra vocación.

Toda historia de vida termina siendo una legitimación de la propia vida, una justificación de las decisiones tomadas y de las no tomadas. Al narrar la vida hacia atrás, la persona puede llegar a descubrir la racionalidad escondida u oculta de su historia. Se suele producir así un proceso elaborado de reconstrucción de la realidad social (ibíd.).

Por otro lado la autobiografía constituye un material referencial para el participante, el facilitador y el equipo de sistematización. Es decir de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje. Pero principalmente para el facilitador, quien tiene la responsabilidad de acompañar, orientar el proceso de cada participante. En la medida que este posea más datos, mayores posibilidades tendrá de llevar a cabo su labor de manera efectiva.

¿Cómo hacer la autobiografía?

Para la elaboración de la autobiografía en el Cepap no existe un modelo, un patrón, una fórmula. El participante al conocer qué es, qué implica y el para qué de la autobiografía, ejerce la libertad de asumirla de acuerdo a su criterio. Es un acto creativo, tanto en la forma como en el contenido, del que se pueden inferir un conjunto de características acerca de quién la escribe, la inclusión de fotografías es un elemento importante como apoyo al texto. La autobiografía es además un acto de voluntad, no está preestablecido un

número determinado de cuartillas, qué escribir o no escribir en una autobiografía lo determina la persona. Sin embargo, se sugiere que el participante incluya en lo posible los aspectos más resaltantes y significativos de su vida en lo personal, educativo y laboral, “el oro viene escondido en la arena”. En el Cepap se valida lo que se analiza, lo que se escribe.

La autobiografía no solo nos habla del individuo, también nos habla del marco social que ha servido de telón de fondo donde se han desarrollado sus acciones, es decir, nos habla de los contextos, de los momentos históricos, de situaciones políticas, sociales, culturales y económicas vivenciadas a lo largo de su vida. “Una autobiografía contiene, pues, elementos biográficos y colectivos. Aún cuando sean externos, tienen una recuperación sobre la persona. Son documentos de una época, de una situación social, de un grupo o clase social y de un género determinado. Es la vida de muchas vidas. Puede interesar el contenido literario, lingüístico, cultural, personal, intelectual, grupal y social” (ibíd.).

Como individuos somos producto de fuerzas internas y externas, lo genético y lo social. Transformamos y somos transformados. Al narrar las etapas de nuestra vida, podemos describir y analizar qué ocurría en nuestra familia, en nuestro país y en el mundo en ese momento y viceversa. La autobiografía es pues una reconstrucción histórica de nuestra vida. Podemos entonces utilizar herramientas, técnicas, estrategias y fuentes para esa reconstrucción tales como: la conversación o entrevista a nuestros familiares cercanos que nos hablen de nuestros períodos de infancia y adolescencia, acudir a nuestro viejo álbum de fotografías, utilizar la investigación bibliográfica, hemerográfica, para ubicar los principales eventos sociales, políticos, económicos, científicos, sucedidos en el contexto local, nacional e internacional, que hayan sido relevantes en nuestro proceso de vida.

Para su elaboración se puede partir o conjugar desde varios elementos referenciales:

1) Las etapas evolutivas del individuo:

- a) Niñez.
- b) Adolescencia.
- c) Adultez.

2) Los contextos vivenciales:

- a) Familiar, comunidad.
- b) Escuela, universidad.
- c) Laboral, social.

3) Los espacios temporales:

Momentos históricos, eventos mundiales y/o nacionales que han ocurrido durante nuestro período de vida.

- a) Políticos.
- b) Económicos.
- c) Sociales.

¿La autobiografía se evalúa?

La autobiografía no está sujeta a evaluación cuantitativa, se evalúa de manera cualitativa en la medida que cumpla con su propósito “conocernos y darnos a conocer, para identificar los aprendizajes adquiridos a lo largo de nuestra vida”. Los criterios para su evaluación, análisis y discusión se acordarán entre los miembros del equipo.

No se busca que quienes lean o analicen una autobiografía, indiquen quién la hizo, cómo vivir su vida, juzgar si la vivió bien o mal, no se trata de aprobar o desaprobar, solo se busca conocer del otro sus logros y dificultades para apoyarlo en su proceso formativo. Los criterios para su evaluación están relacionados con el uso adecuado del lenguaje escrito, normas ortográficas, sintaxis, redacción, acentuación, puntuación, de manera que el documento sea claro, explícito y coherente en su redacción.

En cuanto al tiempo, escribir la autobiografía puede implicar años de trabajo, por tanto en el Cepap se solicita un ensayo autobiográfico y aunque se debe respetar los ritmos de aprendizaje de cada individuo, la elaboración de la misma no debería prolongarse por largos períodos de tiempo, no debería exceder los seis meses.

Una vez que se culmina la autobiografía y se socializa en los equipos de sistematización se procede a la elaboración del perfil de ingreso, es decir, identificar y sintetizar los aprendizajes significativos que hemos adquirido a través de nuestras diversas y variadas experiencias. Luego de hacer conciencia de nuestras competencias y del nivel de profundidad de las mismas procedemos a diseñar del perfil prospectivo tomando como referencia los Mínimos Comunes Curriculares.

Actualmente la autobiografía no se incluye en los documentos que conforman el perfil de egreso del participante, sin embargo, es el primer documento, el primer informe que da fe de los aprendizajes adquiridos por una persona. La autobiografía constituye el primer proyecto y el primer informe de aprendizaje que debería incluirse en ese paquete de evidencias.

El proceso formativo del Cepap se fundamenta en un proceso autobiográfico, es decir, en la experiencia de cada individuo.

2.- Los perfiles. Importancia. Tipos. Elementos para su construcción

Los perfiles

Los perfiles constituyen la identificación, síntesis y ordenamiento de los aprendizajes alcanzados o por alcanzar. Según lo establecido en los lineamientos curriculares del Cepap (1996) los perfiles se estructuran de acuerdo a varios ítems y en un orden determinado: Actividades y contextos, habilidades y destrezas, utilización de conceptos y/o teorías, problemas investigados, elaboración teórica y/o metodológica,

valores y actitudes. Esta organización da fe de los saberes adquiridos por el participante de acuerdo a los diferentes niveles del aprendizaje.

De acuerdo a lo establecido, en el Cepap existen cuatro tipos de perfiles:

- **El perfil de ingreso** (lo adquirido): Recoge los aprendizajes que el participante posee en el momento de ingresar al Cepap. Este perfil se deriva de la autobiografía.
- **El perfil prospectivo** (lo que aspiro): Se desarrolla una vez culminado el perfil de ingreso. Visualiza los conocimientos que considera necesarios para alcanzar la licenciatura en educación, tomando como referencia los Mínimos Comunes Curriculares, el contexto laboral social donde se desempeña, el área de especialización del participante y los requerimientos exigidos por la ley de ejercicio docente.
- **El perfil de proceso** (lo alcanzado y lo que falta): Indica los procesos, productos y aprendizajes de un momento de la dinámica formativa. De acuerdo al Cepap (1996) constituye un diagnóstico que permite conocer el estado en que se encuentra el proceso del participante dentro de la licenciatura, puede realizarse en cualquier momento del proceso.
- **El perfil de egreso** (lo aspirado): Constituye el conjunto de productos y evidencias de aprendizaje derivados del proceso de aprendizaje vivenciado por el participante durante su formación. Todos los perfiles son evaluados cualitativamente y avalados en el equipo de sistematización.

Productos que debe contener el perfil de egreso:

- Carta del facilitador donde se confirme que el participante ha cumplido con los requisitos y productos necesarios para hacer cierre de escolaridad.

- Rol Profesional Central.
- Reflexión de la experiencia formativa en el Cepap. (Opinión del participante acerca de la experiencia de formación en el Cepap. Aspectos positivos, sugerencias).
- Listado de informes con sus respectivas notas.
- Listado UAS con sus respectivas áreas de conocimiento. Organizadas de acuerdo a los ámbitos: General, pedagógico y especializado.
- Actas de informes.
- Actas de UAS.
- Descripción de UAS. Según ítems establecidos.
- Informes de aprendizaje. Constituyen las principales evidencias.
- Otras evidencias. Cualquier recurso que pueda considerarse relevante para apoyar los aprendizajes expresados en las UAS. (Cursos, constancias laborales, reconocimientos, otros).

¿Cómo se elabora un perfil?

Partamos de la idea de un participante que ha tenido una gran experiencia docente en contextos formales. Empezaremos por precisar el rol y luego el área de conocimiento, en este caso tomaremos como ejemplo la actividad en su rol de facilitador. Luego a partir del rol se procede a llenar las casillas correspondientes a los diferentes ítems.

CUADRO 4: EJEMPLO PARCIAL DEL PERFIL DE INGRESO
 ROL: FACILITADOR. ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA
 FUENTE: AUTOR (2011).

Actividades realizadas y contextos de actuación	Habilidades y destrezas	Utilización de conceptos y/o teorías	Problemas investigados	Elaboración teórica y/o metodológica	Valores y actitudes
Ej. Facilitación de procesos de aprendizaje en la primera etapa de educación básica, en U.E colegio La Colina de Carrizal entre 1999 y 2006.	Seleccionar estrategias adecuadas a las características de los grupos. Aplicar estrategias rompe hielo tales como: ... que posibilite la empatía entre los miembros del grupo.	Facilitación, definición, principios. Según autor o autores, si es el caso. Didáctica. Concepto, tipos de didáctica. Importancia. Corrientes y enfoques didácticos. Estrategia. Definición. Estrategia didáctica. Definición. Diferencia entre estrategia y actividad.	¿Cómo lograr empatía entre los miembros de un grupo de aprendizaje? ¿Cómo lograr la atención de los niños en los procesos de aprendizaje?	Elaboración teórica: Análisis acerca de la importancia de las relaciones empáticas en grupos de aprendizaje a partir de mi experiencia laboral. Elaboración metodológica: Diseño de un material didáctico para maestras. "Manual de juegos y actividades lúdicas en el aula que propicien la comunicación".	Valorar las características personales de cada individuo (respeto). Atender las necesidades de comunicación de cada individuo (compromiso).

a) **Las actividades y contextos.** De acuerdo al Cepap (1996:48) consisten en todas las acciones emprendidas que demuestran en la práctica, el dominio de principios relacionados con el área de conocimiento identificada. “Debe evidenciar las fechas y las evidencias correspondientes. Los contextos representan la ubicación espacial y temporal, el tipo de institución, el nivel y modalidad educativos y las características de la población donde se realiza la actividad”.

Como se observa, los aspectos que se expresan en los diferentes ítems se derivan del rol y de la actividad desempeñada por el participante. En este caso, colocamos la actividad de manera general, global, “facilitación de procesos de aprendizaje....” se recomienda no colocar todas las actividades que atañen al facilitador, pues tendríamos que repetir las como destreza, a menos que el rol haya sido ejercido en diferentes contextos y diferente público, pues dependiendo de los contextos y del público se pueden generar otras destrezas y otros conocimientos, por ejemplo no es lo mismo facilitar a un grupo de adultos en el Cepap, que facilitar a un grupo de niños de la primera etapa. Las actividades se expresan de la siguiente manera: Facilitación, evaluación, planificación, organización, promoción, redacción, interpretación, etc.

b) **Las habilidades y destrezas** representan las competencias, la capacidad de hacer del individuo con un propósito específico, según Gagné, citado por Cepap (ibíd.) se entiende por habilidad el “conocimiento declarativo (información verbal), el conocimiento procedimental (destrezas intelectuales), las estrategias cognitivas, las destrezas motoras y las actitudes”. Otro aspecto de importancia es que las habilidades y destrezas se coloquen en correspondencia con el rol de facilitador y no colocar por ejemplo las correspondientes al de evaluador, pues aunque la evaluación es una actividad intrínseca de la labor docente, implica otro conocimiento, así como otras habilidades y destrezas específicas. Por tanto, es importante aclarar este punto, cuando ejercemos la actividad docente ejercemos varios roles, el de planificador, facilitador, investigador, orientador,

evaluador, etc... algunos hasta de manera simultánea, sin embargo cada uno nos indica y sugiere el dominio teórico y práctico de una o más disciplinas del conocimiento. Las habilidades y destrezas deben ser expresadas en infinitivo. Eje: Analizar, promover, construir, identificar, organizar, redactar, etc...

c) **La utilización de conceptos y teorías** se refiere al manejo y dominio que se posee en determinada área del conocimiento (lo declarativo, la información teórica) la cual se encuentra íntimamente relacionada al rol, a la actividad y a la destreza. Por tanto, el perfil intenta, en primera instancia, hacer consciente el dominio parcial o total de ese conocimiento expresado en la autobiografía, para luego organizarlo y clasificarlo de acuerdo a las disciplinas conocidas en el mundo académico universal (Mínimos Comunes Curriculares).

d) **Los problemas investigados** constituyen los diferentes aspectos, situaciones problemáticas que han sido objeto de análisis por parte del participante. Por ejemplo ¿cómo involucrar de manera activa a los padres en los procesos formativos de sus representados? ¿Cómo aplicar estrategias formativas adecuadas a los grupos de aprendizaje?

e) **La elaboración teórica y/o metodológica.** Todo proyecto genera aprendizaje, este aprendizaje se expresa en dos aspectos: la generación de conocimiento teórico a partir de la sistematización, y la producción de materiales didácticos que de alguna manera contribuyen o sirven de referencia para optimizar los procesos formativos. Este ítem contiene las creaciones del participante en lo teórico y en lo metodológico. La creación o generación de teoría no es cosa sencilla, esto requiere de una gran experticia en diferentes áreas del conocimiento, por lo general a través de los proyectos no se crean nuevas teorías, pero a partir de la sistematización se generan análisis de situaciones contextuales vivenciadas por los participantes, fundamentadas en ciertas teorías. Estos análisis constituyen la elaboración teórica. En cuanto a la elaboración metodológica, se refiere a los productos diseñados y generados por el participante durante la experiencia

educativa, tales como manuales, programas, guías didácticas, etc... ¿Cómo se expresa? No es necesario colocar el análisis en este ítem, pues se supone que la disertación y el constructo teórico derivado de la acción se encuentran en el informe, por tanto en el perfil así como en las Unidades de Aprendizaje, en este ítem solo se enuncia esa creación teórica, tal como se muestra en el cuadro anterior.

f) **Los valores y actitudes** se refieren a los cambios experimentados por el participante durante el proceso formativo con relación a sus principios éticos y morales, los cuales se expresan a través de una acción concreta.

Una vez elaborado el perfil, se procede a prefigurar la matriz curricular personalizada. Esta se desarrolla a través de una revisión y análisis de los Mínimos Comunes Curriculares para observar qué áreas hemos abordado a través de nuestra experiencia previa y el nivel de desarrollo (perfil de ingreso). Es sincerar qué aspectos dominamos en cuanto a áreas específicas del conocimiento, ejes temáticos y nivel de desarrollo.

Cada perfil genera o muestra una parte de la matriz curricular personalizada, esta expresa los ámbitos de formación y la distribución de las áreas de conocimiento por ámbito, así como sus ejes temáticos y nivel de dominio. Recordemos que los Mínimos Comunes Curriculares son referenciales, el nombre de las áreas pueden cambiar, así como su distribución en la matriz, todo depende del participante, su experiencia y del contexto laboral donde se desempeñe. Por ejemplo, si el Rol Profesional Central de un participante es: “Facilitador de procesos de aprendizaje con énfasis en lenguaje y comunicación en contextos formales y no formales” el área de ambiente puede estar en el ámbito general, pero si es el rol es: “Facilitador de procesos educativos dirigidos a la protección y preservación del ambiente en parques nacionales”, el área “ambiente” correspondería al ámbito especializado.

CUADRO 5: EJEMPLO BÁSICO DE UNA MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DEL PERFIL DE INGRESO.

FUENTE: AUTOR (2011)

Ámbito de formación	Áreas de conocimiento	Ejes temáticos/nivel de desarrollo. ¿Qué dominio y cuál es la profundidad de ese dominio?
General	Cultura y realidad nacional	Rasgos y características de la sociedad venezolana
Pedagógico	Didáctica	Corrientes y enfoques didácticos
Especializado	Lenguaje y comunicación	Lenguaje, lengua y habla

La matriz curricular personalizada

La matriz curricular consiste, tal como se puede apreciar, en un cuadro donde el participante sintetiza parte del perfil, precisa el dominio que posee en cuanto a las disciplinas, áreas de conocimiento y sus ejes temáticos. En el ejemplo anterior se coloca el lenguaje y comunicación suponiendo que sea el área de dominio e interés del participante, ya que por lo general, lenguaje y comunicación se considera un área del ámbito general.

Hacer un perfil es como buscar oro, consiste en meter el cedazo o tamiz profundamente en el lecho del río, se extrae la arena para luego cernir lentamente, con paciencia y con cuidado, para finalmente encontrar el oro oculto entre la arena.

3.- El Rol Profesional Central. Principios para su elaboración

El Rol Profesional Central

En las carreras universitarias las menciones y/o las especializaciones están determinadas por la institución según lo establecido en la Ley de Educación Superior. Por ejemplo, un educador puede tener una mención en Educación Preescolar o en Educación Integral. La libertad del estudiante radica en elegir la mención, puesto que los objetivos y contenidos ya están preestablecidos, en cuanto a las estrategias de aprendizaje y de evaluación la establecen los diferentes profesores encargados de las materias que componen dicho pénsum.

En el Cepap no existen las menciones, en su lugar se desarrolla y construye el Rol Profesional Central.

¿Qué es el Rol Profesional Central (RPC)?

Es un instrumento curricular que posibilita al participante, identificar la actividad que va a regir su acción como profesional de la educación, una vez que egrese del Cepap.

¿Quién diseña y construye el RPC?

Por ser el Cepap un centro educativo que se fundamenta en la autogestión del aprendizaje, es el participante quien lo determina, lo formula, lo construye de acuerdo a su experiencia, área de dominio, a las carencias y necesidades existentes en el contexto socioeducativo donde labora, al público con el que trabaja y a los intereses y necesidades personales; es una creación única y personal, cada uno es particular y diferente. En el Cepap habrá tantos roles como participantes hay en él.

El Rol Profesional Central es un instrumento curricular que

... sintetiza sus intereses particulares como educador, delimita y concreta los contextos de actuación, organiza las áreas de conocimiento relevantes para su desarrollo profesional, permite planificar las actividades y estrategias dentro de un marco coherente y sobre todo busca la integración de todos estos aspectos en función de las posibilidades reales que posee el participante como educador en relación con las exigencias del entorno social al cual pertenece y con el cual desea trabajar. (Cepap. 1996:50).

¿Cómo se elabora el Rol Profesional Central?

Ante nada se debe precisar e identificar el nombre del RPC. Supongamos que el rol es: “Facilitador de procesos de aprendizaje dirigido a niños y adolescentes con necesidades especiales a través del arte como herramienta educativa, en contextos formales y no formales”, una vez identificado el rol, debe definirse. Definir el rol es enunciar las cualidades y características, en este caso, del educador que se está formando. Por tanto, el participante debe sustentar, argumentar por qué se justifica ese rol, en qué se fundamenta, a qué necesidades sociales responde. Considerando el rol que tomamos como ejemplo, el participante haría énfasis en la problemática, en la necesidad de docentes, en el área de educación especial y cómo la creación de ese rol podría generar aportes importantes para la transformación de esa realidad.

En el documento se abordarían características y cualidades personales y académicas que sustentan el rol, es decir se describirían las competencias necesarias para desempeñar una labor adecuada en los contextos, así como con la población atendida, es decir, expresa los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que lo caracterizan para ejercer ese rol con eficacia.

Se argumenta además en qué se sustenta el rol, en la experiencia educativa, proyectos desarrollados y finalmente se plantean los principios teóricos o bases legales (si existen), artículos de la constitución, la Ley Orgánica de Educación, Ley de Ejercicio Docente, etc., relacionadas con los contextos o el público específico. Partiendo de estas premisas podríamos entonces identificar los elementos que deben configurar el diseño y construcción de un Rol Profesional Central.

Elementos que lo integran

- Denominación (nombre del rol).
- Definición (características o competencias, teóricas, prácticas y actitudinales necesarias para ejercerlo).
- La necesidad social a la que responde.
- Aportes que se podrían generar en los contextos de acción.
- Experiencia que lo avala. (Estudios realizados, experiencias en el contexto laboral, proyectos desarrollados, otros).
- Principios teóricos y legales que lo amparan.

El orden de los elementos responde a la manera personal de redactar, de expresar el Rol Profesional Central, lo importante es que todos los elementos aparezcan. Por lo general el nombre del rol surge a partir del análisis de la experiencia previa y de la visualización que el participante tenga a futuro de sí mismo.

¿En qué momento del proceso formativo se elabora el RPC?

Se intenta que el participante precise y defina el rol que desea desempeñar a futuro una vez que ingresa al Cepap, este puede mantenerse o modificarse de acuerdo a los proyectos que va desarrollando.

¿Cuál es su importancia?

Al no existir menciones, el Rol Profesional Central juega un papel de vital importancia ya que es el documento a través del cual el participante se identifica, se define y caracteriza en su hacer como profesional de la educación.

Diseñar el rol así como el perfil prospectivo en los inicios de la carrera, tiene una significación importante ya que ambos productos sirven como brújula que orienta los pasos del participante en la construcción de su proceso formativo. Tanto el Rol Profesional como el perfil prospectivo constituyen documentos guías para la construcción de la matriz curricular personalizada.

4.- El proyecto de aprendizaje. Fases de un proyecto de aprendizaje

El método de proyectos de aprendizaje

Para entender el significado del método de proyectos de aprendizaje tal como se concibe y aplica en el Cepap, comenzaremos por analizar el significado de las palabras que compone tales expresiones. Precisemos entonces la etimología de los términos:

Método: “m. (gr. *Methodos*, de *meta*, con y *odos* vía). Modo razonado de obrar o hablar, proceder con método”. Se refiere al conjunto de pasos, acciones que se siguen de manera organizada con el propósito de alcanzar un objetivo, meta. “Conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado. Modo de obrar y proceder que cada uno tiene y observa. Obra destinada a enseñar los elementos de un arte o ciencia”. (*Larousse*, 2004).

Proyecto: Los seres humanos siempre estamos en constante elaboración y desarrollo de acciones con múltiples propósitos, metas y objetivos. La vida es un proyecto, ahora bien, ¿qué significa la palabra proyecto? En su acepción general la palabra proyecto se

define como la “...intención de hacer algo o plan que se idea para poderlo realizar. Redacción o disposición provisional para redactar un escrito, un tratado, un reglamento, etc. Conjunto de planos y documentos de una obra o edificio, instalación, máquina, etc., que se han de construir o fabricar” (op.cit). Un proyecto constituye un plan de actividades con el propósito de alcanzar un fin específico.

Aprendizaje: Predisposición del ser humano para cambiar o asumir nuevos preceptos, competencias, habilidades y destrezas, actitudes y aptitudes con el propósito de adaptarse y/o transformar su realidad personal o social, a través de procesos escolarizados o no. Necesidad constante y permanente del ser humano a asumir nuevas experiencias en función de su crecimiento cognitivo, procedimental y actitudinal.

En el Cepap, el método de proyectos planteado por Kilpatrick, se recrea, estableciéndose de esta manera una variante, una tipología del método de proyectos de aprendizaje (MPA) el cual se define como una herramienta o estrategia curricular en el contexto universitario, que se fundamenta en un conjunto de pasos y procedimientos destinados a aprender a aprender, a partir de la acción transformadora de la realidad personal y social de quien lo desarrolla; de esta manera, se concreta una vieja aspiración de las instituciones de educación universitaria, vincular el estudio y el aprendizaje con la vida misma. Los proyectos en Cepap conllevan una doble intencionalidad, una de transformación social de los contextos laborales donde se aplica el proyecto y otra de validación institucional de los aprendizajes adquiridos a través de su desarrollo.

Antecedentes históricos del método de proyectos

El método de proyectos tiene sus antecedentes en uno de los movimientos pedagógicos que han tenido mayor influencia en los procesos educativos en el ámbito mundial, el cual se le denomina Movimiento de la Escuela Nueva.

Aunque el método de proyectos no ha tenido un amplio desarrollo en la estructura curricular universitaria actual, a través del Cepap ha ido ganando terreno, siendo reconocido y utilizado en varios contextos educativos por su alta pertinencia socioeducativa; “el método de proyectos no es solo una estrategia de investigación y aprendizaje, es también, y en gran medida, una estrategia de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestión de cambios.” (Cepap. 1996:41).

El método de proyecto como herramienta educativa fue iniciado por un discípulo de Dewey, William Kilpatrick cuya propuesta “se encuentra expresada en su obra *The project method*, editada en (1818), al lado de pedagogos como Stevenson (1932) y el propio J. Dewey cuando prestaba sus servicios en el Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York” (Segovia. L. 1995:28).

Los proyectos surgen en el campo educativo como una estrategia alternativa en el contexto escolar para la adquisición de aprendizajes, el cual consiste en aprender a partir del desarrollo de acciones concretas (principio del pragmatismo). Esto derivó en lo que actualmente conocemos como el método de proyectos (aprender haciendo). La noción de proyecto en pedagogía es abordado por Marc Bru y Louis Not (1987) en su libro: *Où va la pédagogie du project?* W. H. Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro categorías:

a) Proyectos de producción (*producers projects*) cuyo propósito es producir algún artefacto;

b) Proyectos de consumo (*consumers projects*) cuyo objetivo es el de utilizar algún objeto producido por otros, de aprender a evaluarlo y a apreciarlo;

c) Proyectos problemas (*problems type*) dirigidos a enseñar a solucionar problemas;

d) Proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje (*achievement projects*) cuyo propósito es, por ejemplo, enseñar a manejar un computador.

El propósito fundamental de un proyecto de aprendizaje es el de reducir el vacío que existe entre las actividades escolares y las de la vida corriente. Tal como lo expresa Segovia: “El método de proyectos procura, en principio, desarrollar los máximos niveles de convergencia entre vida y educación” (Segovia: L. 1995:63). Tochón, citado por Segovia, L. (1995:63), define al proyecto como “el producto de una negociación destinada a producir una actividad de conjunto que pueda satisfacer los deseos individuales al mismo tiempo que cumplir fines sociales”. El método de proyecto tiene como base el desarrollo de un conocimiento globalizado y relacional. La planificación o el programa parcial para cada uno de los proyectos sustituyen al programa por materias.

Es importante establecer diferencias en cuanto a la aplicación del método de proyectos en otros contextos educativos y la aplicación del método de proyectos de aprendizaje en el Cepap. El primero se utiliza como una técnica didáctica que “se aboca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento, y no a temas seleccionados con base en el interés del estudiante o en la facilidad en que se traducirían a actividades o resultados” (Itesm, 1998:4); es decir, el método de proyectos como estrategia didáctica se inscribe dentro de un currículo estructurado por áreas de conocimiento; mientras que el método de proyectos de aprendizaje en el Cepap, se constituye en una herramienta para planificar, desarrollar, describir, analizar, sistematizar y socializar los resultados de la acción socioeducativa. Se inscribe en un currículo flexible, donde el participante (estudiante) es quien determina el propósito del proyecto a partir de sus necesidades de aprendizaje y las necesidades sociales detectadas por el mismo.

La noción de proyectos en el Cepap es flexible. No equivale a una prescripción programática. Un proyecto de aprendizaje es transformable, adecuado, ajustable, tanto en los aprendizajes que se esperan, así como los efectos sociales en el contexto donde se desarrollan las acciones previstas.

Como producto, un proyecto de aprendizaje debe permitir detectar, a nivel consciente, avances formativos entre su punto de inicio y su culminación, así como efectos sociales en el contexto donde se desarrollan las acciones previstas (Cepap. Op.cit. 42).

Los proyectos en el Cepap no solo se orientan a la acción, sino a la reflexión de los procesos, efectos e impacto de la misma en los contextos donde se desarrolla, así como del impacto que generan las acciones en quien las lleva a cabo (el participante). Pongamos un ejemplo concreto: si el objetivo del proyecto es diseñar un manual educativo, este proyecto debe generar dos productos, el manual como tal y un informe donde se analiza el proceso de elaboración del mismo que da cuenta de los aprendizajes adquiridos, debe describir y analizar (sistematizar) el proceso que implicó su elaboración. El participante debe estar en capacidad de explicar y socializar de manera clara y coherente cómo se elabora un manual a partir de su experiencia, con todas sus implicaciones teóricas y prácticas.

El aprendizaje adquirido a través del método de proyectos va de lo concreto a lo abstracto. Dicho de otra manera, se parte de lo que se sabe, de lo que es familiar, para seguir aprendiendo. En el método de proyectos de aprendizaje y desarrollo de aspectos actitudinales relacionados con los valores

lo que precede al comportamiento y al conocimiento adquirido, resulta de las transposiciones del mundo real asumidas por los estudiantes en su proceso educativo. Los participantes constatan experimentalmente los efectos, las decisiones y las actitudes tácticas que ellos han adoptado. En efecto, diversos tipos de resultados pueden ser adquiridos: saber, saber-hacer; ser y compartir, es decir la asimilación de conceptos, el conocimiento de estrategias de solución de problemas. (Gómez, R. 1996. Pág s/n).

Según Gómez (ibídem) el estudiante que utiliza el método de proyectos tiene más posibilidades de resistir al olvido, puesto que

está confrontando unos objetos significativos. El hecho de que un participante siga este proceso, o más aún de ser el motor de decisiones conceptuales, de organización, de análisis, de gestión de los trabajos a realizar, permite no solamente desarrollar un espíritu crítico al lograr un gran número de objetivos, sino sobre todo, posibilita el desarrollo de ciertos aspectos:

- Capacidades (de autonomía, de creatividad).
- Actitudes (de confianza, de curiosidad, de exploración, etc.).
- Aptitudes (saber-hacer).

Es posible facilitar a todo un equipo permitiendo el desarrollo de la persona; los estudiantes adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en equipo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

El método de proyectos de aprendizaje en acción

Una vez elaborados los materiales o productos preliminares (autobiografía, perfil de ingreso, perfil prospectivo y rol profesional central) procedemos al desarrollo del perfil prospectivo, es decir, adquirir los aprendizajes que consideramos necesarios para alcanzar el título de licenciado. Para adquirir estos aprendizajes utilizaremos la principal herramienta del modelo educativo del Cepap, “El método de proyectos de aprendizaje”.

Para aprender a aprender y podamos generar conocimiento desde nuestra experiencia, debemos ubicarnos en varios momentos de un mismo proceso: La planificación, la acción, la reflexión y la socialización del proceso y sus resultados a través del informe de aprendizaje.

Cotidianamente pasamos a la acción sin una previa planificación, la reflexión raramente la hacemos de manera sistematizada, por eso no concientizamos los saldos de aprendizaje que nos deja cada acción o actividad. Los aprendizajes, si los hay, quedan implícitos en nuestra

memoria pero no explícitos, analizados, sistematizados y comunicados a través de medios escritos. Planificar y analizar lo que hacemos, nos permite precisar errores para no repetirlos, ganar tiempo, y optimizar nuestras acciones. Una experiencia analizada y sistematizada se redimensiona en cuanto a la importancia y significado que tiene para quien la lleva a cabo.

Para desarrollar un proyecto es necesario considerar muchos aspectos, elementos y factores, es necesario hacerse muchas preguntas: ¿Qué proyecto quiero desarrollar?, ¿por qué y para qué me planteo determinado proyecto?, ¿qué me motiva?, ¿qué saldos sociales y educativos quiero obtener?, ¿cómo podré lograr lo que me propongo?, etc....

La metodología de proyectos de aprendizaje procura entonces que hagamos conscientes cada uno de las aristas, de los aspectos, de los momentos que implican un determinado proyecto, si estamos conscientes y claros en cuanto a lo que queremos aprender lo aprenderemos, de esta manera, nuestras acciones serán cada vez más asertivas en cuanto al logro de lo que nos proponemos, para un mejor uso del tiempo y los recursos de los cuales disponemos y así maximizar los éxitos y minimizar los fracasos.

¿Qué es un proyecto de aprendizaje entonces?

Un proyecto de aprendizaje, consiste en la planificación y organización de acciones con el propósito de alcanzar metas de tipo social en el contexto laboral, y como consecuencia de lo anterior, adquirir aprendizajes académicamente reconocibles por parte de la institución. (Valdez, 1988:6) lo define como “un conjunto de acciones desarrolladas por una persona o grupo, tanto para obtener beneficios socioeducativos como para lograr un conjunto de aprendizajes definidos”.

Fases y principios para su desarrollo

Para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje, según la metodología del Cepap, se deben cumplir tres fases o momentos:

La propuesta de proyecto de aprendizaje. Plan de acción (visualización del dónde, del por qué, del qué, del cómo, del cuánto y del cuándo del proyecto).

El desarrollo de lo visualizado (aplicación del plan de acción, de los pasos para lograr los objetivos).

El informe de aprendizaje (documento escrito, dónde se describen y analizan los procesos vivenciados y los resultados obtenidos).

FASE I - La propuesta de proyecto de aprendizaje

La propuesta constituye el plan, una visualización y organización previa de lo que queremos hacer a futuro.

Una proposición de proyectos de aprendizaje constituye una aproximación, más o menos sistemática, a una realidad que se desea conocer, y en tanto tal, comprende necesariamente no solo un enunciado de objetivos de aprendizaje que se pretenden desarrollar o alcanzar, o de actividades que hipotéticamente conduzcan a ellos, sino una justificación que permita discernir (al proponente, al grupo de análisis o sistematización, al ensayo, a Cepap) las razones sobre las cuales fundamenta su determinación. (Cepap. 1981, pág.45-46).

Partamos de un ejemplo concreto: Supongamos que hay una situación problemática en nuestro contexto laboral que debemos atacar, por ejemplo: El índice de deserción y aplazados en el área de matemática en el liceo Núñez Ponte. Para revertir esta situación nos planteamos un proyecto de aprendizaje, el “Diseño de estrategias didácticas alternativas para el aprendizaje de la matemática de los estudiantes del 9º grado en el liceo Núñez Ponte de Los Teques, que minimice el índice de aplazados y de deserción”.

A partir de este ejemplo, plantearemos elementos referenciales para la elaboración de una propuesta de proyecto de aprendizaje:

Introducción: Habla de una síntesis de lo que trata el material, la temática, de cómo está estructurada (ítems, contenidos) cómo se realizará (metodología) por qué se estructura de esa manera y otros aspectos que den referencia al lector acerca del material.

Antecedentes: Según propuestas observadas en el Cepap, los antecedentes se han abordado desde tres puntos de vista: Los antecedentes de la persona que sistematiza, se relacionan con la experiencia previa, cómo esa persona se ha acercado al tema del proyecto, en este caso de la matemática. Otra manera los antecedentes desde el contexto, historia de la institución, problemática y por último los antecedentes vistos como estudios, sistematizaciones y/o investigaciones previas que se han abordado relacionados con el tema.

En este caso ¿cuáles serían los antecedentes de la creación de estrategias didácticas para el aprendizaje de la matemática? Consideramos que lo más pertinente es abordar los antecedentes desde esta última visión. Se precisa entonces que el participante aborde una exploración y/o revisión documental que le permita ubicar material acerca de quién ha sistematizado experiencias relacionadas con la creación de estrategias alternativas en el aprendizaje de la matemática, el autor o los autores del estudio, el título del trabajo, la metodología aplicada y los resultados.

Esta indagación podría tocar el ámbito local, nacional o internacional, dependiendo de los intereses del participante, que le permita precisar grosso modo, cuál es el estado o realidad de desarrollo teórico y práctico del tema que estamos abordando, el diseño de estrategias didácticas en el campo de la matemática; estos estudios previos pueden ser tomados como referencia para el trabajo si es del interés de quien sistematiza. No seamos ingenuos en pensar que estamos descubriendo el agua tibia y en todo caso si estamos inventando y descubriendo cosas nuevas, como suele suceder con el método de proyecto, es bueno saberlo.

Se sugiere entonces, abordar los antecedentes desde esta última perspectiva por varias razones, los dos primeros pueden tocar o confundirse con elementos de la justificación, incluso se pudiera abordar temas que serían de vital interés abordar en el informe, por otro lado, los proyectos en el Cepap deben visualizarse y consolidarse como proyectos de aprendizaje y de investigación desde una perspectiva diferente, donde se ponga en diálogo la experiencia de la persona con el conocimiento existente en determinado campo del saber. El participante debe ser un investigador y aprendiz permanente desde su praxis educativa.

En este ítem solo mencionaríamos los autores, experiencias, estrategias, metodologías y resultados obtenidos en el tema en cuestión. En la propuesta estos datos se colocan de manera somera. La reflexión o análisis más profundo respecto a estos antecedentes pueden desarrollarse en el informe.

Las preguntas generadoras de este ítem serían:

- ¿Se han hecho estudios, investigaciones o sistematizaciones relacionadas con los aspectos o temas que abordo en el proyecto?
- ¿Quién los ha hecho? Autores.
- ¿Qué procedimientos se han utilizado? Metodologías.
- ¿Si se han hecho, qué resultados se han obtenido? Logros y alcances.

Si en esa indagación no se encuentran aspectos relacionados con el diseño de estrategias didácticas alternativas para él... sencillamente se plantea que no se hallaron antecedentes.

Contexto: Menciona el lugar y el público que va a estar involucrado en el proyecto. Las preguntas para precisar este ítem serían:

- ¿Dónde se llevará a cabo la experiencia? Educación formal: La escuela, instituciones gubernamentales. Educación no formal: Organizaciones comunitarias.
- ¿Con quiénes? Grupos y sus características, niños, adolescentes o adultos, etc.

Siguiendo el ejemplo anterior, ¿qué colocaría en el contexto? Sencillamente colocaríamos: La propuesta se desarrollará en el liceo Núñez Ponte de Los Teques con un grupo de 30 niñas y 50 niños, estudiantes de 9º de Educación Básica.

Justificación: La justificación debe contener dos aspectos de especial relevancia: Las razones de tipo social y personal que impulsan o detonan el interés a desarrollar el proyecto.

En lo social precisamos, describimos, planteamos los problemas, dificultades, situaciones y factores que de alguna manera impiden el buen o mejor desenvolvimiento de las actividades en el contexto donde desarrollamos nuestro trabajo y que ameritan el desarrollo de un proyecto destinado a transformar nuestro entorno, generándose, de esta manera, un proceso de cambio que apunta a la optimización de las acciones.

Aquí hablamos de cómo y en qué medida el desarrollo del proyecto traerá soluciones al contexto donde nos desempeñamos (consecuencias sociales). Por ejemplo: En este caso planteamos la problemática de repitencia y deserción a causa de la carencia de estrategias didácticas y cómo el proyecto busca contribuir o superar el alto índice de aplazados en el área de matemática, para transformar la realidad, para que todos tengan la oportunidad de obtener el título de bachiller con los conocimientos mínimos necesarios.

En este apartado debemos expresar entonces claramente cómo el proyecto que planteamos permitirá obtener las herramientas para ser mejor persona y un mejor educador, de alguna manera expresamos cómo el proyecto nos permitirá adquirir aprendizajes. Las razones deben argumentarse de manera clara y concreta. La relevancia del mismo y su impacto social dependen de esa claridad que se exprese en la justificación.

Muchas propuestas, no son aprobadas porque no se argumenta bien el proyecto, porque no se sustentan sobre bases sólidas. En la justificación debe problematizarse y hacer énfasis en la importancia del mismo para los beneficiarios y para quien lo ejecuta. Toda acción en lo social pretende mejorar, transformar o simplemente conocer una

realidad, igualmente esa acción genera en quien las desarrolla saldos de aprendizaje. Las preguntas generadoras de este ítem serían:

- ¿Por qué y el para qué se desarrolla el proyecto?
- ¿Qué se desea cambiar o transformar si es el caso?
- ¿Cuál será el impacto social del proyecto (beneficiarios).
- ¿Cuál es el interés personal que me mueve a desarrollar dicho proyecto?

Aquí podríamos colocar, además, la importancia de los aprendizajes a alcanzar en el desenvolvimiento de nuestra labor educativa relacionados con el ámbito general, pedagógico o especializado y su relación con nuestro Rol Profesional Central.

Objetivos del proyecto. Los objetivos constituyen una expresión más concreta y precisa de los alcances del proyecto, de las razones y argumentos que lo justifican. ¿Cómo podemos diseñar estos objetivos? El camino es formularse preguntas tales como:

- ¿Qué quiero lograr, alcanzar o transformar en el contexto de acción que sea factible?
- ¿Cómo se transformará la realidad del contexto con la aplicación de este proyecto?
- ¿Cuáles serán los saldos sociales una vez que termine el proyecto?
- ¿Cómo afectará a los miembros del grupo, docentes, estudiantes, la comunidad, si es el caso? Se recomienda colocar el objetivo general y los específicos.

El objetivo general sería el propósito último, este depende del tipo de proyecto:

Si seguimos con el ejemplo anterior, el objetivo general podría ser minimizar el alto índice de aplazados y de deserción estudiantil en el 9º grado a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas alternativas para el aprendizaje de la matemática en el Liceo Núñez Ponte de los Teques.

Los objetivos específicos serían todos aquellos que posibilitarían el general:

- Analizar los programas, manuales o guías de estudio de matemática existentes a partir de sus objetivos, contenidos, y estrategias.
- Identificar las limitaciones y necesidades de los estudiantes en la comprensión de la matemática a través de pruebas y entrevistas.
- Identificar cuáles son las limitaciones de las estrategias existentes a partir del análisis de programas manuales, guías y de las opiniones de los estudiantes y profesores.
- Diseñar los objetivos, contenidos y estrategias didácticas a partir de las necesidades manifiestas de los estudiantes, que aseguren el aprendizaje.
- Aplicar las estrategias diseñadas.
- Analizar los resultados de su aplicación.
- Comunicar los resultados.

Los objetivos de aprendizaje: Son todos aquellos conocimientos que deseas alcanzar a través de la puesta en práctica del proyecto. Como podemos observar, un proyecto implica aprendizajes de aspectos no solo de una, sino de tantas áreas de conocimiento como el participante se lo plantee, por tanto un proyecto es interdisciplinario. Las preguntas generadoras.

- Qué aprendizajes deseo alcanzar en cuanto a lo declarativo-teórico (conocer). Lo procedimental (saber-hacer) y lo actitudinal (ser y compartir).

Siguiendo el ejemplo del objetivo general colocaremos algunos objetivos por cada nivel de aprendizaje a modo de referencia:.

En cuanto a lo declarativo-teórico:

- Identificar las bases y fundamentos del currículo.
- Conocer concepciones y principios filosóficos de la educación.
- Precisar criterios para el análisis de programas educativos.
- Adquirir conocimientos acerca de la planificación educativa.
- Profundizar en los principios relacionados con la didáctica de la matemática.
- Precisar el concepto de estrategia didáctica.

- Conocer principios teóricos en cuanto a la elaboración de instrumentos para la recolección de información.
- Validar y reconocer los conocimientos adquiridos en el campo de la matemática.

En cuanto a lo procedimental-habilidades y destrezas:

- Diseñar instrumentos para recabar información tales como, cuestionarios y entrevistas.
- Adquirir habilidades y destrezas en el análisis de cuestionarios y entrevistas.
- Adquirir habilidades y destrezas en el diseño de objetivos educacionales.
- Aplicar los principios teóricos para la redacción de objetivos educacionales.
- Seleccionar contenidos de aprendizaje a partir de necesidades de los estudiantes.
- Diseñar estrategias didácticas alternativas para el aprendizaje de la matemática.
- Elaborar planificaciones que respondan a las necesidades educativas de los participantes.
- Facilitar estrategias educativas que posibiliten el desarrollo integral del individuo.

En cuanto a lo actitudinal:

- Considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el proceso de formación (respeto).
- Asumir el proceso de mi propio aprendizaje (responsabilidad).
- Asistir puntualmente a mi jornada laboral (compromiso).

Es posible que algunos objetivos propuestos no se logren, lo importante es tener conciencia de ello y saber las causas. Es muy común además alcanzar objetivos o aprendizajes no previstos en la propuesta. A estos aprendizajes Kilpatrick los llamó aprendizajes simultáneos o concomitantes. Los objetivos apuntan a validar institucionalmente los aprendizajes adquiridos a través de los proyectos de acción, siempre y cuando sean objeto de análisis y sistematización. Se valida lo que se escribe y se analiza.

Metodología: Es el camino, indica los pasos de manera lógica y coherente para alcanzar los objetivos propuestos. Requiere un proceso de análisis y visualización de las posibles alternativas para abordar el proceso. Por lo general en el Cepap se utiliza la sistematización como herramienta para la generación de conocimientos desde la acción. Francke Marfil (1995) define la sistematización como: “Un proceso de generación de conocimientos, vinculado a intervenciones intencionadas o experiencias de promoción del desarrollo”.

Siendo la sistematización un proceso para la generación de conocimientos debe aplicar protocolos o procedimientos básicos de la investigación y la evaluación. Sin embargo, y debido a su intrínseca vinculación con acciones destinadas a la transformación del entorno, con fines que apuntan al desarrollo de los contextos donde se actúa, también se observan aspectos procedimentales importantes que la diferencian con estas y otras formas de producción intelectual.

La evaluación se diferencia de la sistematización en varios aspectos, mientras la evaluación se propone hacer juicios de valor acerca

de los resultados: medir la relación costo/beneficio, contrastar los logros con las metas, los impactos contra los objetivos adelantados. La sistematización se interesa no solo por los resultados, sino principalmente por los procesos. Le importa el producto, pero sobre todo cómo se genera ese producto.

El conocimiento es fruto de un esfuerzo por interpretar la información y articularla con otras informaciones, en la búsqueda de explicaciones dinámicas y globales. La sistematización de experiencias es más que una forma de producir información. La sistematización es, ante todo, una apuesta a la generación de conocimientos, desde y para la promoción del desarrollo.

Entre la sistematización y la investigación también se plantean diferencias básicas.

Por lo general la investigación no está anclada a ninguna intervención como objetivo inmediato, le interesa el conocimiento, la discusión teórica o la elaboración intelectual. Mientras que en la sistematización, las preguntas motivadoras hacia la generación de nuevos conocimientos y orientadoras de la reflexión surgen de la praxis de las personas y equipos comprometidos con proyectos y actividades conducentes al desarrollo.

Mientras en la investigación la fuente principal de información es externa al sujeto que conoce, en la sistematización está dada por la experiencia acumulada de estos actores o promotores del desarrollo y la de sus contrapartes, los beneficiarios o coprotagonistas de las intervenciones que apuntan el desarrollo.

“Los encargados de sistematizar las experiencias son los propios protagonistas de esas experiencias o, en todo caso, si se opta por recurrir a un investigador o consultor externo a esas experiencias, este deberá trabajar estrechamente con los primeros, facilitándoles la reflexión grupal e individual y la comunicación ordenada de los aprendizajes que han derivado de sus experiencias”. (Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Perú. 2010. Pág.14).

Por lo general todos los proyectos de aprendizaje se fundamentan en la acción y sistematización de la misma, sin embargo, al estar el proceso de formación del participante vinculado a una institución universitaria que otorga títulos de educación universitaria, hace que la sistematización se enriquezca con la investigación bibliográfica y documental, además se apropie de técnicas e instrumentos para el registro utilizados en la investigación de campo dándole a la sistematización un protocolo y un estatus de investigación desde la praxis, donde el participante pueda establecer un diálogo más profundo entre la teoría y la práctica educativa, visualizando la educación como principal palanca de cambio social.

La interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo que sucedió para justificarlo. Al contrario, es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación. (Oscar Jara. 2002).

Preguntas generadoras para el diseño de la metodología:

- ¿Cómo lograr los objetivos?
- ¿Qué acciones debo llevar a cabo?
- ¿Cuál es la vía más idónea para obtener lo que deseo?
- ¿Cuáles son los pasos a seguir?

Planteamos seguidamente algunos aspectos (vías para alcanzar los objetivos) que sirvan de referencia al momento de precisar la metodología de trabajo, siguiendo el ejemplo planteado.

- Desarrollo de una investigación bibliográfica y documental relacionada con el currículo y el diseño de estrategias didácticas.
- Diseño de entrevistas.
- Aplicación de entrevistas a los estudiantes para...
- Análisis de las entrevistas según...

- Diseño de las estrategias.
- Aplicación de las estrategias didácticas.
- Evaluación de las estrategias a partir de la opinión de los estudiantes y el nivel académico alcanzado por los mismos en las áreas.
- Registro (escrito, fotográfico, filmográfico) sistemático de cada uno de los procesos.
- Organizar o clasificar los registros de acuerdo a categorías de análisis.
- Analizar los registros de las experiencias.
- Interpretar los hallazgos para obtener conclusiones.
- Comunicar la experiencia y sus procesos a través de un informe de aprendizaje.

El orden que se plantea aquí, parte desde el proceso lógico, sin embargo, en la práctica algunas acciones se desarrollan de manera simultánea o no siguen el orden estricto que se expresa en la propuesta, esto depende de la dinámica que se genere en la realidad del contexto y las maneras de cada individuo (participante) abordar las acciones.

Tal como lo expresa Francke Marfil (1995) para sistematizar se deberían tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se deben ordenar los trabajos o tareas implicados en la sistematización en una secuencia lógica, ello no quiere decir que tales tareas sean etapas cancelatorias: muchas veces se tendrán que regresar y volver a revisar, completar, tareas o trabajos que ya se habían abordado.
- Cualquier propuesta o “guía” metodológica solo debe ser asumida como una herramienta que puede ayudar a hacer mejor las cosas o como un mapa que indique cómo llegar más fácilmente a donde nos proponemos. No debe ser tomada ni como “receta mágica” ni como “camisa de fuerza”. Es decir, contar con una guía metodológica no exime ni reduce el esfuerzo más importante que se requiere: la reflexión, a partir de la propia experien-

cia, sobre el aspecto de la realidad o problema que deseamos conocer mejor.

- Recursos: Para el desarrollo de la metodología se requieren de recursos. La pregunta generadora sería:
- ¿Qué necesito para llevar a cabo mi proyecto?
Estos pueden organizarse de la siguiente manera:
 - a) Institucionales (los contextos que intervienen).
 - b) Humanos (personas que deben estar involucradas en el proyecto).
 - c) Equipo o herramientas técnicas.
 - d) Materiales básicos necesarios.

Tiempo: Establece el período de tiempo que invertirás desde la aprobación de la propuesta hasta la entrega del informe final. La pregunta sería:

- ¿Cuánto tiempo necesito para culminar el proyecto? (El diseño de un cronograma de actividades establecidas en la metodología ayuda a determinar el tiempo requerido para el desarrollo del proyecto, desde la aprobación de la propuesta hasta la entrega del informe definitivo).
- Evaluación: Es importante que el participante proponga los criterios, estrategias y dinámicas que sirvan de guía en el equipo para determinar si los objetivos se lograron o no. Preguntas generadoras:
 - ¿Cómo determinar si logré los objetivos o no?
 - ¿Qué estrategias son las más idóneas para verificar en el equipo el alcance de las metas propuestas?
 - Estos serían los ítems que toda propuesta de proyecto debe considerar. Como podemos ver la propuesta es un plan de estudio y aprendizaje diseñado por el propio participante.

¡Importante!

La propuesta es un documento diferente al informe de aprendizaje, por tanto su estructura se fundamenta en elementos distintos a los abordados en el informe. Se recomienda anexar la propuesta una vez terminado el proyecto para verificar la correspondencia entre lo planificado y los alcances del mismo. Como podemos observar en un proyecto de aprendizaje se contemplan todos los principios teóricos en los que se fundamenta el Cepap. Esto es, la autogestión del aprendizaje, la cogestión, los principios andragógicos, el aprendizaje permanente, el currículo flexible, la matriz curricular personalizada, la transversalidad, la interdisciplinariedad del aprendizaje, los principios constructivistas del aprendizaje, aprender a aprender, aprender haciendo y el aprendizaje significativo.

Por lo general en el Cepap se habla de dos tipos de proyectos de aprendizaje: el prospectivo, que apunta a acciones futuras y el retrospectivo, que se fundamenta en el análisis y reflexión de acciones pasadas. No obstante, todo proyecto tiene un carácter prospectivo aunque se fundamente en experiencias previas. Ejemplo: No es lo mismo plantearse el diseño de un manual, que recuperar la memoria relacionada con la elaboración de un manual. En el primero, el objetivo sería diseñar y elaborar un manual, mientras que en el segundo es reconstruir el proceso de diseño de un manual educativo con el propósito de validar aprendizajes.

FASE II - Desarrollo de la propuesta de proyecto de aprendizaje

Constituye la aplicación sistemática de la metodología expresada en la propuesta con el propósito de lograr cada uno de los objetivos. Por ejemplo: El desarrollo y aplicación de técnicas de observación, registro escrito y en imágenes de lo que acontece, de los efectos generados a partir de las acciones como facilitador(a), de las estrategias aplicadas, de los contenidos trabajados. Analizar

los efectos de nuestras acciones y si estas se encaminan al logro de lo que buscamos. Implica investigación bibliográfica y de campo, el participante debe abordar la investigación bibliográfica de los contenidos teóricos relacionados con su práctica docente. Esto sugiere el manejo de las técnicas de investigación bibliográfica y documental, para que el informe no resulte una simple descripción anecdótica, sino una reflexión teórica de los procesos. Donde la teoría y la práctica se vinculan y se expresan de una manera coherente.

FASE III - Informe de aprendizaje

El informe constituye el soporte tipográfico de los aprendizajes adquiridos en el transcurso del proyecto. Es un documento aparte, diferente a la propuesta. En él se describe y sobre todo se analiza el proceso vivenciado, los hallazgos, los logros, las dificultades. Aborda los conceptos y profundiza aspectos teóricos relacionados con la acción. Las similitudes y diferencias entre las teorías planteadas y la realidad que se confronta. El informe constituye el principal aval de los aprendizajes adquiridos a través del desarrollo de un proyecto de aprendizaje.

¿Cómo se elabora un informe de aprendizaje?

No existe una estructura establecida, cada persona lo ordena, lo estructura según qué y cómo lo quiere expresar. Aunque hay elementos de forma (normas APA) que deben ser considerados. Por ejemplo cómo hacer las citas según las fuentes, cómo colocar los cuadros, el tipo de letra, las sangrías, etc. El uso de imágenes conjugadas con el texto, constituye un elemento de gran valor.

Lo importante que debemos resaltar es que un informe de aprendizaje no es una monografía de una determinada temática o área de conocimiento. Tampoco se elabora a partir de una estructura tipo

tesis: Planteamiento de problema, marco teórico, marco metodológico por ejemplo. El informe obedece a un proceso de sistematización, por tanto su estructura es distinta a una investigación convencional, es en esencia la narración, descripción y sobre todo el análisis de las acciones emprendidas con el propósito de una transformación social y personal en diálogo con determinados principios teóricos. En un informe se evidencia cómo diferentes áreas del conocimiento contribuyen y se vinculan entre sí con un propósito común, a través del desarrollo de acciones concretas.

Existen muchas maneras de abordar la elaboración de un informe, sin embargo, uno de los elementos que ha ayudado en esta difícil tarea es la elaboración o diseño de una estructura, de una tabla de contenido tentativa, que se deriva del contexto, del conocimiento y análisis que se haga de la realidad donde se actúa, del conocimiento acerca de las características del público con el que se trabajó y del conocimiento alcanzado en determinadas áreas del saber, en definitiva, debe describir y analizar las acciones desarrolladas y sus efectos a la luz de los principios teóricos existentes.

Como podemos ver, elaborar un informe de aprendizaje implica todos los elementos relacionados con la metodología, es decir, implica acción social transformadora, investigación de campo, investigación bibliográfica y sobre todo mucha reflexión de la práctica. Es importante que la estructura la determine el proceso y la vivencia del participante.

Según la experiencia no es recomendable asumir la sistematización desde la bibliografía consultada sino desde la experiencia vivida para luego establecer diálogo con los autores que han escrito acerca del tema. Tampoco es recomendable hacer una separación tajante entre la teoría y la práctica. En la sistematización se debe vincular de manera imbricada la teoría establecida y el conocimiento generado desde la acción transformadora del participante.

Ejemplo para la configuración y estructura de un informe de aprendizaje a través de la mayéutica.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr)
Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente
(Cepap).

Informe de aprendizaje

Elaborado por:

C.I:

Ensayo:

Equipo de Sistematización:

Facilitador:

Ciudad, mes y año

El cuerpo o contenido del informe

Se fundamenta en la descripción y análisis de la experiencia, vinculada a principios teóricos. Aquí el orden y cantidad de los capítulos, títulos y subtítulos estarán determinados según la cantidad de aspectos y factores que el participante aborde en el análisis. Es recomendable que la estructura del informe esté determinada por la vivencia del participante. Que los principios teóricos aparezcan en la medida que la narración y el análisis de la experiencia lo requieran.

Partiendo del ejemplo de la propuesta, se plantea este ejemplo de 5 capítulos o títulos tentativos, con un conjunto de interrogantes que podrían determinar los subtítulos y la estructura definitiva del informe así como el abordaje de los principios teóricos.

Índice:	Pág.
Introducción.....	i

1. Acercamiento al pensamiento lógico matemático.....6

En este ejemplo se podría describir y analizar la experiencia personal del participante en el campo de la matemática, sus inicios, ¿cómo surgió su interés por el tema? En la medida que narra y analiza la experiencia va vinculando con aspectos o elementos teóricos, por ejemplo: ¿Qué entendemos por pensamiento lógico? ¿En qué consiste? ¿En qué se diferencia el pensamiento lógico del pensamiento creativo? ¿Cuál es el proceso del pensamiento lógico matemático? ¿Cuál es su importancia y aplicabilidad en la cotidianidad?

2. Factores que limitan el aprendizaje de la matemática..... 25

¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo se aprende? ¿Por qué es difícil el aprendizaje de la matemática? ¿Qué factores limitan el aprendizaje de la matemática? ¿La edad? ¿El ambiente? ¿Los programas? ¿Los contenidos? ¿Las estrategias?

3. La problemática de repitencia en el liceo Núñez Ponte..... 30

¿Cuál es la problemática que se presenta en el liceo? ¿Cuáles son las causas? ¿Cuáles son los efectos? ¿Cómo minimizar ambas?

4. En búsqueda de soluciones. El diseño de estrategias alternativas para el aprendizaje de la matemática..... 50

¿Qué entendemos por diseño? ¿Tiene que ver con el currículo? ¿Cómo se redactan los objetivos? ¿Cómo se seleccionan los contenidos? ¿Qué entendemos por estrategia didáctica? ¿Es lo mismo una estrategia a una actividad? ¿Cómo se diseñan las estrategias? ¿Qué elementos se deben considerar?

5. Proceso y efectos de la aplicación de las estrategias..... 70

¿Qué es la facilitación? ¿En qué consiste? ¿Cómo se debe facilitar el proceso de aprendizaje de la matemática? ¿Qué elementos se deben considerar? ¿Cómo se dio el proceso de facilitación? ¿Cómo se planifica una clase de matemática? ¿Qué es la didáctica? ¿En qué consiste la didáctica de la matemática? ¿Cuáles son las mejores estrategias para aprender la matemática? ¿Qué es la evaluación? ¿Cómo evaluar? ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes? ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos?

6. Alcances, limitaciones, sugerencias.....90

Bibliografía

Anexos

Como vemos, un proyecto de aprendizaje no solo integra los aprendizajes desde las teorías o disciplinas establecidas, sino de los conocimientos generados de la práctica, a través del proceso de sistematización. Por lo general un informe se va construyendo a partir de avances que se van presentando en el equipo para su discusión, a través de estos avances el equipo y el facilitador van haciendo la observaciones y sugerencias para que el informe cumpla finalmente con los requisitos mínimos establecidos, es una evaluación continua y cualitativa del proceso, que se da hasta que se presenta el informe definitivo.

Evaluación del informe

El informe es evaluado de manera continua a través de los avances parciales que hace el participante en el equipo de sistematización, de acuerdo a las estrategias establecidas por el participante en la propuesta de proyecto, además se utiliza un instrumento donde a través de varios criterios se determina la nota definitiva del informe. Una vez analizado y evaluado el informe definitivo por los miembros del equipo de sistematización se levanta el acta de evaluación de informes de aprendizaje.

Capítulo IV EL RECONOCIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CEPAP

Tal como se puede observar, el modelo educativo que desarrolla el Cepap se diferencia de manera significativa del modelo convencional, por tanto; los procesos, así como los documentos académicos que se generan también son distintos. Por tanto, las dinámicas de evaluación también lo son. La evaluación constituye una de las herramientas más importantes para problematizar e incentivar el aprendizaje. Es importante precisar que todos los materiales generados por los participantes son objeto de evaluación, mas no a todos se les asigna evaluación cuantitativa, es decir, no se les coloca nota, calificación numérica. La autobiografía, el perfil, el Rol Profesional Central, son parte del currículo personalizado que el participante va desarrollando paulatinamente en el proceso, son objeto de varias entregas que se abordan desde una visión de la evaluación formativa y permanente, básicamente de tipo cualitativa, facilitando a través de las discusiones generadas en el equipo de sistematización, elementos conceptuales, metodológicos que posibiliten su configuración definitiva.

Todos los productos académicos son objeto de varias entregas hasta que alcanzan o cumplen los requisitos mínimos para su aprobación por parte del equipo y del facilitador. Solo a dos productos se les asigna calificación numérica, a los Proyectos de Aprendizaje y a las Unidades de Aprendizaje, ya que son los productos académicos a través de los cuales se validan los conocimientos expresados en la autobiografía, en los perfiles y en el Rol Profesional Central.

El proceso evaluativo

En vista de que en este modelo educativo en proceso está en manos de los participantes adultos, son ellos quienes establecen la dinámica en los equipos de sistematización, por su puesto, aupados, incentivados, estimulados a través de dinámicas y estrategias desarrolladas por el facilitador, factor importante y decisivo en el desarrollo de los equipos. Por lo general, los participantes conjuntamente con sus facilitadores elaboran cronogramas de encuentro y discusión de acuerdo a los materiales producidos. A cada material, de acuerdo a su dimensión o extensión se le dedica una sesión de trabajo. Cada participante debe enviar el material vía correo, a cada uno de los compañeros de su equipo y a su facilitador, con una semana de antelación, de manera que cada miembro tenga el tiempo suficiente para que sea leído y analizado con detenimiento, para hacerle las observaciones y sugerencias pertinentes. Una vez que el participante socializa (previo cronograma) ante su equipo, un avance o material culminado ya sea autobiografía, perfil, propuesta, informe o Unidades de Aprendizaje, se procede al acto de evaluación, este se inicia con el propio participante, el cual hace una valoración de los alcances, logros y/o limitaciones de su trabajo, luego cada compañero hace lo propio. Como podemos ver, cada miembro de equipo se convierte en evaluador de su compañero, es así como en esta dinámica se pueden evidenciar, de manera directa, en los participantes y el facilitador, un conjunto de actitudes relacionadas con: compromiso, responsabilidad, cooperación, solidaridad, respeto, humildad, capacidad de dar aportes de manera constructiva, asertiva y tolerancia para recibir observaciones, entre otras. De igual manera, en este proceso se evidencia el dominio conceptual, metodológico del tema tratado, por parte del evaluado. En caso del proyecto, primero se evalúa la propuesta (ver anexos) luego se desarrolla, una vez que se culmina, finalmente se elabora el informe de aprendizaje, cada participante utiliza un instrumento de evaluación

(ver anexos) para colocar la nota de acuerdo a varios criterios establecidos en el instrumento.

El Cepap a través de sus lineamientos curriculares (1996) sugiere algunos criterios para la evaluación de las fases del proyecto de aprendizaje. En cuanto a la propuesta se pueden evaluar sus objetivos a partir de los siguientes criterios: *Relevancia individual*: Esto se refiere a si los objetivos están diseñados en función del logro de las competencias personales requeridas para el diseño del perfil de egreso. *Relevancia social*: Precisa si los objetivos se adecúan a las características del contexto y si están orientados a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas socioeducativos. *Factibilidad*: Se refiere a si pueden ser logrados considerando las condiciones planteadas, recursos materiales y financieros existentes así como el tiempo previsto para su alcance. *Flexibilidad*: Si existe la posibilidad de que los objetivos sean redireccionados, modificados durante el desarrollo del proyecto para adaptarlos a los cambios o necesidades surgidas en el proceso. *Amplitud*: Precisa la posibilidad de integrar conocimientos de varias disciplinas con un propósito común. *Coherencia*: Identifica la correspondencia entre los aprendizajes personales y su relevancia social. En cuanto al contexto, este ítem de la propuesta se puede evaluar de acuerdo a: *Ubicación*: Señala las características más resaltantes en el que se desarrolla el proyecto, incluso describe la población beneficiaria del proyecto. En cuanto a los contenidos. Se hace énfasis en la *Pertinencia*: Incorporación e integración de los contenidos más adecuados de una o de diversas áreas para el desarrollo del proyecto. *Vigencia*: Determina en qué medida las referencias bibliográficas utilizadas corresponden con los avances teóricos/metodológicos de las distintas disciplinas investigadas. *Profundidad*: Se refiere al grado de complejidad en el procesamiento de la información que expresa el participante, producto de: a) La comparación de distintos enfoques y planteamientos investigados; b) el análisis de las implicaciones mediatas e inmediatas de su acción y c) la

proposición de nuevas relaciones teórico/metodológicas derivadas de su experiencia formativa.

En cuanto a los procesos

Grado de *Implantación*: Señala en qué medida se realizó lo propuesto y cuáles fueron las modificaciones surgidas durante el desarrollo del proyecto. *Comunicabilidad*: Hace referencia a la eficacia comunicacional del lenguaje como medio expresivo y crear de ideas que respetando el estilo del autor, garantice la claridad, la concreción, la sencillez y la aplicación de las reglas gramaticales básicas. *Grado de reflexión*: Consiste en la utilización individual y/o colectiva de la descripción, análisis, evaluación e interpretación de las situaciones relacionadas con el desarrollo del proyecto, los factores que influyeron en este, las hipótesis de acción formuladas y la evaluación de las mismas. *Cogestión/Autogestión*: Hace mención al tipo y el nivel de participación de los distintos autores/actores, en los procesos de detección de necesidades, planificación, ejecución, evaluación e interpretación del proyecto y en la elaboración del informe. *Satisfacción*: Expresa el nivel de satisfacción manifestada por los autores/actores con relación a la dinámica y significado de los procesos y sus resultados. *Congruencia*: Señala la correspondencia de los procesos con el marco axiológico-actitudinal.

En cuanto a los resultados se puede precisar:

La eficacia: Determina el nivel de logro de los objetivos propuestos, cambios experimentados, el nivel, magnitud, intensidad y calidad de los mismos. *Eficiencia*: Precisa la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos. *Efectividad social*: Grado o nivel de satisfacción de las necesidades sociales. *Efectividad personal*: Precisa el grado de logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Resultados secundarios: Hace énfasis en la identificación y análisis de los resultados no esperados (positivos, negativos, personales y sociales).

En cuanto a la propuesta considera los objetivos, contexto y contenido, sin embargo, no se consideran otros ítems que integran la propuesta del proyecto y que de acuerdo a la experiencia son fundamentales y álgidos. La claridad por parte del participante de estos dos aspectos, podrían determinar el éxito o no de un proyecto de aprendizaje, nos referimos a la justificación y a la metodología. Poder argumentar de manera clara las razones sociales y personales que impulsan un proyecto, así como visualizar el camino y las acciones para alcanzar las metas, constituyen aspectos de gran relevancia en el proceso de planificación educativa en un modelo autogestionario. Aunque las proposiciones o propuestas son parte del proceso integral del proyecto, constituyen una fase fundamental donde el participante va planificando y construyendo su personal diseño curricular.

Es importante decir que el participante evaluado también se autoevalúa y su nota es promediada entre todas las notas de los demás participantes, incluyendo la del facilitador. Es requisito que cada participante entregue el instrumento de evaluación lleno al participante evaluado, en la discusión cada miembro del equipo argumentará utilizando el instrumento sugerido, sus apreciaciones y puntos de vista acerca del proceso que implicó el proyecto en diálogo con el evaluado, generándose de esta manera, discusiones y análisis que constituyen aspectos eminentemente formativos, finalmente expresa la nota que considera justa, argumentando las razones lógicas por las que colocó determinada calificación, de esta manera se hace presente el ejercicio de la coevaluación y la heteroevaluación. La heteroevaluación es la evaluación que por lo general realiza una persona sobre otra, respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. Es la que realiza por lo general los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos. En el caso del Cepap la heteroevaluación puede realizarse desde el participante

hacia el facilitador, si honramos el principio de la horizontalidad, de los iguales. No se debe perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo, los más aptos para evaluar el desempeño de sus facilitadores son sus participantes. La heteroevaluación es un proceso importante dentro del proceso de aprendizaje, rico por los datos y posibilidades que ofrece, y también complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando estas se encuentran en momentos evolutivos, delicados en los que un juicio erróneo o “injusto” puede generar actitudes de rechazo, hacia el estudio, incluso hacia la sociedad, en el niño, adolescente o adulto que se educa. Una vez evaluado el proyecto de aprendizaje se procede a levantar el acta de evaluación. La cual constituye la evidencia de que el grupo y el facilitador le dieron su aprobación, en ella se coloca el nombre del proyecto, los datos del participante, la firma de los participantes, del facilitador y la nota. (Ver anexos).

La unidad de aprendizaje. Características. Importancia. Elaboración

El camino hacia la UA

El reconocimiento y validación por parte de la institución (Unesr) de los aprendizajes adquiridos en un centro con las características del Cepap no ha sido, ni será sencillo, no es fácil asimilar en el mundo académico convencional, un centro de formación donde no existen profesores, semestres, materias, créditos, ni exámenes, tal como se entiende en el subsistema de educación universitaria. Por tal motivo el Cepap siempre ha confrontado el problema de la expresión, del significado y el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a través de la acción.

Debido a esta dificultad ha creado e implementado a lo largo de su historia, procedimientos para tratar de traducir los procesos

de aprendizaje vivencial al mundo académico convencional, para su comprensión y demostrar así que por vías diferentes se puede acceder al conocimiento y que estos además puedan ser reconocidos institucionalmente a través de títulos.

Antes de que se implementara la noción de cierres de escolaridad tal cual lo conocemos ahora, y se utilizaran las Unidades de Aprendizaje como instrumento para evaluar y validar aprendizajes adquiridos a través de los proyectos, se implementaron otros procedimientos. Esto nos indica que la metodología del Cepap, tal como la conocemos hoy, es el fruto de un proceso de construcción colectiva que se ha dado a lo largo de estos 36 años de existencia.

Revisemos entonces algunos procesos que configuran parte de su historia. En el Cepap no existía en sus inicios una claridad en cuanto al camino formativo y a la manera de validarlo institucionalmente.

...El carácter impreciso de lo académico, estaba basado fundamentalmente en proyectos articulados al conocimiento vivencial, teórico, talleres formativos y al trabajo de los participantes en el Cepap. Estos cuatro elementos constituían los pilares del modelo y resultaba difícil articularlos de manera pedagógica; más aún, comunicarlos. Esto empieza a resolverse al seguir los primeros proyectos colectivos que incluían el balance formativo-pedagógico a nivel individual. A partir de 1976, se comienza a trabajar con la matriz curricular apoyada en siete áreas de aprendizaje:

1. Persona y aprendizaje.
2. Grupo y aprendizaje.
3. Medio y aprendizaje.
4. Trabajo y aprendizaje.
5. Niñez.
6. Adolescencia.
7. Adulterz. (Cepap. 1997:2).

Después de esta adaptación y abandonadas las ideas originales por parte de la Unesr, esta le exigió al Cepap un plan de conversión a la manera convencional, para que todos sus núcleos funcionaran con planes y diseños curriculares estructurados. Esto era imposible, a menos que se renunciara a los principios que le dieron origen, por tanto el Cepap se mantuvo al margen y de alguna manera sobrevivió de manera ilegal hasta la aprobación de la normativa en 1980.

A partir de este evento y de los aportes del entonces rector Félix Adam, se introduce la noción de evaluación integral, la cual se implanta oficialmente en 1981. Para ese entonces, se tenía una idea más clara del camino formativo, es decir, de la metodología de proyectos de aprendizaje. De esta manera, se empieza a utilizar la expresión de áreas de conocimiento y su desglose de acuerdo a los ítems que actualmente utilizamos, actividades, habilidades y destrezas, utilización de conceptos y/o teorías, problemas investigados, elaboración teórica y/o metodológica, actitudes y valores.

La evaluación integral

Una vez que el participante culminaba todos sus proyectos de aprendizaje y consideraba haber alcanzado las competencias necesarias, organizaba todos los materiales constituidos por propuestas de proyectos, Rol Profesional Central, informes de aprendizaje y las áreas de conocimiento derivadas de los mismos. Luego se procedía a solicitar ante la subdirección académica la evaluación integral. Este acto consistía en la evaluación del proceso global, integral de aprendizaje vivenciado por el participante, a través de una defensa pública. La evaluación estaba a cargo de tres facilitadores (jurados) que se encargarían de aprobar o no el proceso formativo. Este procedimiento empezó a ritualizarse y a partir del análisis de esta práctica se detectaron algunos inconvenientes:

- Al participante le costaba determinar cuándo estaba listo para solicitar la evaluación integral. Pues carecía de referencias que

le orientaran a determinar cuáles eran los aprendizajes y competencias mínimas necesarias para obtener el título de licenciado. Esto hacía (entre otras causas) que los procesos de formación se extendieran por largos períodos de tiempo.

- Los productos generados por los participantes a lo largo de su carrera son por lo general densos y complejos. Evaluar en un acto, un proceso de diez años de trabajo parecía poco objetivo.
- Los facilitadores debían leer exhaustivamente todos los materiales contenidos en la evaluación integral, propuestas e informes de aprendizaje, las áreas de conocimiento con sus respectivos ítems, evidencias, etc., lo que constituía un trabajo lento y arduo. En algunos casos, esta lectura rigurosa de los materiales no se cumplía a cabalidad, centrándose la dinámica evaluativa, básicamente en la exposición que hacía el participante y no en los contenidos de los informes de aprendizaje.
- La evaluación de los aprendizajes adquiridos, en cuanto a las áreas de conocimiento, era muy vaga y si se quiere poco profunda, debido a que las áreas de conocimiento se tocaban superficialmente.
- El proceso de evaluación era largo, tedioso y estresante, había la posibilidad latente de que un proceso de años no fuera aprobado. En algunos casos llegó a durar un día completo.
- Una vez terminado el acto de evaluación, los jurados calificaban con una numeración que iba desde uno (1.00) a cinco (5.00) puntos, calificación mínima aprobatoria de cuatro (4.00) puntos, de acuerdo a dos aspectos fundamentales: la calidad de los materiales y a la defensa hecha por el participante.
- Se colocaba una nota para todo el proceso, es decir, si el participante era evaluado con 4.80, esa era la nota que obtenía en todas las áreas de conocimiento.

Obtener una nota para todas las materias generaba cierto ruido y suspicacia para el resto de la universidad, incluso para cualquier

observador externo. De alguna manera se ponía en duda la objetividad de la evaluación y las competencias de los egresados del Cepap. A raíz de esta situación, la Unesr propone la aplicación de una evaluación integral por componente (a los que ahora llamamos ámbito), de acuerdo con los lineamientos de la resolución 12 que se refiere a la Política de Formación Docente.

Es así como en los años 1991 y 1992 surge la idea, en el equipo base del Cepap de sustituir lo anterior por la creación de grandes bloques temáticos ligados intracurricularmente a la práctica experiencial de cada participante, hoy denominados Unidades de Aprendizaje (*op.cit.:2*).

Esto implicó la creación de una herramienta o instrumento curricular que le diera más referencias al participante para identificar aprendizajes, cerrar procesos y de esta manera, acelerar su proceso de egreso. El trabajo consistió en una larga jornada por parte de facilitadores del Cepap-planta orientados a la búsqueda, discusión y análisis de los diferentes pénsum de estudio de la carrera de educación aplicados en diferentes instituciones de educación universitaria, surgiendo de esta manera, lo que hoy conocemos como Mínimos Comunes Curriculares. De este análisis se derivaron y fortalecieron varios instrumentos que dieran referencia a los participantes para la organización de su proceso de aprendizaje tales como:

- El Rol Profesional Central.
- Los perfiles.
- Matriz curricular personalizada.
- La Unidad de Aprendizaje.

Estos instrumentos le daban mayor direccionalidad al proceso de construcción curricular.

¿Qué es una Unidad de Aprendizaje?

De acuerdo al Cepap (1996:47-48), la Unidad de Aprendizaje (UA) “es un eje integrador que sintetiza un conjunto de aprendizajes expresados en términos de actividades realizadas y contextos de actuación, destrezas y habilidades, utilización de conceptos, problemas investigados, elaboración teórica y/o metodológica, valores y actitudes...”

Cuadro 6. Estructura de la UA

Fuente: (Cepap)

Actividades y contextos	Habilidades y destrezas	Utilización de concepto y/o teorías	Problemas investigados	Elaboración teórica y/o metodológica	Valores y actitudes
-------------------------	-------------------------	-------------------------------------	------------------------	--------------------------------------	---------------------

Se observa que la estructura de la UA es igual a la estructura del perfil.

De acuerdo a los lineamientos del Cepap una UA puede estar constituida y organizada de dos maneras:

- Por un área de conocimiento o (UA simple).
- Por varias áreas de conocimiento (UA compuesta).

En el primer caso una UA simple equivale a un área de conocimiento redimensionada, es decir, un área de conocimiento en el Cepap no se visualiza solamente como un listado de contenidos o ejes temáticos vistos desde una postura básicamente declarativa, conceptual, sino que implica además la identificación e integración de aprendizajes desde el nivel procedimental y actitudinal del aprendizaje tal como se evidencia en los ítems que la componen.

Por lo general un área de conocimiento constituye dentro de los pensa de estudio, un listado de contenidos relacionados con una

determinada disciplina del saber, matemática, física, historia etc. La dinámica educativa tal como se desarrolla en los contextos educativos convencionales, limita el abordaje desde los diferentes niveles del conocimiento, por lo general apunta básicamente a un saber teórico, a una memorización, reproducción y repetición de información, por lo general contenida en los libros y textos. Los conocimientos o mejor dicho la información, se adquiere por lo general a través de las clases magistrales. Las áreas de conocimiento son abordadas en el sistema convencional por separado, de manera fragmentada, sin vínculo, sin relación entre ellas.

Como se ha planteado a lo largo de este trabajo en el Cepap el conocimiento se aborda, se construye desde proyectos de acción socioeducativo. Por tanto el diseño de las UAS implica la identificación y el reconocimiento por parte del participante, de aprendizajes y/o competencias no solo desde el conocimiento declarativo (conocer teórico) sino también identifica los aprendizajes adquiridos en el nivel procedimental (hacer práctico) y lo actitudinal (ser y compartir), alcanzadas a través del desarrollo de los mismos.

De acuerdo a los lineamientos, la UA también puede estar configurada por varias áreas de conocimiento (UA compuesta). Concebirla de esta manera implica otros elementos de mayor complejidad, como la vinculación entre las disciplinas, lo que a mi juicio es hacia donde deberíamos apuntar.

Desde esta perspectiva la construcción de la UA requiere la identificación por parte del participante de las áreas de conocimiento que la componen, implicadas en la acción educativa, el participante a través de la construcción de la UA identifica y vincula diversas disciplinas, áreas afines que utilizamos para desarrollar una determinada acción. Toda acción humana es inter y transdisciplinaria.

Partiendo de la interpretación de lo indicado en los lineamientos curriculares e investigativos del Cepap, podríamos vaciar en este formato todos los aprendizajes sin clasificarlos por áreas de conocimiento, sin embargo, debemos tener presente que la universidad

solo evalúa y reconoce áreas de conocimiento. En este sentido, considero que la definición de UA debe ampliarse, redimensionarse. Desde mi perspectiva la UA se define como un eje integrador que sintetiza un conjunto de aprendizajes... organizados de acuerdo a áreas de conocimiento, que se vinculan entre sí con un propósito común y que se expresan en términos de actividades realizadas y contextos de actuación, destrezas y habilidades, utilización de conceptos, problemas investigados, elaboración teórica y metodológica, valores y actitudes.

¿A qué se debe esta ampliación del concepto? Se debe precisamente a que la unidad no es susceptible de ser evaluada por el resto de la universidad, porque implica una dimensión más profunda y compleja en cuanto a los vínculos que se establecen entre las disciplinas. La universidad solo reconoce las competencias a partir de áreas de conocimiento, por esto a la UA vista como una integración de áreas de conocimiento, se evalúa de manera cualitativa, no se le coloca nota, se le coloca nota a las diversas áreas de conocimiento que contiene, a los aprendizajes que cada cual posee en una determinada área o disciplina del saber. En este sentido, la Unidad de Aprendizaje es un instrumento curricular distinto y más complejo a lo que entendemos por área de conocimiento.

Elementos de la UA

- Portada.
- Nombre de la UA (se sugiere que el nombre de la UA sea amplio e integrador de las áreas que contiene. Se relaciona con un tema (contexto, público, proceso formativo) que integra y vincula de manera armónica un conjunto de áreas de conocimiento con un propósito común).
- Nota: En caso de que la UA esté compuesta por un área de conocimiento, el nombre debe ser igual al área.

- Presentación (describe y precisa cómo surge, cómo se configura, qué áreas la componen y cómo se vinculan para el desarrollo de acciones educativas).

Áreas de conocimiento

- Portada:
- Identificación del área.
- Presentación del área.
- Desglose de las áreas de acuerdo a los ítems establecidos.

Ítems:

- Las actividades y contextos.

... Consisten en todas las acciones emprendidas que demuestran la práctica del área de conocimiento identificada. Debe precisar las fechas y las evidencias correspondientes. Los contextos representan la ubicación espacial y temporal, el tipo de institución, el nivel y modalidad educativos y las características de la población donde se realiza la actividad. Cepap (1996: 48).

Las actividades se expresan de la siguiente manera: Facilitación, evaluación, planificación, organización, promoción, etc.

- Las habilidades y destrezas. En el acto de pensamiento se detona un proceso complejo en que se ponen de manifiesto un conjunto de habilidades. Según Gagné y Glaser (1987) el ser humano no aprende respuestas sino la capacidad y/o habilidad para generarlas. Las habilidades humanas se almacenan y evocan en la memoria a largo plazo, por lo tanto, son estructuras mentales. Procuremos precisar para efectos didácticos el significado de habilidad y destreza.

Habilidad: Acción que revela el grado de inteligencia. Hace referencia a los procesos mentales, es organizativa.

Destreza: Diestro. Habilidad, arte. Obrar con destreza. Sino. Pericia, maestría, ingenio, industria, maña, tacto, tiento, tino, experiencia.” Capacidad para llevar a cabo ciertas acciones con un propósito concreto.

En este sentido podríamos concluir que la habilidad se relaciona con los procesos mentales, intelectuales; mientras que la destreza es la manifestación concreta de dichos procesos, destreza manual. Las habilidades y destrezas representan entonces las competencias, la capacidad de hacer del individuo con un propósito específico.

Las habilidades y destrezas se expresan en infinitivo.

Eje: Aplicar estrategias que promuevan los procesos de lectura y escritura en niños de educación primaria. Construir, identificar, organizar, redactar, etc.

- La utilización de conceptos y teorías se refiere al manejo y dominio que se posee en determinada disciplina, área del conocimiento o ejes temáticos conocidos en el mundo académico universal (Mínimos Comunes Curriculares). Se refiere a lo declarativo, al dominio teórico, el cual se encuentra íntimamente relacionado al rol, a la actividad, a la destreza, a la capacidad de hacer. Ej.: El aprendizaje, definición, teorías del aprendizaje, etc.
- Problemas investigados. Constituyen los diferentes aspectos, situaciones problemáticas que han sido objeto de análisis por parte del participante a través de los Proyectos de Aprendizaje. Por ejemplo, ¿cómo involucrar de manera activa a los padres en los procesos formativos de sus representados? ¿Cómo aplicar estrategias formativas adecuadas a los grupos de aprendizaje?
- Elaboración teórica y/o metodológica. Toda acción, todo proyecto genera aprendizaje y productos. Estos se expresan o se manifiesta en las UAS de dos maneras: Una, es la generación de conocimiento teórico a partir del análisis, la reflexión y la sistematización y dos, la creación de estrategias formativas y evaluativas alternas, así como el diseño de programas y/o producción de

materiales didácticos que de alguna manera contribuyan o sirvan de referencia para optimizar los procesos formativos en los contextos donde el participante se desempeña. Este ítem contiene las creaciones del participante en lo teórico y en lo metodológico. La creación o generación de teoría no es cosa sencilla, esto requiere de una gran experticia en diferentes áreas del conocimiento, por lo general a través de los proyectos no se crean nuevas teorías, sin embargo, a partir de la sistematización se generan análisis de situaciones contextuales vivenciadas por los participantes, fundamentadas en ciertas teorías. Estos análisis constituyen la elaboración teórica. En cuanto a la elaboración metodológica se refiere a los productos diseñados y generados por el participante durante la experiencia educativa, tales como manuales, programas, guías didácticas, etc. ¿Cómo se expresa? No es necesario colocar el contenido del análisis en este ítem, pues se supone que la disertación y el constructo teórico derivado de la acción se encuentra en el informe, por tanto en el perfil, así como en las Unidades de Aprendizaje solo se enuncia esa creación teórica y/o metodológica. Ejemplo de elaboración teórica: “Análisis acerca de las características socioeconómicas de los niños de tercer grado de la escuela José Enrique Rodó del 23 de Enero y sus efectos en el proceso formativo”. Ejemplo de la expresión de una elaboración metodológica. Diseño de estrategias didácticas fundamentadas en procesos lúdicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Valores y actitudes. Se refiere a los cambios experimentados, adquiridos o consolidados por el participante durante el proceso formativo con relación a sus principios éticos y morales, los cuales se expresan a través de una acción concreta. Ej.: Respetar las opiniones de los estudiantes, a través de la escucha atenta de sus planteamientos.

Importancia de UA

La UA posibilita la toma de conciencia acerca de cómo toda acción humana requiere la activación de conocimientos de diversas áreas con un propósito común. Los seres humanos somos grandes unidades de conocimiento integrado. En el Cepap no interesa formar eruditos en determinadas disciplinas del saber, interesa que las personas investiguen desde la acción, analicen los procesos, las vivencias, la manera cómo la gente aprende, cómo vincula y establece relaciones entre disciplinas con un propósito socioeducativo, dónde se aborda el conocimiento desde lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, entendiendo este último término, según la definición de Nicolescu, B. (1997:48) “eso que está a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina”. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, en el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento”. Hacia eso apunta la metodología de proyectos de aprendizaje. La metodología del Cepap se puede considerar una metodología eficiente, porque considera varios aspectos de importancia, tal como lo plantea Brenson, G. (1996: s/n).

Una metodología educativa efectiva (eficiente y eficaz) debe ser:

Constructiva: Es un producto de proceso cocreativos.

Ecologista: Involucra todos los sistemas relacionados.

Integral: Considera todas las dimensiones (física, psíquica, social y espiritual) del ser humano y de los dos hemisferios cerebrales.

Heurística: La metodología de la reflexión-acción-reflexión.

Cuántica: Reconoce la interconectividad de todo y de todos.

Coevolutiva: Reconoce la interconectividad de todos y de todo.

En la dinámica educativa desarrollada en el Cepap, el aprendizaje se aborda, como ya se ha dicho, no desde lo teórico sino que desde la acción en distintos contextos, hacemos uso práctico de competencias, de un conocer, de aprendizajes adquiridos a lo largo de nuestra vida. Por tanto, las áreas de conocimiento se abordan en el Cepap en la medida que le son útiles y necesarias en la aplicación y desarrollo de una acción transformadora de la realidad.

Las Unidades de Aprendizaje (UAS) constituyen una estructura curricular que posibilita al participante lo siguiente:

- Organizar los aprendizajes alcanzados una vez culminado cada proyecto.
- Hacer un balance de lo alcanzado en su proceso y orientar acciones para cubrir lo que le falta, tomando como referencia los mínimos comunes curriculares. Elaboración de los perfiles.
- Validar y reconocer aprendizajes de acuerdo a las áreas de conocimiento cubiertas a través de los proyectos de aprendizaje y no esperar al final para tener un resultado.
- Tener una nota diferenciada por cada área de conocimiento.
- Que cada área sea evaluada por un especialista. Buscando una mayor rigurosidad en la evaluación de los aprendizajes.

Las Unidades de Aprendizaje constituyen un formato, un instrumento o herramienta que permite al participante analizar, identificar, organizar y clasificar los aprendizajes a partir de acciones, principios, áreas y niveles del conocimiento.

Posibilita expresar cómo dentro de su proceso personal, el participante ha podido integrar varias áreas de conocimiento en un todo coherente, es decir, cómo vincula o cómo contribuyen diferentes disciplinas en un propósito u objetivo común, cumpliéndose de esta manera la integralidad e interdisciplinariedad del aprendizaje.

¿Cómo se construye una Unidad de Aprendizaje?

La Unidad de Aprendizaje tiene la misma estructura y los mismos ítems que componen los perfiles. De hecho, las unidades de aprendizaje constituyen micro perfiles derivados de uno o varios proyectos de aprendizaje. Por lo tanto, elaborar una Unidad de Aprendizaje es exactamente lo mismo que hacer un perfil.

El siguiente ejemplo es solo una referencia, en ningún momento pretende determinar la estructura única y definitiva, lo importante

es considerar sus componentes. Como se puede observar en la estructura del área de conocimiento se identifican los aprendizajes de acuerdo a los niveles: Declarativos-conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Recomendaciones: Es importante incluir en cada área todos los aspectos relacionados con la misma para no repetir (ver anexo). Es recomendable diseñar las áreas en un formato horizontal para tener una visual del todo, para precisar de qué actividad se genera o derivan los diferentes niveles del aprendizaje, el conocimiento teórico, las habilidades y destrezas y lo actitudinal.

¿Cómo se evalúa?

La Unidad de Aprendizaje al igual que todos los productos generados en el seno del equipo, se van construyendo de manera paulatina, así como su revisión y análisis. La evaluación en el equipo se hace de manera cualitativa, todos participan en la revisión y corrección de las mismas.

Una vez que alcanzan un nivel óptimo, el equipo da el visto bueno para que el participante las someta a evaluación externa. Cada especialista evalúa un máximo de tres áreas de conocimiento. La calificación numérica se hace de acuerdo a la escala utilizada por la universidad del uno, cero cero (1.00), a cinco, cero cero puntos (5,00) con la puntuación mínima aprobatoria de cuatro, cero cero (4.00) esta calificación se da de cinco en cinco, es decir, 4.50, 4.55, 4.60 etc.

No existe aún un instrumento que posibilite la evaluación de la UA en su justa dimensión, se utiliza un instrumento que permite evaluar el área de conocimiento.

Si los evaluadores son externos, debe consignarse la síntesis curricular del evaluador especialista, fondo negro de título de licenciado y copia de la cédula de identidad. Para quienes laboramos en el Cepap las evaluaciones de las UAS que se llevan a cabo en los equi-

pos de sistematización son rigurosas y dan fe de la suficiencia de los aprendizajes adquiridos, sin embargo, para hacerla más confiable se comparte esta responsabilidad con otros facilitadores, sobre todo pensando en las áreas de especialización.

Debemos recordar que el Cepap es parte, convive y depende de una estructura convencional como es la Universidad Simón Rodríguez, quien es en definitiva la acreditada para validar y reconocer de manera institucional los aprendizajes adquiridos en este centro educativo. Es la universidad quien otorga los títulos para poder ejercer la labor educativa. Por tanto debemos tener procedimientos que nos permitan hacernos entender en el mundo académico convencional. Mientras Cepap dependa de la Universidad debe manejarse bajo sus códigos académicos.

El cierre de escolaridad. Procesos. Productos. Organización

El cierre de escolaridad constituye una etapa o fase donde el participante a través de un proceso reflexivo de su proceso académico, determina conjuntamente con el equipo de sistematización que ha cubierto los requisitos mínimos para optar al título de licenciado en educación. Es una fase de ordenamiento de todos los productos generados por el o la participante durante su estancia en el Cepap.

Es importante mencionar que los productos deben ser claros, coherentes y sobre todo evidenciar los elementos contenidos en las UAS y sus respectivas áreas de conocimiento, que sigan un orden determinado por el Rol Profesional Central, es decir todos los proyectos deben enfocarse a la construcción del Rol que va a desempeñar el participante una vez que egrese del Cepap.

1.- Productos que debe contener el cierre de escolaridad

- Un ejemplar anillado del perfil de egreso que contenga:
- Constancia del facilitador donde se confirme que el participante ha cumplido con los requisitos y productos mínimos necesarios para hacer cierre de escolaridad.
- Presentación del perfil. Introducción.
- Reflexión de la experiencia formativa en el Cepap. (Opinión del participante acerca de la experiencia de formación en el Cepap. Aspectos positivos, sugerencias).
- Rol Profesional Central: Definición y sustentación.
- Listado de informes con sus respectivas calificación.
- Listado UAS con sus respectivas calificaciones por áreas de conocimiento. Organizadas de acuerdo a los ámbitos: General, pedagógico y especializado.
- Descripción de UAS, según ítems establecidos.

Una carpeta (1) de uso administrativo no anillada que contenga:

- Dos (2) listados de proyectos con sus respectivas notas.
- Dos (2) actas originales por cada proyecto de aprendizaje, firmadas por los miembros del equipo y por el facilitador. Los títulos del informe deben coincidir con el nombre que aparece en el acta y los listados.
- Dos (2) listados de unidades de aprendizaje con sus respectivas áreas y notas por área de conocimiento; organizadas por ámbitos, general, pedagógico y especializado.
- Dos (2) actas de evaluación originales por cada área de conocimiento contenidas en las UAS, firmadas por el especialista y por el coordinador del ensayo; los nombres de las UAS y los que aparecen en el listado deben ser idénticos.
- Dos (2) fotocopias del Rol Profesional Central.

Una carpeta no anillada relativa a los evaluadores de las UAS que contenga:

- Fotocopia de cédula de identidad de cada evaluador.
- Síntesis curricular.
- Fondo negro (original) del título universitario de los evaluadores externos.
- Listado de todos los evaluadores que participaron en la evaluación: nombres, apellidos, número de cédula y profesión.
- Un (1) ejemplar debidamente anillado de cada informe de aprendizaje.
- Un (1) ejemplar debidamente anillado de otras evidencias de aprendizaje. Cualquier recurso que pueda considerarse relevante para apoyar los aprendizajes expresados en las UAS.

Una vez que el participante tenga todos estos documentos organizados, hace entrega del mismo en la Subdirección Académica del Cepap para su aprobación. Al ser aprobado el participante pasa a la siguiente fase: El Acto de Grado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Desde su creación, el Cepap como centro de experimentación, ha sufrido cambios en su estructura y dinámica organizativa producto de circunstancias internas y externas que, de alguna manera, han afectado su desarrollo óptimo, incluso ha confrontado el manejo sutil de maniobras con el propósito de cerrarlo y acabar con la experiencia; por ejemplo en el 2005 el consejo directivo derogó sus normas, ante la presión ejercida por participantes y facilitadores, suspendieron la medida, aduciendo que fue producto de una equivocación, que la suspensión se refería solo a las normas de trabajo especial de grado. A pesar de todo los inconvenientes, a pesar que después de tantos años, aún no posee sede propia, ha sido y sigue siendo una alternativa que ha aportado elementos referenciales de importancia en el desarrollo de la educación universitaria del país, tan necesaria en la transformación que exige la sociedad en cuanto a la práctica educativa. Es una experiencia que ha dado muestras de su importancia a través de los resultados positivos obtenidos en las evaluaciones antes mencionadas, donde es posible la educación en libertad y para la libertad. Donde se puede ejercer realmente la andragogía, gracias a la existencia de una plataforma organizativa autogestionaria donde el participante decide. Ha creado estrategias de aprendizaje en la que la práctica educativa se vincula con la vida misma, rompiendo la brecha existente entre las instituciones educativas y su aporte en el desarrollo social. La supervivencia de un centro de educación universitaria que aborda la experiencia educativa bajo una óptica experimental y fuera de convencionalismos, no ha sido ni será cosa fácil. La experiencia del Cepap aún se desconoce

en el seno de la misma universidad. A pesar de los esfuerzos, su propuesta no se entiende en su totalidad, por tanto se observa con cierto recelo y en el peor de los casos hasta con indiferencia. Tiene incluso detractores pero que desconocen en esencia la operatividad de su modelo educativo. El Cepap quizá no sea la panacea que resolverá los grandes problemas y contradicciones de la educación, sin embargo, constituye un esfuerzo sincero de innovación y transformación educativa, que de hecho está generando aportes significativos en el subsistema de educación universitaria. El Cepap no puede ni debe seguir aislado, justificándose y tratando de hacerse entender. Incluso desconocido para quienes hacen vida académica dentro de la misma universidad, sobre todo en estos momentos en que se habla de la reestructuración universitaria, podría aportar insumos teóricos y prácticos que contribuirían en este sentido.

En este momento de cambios, de renovación, veamos con mayor atención el salto revolucionario que se atrevió a dar el Cepap en materia educativa hace 36 años, para seguir experimentando, dinamizarlo, optimizarlo y hasta cambiarlo si es necesario, pero desde un conocimiento profundo de sus principios teóricos y prácticos, para que una mayor población se beneficie de su propuesta educativa.

FUENTES REFERENCIALES

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: Una visión cognitiva*. México: Ed. Trillas.

_____, Novak J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Ed. Trillas.

Barnechea, M. González. E. y Morgan, M. (1992). *La sistematización como producción del conocimiento*. Publicado en la revista *La Piragua* N°. 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Ceaal), Santiago, 2do. Semestre de 1994.

Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Beauport, E. Díaz, A. (1995). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Ed. Galac, S.A.

Bigge, M. Hunt, M. (1970). *Bases psicológicas de la educación*. México: Ed.Trillas.

Brandt, J. (1998). *Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Los Teques: Editorial Tercer Milenium C.A.

Bruner, J. (1973). *El proceso educativo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
_____. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bowen, J. (1995). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Ed. Limusa. S.A.

Brand, J. (1998). *Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Los Teques: Ed. Tercer Milenium.

Blackwell, A. Hallström, A. (1983). *Génesis de una normativa para la creación*. Caracas: Edic. Cepap.

Buscaglia, L. (1984). *Amor. Ser persona*. España: Plaza & Janés S.A. Editores.

Casap-Ceaal (1980). *Conocimiento y acción popular. Invitación al I Seminario Nacional de Investigación Participativa*. Pozo de Rosas 19, 20 y 21 de septiembre. Mimeo. Caracas.

Cepap-Unesr (1996). *Lineamientos curriculares e investigativos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente*. CDCHT-Unesr. Papeles de trabajo (S/N). Caracas: Cepap-Unesr.

_____. (1997). *Las Unidades de Aprendizaje: concepción y operacionalización desde las experiencias de los ensayos*. Acta de Reunión. Comisión Académica Ampliada. Caracas: Cepap-Unesr.

Coll, C. (1994). *Psicología y currículo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad* (3ª. ed.). México: Ed. Paidós. (Trabajo original publicado en 1970).

De Miguel, J. (1996). *Autobiografías. Cuadernos metodológicos N° 17*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

De Souza, F. (1997). *Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*. (Documento en línea) Disponible en <http://www.alforja.or.er/sistem/biblio.html-20k>. (Consulta 2005, octubre 18).

Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Definición de Metodología. Documento en línea. Disponible en <http://definicion.de/metodologia/> (Consulta 2010, julio 8).

Dinan J. y León H. (1981). *La metodología ensayada en un programa precursor del ensayo institucional "Reconocimiento del Aprendizaje por Experiencia" (RAE)*. Papeles de trabajo N° 5. Caracas: Edic. Cepap-Unesr.

Elliot, J. (1997). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Ed. Visor.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, S.A.

Fonseca, L. (1984). *Educación y formación continuada*. Caracas: Fases/UCV.

Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 abril, 2000). *Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para todos*. Documento en línea. Disponible en <http://www.fronesis.org/documentos/pronunciamento-esp.pdf>. (Consulta 2009, enero 4).

Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Paideia. Barcelona: CEAC.

Gagné, R. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Ed. Aguilar.

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidós.

_____. (1993). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gómez, R. (1996). “Método de proyectos para la construcción del conocimiento”, en: *Revista Educación en Tecnología*. Vol. N° 1 Semestre 1. Santa Fe de Bogotá (versión electrónica). Disponible en <http://www.geocities.com/Athens/8478/index.htm>. (Consulta 2004, junio 20).

Hallström, A. (1981). *La metodología de las microutopías*. Papeles de trabajo N° 4. Caracas: Ed. Cepap-Unesr.

_____, Detyniecki. (1981). “Sfara Sistemas Funcionales para el Aprendizaje y la Realización Artísticos”). Papeles de Trabajo N° 4. Caracas: Ed. Cepap-Unesr.

Hernández, R. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Hill, W. (1976). *Teorías contemporáneas de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Itesm). (2000). *El método de proyecto como técnica didáctica*. Documento en línea. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> (Consulta 2000, julio 30).

Jara, Oscar. (2002). “Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias”. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica. Ponencia presentada en el Seminario Asocam: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Inter-cooperation.

Kardelj, E. (1978). *Fundamentos del sistema político autogestionario*. Buenos Aires: El Cid Editor.

Krishnamurti, J. (1974) *Educando al educador*. México: Ed. Orión.

Lachman R. y Col. (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica. ¿Es posible una educación en libertad?* Barcelona: Gedisa, S.A.

Larousse (2004). Diccionario Multimedia.

Legran, L. Juif, P. (1980). *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Ed. Narcea, S.A.

López de C. P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Ed. Popular.

Marfil, Francke; Morgan, M. (1995). *La sistematización: Apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Materiales didácticos N.º 1. Escuela para el desarrollo. Lima. Documento en línea. Disponible en <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/marfilfrancke.PDF>. Consulta enero 2007.

Martí, J. (1975). *Obras completas*. Tomo 19. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. (Documento en línea) Disponible en

<http://www.filosofia.cu/marti/mt19375.htm-7k> (Consulta 2006, febrero 10).

Martínez, M. (2006). “¿Cuánto cuesta la guerra?”. Artículo (disponible en línea): http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/business/barometro_economico/newsid_5357000/5357124.stm (Consulta 2009, enero 4).

Massari, R. (1977). *Teorías de la autogestión*. Madrid: Ed. Zero.

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2001). Glosario. Documento en línea. Disponible en <http://www.mec.gov.py/depei/cd21/glosario.htm>. (Consulta 2009, marzo 14).

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. (2010). Marco Conceptual de la Sistematización de Experiencias. Dirección General de Políticas de Desarrollo Social. Lima. Documento en línea disponible en http://www.mimdes.gob.pe/files/DIRECCIONES/DGPDS/sistematizacion_marco.pdf. (Consulta 2010, julio).

Moore, T. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Ed. S.A.

Murcia, J. (1994). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Nickerson, R.; Perkins, D.; Smith, E. (1990). *Enseñando a pensar. Aspectos de la actitud intelectual*. Barcelona: Ed. Paidós. 2ª. Ed.

Nicolescu, B. (1997). *Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation*. N° 252.

- Neill, A. (1963). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONGD. Manos Unidas. (2008). “La solución del hambre en el mundo se conoce y bastan 30.000 mil millones de dólares para paliar la falta de comida.” Artículo (Disponible en línea) <http://www.abc.es/20081015/nacional-sociedad/solucion-hambre-mundo-conoce-200810151845.html>. (Consulta 2009, enero 04).
- Orrantía, J. y otros. (1999). *Evaluación y zonas del desarrollo próximo*. Madrid: Rev. Cultura y Educación. Nº 6 y 7.
- Piñero, N. et al. (s/f) *¿Existe una didáctica para la educación popular?* (Documento en línea). Disponible: <http://www.turemanso.com.ar/fuego/educación/educaciónpopular.html>. (Consulta 2006, mayo 26).
- Poggioli, L. (1999). *Estrategias de resolución de problemas*. Serie Enseñando a Aprender Nº 5. Caracas: Fundación Polar.
- Quipu. (1983) “Avances de un proceso. La evaluación institucional de Cepap-Unesr”. Boletín bimensual, año II. Nº 7. Caracas: Cepap-Unesr.
- Roger, C. (1984). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Salazar, G. (s/f) *La educación popular. ¿Integracionismo o autonomía relativa?* (Documento en línea). Disponible: <http://www.nodo50.org.sindpitagoras/EDUPOP.htm>. (Consulta 2006, abril 20).
- Segovia, L. (1995). *El método de proyectos como estrategia de aprendizaje y de promoción del cambio a nivel de microespacios sociales: Aspectos históricos y pedagógicos*. Caracas: Cepap-Unesr.

Segovia, de T, E. (1993). (Comp.). *La metodología de proyectos. Estrategias para su uso en el contexto educativo*. Mimeo. Caracas: Autor.

_____. (2001). *Modelo de formación de educadores a partir de una experiencia universitaria innovadora. Caso: Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Santa María, Caracas: Autor.

Scherer, M. y Segovia L. (1981). Diseño temporal del “Sistema Educativo Experimental-Caricuao. Descripción de una organización para la autogestión del aprendizaje (SEE) Papeles de Trabajo N° 4. Caracas: Edi. Cepap-Unesr.

_____. (1998). “Creada la Universidad Comunitaria”. Eventos y noticias. Boletín informativo. Caracas: Rectorado-Unesr.

Skinner, B. F. (1970) *La tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Labor.

_____. (1975) *El conductismo*. Barcelona: Ed. Fontanella

Sosa, O. (1997). *Análisis crítico interpretativo de la teoría de la andragogía que sustenta la acción educativa en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Simón Rodríguez. Caracas: Autor.

Sperb Dalila. (1973). El currículo, su organización y el planeamiento del aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Swenson, L. C. (1991). *Teorías del aprendizaje*. (2ª. Ed.). Barcelona: Ed. Paidós.

Taba, H. (1967). *Teacher's handbook for elementary social studies, reading*. M.A Addison-Wesley.

Unesco. (1967). *Técnicas modernas y planeamiento de la educación*. París: Unesco.

Unesr (1974-1975). "1° y 2° etapa evolutiva". Compilación e inferencia analítica de resultados de actividades del grupo Simón Carreño N° 4. Material Mimeografiado. Caracas: Cepap-Unesr.

UPEL. (1994). *Corrientes del pensamiento pedagógico*. Caracas: UPEL.

Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Lesalc-Unesco.

ANEXOS

Anexo1

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ
CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE (CEPAP)
MÍNIMOS COMUNES CURRICULARES
ÁMBITO GENERAL.**

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	Lenguaje y Comunicación	Cultura y Realidad Nacional	Metodología para la investigación	Planificación	Educación Ambiental	Informática
EJES TEMÁTICOS REFERENCIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje, lengua y habla. -Competencia comunicativa y competencia lingüística. -La expresión oral. -El código escrito. -Teorías que explican el proceso de lectura. -Factores que influyen en la lectura. -Tipos de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura, enfoques y procesos -Estructura y características de la economía venezolana. -Rasgos fundamentales de la sociedad venezolana. -Análisis del proceso político venezolano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Supuestos filosóficos de los enfoques investigativos. -La investigación como proceso de investigación permanente del docente. -El plan de investigación. -El marco metodológico -La elaboración del informe de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Planificación, enfoques conceptuales y metodológicos. -La planificación del proceso social. -Procesos de la planificación. -La planificación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -La ecología como ciencia natural, política y cultural. -Protección y conservación ambiental. -Principales problemas ambientales. -El ambiente como recurso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -El computador como herramienta de trabajo. -Sistemas y programas computarizados. -Interconexión de sistemas (redes y red de redes). -Uso de sistemas computarizados en educación.

Cuadro 1. Mínimos Curriculares del Cepap. Fuente: Cepap (1995)

ÁMBITO PEDAGÓGICO

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	Psicología evolutiva	Psicología del Aprendizaje	Filosofía y Educación	Sociología de la Educación	Currículo	Didáctica	Metodología de Proyectos de Aprendizaje	Métodos Cualitativos de Investigación Educativa	Evaluación de los Aprendizajes
	-Enfoques teóricos que explican el desarrollo del individuo. -Etapas del desarrollo evolutivo y sus implicaciones educativas.	-Enfoques que explican el aprendizaje. -Variables y factores que afectan el aprendizaje. -Principios, dificultades o problemas de aprendizaje que se observan en la enseñanza formal y no formal.	-Pensamiento filosófico y práctica educativa. -Prácticas educativas y ejercicio profesional. -Educación sociedad y cambio. -La educación permanente y la sociedad post-industrial.	-Pensamiento y corrientes sociológicas. -El carácter social del proceso educativo. -El papel del educador en la transformación de la sociedad.	-Conceptiones y corrientes curriculares. -Bases y fundamentos del currículo. -Principios del diseño, administración y evaluación curricular.	-Corrientes y enfoques didácticos. -Planificación del proceso de aprendizaje. -El trabajo docente y los procesos formativos individuales y grupales. -Producción de recursos para el aprendizaje. -Metodología de la enseñanza específica.	-Aspectos teóricos-conceptuales de la metodología de proyectos, su uso en contextos pedagógicos y andragógicos. -La sistematización como proceso formativo. -Construcción de perfiles profesiográficos. -Saldo socioculturales de los proyectos de aprendizaje.	-Fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo de investigación educativa. -Tipos de evaluación. -Diseño de planes de evaluación. -Elaboración de instrumentos de recolección de datos. -Tabulación, análisis e interpretación de los datos. -Presentación de informes.	-Concepciones y enfoques de la evaluación. -Tipos de evaluación. -Diseño de planes de evaluación. -Elaboración de instrumentos de evaluación. -La evaluación como instrumento para la investigación educativa.

CUADRO 2. MÍNIMOS CURRICULARES DEL CEPAP FUENTE: CEPAP (1995)

Anexo 2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
PERMANENTE

ACTA DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE

El día: _____, se procedió a evaluar el proyecto de aprendizaje denominado: _____

Presentado por: _____ C.I: V- _____

Participante del Ensayo: _____

Equipo de Sistematización: _____

Después de la evaluación definitiva del proyecto los miembros del equipo acordaron una calificación de: _____ puntos ().

Nombre y Apellido	Cédula de Identidad	Firma
Facilitador		

Nota: Son dos actas originales por informe. Las actas no pueden tener enmiendas. Los participantes deben firmar en el mismo orden.

Anexo 3

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
PERMANENTE (CEPAP)

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Diseño y elaboración: Prof. Ciro Zerpa

- Coherencia entre el título y la intención del proyecto.
Muy bueno (), bueno (), regular ().
Comentario/Sugerencia _____

- Identifica el contexto donde se desarrollará el proyecto y el público que participará en el mismo.
Muy bueno (), bueno (), regular ().
Comentario/Sugerencia _____

- Hace indagación relacionada con antecedentes, investigaciones, sistematizaciones relacionadas con la temática del proyecto.
Muy bueno (), bueno (), regular ().
Comentario/Sugerencia _____

- Plantea de manera clara los argumentos de tipo social y personal que justifican la propuesta.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Redacta de manera clara los objetivos del proyecto y los objetivos de aprendizaje.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Diferencia los objetivos del proyecto de los objetivos de aprendizaje.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Es factible el alcance de los objetivos.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Se observa claridad en la metodología a desarrollar tanto para la ejecución del proyecto como para la sistematización del proceso vivenciado.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Identifica y organiza de manera clara los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Establece un cronograma de desarrollo factible. (Tiempo de inicio y culminación).

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

- Selecciona e identifica de manera clara las estrategias adecuadas para la evaluación del proceso y producto del proyecto.

Muy bueno (), bueno (), regular ().

Comentario/Sugerencia _____

Se puede aprobar a partir de la presente fecha: _____

Hacer las correcciones necesarias para una nueva revisión: _____

C.Z.

Anexo 4

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ (UNESR)
CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN PARA
EL APRENDIZAJE PERMANENTE (CEPAP)

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE PROYEC- TOS DE APRENDIZAJE

Diseño y elaboración: Prof. Ciro Zerpa

Proyecto presentado por: _____

C.I: _____

Título del Proyecto _____

Equipo de Sistematización: _____

Evaluador: Fecha de evaluación: _____

Facilitador: _____

Criterios de evaluación:

Ponderación:

- Estructura y contenido del informe.
- La estructura del informe es clara y coherente.
 - El proyecto se desarrolla según lo establecido en la propuesta.
 - Utiliza de manera adecuada las normas gramaticales y ortográficas.

- El diseño metodológico se fundamenta en los principios de la sistematización.
- El contenido del informe se fundamenta en la descripción y análisis de la experiencia del participante.
- Se apoya en métodos y técnicas de investigación cualitativa.
- Sustenta la práctica educativa con fundamentos teóricos.
- Aplica las normas APA.
- Articula el proyecto con el perfil prospectivo y el Rol Profesional Central.

Exposición del Proyecto

- Es coherente en los planteamientos.
- Tiene dominio del tema.
- Utiliza los recursos didácticos y las estrategias adecuadas.

Resultados del proyecto

- Se observa avance en la adquisición y consolidación de competencias teóricas y prácticas.
- Son relevantes los aportes del proyecto en la transformación del contexto de aplicación.

Valores y actitudes evidenciadas durante el proceso formativo

- Se observa compromiso personal y socioeducativo.
- Asiste regularmente al equipo

Calificación:

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS:

PRESENTACIÓN	11
Capítulo I	17
EL CEPAP, UNA APROXIMACIÓN A SU ORIGEN, MISIÓN E HISTORIA COMO CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	17
Misión	17
Origen y evolución del Cepap	19
Los primeros ensayos	25
¿Se ha evaluado el modelo educativo del Cepap?	28
Resignificando los códigos y términos en el Cepap	33
Principios teóricos y/o filosóficos que rigen la modalidad educativa del Cepap	39
El pensamiento educativo de Simón Rodríguez	39
La escuela activa	41
El pragmatismo	42
El humanismo	43
La autogestión	45
La autogestión educativa	47
La educación permanente	49
Educación de adultos	51
Andragogía	52
La educación popular	54
La sistematización	57
La investigación acción participativa (IAP)	59
Teorías del aprendizaje en las que se fundamenta el Cepap	60
El cognoscitismo	61
El constructivismo	63
El aprendizaje significativo	64
La teoría no directiva	65

La pedagogía libertaria	65
La teoría sociocultural	66
La teoría psicogenética	66
La teoría de las inteligencias múltiples	67
Capítulo II	
¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EL CEPAP? UNA VISIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN EL MODELO EDUCATIVO CONVENCIONAL	69
El Cepap como alternativa de formación en el subsistema de educación universitaria	76
Estructura académica del Cepap	77
Los ensayos socioeducativos	78
Características que debe cumplir un ensayo	79
Los equipos de sistematización	82
Requerimientos para su funcionamiento	83
Mínimos Comunes Curriculares (MCC). (Véase Anexo)	84
El facilitador. Perfil	85
Perfil general del participante	88
El camino formativo. Pasos y procesos para el desarrollo de la licenciatura en el Cepap	90
Capítulo III	97
PRODUCTOS ACADÉMICOS NECESARIOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	97
1.- La autobiografía. Importancia. Elementos para su construcción	97
¿Qué implica?	97
¿Para qué una autobiografía?	99
¿Cómo hacer la autobiografía?	100
¿La autobiografía se evalúa?	102
2.- Los perfiles. Importancia. Tipos. Elementos para su construcción	103
Los perfiles	103
Productos que debe contener el perfil de egreso:	104
¿Cómo se elabora un perfil?	105

La matriz curricular personalizada	110
3.- El rol profesional central. Principios para su elaboración	111
El Rol Profesional Central	111
¿Qué es el Rol Profesional Central (RPC)?	111
¿Quién diseña y construye el RPC?	111
¿Cómo se elabora el Rol Profesional Central?	112
Elementos que lo integran	113
¿En qué momento del proceso formativo se elabora el RPC?	113
¿Cuál es su importancia?	114
4.- El proyecto de aprendizaje. Fases de un proyecto de aprendizaje	114
El método de proyectos de aprendizaje	114
Antecedentes históricos del método de proyectos	115
El método de proyectos de aprendizaje en acción	119
Fases y principios para su desarrollo	120
¿Cómo se elabora un informe de aprendizaje?	134
Evaluación del informe	138

Capítulo IV

EL RECONOCIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EN EL CEPAP	139
El proceso evaluativo	140
En cuanto a los procesos	142
En cuanto a los resultados se puede precisar:	142
La unidad de aprendizaje. Características. Importancia. Elaboración	144
El camino hacia la UA	144
¿Qué es una Unidad de Aprendizaje?	149
Elementos de la UA	151
Áreas de conocimiento	152
Importancia de UA	155
¿Cómo se construye una Unidad de Aprendizaje?	156
¿Cómo se evalúa?	157
El cierre de escolaridad. Procesos. Productos. Organización	158

A MANERA DE CONCLUSIÓN	161
FUENTES REFERENCIALES	163
ANEXO	173

Edición digital
Septiembre de 2018
Caracas - Venezuela.



*En el presente trabajo, el educador popular **Ciro Zerpa**, sistematiza desde un enfoque crítico la experiencia pedagógica del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap), en tanto que espacio innovador que trata de dar respuesta a los retos que plantea la educación en los tiempos actuales. El libro nos habla del ideal al que debe apuntar una educación transformadora y comprometida con la emancipación de los oprimidos, la cual no se debe basar en satisfacer las exigencias del mercado y de la acumulación de capital, sino que “debe centrarse en el ser humano como ente capaz de transformar el mundo en positivo, cultivando principios, valores, normas de convivencia, de respeto, de responsabilidad y corresponsabilidad social”. Pero además y este es uno de los puntos más fuertes del trabajo, nos cuenta en base a praxis concreta cómo lograr dichos cambios y producir una pedagogía nueva.*



CIRO ZERPA

Magister Scientiarum en Tecnología y Diseño Educativo (Itesm-Unesr). Licenciado en Educación (Unesr). Profesor de dibujo, ilustración y pintura en varias universidades caraqueñas. Entre los años 1995 y 2000 coordina y facilita procesos de aprendizaje en el campo del arte en los Talleres de Arte del Cepap-Unesr. Desde 1984 se desempeña como facilitador e investigador de Procesos de Aprendizaje a través del Método de Proyectos y la Sistematización de Experiencias Socioeducativas, dirigido a educadores en ejercicio participantes de la licenciatura en Educación en el Cepap, centro en el cual ha ejercido, además, como subdirector académico.



9 789801 434566

COLECCIÓN **Paulo Freire**



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Cultura**