

EL EDUCADOR COMO APRENDIZ

Gilberto Alfaro Varela

"El educador desnaturaliza, o al menos deprime su propia acción, si no la abre hacia todas las perspectivas ideológicas de cada momento histórico".

Introducción

El lenguaje que tradicionalmente se utiliza para referirse a los educadores, les confiere a éstos una connotación de técnicos expertos en los asuntos que les corresponde asumir como parte de sus responsabilidades en la escuela. De los planteamientos que hacen Corbett, Firestone & Rossman (1987) y Erickson (1987) podemos entender que la escuela como una institución social desarrolla su propia cultura. Si tomamos en cuenta esta perspectiva podemos decir que las imágenes que construimos de lo que es un educador las perfilamos a partir de nuestro entendimiento de la cultura de la escuela, además de las limitaciones que impone el lenguaje que utilizamos para caracterizar a los educadores. Por otra parte, los educadores construyen imágenes de sí mismos influenciados por la cultura, que ellos como grupo social han ayudado a construir.

Si analizamos la etimología de algunos de los términos que se utilizan cuando se habla de los educadores y de los papeles que desempeñan en el sistema educativo: educar, enseñar, aprender, maestro, profesor, instructor, catedrático (Diez Mateo, 1943); nos encontramos que todos estos términos están interrelacionados. Además, estos términos implícitamente nos llevan a definir una concepción filosófica sobre lo que puede o debe ser la escuela en su papel de promotora de la educación en una sociedad. De una u otra forma,

los significados asociados comúnmente a estos términos nos llevan a pensar que en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que haber uno que enseña y otro que aprende. Por lo tanto, uno que sabe y otro que es ignorante del tópico del que se habla. Este es un aspecto que, los críticos de la educación cuestionan cuando reflexionan acerca de la naturaleza misma del ser humano, que en esencia es un ser en comunicación. Como dice Freire (1987), "el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres" (1987, p. 8).

Por la forma en que la educación ha sido concebida y las interrelaciones que se han establecido en la escuela como institución responsable de la educación, el proceso de comunicación ha sido reducido a un sistema de emisor-receptor. Como dicen Wertsch & Toma (1992) la comunicación en la escuela tradicional cumple una función "unívoca"; en el sentido de que el propósito de todo discurso es el de hacer llegar a todos al mismo significado. Se ha dejado de lado la riqueza dialógica de la comunicación, cuya función es la de generar nuevos significados. Lakoff & Johnson (1980), plantean que todas nuestras acciones y pensamientos están enmarcados dentro de un conjunto de referentes que se hacen evidentes y se definen en términos de metáforas. El clarificar estos referentes nos ayuda a entender las imágenes y creencias que cada uno de nosotros utiliza como base para estructurar nuestras acciones. En el caso de los educadores, es

a partir de sus creencias, imágenes y metáforas generadas en el marco referencial de una escuela tradicional, donde surge la dicotomía educador-educando, que dirige todas las interrelaciones tradicionalmente encontradas en la escuela.

En la escuela, como mundo de interrelaciones del docente, los educadores están atrapados por la imágenes que ellos construyen de sí mismos, y por aquellas imágenes que la sociedad asocia con el ser educador. Como se decía en el párrafo anterior, las imágenes que construimos sobre nuestro quehacer nos llevan a conceptualizar metafóricamente nuestras acciones. Cuando estamos asociados a una institución, la cultura particular que ahí se desarrolla influye la forma en que concebimos nuestras acciones; de forma que estas sean aceptables por los cánones establecidos.

De las imágenes y creencias asociadas al sistema educativo tradicional es posible que los educadores describan sus acciones en términos de metáforas (Collins & Green, 1990; Weade & Ernst, 1990). Las metáforas que los educadores usan, en el sistema de la escuela tradicional, están cargadas de ideas sobre control, transmisión, preceptos, guía, instrucción, enseñanza, trabajo (Berliner, 1990; Cohen & Lotan, 1990). Pocas veces se encuentran descripciones metafóricas sobre el ser educador que se relacionen con ideas, por ejemplo, sobre aprendizaje, entendimiento, y comprensión (Marshall, 1990; Shuell, 1990). Sin embargo podemos decir que es posible pensar en diferentes metáforas y que de la comprensión de estas podemos llegar a alcanzar un mejor entendimiento de lo que ocurre en la escuela. Entonces, la búsqueda de metáforas alternativas por parte de los educadores les ayudará a reconceptualizar sus imágenes y creencias acerca de lo que es la escuela y de su ser como educador (Munby & Russel, 1990; Tobin, 1990).

Este artículo intenta explorar y desarrollar la idea o metáfora "el educador como aprendiz". Esto implica un cambio en la concepción tradicional sobre lo que es la acción del educador en la escuela. Su acción, en ese mundo de interrelaciones, responderá entonces a una metáfora diferente, y ésta a su vez, a unas creencias e imágenes diferentes del ser educador. Para desarrollar este tópico, será

necesario cuestionar algunos de los cánones establecidos sobre lo que es la escuela, y el mundo de interrelaciones ahí establecidas. En la exploración de esta idea, el uso de ejemplos contrastantes servirá de base para poner en evidencia los puntos que se quieren enfatizar.

El educador en la cultura de la escuela

La forma en que el educador es preparado para asumir su papel en la escuela, deja entrever la idea de que, las instituciones preparadoras de educadores tienen control sobre lo que es el conocimiento y las formas en que este puede ser adquirido. Los programas de formación de educadores descritos, analizados, y criticados en la literatura (Goodlad, 1990; Herbst, 1989); así como los fundamentos que se utilizan para justificar la existencia de estos, revelan una concepción de educación como proceso de socialización dentro de las estructuras sociales establecidas, más que la posibilidad de desarrollar un claro entendimiento de la realidad cultural en que a educadores y educandos les corresponde vivir. Estos programas no facilitan lo que Barreiro (1987) plantea como un aspecto fundamentalmente humanista de la tarea de educar.

"... toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad." p. 14

Por su parte, el ambiente de la escuela y las expectativas que la sociedad tiene sobre esta institución, sugieren al educador que su rol debe ser el de promover el modelo que ha adquirido como parte de su "entrenamiento" en el proceso de convertirse en educador. Así empieza un educador a organizar y controlar el conocimiento y las formas en que este puede ser adquirido por los educandos. Vemos que la idea de educar no está asociada con aprendizaje por parte del educador, y que la idea de aprender por parte de los educandos se asocia con adquisición de algo que existe fuera del educador y del educando y que en términos generales llamamos conocimiento.

Este conocimiento puede ser de diferente naturaleza y complejidad, pero tiene como elemento común el hecho de existir fuera del ser que enseña y del que aprende. Se supone que este conocimiento puede ser objetivo y como tal, todos lo aprehenderán de la misma manera, y le darán el mismo significado.

Según esta concepción, el educador es aquel que ha logrado adquirir y organizar suficiente conocimiento como para tener idea de las formas en que este puede ser presentado a los educandos. De esta manera, se supone que todos los educandos lo podrán "aprehender" de la misma manera en que el educador lo ha estructurado. Esto no significa que los educandos hayan comprendido el significado de tal conocimiento. En términos de una metáfora tecnológica, podría decirse que en el educador y en los educandos existe la expectativa, de que eso que llamamos conocimiento puede ser duplicado de la misma forma que se duplica en una máquina fotocopidora. El educador estructura y prepara el original y los educandos toman sus fotocopias. El original se conserva archivado como evidencia de que ha sido duplicado. Además, éste será el patrón de confrontación cuando venga la evaluación. Parece ser que en esta concepción no se espera que haya transformación ni tampoco que haya discrepancias, todo lo que se espera es que educador y educando lleguen a un punto en el que ambos conocen lo mismo sobre un fenómeno determinado. Esto significa que ese fenómeno es susceptible de ser conocido objetivamente. Bajo esta perspectiva, existe la creencia de que cada fenómeno como objeto que ha de ser conocido tiene una estructura particular. El educador conoce esa estructura, y la presenta a los educandos para ser adquirida. Este es el papel del educador.

En este proceso de organización y estructuración del conocimiento, los educadores en la escuela, por lo general trabajan aislados. Como señalan Lieberman & Miller (1984), la escuela tradicional provee una cultura de aislamiento en la que por diferentes razones los educadores no están acostumbrados a hablar sobre sus experiencias o evitan hablar de ellas. Este modelo facilita la reproducción de conceptos y estrategias que se consideran como válidas y aplicables para todo el sistema escolar. El sistema por su parte, como una ins-

titución burocrática avala este tipo de "trabajo", ya que en esta forma no hay necesidad de controlar al educador y el curriculum que desarrolla, por cuanto el educador asegura en sí mismo el funcionamiento del sistema burocrático.

Clara, una educadora que enseñaba en sexto grado, estaba preocupada por encontrar o desarrollar formas en que los estudiantes adquirieran todo lo que ellos necesitaban saber para tomar sus exámenes al final del curso. En la clase ella les daba guías de trabajo, les insistía sobre aspectos que debían recordar, y al final de cada capítulo del libro les pedía trabajar solos resolviendo las preguntas que ahí se planteaban. Ella insistía sobre la importancia de ser honestos en el desarrollo de ese trabajo. Honestidad en este caso significaba no compartir con otros, pero además, que una vez encontradas las respuestas, estas debían ser reportadas usando el lenguaje que daba el libro; porque eso era lo que se consideraba conocimiento válido. Con esta forma de trabajo en la clase, se esperaba que los estudiantes estuvieran preparados para resolver las preguntas de los exámenes estandarizados, donde el conocimiento que se plantea está de acuerdo con lo que la "comunidad de expertos" valora como tal. Clara no pensaba tanto en ella ni en sus estudiantes, sino en la forma de aproximarse lo más posible a un modelo de organización del contenido que les ayudara a estar preparados para el examen.

En este ejemplo podemos ver como, toda la acción del educador está orientada a desarrollar algo que el sistema considera válido, y no si esto tiene sentido y es válido o no para el estudiante y para el educador. Lo importante ahí no era aprender y comprender lo que se estaba estudiando, sino "aprehender" aquello que otros esperan. De ahí que Clara insistiera en el "recuerden", lo que para los estudiantes se convertía en un signo de "esto puede venir en el examen." Clara por ese tiempo no pensaba que ella estaba aprendiendo, eso era lo que siempre había hecho y si algo variaba era solo con el propósito de acercarse a un modelo que les ayudara a recordar más fácilmente, no porque con eso ellos como clase en general iban a aprender más. El salón de clase era un lugar de trabajo (un centro de fotocopiado), donde se hacía todo lo posible porque cada quién adquiriera la mejor fotocopia, y así estar preparado para su examen.

Si tomamos otra perspectiva para conceptualizar lo que es el conocimiento, y las formas en que este puede ser entendido, es posible que lleguemos a entender el papel de los educadores, los educandos y la escuela de una manera diferente. Desde la perspectiva

del Constructivismo (Von Glasersfeld, 1988) el conocimiento que se tiene de la realidad no es algo que existe fuera de los seres que conocen. A pesar de que los fenómenos son algo que existe ahí afuera y no podemos negar sus existencia (Von Glasersfeld, 1992), la forma en que cada uno de nosotros concibe esos fenómenos depende de lo que son nuestras experiencias anteriores. Esto hace que cada quien construya su propia realidad. Desde esta perspectiva, mi enfrentamiento con el mundo externo hace que tome consciencia de la existencia de un fenómeno determinado. Como consecuencia de mi interacción con ese mundo, yo genero interpretaciones que vienen a ser la base para la construcción de mi propia realidad. En términos de mi propia experiencia, esto es, en términos individuales, esta realidad es lo único que para mí tiene sentido. Sin embargo, como yo no puedo permanecer aislado del mundo físico y social, constantemente estoy reconstruyendo mi realidad. Este proceso de reconstrucción constante, es en sí un proceso social. Solo confrontando mi realidad con la de otros, es como vengo a darme cuenta de la existencia de elementos que me hacen variar mis concepciones. Esta identificación de elementos, que se hace posible por medio de los sentidos como canales que me comunican con el mundo exterior, se ve a la vez limitada por los sentidos en sí mismos como entes orgánicos; además de que existen razones culturales que me imponen limitaciones en mi contacto con el mundo externo. El hecho de que uno valore algo o ponga atención a algo, depende de la cultura en la que se desenvuelva.

En este proceso de construcción y reconstrucción individual, dentro de un contexto social, lo que ocurre constantemente es un cambio en el nivel de entendimiento sobre nuestras interacciones con el mundo exterior. Esto significa que hay un proceso de aprendizaje constante que no puede detenerse, porque a cada momento las interacciones que se tienen son de carácter diferente. Es en esta renovación constante como Freire ve el ser humano en proceso de búsqueda de integración en su mundo, "Y en la medida en que EL SER HUMANO crea, recrea y decide se van transformando las épocas históricas." (1987, p. 33) En este proceso de acción constante nos encontramos todos los seres humanos.

La escuela, como institución social, no está ajena a estos cambios propios de los miembros que la componen. Es en la interacción con los educandos, otros educadores, administradores y comunidad en general, como el educador viene a darle sentido a su práctica en la escuela. Cuando un educador al inicio de su carrera se siente defraudado porque sus planes no funcionan, quiere decir que está aprendiendo de y con sus educandos. En ese momento ha dejado de ser el educador para convertirse también en educando.

No es fácil que un educador sienta que aprende en su clase. Como decíamos al inicio, la literatura no se refiere a ellos en esos términos, y la sociedad no sabe pensar de ellos en esa forma. Sin embargo, si analizamos detenidamente todas las acciones que los educadores realizan en sus aulas, éstas corresponden más a un proceso de aprendizaje personal que de enseñanza. Un educador que planifica su trabajo, que organiza a sus alumnos de manera que se facilite la interacción entre ellos, no está buscando que los alumnos repitan o reproduzcan lo que otros dicen o aceptan como verdades absolutas. En lo más profundo de su pensamiento, en sus ideales, en sus creencias, y en la imágenes y metáforas que surgen para explicar sus acciones, lo que hay es un deseo de búsqueda, exploración, y confrontación que le lleve a un mejor entendimiento de sus propias realidades.

Sandra, una maestra de segundo grado, cree que ella aprende en su clase cada vez que un alumno hace una pregunta, da una respuesta, hace un comentario, o se queda sin responder y simplemente hace un gesto de admiración. En todos esos eventos lo que ella percibe son formas diferentes de ver el mundo, que a ella en particular no se le habían ocurrido. Es de esta forma como ella se da cuenta que no es posible esperar de todos lo mismo, ni tampoco que todos conciban lo mismo, una vez que se enfrentan a una situación determinada.

La única forma en que todos pueden participar plenamente del proceso de aprendizaje, es cuando todos se convierten en educadores y en educandos y ya no hay más uno que enseña y otros que aprenden, sino que todos aprenden de y con todos. Desde esta perspectiva, podemos decir que un educador que se ve a sí mismo como educando debe tener una idea diferente acerca de la escuela, de sus compañeros de trabajo, de la administra-

ción, de la comunidad y del curriculum en general.

El educador en un mundo cambiante

Conforme el hombre explora su ambiente, y las sociedades tienen mayores facilidades de comunicación, las visiones que se tienen sobre el mundo van cambiando. En el desarrollo de la humanidad, la forma como se conciben la ciencia, la historia y el arte varían como consecuencia de las interacciones culturales sobre las acciones de todos los seres humanos. Como plantea Kuhn (1962), hay momentos en la historia en que se hace necesario un cambio de paradigmas como base para continuar en el desarrollo del pensamiento. En términos de los educadores podemos decir que esta necesidad de cambiar paradigmas surge en cada interacción con los estudiantes, si somos conscientes de que cada uno de ellos percibe su mundo y construye su propia realidad en forma diferente.

La forma en que la escuela es concebida, en una sociedad determinada, responde a los paradigmas que sustentan las estructuras sociales, políticas, y económicas de tal sociedad. Sin embargo, la escuela como preparadora de las generaciones del futuro debe asumir el liderazgo en la búsqueda y desarrollo de paradigmas alternativos que permiten el desarrollo pleno de todas las capacidades del ser humano. Como planteaba Omar Dengo, a principios de este siglo, "Los verdaderos responsables del cambio son los maestros que tienen que trabajar más, dedicarse más a su profesión, y capacitarse más." (Gutiérrez, 1978; p. 35). Esto lo podemos interpretar a la luz de nuestro tiempo, como la necesidad de una búsqueda de paradigmas que respondan a las realidades de los estudiantes y los educadores.

Un educador que enfrenta y confronta en su clase los cambios que se suceden en el mundo, es un educador que junto a sus estudiantes se dispone a aprender cómo enfrentar el mundo del futuro. No es necesario prepararse para vivir en el pasado pero si es necesario aprender de las experiencias para construir soluciones alternativas a situaciones similares que se puedan presentar en el futuro. La escuela debe ayudar a construir una visión del futuro, y no mantener a la juventud viviendo

de los ideales que fueron construidos en generaciones pasadas y en culturas extrañas para ellos.

En el marco de sociedades tecnificadas, donde se fomenta la especialización de la mano de obra y el individualismo, resulta difícil para un educador mantenerse a la vanguardia en la búsqueda de alternativas o paradigmas que respondan a los cambios sociales que se suceden rápidamente. En este contexto se hace necesario romper patrones establecidos en la escuela, y facilitar la interacción entre los educadores, y entre estos y los educandos. Estas interacciones deben proveer las oportunidades para que en conjunto reflexionen sobre sus experiencias, reconstruyan sus ideas y ofrezcan soluciones viables a problemas cotidianos de la práctica de la escuela. Como señala Larson en la conclusión de su libro, "ésta es una tarea que requiere pasión, visión y trabajo duro" (1977, p. 243), pero en términos del ser educador es la única forma en que realmente nos podremos considerar profesionales; cuando seamos capaces de reconocer que aprendemos de nuestras propias experiencias y además organicemos la escuela para transformarla en un centro de aprendizaje para todos los que interactúan en ese contexto.

Duckworth (1987), plantea que es a partir de la interacción con otros educadores, en la búsqueda de explicaciones a sus propias creencias, sometiendo a prueba sus explicaciones y las de otros, dándose tiempo para resolver sus propias confusiones, tratando de entender los puntos de vista de otros, como los educadores pueden llegar a convertirse en los educadores que la escuela necesita. De acuerdo con su experiencia, Duckworth plantea una forma de aproximación para facilitar este proceso cuando dice,

mis esfuerzos están centrados en facilitar a la gente que se de cuenta que sus propias ideas son perfectamente razonables, y que de hecho éstas son el mejor punto de partida. p. 132

Con la idea de promover la apertura de espacios como medio para facilitar el aprendizaje en los educadores, Pasch & Pugach (1990) Artis & Carver (1990) plantean las escuelas de práctica profesional como una alternativa en que educadores con vasta experiencia en el campo, comparten con candidatos a

ser educadores que se encuentran en las universidades en sus carreras de educación. Esta es una forma en que diferentes instituciones del sistema educativo unen esfuerzos para lograr la mejor preparación de los educadores del futuro a la vez que los educadores que se encuentran en el campo, tienen oportunidad de interactuar y confrontar sus experiencias con nuevas visiones y teorías sobre el papel de la escuela. Este modelo requiere un rompimiento de los esquemas tradicionales, ya que por lo general, lo que se ha visto es una pugna entre las diferentes instituciones y no un sentido de colaboración.

Todo parece indicar que los educadores en diferentes niveles del sistema educativo, están asumiendo un papel más crítico, y tratan de entender mejor lo que sucede en sus escuelas. Abrir las puertas para que otros vengan a aprender, significa estar dispuesto a cuestionar lo que se hace y a aprender de esta situación.

Estas visiones sobre lo que debe ser la escuela y las formas en que se puede alcanzar el ideal planteado, requiere una concepción diferente acerca de lo que es el curriculum. Grundy (1987), y Tobin (1991) plantean que el curriculum no puede ser visto más como una lista de contenidos a ser transferidos a los estudiantes en un salón de clase. El curriculum es algo que está incorporado en la cultura, es la cultura misma que se genera en la clase. Desde esta perspectiva cada participante de un grupo es creador de cultura en ese grupo. Si el curriculum es la cultura, esto no puede ser ya más la responsabilidad solo del educador, sino de todos los participantes del grupo. En este sentido todos son constructores de curriculum, todos enseñan y todos aprenden. Todos son educadores y educandos. Ya no hay más Educador-Educando porque como dice Freire (1987, p. 101) "no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta".

Por otra parte, los medios de comunicación masiva plantean una interrogante a los educadores. Cada día más, los estudiantes se ven expuestos a medios que les facilitan el acceso a información. Estos medios con un potencial para la generación de nuevas ideas e imágenes del mundo, no deben representar una competencia para el educador; sino un reto para aprender a utilizarlos de la mejor ma-

nera posible como base para la construcción de conocimiento. Estos son elementos que tenemos que aprender a utilizar, ya que de por sí forman parte del curriculum. Si queremos que los estudiantes construyan visiones actualizadas, que respondan a las responsabilidades que les corresponderá asumir en poco tiempo en la sociedad, debemos estar dispuestos a aprender de ese mundo que están viviendo y de donde están construyendo sus visiones curriculares.

Como se ha visto en esta sección el educador no puede ser aislado del mundo, por la misma esencia de su ser, ya que es ahí donde está aprendiendo constantemente. El problema al que nos enfrentamos es que las formas convencionales de ver el conocimiento, las cuales podemos plantear como distorsiones que han sido aceptadas como verdades, hacen que el educador no se vea a sí mismo como un creador de conocimiento, y como tal un creador de cultura. Se requiere una reconceptualización del ser educador, como base para generar una transformación de la cultura de la escuela. Sin embargo el hecho de que el educador no se vea como un aprendiz no indica que no esté aprendiendo; lo que indica es que sus concepciones del mundo y la realidad que de sí mismo ha construido no le permiten verse como tal.

Conclusiones

Como se infiere de las secciones anteriores, la labor de los educadores requiere de una responsabilidad y delicadeza que resulta difícil plantear en pocos términos. No es solo el dominio del contenido, o el entendimiento que se tenga de la cultura en la que se participa, lo que se requiere para ser educador. Es un serio compromiso que se tiene con una institución y la sociedad. Pero a la vez una responsabilidad como ser humano en la creación y desarrollo de sí mismo como persona. No se puede esperar que alguien que no aprende, enseñe a otros cómo aprender. El educador debe ser un aprendiz por excelencia.

El mundo que la sociedad y los educadores hemos creado para promover el aprendizaje, esto es, "la escuela" lo hemos rodeado

de obstáculos que nos impiden muchas veces aprender, y otras veces darnos cuenta de que aprendemos; sin embargo como toda construcción social, la escuela es susceptible de ser transformada. La transformación de la escuela se puede lograr cuando los educadores se percatan de todo lo que aprenden de la escuela y de los que participan en ella; además de que, cuando se involucren en actividades de aprendizaje extraescolares, que tomen en cuenta a aquellos que normalmente han sido vistos como obstáculos para tener una mejor escuela. Esto hace que para los educadores sea necesario reforzar, como plantea Gutiérrez (1978, p. 32), sus cualidades humanas "su bondad, su comunicabilidad, su delicadeza, su amor y su entrega.". Pero esto debe darse sin dejar de lado, la sed que todo ser humano debe tener por la transformación de la realidad en la que se encuentra.

Aquellos en quienes percibimos estas cualidades, están siempre dispuestos a explorar nuevos caminos, a pensar sobre sus experiencias y a aprender en sus interacciones con otros. Este es un proceso en el que, si buscamos en lo más íntimo del significado de lo que es la investigación, encontraremos que es ahí donde se hacen los grandes descubrimientos. El conocimiento solo puede ser producto del análisis profundo de nuestras realidades particulares.

Aquellos conocimientos que el educador construye y que tienen como base firme la experiencia, trascienden las limitaciones que tradicionalmente imponen el tiempo y el espacio. Esta habilidad para aprender de sí mismo y con los demás, es lo que hace del educador un ser en formación. Un ser que se hace constantemente. Esto es, un aprendiz de todo y por toda la vida. Aquellos que como educadores deseamos seguir aprendiendo, debemos empezar por tratar de entender cómo es que los educadores aprenden en sus aulas, en ese proceso de interacción con sus educandos, y cómo es que sin aires de grandeza son capaces de, partiendo de alguna información que han logrado organizar, contribuyen a formar individuos que luego transformarán la sociedad.

El educador aprende de cada interacción que ocurre en el salón de clase, en la escuela y en la sociedad en general cuando está dis-

puesto a escuchar y valorar las ideas de los demás. El mundo o realidad que los demás construyen tiene tanta validez como la que el maestro construye. Ningún estudiante en una clase da una explicación o hace una pregunta con el afán de interrumpir sino convencido de que necesita clarificar algo para sí mismo, o porque cree que con eso contribuye a ampliar las ideas que se vienen discutiendo en la clase. Es así como podemos ver que los estudiantes son una fuente potencial de la que el educador puede aprender, solo que hay que aprender como aprender de ellos y con ellos.

Por otra parte, el educador, en el contexto de la escuela, se relaciona con otros educadores, con padres de familia, y con administradores además de los estudiantes. Esto le permite construir una cultura como base para facilitar interacciones de las que pueden aprender unos de otros. Es así como vemos que en el cumplimiento de su papel, el educador siempre tiene la oportunidad de aprender. De esta forma, enseñar deja de ser lo importante, y el compartir como base para ofrecer oportunidades de aprendizaje se convierte en lo esencial de la escuela.

Cuando el educador se ve a sí mismo como uno que aprende, uno que en interacción con otros crece, es posible entender la escuela y la sociedad en general como el campo fértil donde todos se deleitan aprendiendo, porque hay un modelo a quien seguir. Es entonces cuando se puede afirmar que para que los educandos aprendan a aprender requieren de un aprendiz que les enseñe como aprender y este es el reto más grande que tienen los educadores donde quiera que se los encuentre.

Referencias

- Artis, J. B. & Carver, F. D. (1990). The potential collaborative staff teams: A case study. *The Journal of Experiential Education*, 13 (1), 39-43.
- Barreiro, J. (1987). Educación y concienciación. En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, (pp. 7-19). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Berliner, D. C. (1990). If the metaphor fits, why not wear it? The teacher as executive. *Theory Into Practice*, 23 (2), 85-93.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1990). Teacher as supervisor of complex technology. *Theory Into Practice*, 23 (2), 78-84.
- Collins, E. C. & Green, J. L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory Into Practice*, 23 (2), 71-77.
- Corbett, H. D., Firestone, W. A., & Rossman, G. B. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 36-59.
- Diez Mateo, F. (1943). *Academo: Diccionario Español Etimológico del Siglo XX*. Bilbao, España: Editorial Vizcaina, S. A.
- Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. (37a. edición). México: Siglo veintiuno editores.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Gutiérrez, F. (1978). *Omar Dengo: Educador de un pueblo*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional.
- Herbst, J. (1989). *And sadly teach: teacher education and professionalization in American culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley, California: University of California Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marshal, H. H. (1990). Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting. *Theory Into Practice*, 23 (2), 94-101.
- Ministerio de Educación Pública. (sin fecha). *Breviario Omar Dengo*. San José, Costa Rica: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Munby, H. & Russel, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory Into Practice*, 23 (2), 116-121.
- Pasch, S. H. & Pugach, M. C. (1990). Collaborative planning for urban professional development schools. *Contemporary Education*, 61 (3), 135-141.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory Into Practice*, 23 (2), 102-108.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory Into Practice*, 23 (2), 122-127.
- Tobin, K. (1991). *Restructuring science curriculum*. Paper presented at the annual conference of SEATS. Stone Mountain, Georgia.

- Von Glasersfeld, E. (1988). *The construction of knowledge: Contribution to conceptual semantics*. Salinas, California: Intersystems Publications.
- Von Glasersfeld, E. (1992). *A constructivist approach to teaching*. Proceedings of the Conference on Constructivism. Athens, Georgia.
- Weade, R. & Ernst, G. (1990). Pictures of life in classrooms, and the search for metaphors to frame them. *Theory Into Practice*, 23 (2), 133-140.
- Wertsch, J. V. & Toma, C. (1992). *Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach*. Proceedings of the Conference on Constructivism. Athens, Georgia.