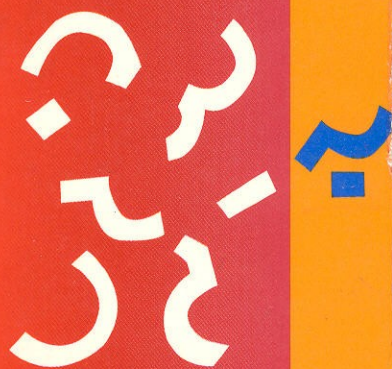


Transformando la práctica docente

Una propuesta basada
en la investigación-acción



Cecilia Fierro
Bertha Fortoul
Lesvia Rosas

Maestros y Enseñanza
Paidós



Cecilia Fierro
Bertha Fortoul
Lesvia Rosas

MAESTROS Y ENSEÑANZA / 3

COLECCIÓN DIRIGIDA POR LAURA ÁLVAREZ MANILLA

1. María Eugenia Toledo y otras, *El traspasmo escolar.*
Una mirada al aula desde el sujeto
2. Alicia Vázquez Fuente, *En busca de la enseñanza perdida.*
Un modelo didáctico para la educación superior
3. Cecilia Fierro y otras, *Transformando la práctica docente.*
Una propuesta desde la investigación-acción
4. Myriam Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje*
escrito... y temas aledaños
5. Vivianne Hiriart Riedemann, *Educación sexual en la escuela.*
Guía para orientadores de púberes y adolescentes
6. María Bertely Busquets, *Conociendo nuestras escuelas.*
Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar

TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE

Una propuesta basada
en la investigación-acción

PAIDÓS

México • Buenos Aires • Barcelona

A. 12169

Cubierta: José Luis Martínez, sobre una maqueta de Ferran Cartes y Montse Plass

1ª edición, 1999

Reimpresión, 2000

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

D.R. © 1999 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós Mexicana, S.A.
Rubén Darío 118, col. Moderna, 03510, México, D.F.
Tel. 5579-5113. Fax 5590-4361
e-mail: epaidos@paidos.com.mx
D.R. © Editorial Paidós, SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
D.R. © Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Mariano Cubí 92, 08021, Barcelona

ISBN: 968-853-414-5

www.paidos.com

Impreso en México-Printed in Mexico

ÍNDICE

PREFACIO	11
Capítulo 1	
FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA	17
El punto de partida	17
Concepto de práctica docente	20
Análisis crítico de la práctica docente	24
El diálogo constituye la base del trabajo	
grupal que proponemos	27
Dimensiones de la práctica docente	28
¿Qué propósitos perseguimos mediante esta propuesta?	40
¿De qué manera trabajamos y por qué?	43
¿Por qué apoyarnos en la metodología de investigación-acción?	43
¿Cómo es el camino por el que vamos a transitar?	45
El programa de formación	45
La tarea de coordinar	49

Capítulo 2

ANALIZANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE	59
---	----

Introducción al análisis de la práctica docente	60
Dimensión personal	67
Dimensión institucional	76
Dimensión interpersonal	91
Dimensión social	107
Dimensión didáctica	121
Dimensión valoral	141
Relación pedagógica	163

Capítulo 3

¿QUÉ SITUACIÓN EDUCATIVA QUEREMOS TRANSFORMAR?	175
--	-----

Elección de la situación educativa en la que deseamos mejorar	180
Análisis de la situación educativa con base en nuestras experiencias e interpretaciones	183
Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación y de entrevistas	190
Construcción de nuevas explicaciones con base en nuestra experiencia enriquecida por la observación	197

Capítulo 4

HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA	201
---	-----

Recorte temático	204
Explicitación de los esquemas de conocimiento y representación gráfica de los mismos	205
Lectura crítica comentada	208

Reformulación de los esquemas de conocimiento

y sus representaciones gráficas con base en la lectura realizada	211
---	-----

Capítulo 5

TRANSFORMANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE	213
--	-----

Planeación de la intervención	216
-------------------------------------	-----

Puesta en práctica del plan de intervención	224
---	-----

Observación del desarrollo de las acciones emprendidas	228
--	-----

Capítulo 6

RECUPERACIÓN POR ESCRITO Y REAPERTURA DEL PROCESO	229
---	-----

Análisis de la información de seguimiento	231
---	-----

Elaboración de un informe escrito del proceso	233
---	-----

Difusión de resultados	236
------------------------------	-----

Formulación de nuevas preguntas y problemas	236
---	-----

EPÍLOGO	239
---------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	241
--------------------	-----

PREFACIO

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Paulo Freire

ESTE LIBRO ESTÁ DEDICADO A LOS MAESTROS que se encuentran en el ejercicio de su profesión. A todos los maestros que alguna o muchas veces se han preocupado porque un niño no logró aprender lo que se le enseñaba, o que saben que han sido injustos al emitir un juicio o una calificación. A los maestros que buscan la mejor manera de enseñar, de dialogar con los padres de familia, de interactuar con sus compañeros de trabajo. A los que han sentido que no encuentran un espacio adecuado para desarrollarse profesionalmente. A los que no están conformes con la rutina diaria, a

aquellos para los que cada día frente a sus alumnos representa un reto y una oportunidad para aprender. A los que saben que en sus manos tienen la posibilidad de mejorar la educación escolar. A los que esperan hacer, desde el ámbito de la educación, una aportación modesta pero real para lograr una mejor sociedad.

Se trata de una invitación para que hagan un pequeño alto en el camino e inicien un proceso continuo de reflexión-acción sobre su práctica educativa, con objeto de revalorarla y descubrir cómo llegaron a ser los maestros que son ahora, cuánto han aprendido en su trayectoria como docentes y qué les falta por aprender. Nuestra esperanza es que este proceso de reflexión-acción pase a formar parte de la actitud profesional con la que desarrollan su trabajo.

Por tratarse de una propuesta de formación dirigida a los maestros en ejercicio, este libro tiene también como destinatarios a los formadores de docentes; a todos aquellos que tienen en sus manos la responsabilidad de conducir proyectos y programas de actualización docente, de mejoramiento de la calidad educativa o de innovación en distintos aspectos relacionados con la enseñanza y la gestión escolar.

A los formadores de maestros no sólo queremos ofrecerles un programa, sino también una *perspectiva* distinta para abordar la práctica docente que se base en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los maestros; en el convencimiento de que solamente *con ellos y desde dentro* es posible transformar la educación; en la convicción de que considerarlos *sujetos y protagonistas* de sus propios procesos de formación no es una "técnica motivacional" que permite vencer resistencias para lograr su participación en jornadas de capacitación obligatorias. Se trata, por el contrario, de un esfuerzo serio por ir más allá de los enfoques educativos centrados en la adquisición de conocimientos y de habilidades que abordan sólo exteriormente el proceso educativo sin tener en cuenta los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas en el aula y la escuela. Trabajar con los maestros —sujetos— considerando sus intereses y preocupaciones es una perspectiva que asegura que estos esfuerzos repercutan de manera signifi-

cativa en los contenidos que se trabajan, pero, sobre todo, en el *proceso mismo* que constituye la experiencia educativa fundamental, con miras al cambio que de ellos se espera en el aula.

Ahora bien, trabajar con el maestro "sujeto" no significa tomarlo como individuo aislado. Asumimos, siguiendo a Freire, que cada maestro se forma "en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos".¹ Por ello, este proceso de formación ocurre necesariamente en el seno del grupo de maestros, espacio de discusión, de confrontación y de estudio; el grupo es una suerte de caja de resonancia de las inquietudes que van surgiendo en lo individual pero que sólo con los otros pueden ir cobrando forma como preguntas o problemas. Trátese del colectivo de docentes de una escuela o de grupos interinstitucionales de trabajo, la referencia estará siempre dirigida al sujeto maestro en su relación con los otros.

Hacemos esta invitación porque pensamos que los maestros, al pasar por diferentes escuelas, van acumulando experiencias y saberes acerca de la docencia, y porque sabemos también que muy pocas veces tienen la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, de compartirla con sus colegas y de renovarse como maestros. Sabemos que los maestros tienen preguntas que muchas veces se quedan sin respuesta, dadas las situaciones apremiantes que se les presentan a diario en el salón de clases. Los invitamos a reflexionar en torno a ellas para tratar de replantearlas; hacemos esta invitación sobre todo porque pensamos que los maestros también deben tomar la palabra en lo que a la educación se refiere.

El camino que proponemos no es sencillo; implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración, de compromiso. Se trata de tomar distancia² respecto de la propia práctica educativa, de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella con una perspectiva distinta, renovada, con la mira puesta en un futuro que se puede empezar a construir ahora. Por esto consideramos que la propuesta que hacemos se inserta en la práctica docente y forma parte del proceso de formación de los maestros.

Este libro es fruto de una serie de investigaciones realizadas en el Centro de Estudios Educativos, A.C.,³ con el objetivo de buscar formas alternativas de apoyo a los maestros en ejercicio para el mejoramiento de su práctica educativa. El trabajo se realizó a lo largo de varios años, con instituciones y grupos independientes de maestros de distintas regiones del país⁴ que deseaban entender y superar los problemas que enfrentaban en su práctica docente.⁵ Con todos ellos emprendimos un camino que nos llevó de la explicitación de los problemas a su análisis y al descubrimiento de que los maestros no sólo padecen esos problemas, sino que también intervienen en ellos y, por lo tanto, son capaces de superarlos.

Transformando la práctica docente tiene como antecedente una obra publicada en 1989 con el título de *Más allá del salón de clases*. Al ponerla en práctica, muchos otros maestros y maestras que la han utilizado nos han ayudado a entender, cada vez con mayor profundidad, el complejo mundo de la docencia; con sus aportaciones hemos ido sustentando y depurando la presente propuesta.

La oportunidad de acompañar cara a cara a numerosos grupos de maestros, así como de formadores de docentes que a lo largo de estos años no sólo han acogido y recreado este programa, sino que también lo han enriquecido con nuevas preguntas derivadas de su aplicación, nos planteó la necesidad de hacer una revisión a fondo de la idea original, con vistas a preparar una nueva edición de aquella primera obra. Sin embargo, este esfuerzo que originalmente no se dirigía a elaborar un nuevo texto fue llevándonos a reescribir, página por página, los capítulos referentes a los fundamentos, al concepto de práctica docente y al método para el análisis y la transformación de situaciones educativas; de todo esto derivó la modificación de la mayor parte de los ejercicios de trabajo propuestos. Contábamos, además, con la posibilidad de incorporar ejemplos emanados de experiencias de maestros que han aplicado la propuesta; elegimos uno en particular por la claridad y la sencillez con que refleja el proceso seguido por un grupo de docentes de educación básica. Los aspectos relevantes de esa experiencia se han incorporado en la segunda etapa del programa.

De manera que ahora tenemos un nuevo libro, construido sobre la propuesta que dio origen a *Más allá del salón de clases*, pero con una mirada nueva, fruto del esfuerzo conjunto de este pequeño grupo de investigadoras y el gran grupo de maestros y maestras de México que aceptaron el reto de admirar⁶ su práctica, abrirse a la visión de los demás y crecer en el conocimiento de su trabajo.

No ha sido, por ello, tarea fácil encontrarle un nombre a este nuevo *Más allá del salón de clases* porque estará siempre en deuda con la propuesta que le dio origen. Sin embargo, dada la naturaleza de sus contenidos, hemos decidido nombrarlo con lo que en esencia propone: *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*.

La propuesta se presenta con la modalidad de un programa que los maestros pueden desarrollar durante el año escolar. El programa consta de las siguientes partes:

1. Fundamentos del programa. Sustenta la propuesta de trabajo.
2. Analizando nuestra práctica docente. Desarrolla un esquema que permite a los maestros tomar distancia de su práctica y desagregar sus elementos para analizarla, sin perder su carácter de totalidad.
3. ¿Qué situación educativa queremos transformar? Propone una forma de trabajo para identificar una situación educativa concreta que queremos cambiar.
4. Hacia una mayor comprensión de la situación educativa. Presenta una forma de ampliar el horizonte de conocimientos respecto de la práctica educativa.
5. Transformando nuestra práctica docente. Se dedica a la planeación y a la puesta en práctica de acciones renovadas dentro del salón de clases.
6. Recuperación por escrito y reapertura del proceso. Se refiere al carácter de continuidad del proceso que proponemos.

Notas

¹ P. Freire, *Política y educación*, p. 93.

² El individuo, dice Hegel, se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Esa formación, agrega Gadamer, implica el poder distanciarse de sí mismo, y en esta misma medida elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Ver los propios objetivos privados como los ven los demás. Mantenerse abierto a los puntos de vista de los demás (H.G. Gadamer, *Verdad y método*).

³ El Centro de Estudios Educativos es una asociación civil que se dedica a la investigación educativa. Fundada en 1963, fue la primera institución independiente dedicada a este tipo de investigación en México.

⁴ Los proyectos de investigación realizados desde el CEE que permitieron generar, pilotar y aplicar esta propuesta en distintas regiones, niveles educativos y sectores de docentes fueron: *Formación de maestros en ejercicio* (Fierro y Zambrano, 1985), *Programa interescolar de formación de maestros de escuelas particulares* (Fierro y Farrés, 1986–1987), *Formación de comunidad educativa* (Fierro, Farrés y Fortoul, 1987–1989), *Proyecto magisterio* (Fierro, Rosas y Fortoul, 1988–1989), *Educación rural comunitaria ERCO* (Lavín, Fierro, Farrés e Irene, 1989–1991), *Diplomado en investigación y docencia* (Rosas y Fortoul, 1989–1991), *Fortalecimiento de la gestión pedagógica de la escuela* (Fierro y Rojo, 1992–1994).

⁵ Manejaremos los términos “práctica docente” y “práctica educativa” como sinónimos, aunque no desconocemos que hay algunos autores que señalan diferencias que radican esencialmente en el grado de intencionalidad entre una y otra. Podemos llamar “práctica educativa” a la práctica docente cuando maestros y escuelas, pese a no tener una comprensión cabal del proceso —pues a veces lo confunden con la mera adquisición de conocimientos—, sí tienen al menos una mínima intención de educar. Desde una perspectiva freireana tendríamos que reconocer que esta práctica tiene mucho que cambiar para llegar a ser liberadora porque hoy día es en muchos casos opresora. En este sentido se plantea el cambio de una práctica educativa opresora a una práctica liberadora.

⁶ Éste es el término que usa Freire para expresar esa distancia que es necesario tomar de sí mismo, para poder mirar críticamente, desde dentro, los hechos en los que nos encontramos inmersos.

1. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

El punto de partida

- QUÉ SENTIDO TIENE realizar un programa para la formación de maestros en servicio encaminado a mejorar la calidad de la educación?

En muchos países, la preocupación por el mejoramiento de la práctica de los maestros de educación básica es prioritaria dentro de las reformas educativas. Continuamente se están buscando nuevos métodos para acercarse a los maestros e interactuar con ellos, porque se reconoce su importancia central en el proceso educativo y porque son ellos quienes finalmente le dan forma y contenido a las propuestas educativas.

Con el tiempo, los pueblos cambian y se desarrollan, y las necesidades de la sociedad cambian también. La educación básica tiene que responder a esas necesidades, por lo que el papel de los maestros no puede ser siempre igual. Ahora que el fin de siglo nos hereda grandes adelantos tecnológicos y la llegada de la nueva centuria anuncia una sociedad distinta, el papel del maestro es objeto de discusión. ¿Cómo debe ser el maestro que acompañe a las nuevas generaciones en su desarrollo? Las conferencias que se han realizado en el plano mundial en materia de educación han dictado ciertas orientaciones al respecto.¹

Las tendencias en cuanto a la educación básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y a apropiarse de él, a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como dispuesto a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva transdisciplinar. Pero también demandan un maestro que acompañe a sus alumnos, durante el tiempo que permanezca en contacto con ellos, en su formación como personas, como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo. La escuela, se repite constantemente, es un espacio privilegiado de educación para la democracia.

No es tarea fácil. De hecho, la profesión de los maestros ha sido siempre una de las que más demandan y, como todos sabemos, a veces también muy poco reconocida. Salvo experiencias innovadoras que desde hace varios años se vienen realizando en algunos países, los programas de apoyo a los maestros en ejercicio se basan en propuestas que no provienen de las necesidades de su quehacer cotidiano; por eso, el maestro ha sido el sujeto ausente en esos programas de formación.

El maestro, siempre exaltado en los discursos de política educativa y situado en los proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras. En la medida en que sus preocupaciones, problemas y saberes no sean tomados en cuenta en el diseño de dichos proyectos, y mientras no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de ser un mero “aplicador”, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida.²

Lo anterior nos hizo comprender que era necesario acercarse a la problemática de la docencia desde dentro, para verla y vivirla tal como los propios maestros, para entenderla junto con ellos y poder medir

la distancia que separa a cada uno de ellos del maestro que los niños de hoy y del mañana de nuestros países requieren. Estamos convencidas de que una forma de lograrlo es que los maestros encuentren o renueven el significado profundo de su trabajo, lo valoren y deriven cada vez más satisfacción personal de su esfuerzo.

Existen muchas razones por las cuales los maestros debemos perfeccionarnos continuamente. El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos dan un significado profundo al ser docente.

Este libro es, pues, una apuesta a las posibilidades de cambio educativo promovido por los maestros y las maestras; surge de su conciencia como educadores y de su fuerza individual y de grupo para emprender las innovaciones que descubren como necesarias, una vez que se han sentado a analizar la forma en que trabajan cotidianamente.

Estas innovaciones³ son las que más posibilidades de éxito tienen, pues no requieren procedimientos complicados ni presupuestos altos para su implantación; tampoco están mediatizadas por largas cadenas burocráticas, que parecen diluir paulatinamente los esfuerzos innovadores. Son, por otra parte, las innovaciones más auténticas, ya que cuentan con un alto grado de compromiso por parte de sus protagonistas —los docentes—, que son, a su vez, quienes las han diseñado con base en esfuerzos previos de revisión crítica de su práctica. Estas innovaciones, a las que los estudiosos del campo llaman “el cambio local o de poca envergadura”,⁴ pues se desarrollan en espacios micro y no repercuten en un número significativo de escuelas o regiones, son paradójicamente las que cuentan con más altas posibilidades de permanencia, ya que han sido abrazadas de manera voluntaria y responden directamente a los problemas y necesidades detectados por los propios educadores.

Esta propuesta se dirige precisamente a los maestros, las maestras y los formadores de docentes que son agentes con la capacidad de ser

protagonistas de innovaciones de “gran envergadura”, si vemos estos esfuerzos locales desde el punto de vista de la repercusión y la permanencia que pueden alcanzar. Una sola escuela, en pleno proceso de transformación, podría suscitar cambios trascendentes en niños, maestros, directores y padres de familia; cambios que modifiquen el curso de la experiencia educativa de manera radical y cuyo alcance trascienda a la vida presente y futura de cada uno de ellos. Por eso apostamos a la profundidad de los cambios, más que a su extensión.

La propuesta que ofrecemos a los maestros pretende, también, darles la oportunidad de hacer frente a algunos de los problemas más frecuentes que limitan los alcances de este tipo de innovaciones. Nos referimos, por una parte, a la falta de un método sistemático de trabajo que permita avanzar efectivamente en la dirección esperada y, por la otra, a la escasa difusión y la falta de sistematización de estas experiencias para ser retomadas o aprovechadas por otros maestros.

Lograr que los docentes utilicen un método de trabajo basado en la investigación-acción será una herramienta eficaz para sortear estas dificultades y para echar a andar experiencias no solamente pertinentes y viables, sino también sustentadas teóricamente. La posibilidad de comunicar por escrito sus experiencias, descubrimientos y problemas a educadores de otras regiones los ayudará a crear redes de intercambio, y fortalecerá sus alcances así como la obtención de apoyos para sus proyectos.

Concepto de práctica docente

Partimos, para esta propuesta, de un concepto de práctica docente que hemos construido como resultado de nuestra experiencia de trabajo con docentes y de las aportaciones de algunos investigadores a este campo.

Pensamos que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se

encuentran el sistema escolar —con una oferta curricular y organizativa determinada— y los grupos sociales particulares.⁵ En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.⁶

De esta condición de trabajador al servicio del Estado y agente social se desprende el hecho de que la práctica docente esté expuesta a distintos tipos de contradicciones. En su calidad de trabajador del Estado, el maestro resiente las contradicciones propias del sistema educativo en términos de la oferta curricular y la organización laboral, administrativa y material. Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.⁷

Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan en el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene también que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos. Con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, el maestro-sujeto

tiene la posibilidad de compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea su origen o su condición socioeconómica.

De lo anterior se desprende que la práctica docente contiene múltiples relaciones:

- La docencia implica la relación entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad.
- Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela, como institución, propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistemática y planificada.⁸
- La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos.
- El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones. La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios; el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo en su conjunto se recrea también, en última instancia, desde la escuela. El maestro es además trabajador agremiado, lo que supone que, como parte de su actividad profesional, participe en organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones laborales.
- Por último, el trabajo del maestro está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar

la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad.

El conjunto de relaciones mencionado se entremezcla formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito “técnico-pedagógico”. Esto significa que se trata de una práctica educativa que va “más allá del salón de clases”.

El trabajo de los maestros está formado por relaciones:

- *Entre personas, con*
 - *sus alumnos*
 - *otros maestros*
 - *los padres de familia*
 - *las autoridades*
 - *la comunidad*
- *Con el conocimiento*
- *Con la institución*
- *Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad*
- *Con un conjunto de valores personales e institucionales*

Este concepto de práctica docente es inseparable del de gestión escolar, ya que este último alude a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar. Por gestión escolar entendemos el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan. La gestión escolar destaca la importancia de esta compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

La gestión escolar implica la gestión pedagógica —esta última entendida como el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza—, pero no se reduce a ella, ya que está atravesada por procesos administrativos y político-laborales que desde otros ámbitos se hacen presentes en la vida de la escuela.⁹

Análisis crítico de la práctica docente

En México y en otros países del mundo han surgido diversas propuestas de formación de maestros que tienen en común el estar estructuradas alrededor del análisis de la práctica docente. Lejos de constituir “un nuevo estilo” o “moda” para abordar los problemas de la formación de maestros en ejercicio, este conjunto de propuestas surge como resultado de la crítica a los enfoques positivistas e instrumentalistas que abordan el proceso educativo sólo en su exterioridad.¹⁰

Las propuestas de formación basadas en el análisis de la práctica tienen en común los siguientes puntos:

- Ofrecen una concepción de la educación como quehacer social multideterminado, tanto por las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que se desarrolla, como por los aspectos subjetivos implicados en la actuación de los distintos agentes que participan de este proceso.¹¹
- Reconocen el espacio educativo como un ámbito de conflicto en el que la actuación de individuos y de grupos está determinada por el logro de distintos intereses y propósitos.¹²
- La mayor parte de estos enfoques reconoce la capacidad de la educación como fuerza conservadora, pero también cree en su potencial transformador, dada su capacidad para producir nuevos significados, para formar una nueva conciencia crítica que permita la actuación y la transformación de situaciones opresivas, así como el ejercicio de las facultades de pensamiento racional.¹³
- Conciben al maestro como un sujeto activo, participativo, cons-

ciente de su realidad y de los condicionantes que actúan sobre ella, y admiten que a través de la reflexión y de la indagación sobre su quehacer, el docente es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño como educador.

- La “perspectiva práctica” recorre la mayor parte de estos enfoques.¹⁴
- En cuanto a la concepción sobre los procesos de formación, destacan el papel de los sujetos en sus procesos formativos y reconocen la importancia de los aspectos personales y profesionales comprometidos en este proceso; de ahí que otorguen un lugar importante a la expresión de las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del maestro.
- Privilegian la reflexión en el proceso de formación y priorizan el análisis de lo cotidiano como plataforma de investigación de la práctica docente a través de la reflexión sobre situaciones. Enfatizan la idea de “saber docente” para comprender la relación del sujeto con su práctica.
- El propósito de la formación es adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica.
- Los ámbitos de intervención de los procesos formativos son los escenarios propios del quehacer del maestro, esto es, los discursos, las prácticas y los espacios organizativos en que éstos se dan.¹⁵

Desde esta perspectiva, la reflexión que proponemos sobre la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad. Al reconocer la interrelación de estos elementos, habrá que distinguir entre los que provienen del entorno social e institucional que enmarca la tarea del maestro y los que son propios del espacio privado del aula, en el cual los maestros actúan con mayor libertad.

El análisis crítico conducirá entonces a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y, sobre todo, a ubicarse personalmente en él: entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los niños.

La reflexión crítica sobre la práctica conlleva, asimismo, un concepto de cambio; éste opera primero en la forma de percibirla, lo cual imprime un significado distinto a los factores que la componen. Una nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas, proyectos; en principio, éstos se presentarán en forma de inquietudes, pero para poder llevarlos a cabo de una manera sistemática requerirán una visión más amplia y cabal del proceso educativo.

La reflexión crítica conduce también a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propios con las ideas y convicciones de otros que también tienen que ver con el campo de la educación. Un maestro que reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros. El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino que lo hace para entender, para sustentar sus ideas.¹⁶

Todo este proceso generará, poco a poco, transformaciones en la práctica cotidiana, en el trabajo diario con los alumnos, con los padres, con los colegas. A partir de esos cambios se producirá un crecimiento personal y profesional, lo que le imprime su sentido formativo a este trabajo.

La propuesta implica, por último, el trabajo grupal. Precisamente porque consideramos que la práctica docente es una práctica social y forma parte del proceso formativo de los maestros, creemos que el programa debe desarrollarse en el seno de un grupo de maestros con la inquietud de superarse. Los invitamos a formar un grupo de trabajo en el que, junto con sus compañeros, resignifiquen su práctica docente y construyan su nuevo conocimiento.¹⁷

El diálogo¹⁸ constituye la base del trabajo grupal que proponemos

La experiencia del maestro, el saber que va acumulando y el conocimiento que se va generando a partir de la investigación y de otro tipo de trabajos en torno a la educación tienen un lugar específico y un propósito que cumplir en la propuesta que hacemos. De ahí que sea importante aprender a comprometerse en un camino en el que se puedan discutir y compartir las propuestas personales con un grupo de colegas.

“Diálogo” es una palabra muy utilizada, pero muy pocas veces llevada a la práctica; mucho más que una conversación o un mero intercambio de ideas, implica la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad.

Cuando dos o más personas se disponen a dialogar, significa que están dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismos, que tratarán de comprender otros puntos de vista y que están dispuestas a aprender unas de otras. El ejercicio auténtico del diálogo va dando lugar, poco a poco, al pensamiento crítico.

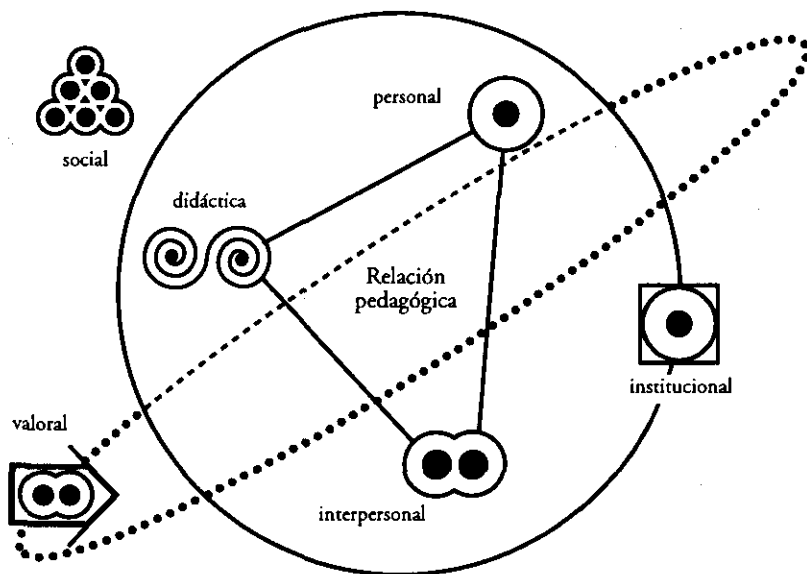
Por medio del diálogo, los maestros irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico; esto les permitirá, por una parte, reconstruir su pensamiento pedagógico y distinguir en él las ideas que están bien sustentadas de aquellas que responden a prácticas improvisadas que perjudican a sus alumnos, y, por la otra, aprender a precisar los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo y apropiarse de ellos.

Esperamos que a lo largo de todo el programa cada uno de los maestros recupere también el valor y el significado que tiene su profesión.

Dimensiones de la práctica docente

Hemos mencionado que la práctica docente contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis.

Para facilitar su estudio, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis que aquí emprenderemos de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.



● DIMENSIÓN PERSONAL

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana.¹⁹

Por esto, al reflexionar sobre esta dimensión, invitamos al maestro a reconocerse como ser histórico²⁰ capaz de analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula.

Lo invitamos asimismo a recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional; los ideales y proyectos que se ha trazado con el paso del tiempo frente a su quehacer de educador y cómo éstos han ido cambiando con el tiempo junto con sus circunstancias de vida.

Finalmente lo invitamos a responder para sus adentros preguntas fundamentales que todo profesionista debería plantearse de cuando en cuando, por ejemplo, el aprecio que siente ahora por su profesión así como el grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trayectoria docente. Lo instamos a recuperar el valor humano de experiencias que han sido más significativas en su vida como maestro; los sentimientos de éxito o fracaso profesional que lo han acompañado en distintos momentos; lo que actualmente se propone lograr y la forma en que quisiera verse en un futuro cercano de cara a su profesión.



DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.

La institución escolar representa, para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. Es el organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural²¹ en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.²²

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo.²³

El análisis de esta dimensión centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro, y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes.

Todo el dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo.



DIMENSIÓN INTERPERSONAL

La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional;²⁴ estas diferencias no solamente atañen a la edad, el sexo o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas, por ejemplo.²⁵

La construcción social que es resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer educativo institucional, reconociendo que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de este último, constituye el contenido de análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente.²⁶

Su importancia para la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto es enorme en muy diversos sentidos. Cuando se habla, por ejemplo, del “clima institucional”, se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales, que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo. El ambiente, a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

Todos sabemos que un clima hostil o indiferente empobrece las posibilidades de actuación de los maestros; la experiencia educativa de los alumnos también se alimenta de este clima institucional. La

dimensión interpersonal, sin embargo, no es importante solamente como resultado. Es, en esencia, el esfuerzo diario de cada maestro y proviene del hecho de que no trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a lo que otros colegas dicen y hacen; que le exigen encarar diversos tipos de problemas y ocupar determinada posición ante los alumnos, los demás compañeros y autoridades de la escuela.

Siendo esta dimensión, en estricto sentido, un componente de la vida institucional, y dada su importancia, merece ser analizada por separado. Maestros, alumnos, padres, directivos y autoridades del sistema son todos actores, desde distintas plataformas, de este acontecer que se construye día con día en la escuela y que en sí mismo constituye una experiencia educativa fundamental para todos los que en ella participan.

En este caso invitamos a los maestros a analizar cuestiones como el clima institucional o ambiente de trabajo que prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se resuelven. También se los insta a caracterizar el tipo de convivencia que se da en la escuela, así como el grado en que los distintos miembros se encuentran satisfechos con las formas de relación que prevalecen. Y, por último, se les pide analizar cómo repercute el clima de relaciones de la escuela en la disposición y el entusiasmo de los distintos agentes: maestros, alumnos, directivos, administrativos y padres de familia.



DIMENSIÓN SOCIAL

El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Este entorno, que

de manera genérica supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, representa, no obstante, para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de los alumnos.

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad.

Además de estas definiciones sobre el sentido social de la función docente, nos interesa recuperar aquí el *alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen* desde el punto de vista de la equidad.

Entendemos por “repercusión social de la práctica docente en el aula” el conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de sus alumnos y que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar. Éste es, sin duda, el espacio donde se pone en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. La equidad que la escuela pública asume como compromiso constitucional se expresa en última instancia en lo que ocurre en cada salón de clases y en cada escuela.²⁷

El contenido general de análisis de esta dimensión se basa en reflexionar, junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas.

De manera particular, cabe revisar aquí la forma en que en el salón de clases se manifiesta la desigual distribución de oportunidades, por la necesidad que muchos niños enfrentan de apoyar el sostenimiento familiar desde muy temprana edad. Las actitudes y prácticas de enseñanza dirigidas hacia los niños que presentan problemas de

rendimiento académico son una forma cotidiana, en general poco reflexionada, de responder a uno de los desafíos más claros de tipo social que se manifiestan en la tarea docente.



DIMENSIÓN DIDÁCTICA

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.²⁸

Desde una perspectiva constructivista, suponemos que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque éste ya sea parte de la historia.²⁹

Por ello, ante cada grupo de estudiantes, la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen, hasta que logren “decir su palabra frente al mundo”. Paulo Freire utiliza esta expresión para referirse a la libertad necesaria para que cada ser humano logre situarse frente al mundo, libertad a la que la educación puede contribuir notablemente.

Lo anterior será de gran importancia para determinar la naturaleza y la profundidad de los aprendizajes que los alumnos adquieran, no solamente en términos de conocimientos e información adquirida, sino también de habilidades y competencias para: allegarse información, analizar, sintetizar, formular juicios, estructurar de manera lógica su pensamiento y expresarlo de manera oral o escrita; para trasladar lo aprendido a otras esferas, aplicarlo, y recuperar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora.

Al considerar esta dimensión, cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Invitamos al maestro a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.



DIMENSIÓN VALORAL

La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, a un conjunto de valores.³⁰ El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.³¹ Es así como cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela. De ahí surge la certeza de que el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

En otro nivel, en la escuela está presente una normatividad explícita e implícita, “las reglas del juego” a las que ya hemos aludido en la dimensión institucional. Las normas que rigen la convivencia escolar —lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera “adecuado” o “inadecuado”, valioso o deseable, y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos agentes que en ella participan— son espacios de formación de valores, aunque muchas veces ésta no es intencionada. La actuación de cada maestro está también tamizada por este marco valoral particular de la escuela en que labora.

Por último, la labor del maestro, en su carácter de trabajador de la educación, tiene que ver con los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo, que define las directrices del sistema educativo. Estas orientaciones valorales no solamente están expresadas en los documentos normativos, sino que además forman el marco más amplio en el que se insertan los planes de estudio, que son los referentes más próximos a partir de los cuales cada maestro diseña las situaciones de enseñanza.³²

Al considerar esta dimensión invitamos a los maestros a hacer un análisis de sus valores, esencialmente a través de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con mucha más fuerza que las palabras. En especial, su manera de resolver problemas evidencia los valores a los que ha dado preferencia en determinada situación en la que era necesario elegir, así como las opiniones que expresa frente a situaciones de enseñanza o de vida que los niños manifiestan, lo que considera y afirma como valioso y, en suma, lo que comunica a través de su palabra y de sus actos.

Asimismo, al reflexionar sobre los valores personales que dan un significado particular a la vida profesional, es necesario plantearse en qué medida la propia práctica refleja estos valores asumidos, enriqueciéndolos o, por el contrario, relegándolos poco a poco por la inercia del funcionamiento burocrático.

A partir de este primer nivel de análisis también será importante examinar la vida cotidiana de la escuela, para descubrir qué tipo de valores se están formando a través de la estructura de relaciones y de organización, y cuáles son los valores asumidos de manera tácita.

Los dos niveles de análisis anteriores permitirán, finalmente, revisar la práctica docente y la vida en la escuela con un elemento más de discusión; también es pertinente revisar las orientaciones de política educativa —constitución, reglamentos, leyes generales de educación y su expresión en planes y programas de estudio y de formación de docentes— y las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y derechos de los niños, que son una referencia valoral más amplia para el quehacer educativo en su conjunto.

RELACIÓN PEDAGÓGICA

Con el término “relación pedagógica” designamos la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos. En la relación pedagógica se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar.

De la manera en que cada maestro logre integrar y armonizar las dimensiones mencionadas dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal. Por esta razón es fundamental examinar la práctica docente prestando especial atención a la relación pedagógica, pues ésta constituye la parte culminante del análisis de todas las dimensiones (la figura 1.1 muestra los contenidos básicos de análisis en cada una de las dimensiones).

Proponemos las dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica como una pauta de análisis para que, al reflexionar sobre la docencia y contruir paulatinamente una nueva práctica, distinta y

mejor fundamentada, centrada en las características y necesidades de sus alumnos, los maestros puedan:

- Analizar diversos tipos de relaciones contenidas en su trabajo y tener una visión de conjunto del mismo.
- Entender las raíces de situaciones que se presentan frecuentemente en el proceso educativo y que no son tan evidentes.
- Identificar preocupaciones o situaciones educativas que quisieran transformar.

¿Qué propósitos perseguimos mediante esta propuesta?

Se puede decir que un *programa de formación para maestros en servicio* consiste en la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita apropiarse, como individuos y como grupo, de una experiencia que les facilite lo siguiente:

- Reflexionar sobre el quehacer docente cotidiano partiendo de los intereses y los motivos de los maestros, con el fin de despertar o reafirmar su deseo de cambio, de superación personal y profesional.
- Experimentar la riqueza de oportunidades de aprendizaje que les ofrece el trabajo grupal, a través del cual podrán comunicar conocimientos y experiencias y recibir también las de otros, así como recuperar o fortalecer su propia elección del magisterio como actividad profesional.
- Ampliar su horizonte de conocimientos sobre la educación.
- Insertarse en un proceso que fortalezca cada vez más su compromiso con sus alumnos y con la sociedad.
- Generar proyectos de innovación para el aula y la escuela.

En síntesis, un programa de formación docente implica para los maestros *un proceso de perfeccionamiento continuo*.

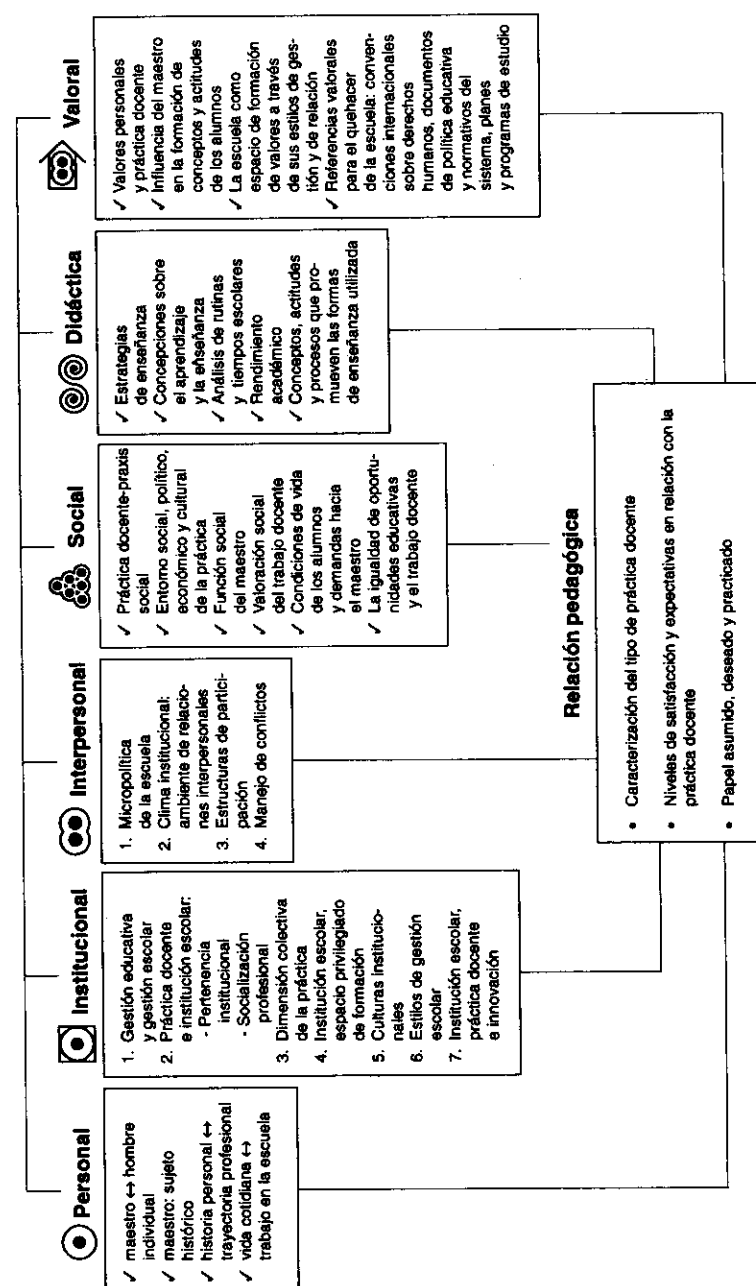


FIGURA 1.1. Dimensiones de la práctica docente.

¿De qué manera trabajamos y por qué?

Es evidente que con el paso del tiempo se vuelve necesaria una renovación en el concepto de función docente. Ya no basta con el maestro que enseña; ahora es necesario un maestro que aliente en sus alumnos el deseo de conocer —con todo lo que ese deseo implica para llegar a ser mejores seres humanos— y que los prepare para ello.³³

Muchos colocan a este nuevo maestro en el siglo XXI, pero nosotros pensamos que es el maestro que los niños de América Latina necesitan desde hoy. Ésa es la razón por la que proponemos esta forma de trabajo.

La metodología de trabajo que hemos elegido considera que los maestros, como adultos, han alcanzado un desarrollo personal intelectual y afectivo que les permite incorporarse a las experiencias educativas con un alto grado de responsabilidad. Como adultos profesionales cuentan con un cúmulo de experiencias y de conocimientos que pueden compartir con otros colegas. Esta condición los lleva a rechazar la imposición de acciones que no tengan un sentido o que no dejen ningún aprendizaje en su vida personal y profesional. Asimismo, son capaces de construir nuevos conocimientos a partir de la integración de nuevos aprendizajes significativos con sus experiencias previas.

Hemos afirmado que cada maestro cuenta con saberes acumulados durante su vida y, sobre todo, con una experiencia profesional igualmente valiosa.³⁴ Pero también sabemos que muchas veces este saber ha surgido de la necesidad de dar respuesta inmediata a los problemas que presenta la tarea diaria, y que la premura puede conducir a prácticas erróneas.

Por eso es necesario explicitar y analizar de una manera crítica el saber pedagógico que cada docente ha ido interiorizando a la luz de las metas que se propone alcanzar en su trabajo. Sin embargo, no se trata sólo de comentar lo que sabe, sino de analizarlo críticamente. Esto significa, como ya mencionamos, detectar las contradicciones o incoherencias entre lo que se piensa y lo que se hace; significa también reconocer que nadie lo sabe todo.

La formación que llamamos “tradicional” postula que el maestro es el que sabe; por eso, cuando los maestros se dan cuenta de que no es así, prefieren ocultarlo y no exponerse a que sus alumnos y sus colegas los señalen y critiquen. Nosotros proponemos exactamente lo contrario. Los maestros no siempre lo saben todo, también tienen que preguntar e investigar para saber más, y aun lo que saben, si no lo reflexionan, no les permite sustentar ese saber. Así lo dice Paulo Freire:

La práctica aislada que no se entrega a la reflexión crítica iluminadora, capaz de revelar la teoría embutida en ella, indiscutiblemente no ayuda al sujeto a mejorarla, reflexionando sobre ella. Aun sin someterse a un análisis crítico y riguroso, que le permitiría ir más allá del “sentido común”, la práctica le ofrece, no obstante, cierto saber operativo. Pero tampoco le da la razón de ser más profunda de su propio saber.³⁵

La reflexión crítica sobre lo que se sabe, sobre lo que se ha experimentado, y sobre la forma en la que estos dos aspectos se concretan en el trabajo diario, necesariamente hará surgir preguntas que quizá ya no se puedan contestar sólo a partir de la experiencia; éste es el momento en que el conocimiento generado por otras personas que también se dedican al campo de la educación cobra importancia, para apoyarse en él en la búsqueda de respuestas a las interrogantes.

Por eso, la forma de trabajo que proponemos no es la que ofrece un curso, sino una combinación de talleres, círculos de discusión, seminarios y prácticas, en los que se presente la oportunidad de plantear las dudas, cuestionar las convicciones, problematizar el quehacer cotidiano y ampliar el horizonte de cada maestro sobre la docencia.³⁶

Esta forma de relacionarse como adultos, con conocimientos y con responsabilidad en el proceso de la formación, resulta al principio muy desconcertante para algunos maestros que han participado en otro tipo de cursos. Sin embargo, conforme avanza el proceso, el grupo va adquiriendo entusiasmo, se apropia de la experiencia y descubre el enorme placer que significa crecer y aprender de otros, compartiéndose a sí mismo.³⁷

Una vez que un maestro haya descubierto sus propias posibilidades de aprendizaje, no volverá a aceptar que le den respuestas hechas a las preguntas que no ha resuelto. Preferirá buscar, analizar, ensayar una y otra respuesta, indagar hasta descubrir lo que busca.

Los talleres, seminarios y círculos de discusión que proponemos propician diversas actividades, algunas de reflexión personal, otras de trabajo en grupo en las que hay momentos de intercambio de ideas, de confrontación o debate y de análisis de situaciones, favorecidos en ocasiones por técnicas grupales de expresión creativa y artística que ayudan a la expresión de ideas, sentimientos y apreciaciones de quienes participan en dichas situaciones, y a partir de las cuales se intenta reconstruir la lógica que da coherencia a las decisiones y acciones de la práctica.

Los talleres y seminarios necesitan complementarse con momentos de observación y puesta en práctica, en los que cada maestro pueda confrontar las interpretaciones que ha planteado sobre distintos asuntos, así como la validez de las nuevas ideas que ha ido elaborando. Aquí también le surgirán más dudas o respuestas, que luego llevará a las reuniones de intercambio y estudio.

Así, en una dinámica permanente que va de la práctica a la teoría y de ésta nuevamente a la práctica, la reflexión y la acción se conjugarán para desatar un proceso de aprendizaje grupal.

El aprendizaje, en una profesión hecha de relaciones entre personas, no puede entenderse sólo como la adquisición de nuevos conocimientos. Más allá de técnicas y conocimientos, aprender a ser maestro implica afectos, actitudes, imágenes, modelos y valores.

¿Por qué apoyarnos en la metodología de investigación-acción?

En la metodología de la investigación-acción destacan como componentes esenciales:

- La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio.
- La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso.³⁸

Al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas; éstos son, en primer lugar, los maestros con sus alumnos y, en segundo lugar, las autoridades escolares y los padres de familia. Esto significa que son los propios maestros quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla.

Las experiencias de investigación-acción con maestros pueden tener diversas finalidades: hacer aportaciones al diseño curricular, elaborar un proyecto educativo colectivo, vincular el trabajo en el aula con pequeños proyectos que la trasciendan, y relacionarse con otros grupos sociales en bien de la educación. Pero éstos y todos los fines que se propongan deben tener como objetivo principal entender, cuidar y mejorar la relación pedagógica que se establece con los alumnos.

Un programa de formación de maestros basado en este método ofrece la oportunidad de aprender más y de dirigir nuestros esfuerzos hacia la recreación de la práctica educativa que llevamos a cabo y hacia una verdadera participación en el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el país. Implica un método de trabajo con un principio claro y bien determinado, un objetivo por lograr, la estructuración del trabajo en varios pasos o etapas y un resultado que generalmente nos conduce a iniciar nuevos procesos.

Ser maestro es también ser aprendiz. El aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender.

Por medio de este programa invitamos a los maestros a que tengan una actitud de búsqueda, de indagación, de inconformidad con lo aparente, de gusto por el conocimiento; a que no sólo vean lo que sucede, sino que aprendan a mirarlo desde dentro, a hacerle preguntas a su realidad, a buscar las respuestas junto con sus alumnos, sus colegas y los padres de familia, y a ponerlas en práctica para recrear nuestra actividad educativa.

¿Cómo es el camino por el que vamos a transitar?

Un programa de formación de maestros basado en la investigación-acción implica varios momentos:

- Acercamiento a la realidad para tratar de adentrarse en su complejidad y extraer de ella algunos elementos para su análisis. En este momento, los maestros se esfuerzan por tomar distancia de su práctica y analizarla en todas sus dimensiones, para descubrir en ella aspectos importantes antes inadvertidos o considerados obstáculos infranqueables en su trabajo, y que ahora verán como situaciones superables.
- Reflexión profunda sobre todos los aspectos importantes que han encontrado, con la finalidad de explicar los significados, propósitos y supuestos que les dan coherencia. De ella surgirán muchas preguntas, algunas de las cuales no se podrán resolver, por lo que tendrán que ampliar sus conocimientos recurriendo a fuentes informativas.
- Regreso a la práctica con una nueva mirada y con un saber enriquecido, para recrearla.

Estos momentos no son independientes unos de otros: implican una secuencia en la que se van combinando para propiciar un movimiento dialéctico entre la reflexión sobre la realidad y la acción transformadora de la misma.

El programa de formación

Proponemos que el programa se realice en varias etapas que corresponden al ritmo de trabajo que se genera al transitar por los momentos ya mencionados. Será necesario organizarlo de tal forma que a lo largo de un ciclo escolar se pueda contar con periodos de trabajo grupal intensivo dedicados a la reflexión y al estudio. En estos periodos se trabajará en talleres, seminarios o círculos de investigación, dependiendo de la etapa en la que se encuentren. Las etapas de trabajo grupal deberán ser alternadas con periodos para confrontar en la práctica todo lo que en los seminarios ha resultado importante.

Las etapas que proponemos son las siguientes:

1. ANALIZANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

Esta etapa representa el primer acercamiento a la práctica educativa. En ella se inicia el proceso de recuperación y revaloración de nuestra experiencia.

Se tendrá como resultado una visión general acerca de los aspectos involucrados en el trabajo docente, de la manera en que se relacionan, de la responsabilidad personal en cada uno de ellos y de las situaciones que son motivo de preocupación y que se quisieran cambiar o mejorar.

2. ¿QUÉ SITUACIÓN EDUCATIVA QUEREMOS TRANSFORMAR?

En esta etapa se inicia un proceso de reflexión más a fondo sobre alguno de los aspectos detectados en la etapa anterior, profundizando en el análisis crítico ya iniciado y planteando preguntas acerca de las causas y las consecuencias de la situación en la que se está trabajando.

Al finalizar se tendrá una visión profunda y clara del problema que se desea transformar.

3. HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Este momento se orienta a ampliar el horizonte de conocimientos, de modo que se propone un acercamiento al análisis que otros educadores y especialistas han construido acerca de la temática en cuestión, para aprovechar y valorar algunos programas ya existentes y buscar respuestas, basadas en la teoría, para las preguntas formuladas.

4. TRANSFORMANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

El ciclo no se cierra aquí, pues se pretende introducir los cambios necesarios para mejorar la situación seleccionada.

Para aplicar los cambios se requerirá un plan bien estructurado y mucho trabajo de observación de los resultados del plan de intervención, cuyo seguimiento atento proporcionará información sobre los avances logrados y las dificultades enfrentadas.

De las diferentes formas que existen para realizar este tipo de investigación, hemos elegido una opción cualitativa (interpretativa), que supone el uso de instrumental inductivo.³⁹

5. RECUPERACIÓN POR ESCRITO Y REAPERTURA DEL PROCESO

Esta última etapa tiene como propósito recuperar la experiencia para dar cuenta de lo aprendido y poder iniciar un proceso nuevo y renovado.

Estas etapas no son independientes; más bien se van encadenando de tal manera que se puede avanzar en cada una de ellas, tanto en el conocimiento de la práctica, como en la ampliación del conocimiento

sobre la educación y en el proceso de transformación. Con toda seguridad, desde el momento en que se inicie la reflexión comenzarán a surgir las preguntas y las posibles respuestas. También surgirán las ideas para cambiar o transformar algún aspecto de la práctica docente. La importancia del programa radica en que propone un método para sistematizar estos procesos. Así, maestros y maestras habrán iniciado un proceso permanente de mejoramiento profesional, en el que podrán construir y transformar su propia práctica, que es lo más importante. La figura 1.2 ilustra el proceso de formación en sus distintas etapas.

La tarea de coordinar

Antes de iniciar el trabajo es conveniente prestar atención a la forma en que se ha de coordinar. Como en todo trabajo grupal, es necesario que una o varias personas se dediquen a preparar cada reunión, estudiando los contenidos, elaborando los materiales sugeridos, seleccionando y acondicionando el lugar de trabajo y, sobre todo, estando conscientes de que tendrán la gran responsabilidad de fundamentarlo en un marco de respeto, diálogo, sinceridad y deseos de superación.

Lo anterior implica que quienes vayan a dedicarse a la tarea de coordinar deben tener facilidad para dirigir un trabajo de grupo y tener presente que no se trata de imponer ideas ni de forzar el trabajo para llegar a determinada conclusión, sino de propiciar un clima de colaboración en torno al logro de un objetivo común: mejorar nuestro desempeño como maestros.

En ocasiones, cuando los participantes se encuentren con problemas u obstáculos para lograr sus objetivos, el coordinador tendrá que animarlos a seguir adelante.

Se trata de iniciar un proceso que vaya de la introspección a la reflexión sobre el proceso emprendido, de tal forma que cada uno de los participantes tome conciencia tanto de sus reflexiones como del proceso por el que transita. En ningún momento se debe forzar la intimidad de una persona; cada uno es libre de compartir sus pensa-

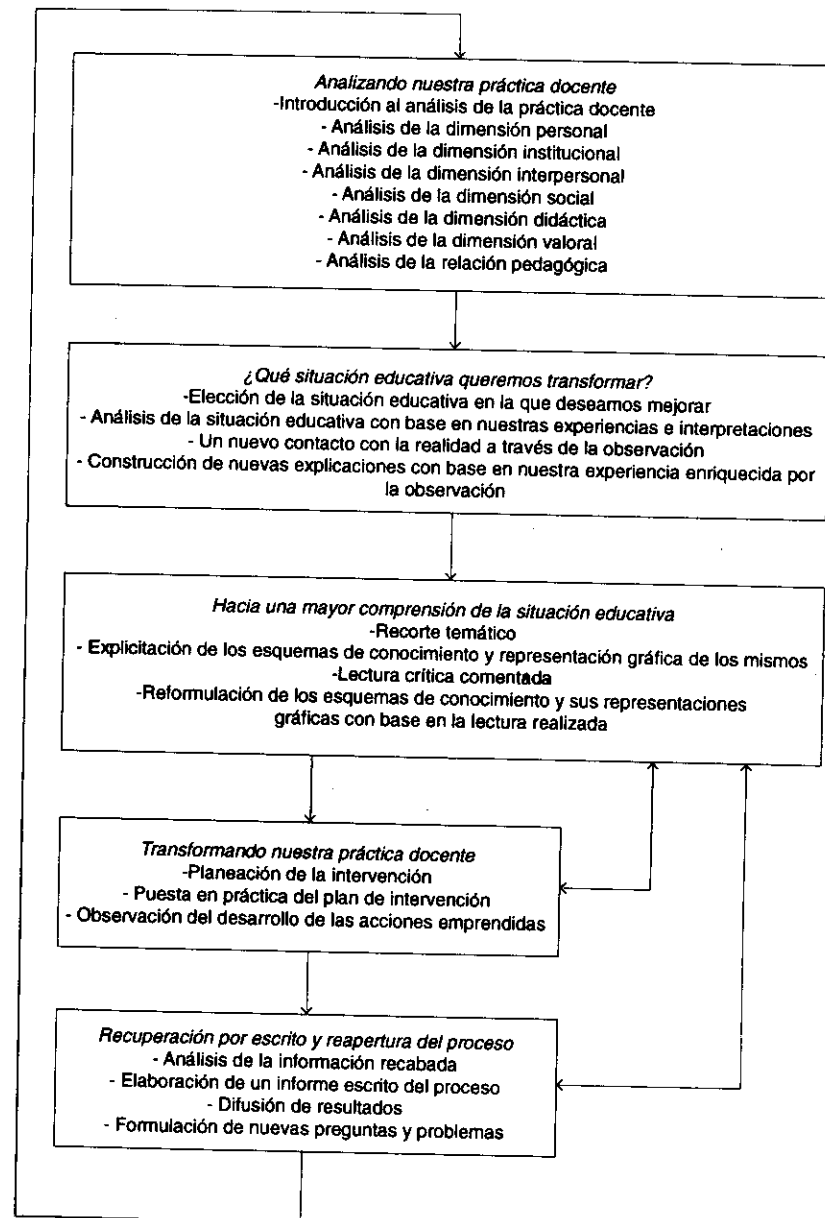


FIGURA 1.2. Etapas del programa de formación.

mientos conforme lo desee. Sin embargo, debe darse la oportunidad para que todos se expresen.

Al inicio del programa debe propiciarse un primer acercamiento y la presentación de los participantes (si no se conocen todos); también deberá darse una introducción general, en la que se haga hincapié en las características y en la finalidad del trabajo, así como un primer ejercicio de reflexión, que puede elegirse entre las estrategias propuestas en la sección titulada “Introducción al análisis de la práctica docente”, del capítulo 2.

Al cierre de cada una de las etapas será necesario hacer una recapitulación de los asuntos considerados y evaluar la forma en la que se trabajó. Antes de pasar a otra etapa, se debe dar un tiempo para confrontar lo dicho en la práctica.

Particularmente en la etapa titulada “Analizando nuestra práctica docente”, es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- En la reflexión sobre cada una de las dimensiones, es necesario no perder de vista las preguntas de fondo con las cuales se inició y volver a ellas para cerrar el análisis.
- Antes de pasar a una nueva dimensión, debe darse tiempo para que cada participante, por sí solo, conteste la “Guía para el autoanálisis de la práctica docente”.
- La experiencia en la realización del programa nos ha enseñado que es conveniente iniciar la reflexión con la dimensión personal, abriendo el análisis hacia espacios cada vez mayores, como el institucional, el interpersonal y el social, para luego pasar a las dimensiones didáctica y valoral, y finalmente integrar el proceso en el análisis de la relación pedagógica.
- No es necesario realizar todos los ejercicios que se presentan a continuación, pero sí los suficientes para que en cada una de las dimensiones se analicen los aspectos importantes.
- Antes de iniciar cada ejercicio es conveniente hacer una introducción al mismo, indicando su objetivo y la forma de realizarlo, así como los materiales que se van a utilizar en cada caso.

- Los ejercicios y las dinámicas no deben llevarse a cabo de manera aislada, sino en el contexto del programa, cuyos objetivos son claramente la formación y la superación de los maestros.
- Es conveniente que esta etapa se realice en forma de taller, en un espacio que propicie el trabajo tanto individual como grupal. Debe pensarse en un mínimo de 35 horas de duración, lo cual permite trabajar con un promedio de cuatro horas para el análisis de cada dimensión, incluyendo la relación pedagógica, y de siete horas para las actividades de apertura y clausura.
- El proceso de discusión y análisis de la práctica puede realizarse en forma intensiva o en periodos semanales; en todo caso es importante no interrumpir el análisis de una dimensión al terminar una sesión de trabajo.

Se recomienda que al inicio del trabajo el grupo se organice de forma tal que se garantice la recuperación de los avances en cuanto al nuevo conocimiento generado en torno a la situación estudiada. Puede nombrarse a una persona para que acompañe el proceso y ayude al grupo en esta importante tarea.

EL DIARIO DEL MAESTRO

Otro elemento que se ha introducido en la formación de los maestros y que aquí retomamos por su importancia es el diario del maestro.

Sugerimos que, desde el inicio del programa, cada maestro se proponga escribir sus experiencias en un diario. Sabemos que para muchos no es fácil escribir, pero el ejercicio de redactar diariamente unas cuantas líneas, en las que expresen aquello que les haya parecido más importante de la jornada, se convertirá pronto en una buena costumbre que no requerirá mucho esfuerzo. Periódicamente podrán revisar su diario y se darán cuenta de que han ido transformando aquellos aspectos que se propusieron modificar y tendrán mucho más que compartir con sus compañeros.



BIBLIOTECA

La última recomendación es que cada maestro haga una historia académica, que guarde el material que se utilice a lo largo del programa. Su carpeta personal le permitirá recuperar su proceso de aprendizaje, sus descubrimientos, sus interrogantes, sus reflexiones, así como las aportaciones que los demás compañeros hayan hecho a su propio proceso a través de los ejercicios grupales.

Ahora, echemos mano de todo nuestro entusiasmo y empecemos.

Notas

- ¹ El *Informe Delors* postula: "La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. Además, la necesidad de que el maestro contribuya a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos puedan prever los cambios y adaptarse a ellos [...]. Es el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno" [pp. 166-167].
- ² "La estrategia principal para producir el cambio y la innovación ha consistido en hacer cosas *para* o, en el mejor de los casos, *hacia* los profesores en lugar de *con* ellos". (T. Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, p. 85).
- ³ A este respecto sería interesante revisar las conclusiones a las que llegan destacados analistas de la reforma y el cambio educativos, quienes, desde diversas perspectivas teóricas, analizan estos fenómenos y coinciden en destacar la importancia de la participación de los docentes, la necesidad de lograr su auténtico protagonismo en los procesos de innovación y las consecuencias que tiene no hacerlo. Véase *Innovación y problemas de la educación*, de Huberman y Havelock, quienes comparan procesos de reforma educativa en distintos países. A conclusiones similares llegan otros autores preocupados por el tema de la innovación y el cambio desde distintas perspectivas teóricas: Delorme, Rivas Casado, Popkewitz, Gimeno, García Ferrer, Vera y Núñez, Ezpeleta y Pérez Segovia.
- ⁴ Este nombre le dan Huberman y Havelock a las innovaciones de origen local y de pequeña escala; p. 24.

- ⁵ Véanse S. Lavín, *Informe final ERCO*, y C. Fierro, "La gestión escolar..."
- ⁶ Según A. Puiggrós, el maestro es el sujeto pedagógico que está entre el sujeto político y el sujeto social.
- ⁷ Este concepto ha sido elaborado, como ya se dijo, con base en la experiencia de trabajo con grupos de docentes, en los conceptos aportados por Carr y Kemmis (véase *Teoría crítica de la enseñanza*) al aplicar la investigación-acción al mejoramiento de la función docente, así como en la perspectiva de "intervención educativa crítica" desarrollada por Bazdresch en "Notas para fundamentar..."
- ⁸ Sobre esto es interesante la discusión que plantea César Coll sobre la especificidad de la escuela respecto de otras prácticas educativas, la cual obedece, por una parte, a su carácter planificado y sistemático y, por la otra, a la naturaleza de determinados aprendizajes que, fuera de un contexto especialmente diseñado para ello, probablemente no se produzcan en forma satisfactoria o no se produzcan en absoluto. J.L. Hidalgo, *Las conferencias de César Coll*.
- ⁹ Véase J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica en la escuela*.
- ¹⁰ Véanse Ferry, *El trayecto de la formación*, Á. Díaz Barriga (coord.), *La investigación educativa en los ochenta...*, y P. Ducoing (coord.), *La investigación educativa en los ochenta...*
- ¹¹ La intervención en este espacio de componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, manifiestos e inconscientes explica su complejidad y el hecho de que constituya esencialmente un campo problemático, esto es, sujeto a la necesidad permanente de que sus protagonistas tomen decisiones (Ferry, *El trayecto de la formación*, p. 102).
- ¹² Véase J.C. Tedesco, "Paradigmas de la investigación socio-educativa".
- ¹³ Freire afirma que la educación en una sociedad en transformación como la nuestra, que está en pleno proceso de democratización en el que el pueblo emerge, puede hacer una contribución muy importante a la "organización reflexiva del pensamiento", tarea en la cual el papel de los educadores es muy importante. En este mismo sentido, Bazdresch sostiene que la educación, en tanto que proceso capaz de producir significados, puede dar lugar a una resignificación de las ideas y de las relaciones sociales, incluso a una resignificación de la realidad social, a través del análisis reflexivo y la crítica que permiten hacer interpretaciones distintas o más complejas de las relaciones sociales, las normas y los valores: "la práctica educativa puede, y de hecho así sucede, contribuir a modificar la estructuración y organización de las relaciones sociales entre los hombres de una sociedad concreta" ("Notas para fundamentar...", p. 8).
- ¹⁴ La praxis se entiende como la acción informada que, a través de la reflexión sobre su naturaleza y sus consecuencias, modifica el conjunto de conocimientos que la sustenta (Carr y Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, pp. 50-51). En la praxis,

la teoría y la práctica se entienden como mutuamente constitutivas, ya que guardan una relación dialéctica.

¹⁵ Esta formulación la proponen S. Kemmis y R. Mc. Taggart.

¹⁶ Freire postula la necesidad de estudiar como algo inherente al trabajo del maestro: "Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros." *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 30.

¹⁷ Cómo se forma un maestro es una pregunta difícil de responder. Quienes se han ocupado de ella han señalado algunas de las características de todo proceso de formación, entre las que destaca la necesidad de hacerlo en grupo, para tener la oportunidad de resignificar el proceso frente a los otros. Véase Reyes Esparza, "El maestro del año 2000".

¹⁸ El diálogo es, según Paulo Freire, uno de los elementos centrales en el ejercicio de una educación liberadora. El diálogo pedagógico, como él lo llama, "no convierte al educador y al educando en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. Gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide. No hay diálogo ni en el autoritarismo ni el espontaneísmo. *Pedagogía de la esperanza*, p. 112.

¹⁹ Agnes Heller retoma la categoría de Lukács para referirse al "hombre entero" que existe y se realiza en la vida cotidiana. Según esta autora, el concepto de vida cotidiana "es, en su conjunto, un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene 'exterior' y en el que sus capacidades humanas 'exteriorizadas' comienzan a vivir una vida propia e independiente de él" (Á. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, pp. 96-97). Este concepto nos permite acceder al análisis del maestro como "sujeto entero", cuyas circunstancias y características individuales están siempre presentes en las diversas formas en que cobra vida su práctica profesional. Justa Ezpeleta, refiriéndose a esta construcción teórica del sujeto, afirma que "puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí" (J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 109).

²⁰ Este proceso de autorreflexión hace posible la toma de conciencia. Para Freire "la

conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente". (*Pedagogía del oprimido*, p. 9). La toma de conciencia —que no puede ocurrir separadamente de los demás— nos sitúa frente a la historia y frente a nuestra propia historia "ya no como espectadores, sino como actores y autores" capaces de construir historia, en un diálogo sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus problemas y desafíos. (*La educación como práctica de la libertad*, p. 26).

²¹ Retomamos el concepto de cultura institucional propuesto por Frigerio y Poggi, quienes la definen como la cualidad relativamente estable que proviene de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros. La cultura institucional es la manera peculiar en que políticas y prácticas son percibidas por los actores de la institución, lo cual va formando un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas, orientando e influyendo decisiones y acciones de quienes participan en ella. "En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades." (*Las instituciones educativas*, pp. 35–36.)

²² Gimeno Sacristán denomina a esto "dimensión colectiva de la práctica", y Seraffín Antúnez habla de "acción colectiva" para referirse al trabajo del maestro en el contexto de la institución escolar. Con ello se intenta destacar el hecho de que no existe la práctica como el acto individual de "aplicar" de manera unilineal un conocimiento pedagógico. Los docentes se insertan en contextos culturales, cuyas tradiciones sobre la forma de entender el oficio, de conducir las situaciones del aula, de relacionarse entre pares, son fuentes de aprendizaje. Por ello es necesario distinguir entre lo colectivo como construcción cultural y lo colegiado como una expresión particular de la organización institucional. "Colegiado" alude al trabajo de equipo explícitamente asumido por todos de manera corresponsable. En este sentido, en las formas de organización escolar que conocemos, en las que priva el aislamiento de los docentes, no hay trabajo colegiado ni sentido de una tarea compartida; son un tipo de "construcción colectiva" sobre la práctica docente.

²³ La definición de la dimensión institucional desde esta perspectiva recoge las aportaciones de distintos autores que analizan la práctica docente en el contexto institucional, entre otros, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, Seraffín Antúnez, y Graciela Frigerio *et al.*

²⁴ La construcción sobre la dimensión institucional recoge los aportes de la perspectiva "micropolítica" que desarrollan, entre otros, Hoyle y Ball, para el análisis de las instituciones educativas. En particular destaca la importancia de las categorías de poder y conflicto como condiciones de la vida institucional para com-

prender lo que ocurre en su interior. La micropolítica, según Hoyle, se refiere a las "estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses" ("Micropolitics of Educational Organization").

²⁵ Suponemos que la práctica docente es también esencialmente política, esto es, referida al poder en distintos ámbitos: el de la escuela como el espacio más inmediato de actuación alrededor de la conducción, el control y la influencia de la institución; el sindical como espacio del magisterio organizado para actuar dentro del sistema educativo. En esta otra escala, la dimensión política hace referencia a la condición de agremiados de los maestros, de la cual se desprende su participación organizada frente al Estado, en defensa de sus condiciones laborales. Asimismo, se postula cada vez con mayor claridad que el magisterio organizado tenga un proyecto educativo propio, capaz de entrar en diálogo con el Estado para la definición de las políticas educativas.

²⁶ Aunque consideramos que los procesos micropolíticos de la práctica docente son un asunto central de esta dimensión, hemos optado por mantenerla con el nombre de "interpersonal" a fin de centrar el análisis en las referencias más inmediatas de relación que ocurren en las escuelas, desde el enfoque al que hemos aludido. Llamarla "dimensión política" evocaría de manera más inmediata una esfera de actuación que privilegia el tema de la participación sindical como espacio de actuación política, cuando lo que nos interesa es mirar la práctica docente en su conjunto como práctica política y la escuela como un espacio fundamental de actuación micropolítica.

²⁷ Los resultados de la investigación educativa en torno a la calidad y la equidad de la educación coinciden en mostrar que, a pesar de la importancia que puedan tener los factores socioeconómicos y culturales en el desempeño escolar, la oferta educativa es finalmente el elemento que determina el éxito o el fracaso escolar. Dentro de la oferta educativa, la calidad de la escuela es fundamental. A su vez, la calidad de la escuela está determinada en gran medida por la calidad del maestro (S. Schmelkes, *La calidad de la educación primaria*). El sujeto maestro puede, desde nuestra perspectiva, romper el "círculo vicioso de la pobreza" para, a través de sus actitudes y prácticas, ofrecer una oportunidad distinta a los niños que provienen de medios más desfavorecidos.

²⁸ Los conceptos de "ayuda pedagógica" y de "ajuste de ayuda pedagógica", tal como los propone César Coll, hacen referencia al apoyo que el maestro brinda al alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Lo importante, desde esta perspectiva, no es tanto el tipo puntual de ayuda pedagógica que se brinda en un momento dado (proporcionar una explicación, proponer demostraciones, organizar una actividad), sino la *articulación* de diferentes tipos de ayuda pedagó-

gica significativos al proceso de construcción del alumno.

²⁹ Véase J. Delval, *Crece y piensa*.

³⁰ Compartimos la posición que entiende los valores como preferencias respecto de formas de actuación del ser humano, que derivan del convencimiento de que hay aspectos de la existencia preferibles a otros (D. Martínez, "Valores de los estudiantes...", p. 12). Desde esta perspectiva, los valores abarcan una triple dimensión de convicción, afecto y acción; de ahí que la formación en valores suponga tres procesos: experimentar, reflexionar y optar-actuar (Escámez y Ortega, citados en Martínez).

³¹ De ahí que, al referirse a la práctica docente, autores como Kemmis afirmen que se trata de un "un quehacer saturado de opciones éticas".

³² De acuerdo con S. García Salord y L. Vanella, es necesario considerar estos tres niveles de análisis en los procesos de formación valoral en la escuela. pp. 34-36.

³³ Existen distintas expresiones acerca de lo que se espera del maestro del futuro. Rosa María Torres dice: "Un nuevo docente se halla en el epicentro de la reforma educativa: el docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de solista a acompañante, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes, más que moldeándolas" ("Sin reforma de la formación docente...", pp. 481-503).

³⁴ Se ha discutido mucho la posibilidad que tienen los maestros de construir conocimientos a partir de su trabajo, y del tipo de conocimiento que construyen. Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle dicen al respecto que las preguntas que pueden elaborar los maestros tienen la característica de que no surgen sólo de la teoría o de la práctica, sino de la reflexión crítica sobre la intersección de ambas. También dicen que los maestros están situados en un lugar privilegiado para observar y entender lo que sucede en un salón de clases, porque pueden observar a los estudiantes durante largos periodos y en distintas situaciones, tanto académicas como sociales (*Inside, Outside*, p. 15).

³⁵ P. Freire, *Cartas a Cristina*, p. 125.

³⁶ El conocimiento se elabora y se enriquece mediante el diálogo y la problematización. Citando nuevamente a Freire, él dice que "ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado, desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, sí, que el desafío es fundamental para la constitución del saber" (*¿Extensión o comunicación?*, p. 60).

³⁷ Una de las limitaciones más serias que enfrentan los programas habituales de formación y actualización docente es justamente la contradicción entre el discurso dirigido a los maestros sobre la participación de los alumnos y la renovación de

los estilos de enseñanza, y los mecanismos verbalistas, poco consistentes y verticales, a través de los cuales dichos discursos cobran forma en la capacitación. Al respecto, es muy ilustrativo el análisis que realiza Etelvina Sandoval en "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización".

³⁸ La investigación-acción surgió como alternativa a la investigación social que prescindía de los sujetos involucrados en los sucesos sociales y los estudiaba como objetos de conocimiento que podía aislar para su análisis. En contraposición, la investigación-acción postula que son las propias personas involucradas en un suceso social quienes pueden analizarlo para entenderlo, no sólo en lo que atañe a la vida personal y cotidiana, sino también en cuanto a los aspectos que lo determinan. Este entendimiento genera conocimiento y les permite vislumbrar las posibilidades de transformarlo para vivir mejor.

³⁹ Véase L. González Martínez, *Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa*.

2. ANALIZANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

LA PRIMERA ETAPA DE TRABAJO tiene el fin tomar distancia respecto de nuestra práctica y analizarla en cada una de sus dimensiones, para descubrir su significado e interpretarla desde distintos ángulos. Este primer paso sirve para revalorar todos los aspectos de nuestra función como maestros que nos dan satisfacción y los que nos señalan problemas no resueltos. Es el momento en que nos abrimos al diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos y hacemos. Por ser el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que abarcará desde estudiar distintos temas hasta tomar riesgos al intentar nuevos proyectos y experiencias en la escuela, este momento ha de ser esencialmente ágil y alentador. Por ello elegimos una forma de trabajo dinámica que, además de propiciar la reflexión, nos permite integrar un grupo, descubrir valores en lo que hacemos diariamente y plantearnos preguntas o problemas que habrá que resolver.

Esta forma de trabajo se apoya en distintas estrategias didácticas conocidas en la escuela, como el debate, el estudio de casos y la dramatización; también se proponen actividades de expresión plástica cuyo propósito es facilitar la comunicación. Todo ello tiene la función de servir como apoyo para entablar el diálogo sobre temas que muchas veces no es fácil abordar, y de enriquecer las posibilidades de expresión al utilizar distintos tipos de lenguaje para comunicar reflexiones y experiencias propias.

Las actividades propuestas se prepararon tomando en cuenta contenidos básicos de análisis para tratar en un principio. Así, en caso de que un grupo desee trabajar de otra forma, puede tomar como referentes los contenidos básicos y abordarlos como le parezca más adecuado. Es una propuesta flexible que cada grupo habrá de recrear. Además de los ejercicios grupales, hemos agregado un instrumento que sirve de apoyo para la reflexión personal: la "Guía para el autoanálisis de la práctica docente", que contiene preguntas relacionadas con las seis dimensiones de la práctica educativa y tiene como propósito que cada maestro profundice individualmente en el conocimiento de su práctica. La figura 2.1 ilustra esta etapa.

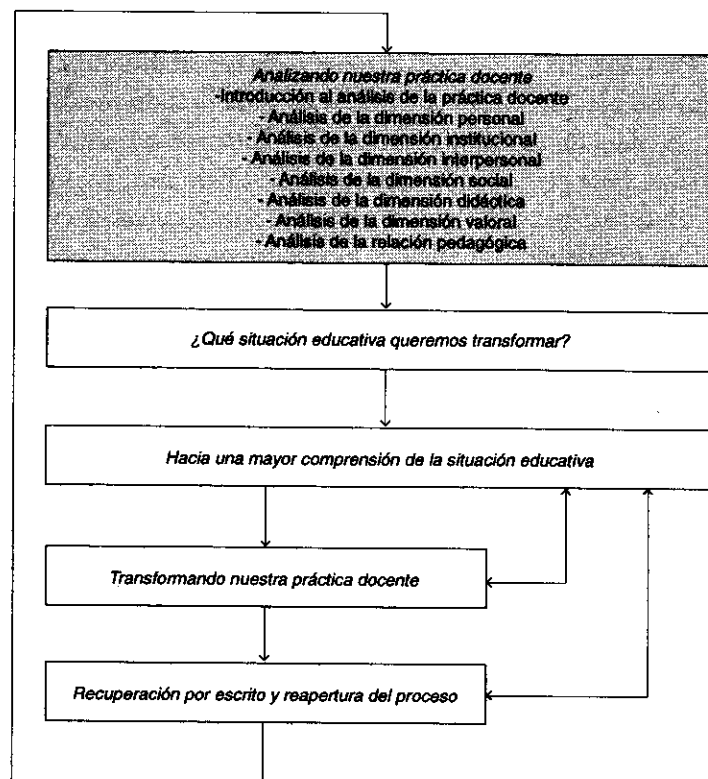


FIGURA 2.1. Analizando nuestra práctica docente.

Introducción al análisis de la práctica docente

Los ejercicios sugeridos en este apartado, cuyo objetivo es iniciar el análisis del trabajo docente con una visión de conjunto, pueden realizarse durante la apertura del taller. Las preguntas que orientan esta reflexión introductoria son las siguientes:

- ¿Qué visión tenemos sobre la actividad profesional del maestro?
- ¿Qué posibilidades y qué limitaciones encontramos en ella?
- ¿Qué rasgos nos ayudan a perfilar la situación actual del magisterio y a identificar algunas notas comunes en el quehacer de los educadores en otras regiones del continente?

Para propiciar la discusión de estas preguntas, proponemos varios ejercicios grupales de reflexión, los cuales permitirán expresar ideas, experiencias, formas de actuar, expectativas y afectos relacionados con la práctica docente vista de manera conjunta. Estas reflexiones tienen el propósito de introducirnos al análisis de la práctica docente.

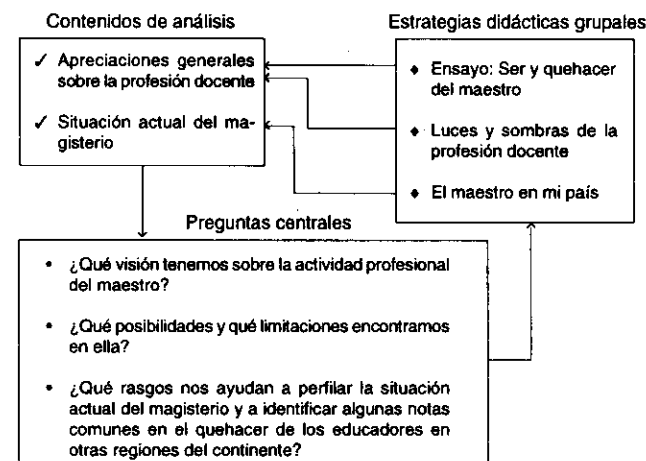


FIGURA 2.2. Introducción al análisis de la práctica docente.

*Ensayo: Ser y quehacer del maestro**Propósito*

En esta primera actividad, la finalidad es reflexionar sobre las interpretaciones personales de la profesión docente.

Contenido

El magisterio como profesión, sus implicaciones y las distintas formas de concebir la docencia.

Materiales

Hojas blancas, lápices.

Desarrollo

Un ensayo es un escrito en el que libremente expresamos opiniones, ideas o sentimientos sobre un tema.

1. En forma individual, cada uno escribe en una hoja todo lo que quiera expresar sobre lo que significa ser maestro.
2. Las conclusiones personales se comparten en pequeños grupos, ya sea intercambiando escritos o leyendo en voz alta lo que cada uno quiera dar a conocer de su ensayo.
3. En grupo se analiza lo que se ha compartido. Para ello, cada uno subraya el tipo de adjetivos que ha utilizado para calificar el ser y el quehacer del maestro. Se pueden emplear colores para distinguir los distintos tipos de adjetivos usados.
4. En pequeños grupos se pone en común:
 - ¿Cuáles son las diversas formas en que entendemos la función del maestro?
 - ¿Qué tipo de adjetivos hemos utilizado para referirnos al magisterio?
 - ¿Cuáles lo describen? ¿Cuáles son afirmaciones derivadas de la propia experiencia? ¿Cuáles hacen referencia a supuestos sobre un determinado deber ser del maestro?

5. Para terminar se puede hacer un primer intento por identificar tendencias y diferencias en cuanto a las imágenes del maestro que nos hemos formado; también se puede alentar la reflexión sobre el tipo de experiencias de vida que están detrás de las afirmaciones que fueron leídas en los ensayos.

Tiempo aproximado

90 min

Variantes

Mediante el ensayo como forma de expresión abierta, puede analizarse cualquier otro asunto de interés para el grupo. También es posible centrar el tema en un asunto más específico, por ejemplo: "Quién soy como maestro" o "Ser maestro rural".

Sugerencias para el coordinador

Es importante pedir a los maestros que se esfuercen por escribir al menos una cuartilla, de forma que se expongan las ideas suficientes sobre el tema propuesto con un nivel mínimo de profundización por parte de cada uno.

Debido a que se está iniciando un trabajo grupal, es importante no forzar la comunicación, sino dejar que cada uno comparta lo que quiera o, incluso, reserve para sí lo que ha escrito.

La parte correspondiente al análisis es muy importante, pues se trata de descubrir qué tipo de atributos han sido utilizados, así como el grado en que se ven reflejados estereotipos, experiencias y deseos.

*Luces y sombras
de la profesión docente**Propósito*

Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro que se viven como "luces y sombras" de la profesión.

Contenido

Percepción del maestro sobre su trabajo diario: ideales, alegrías, obstáculos, apoyos, satisfacciones, desilusiones, etcétera.

Materiales

Papel celofán de distintos colores, hoja de rotafolios, tijeras y pegamento.

Desarrollo

1. Se organiza el grupo en equipos de dos o tres maestros; cada equipo elaborará un vitral que intente reflejar sus vivencias sobre el tema: "Clarooscuro de la profesión docente". Los colores claros se utilizan para mostrar alegrías, ideales, aspectos positivos, gratificantes o facilitadores; sobre los oscuros se señalan los aspectos problemáticos, los obstáculos en el desarrollo de la profesión.
2. Una vez elaborado el vitral, se comparte con los demás explicando las ideas expresadas y las imágenes utilizadas para expresarlas.
3. En plenaria, se cierra el ejercicio, preguntando qué apreciación se ha reflejado sobre la profesión docente y qué puede estar influyendo para que se configure de esta manera.

Tiempo aproximado

2 h

Variantes

En lugar de hacer un vitral se puede hacer una pintura o caricatura, con la intención de reflejar la percepción personal sobre los elementos que facilitan o impiden nuestro trabajo diario.

Sugerencias para el coordinador

Si la actividad se realiza en equipos, es importante la participación de todos.

La actividad plástica se utiliza como un medio para comunicar algo personal y, por lo tanto, no sólo se emplea como expresión estética. El uso de materiales diversos obedece a que es más fácil expresar las

opiniones o sentimientos sobre un tema mediante símbolos o imágenes. El nivel de abstracción dependerá del grupo, de modo que los vitrales pueden resultar "realistas" o "figurativos".

El maestro en mi país**Propósito**

Expresar una imagen de la situación actual del maestro.

Contenido

Descripción y análisis de la situación que vive el maestro hoy día, en términos de *quién es, cómo es, cómo está hoy, cuál es la situación por la que está pasando*.

Materiales

Plastilina o barro.

Desarrollo

1. Cada maestro modela en plastilina, con los ojos cerrados, una figura que representa la situación del maestro en su país, en su momento histórico particular. Esto se hace con la finalidad de no concentrarse en el aspecto estético; lo más importante es hacer una figura que refleje imágenes, experiencias y percepciones sobre la situación actual del maestro.
2. En equipos de 2 o 3, cada uno muestra su escultura, explica qué imagen de maestro quiso comunicar, por qué la elaboró así y qué reflexiones le suscitó este ejercicio.
3. A manera de síntesis, se puede analizar por qué se presentan algunas características respecto del maestro: qué causas históricas, económicas, sociales, políticas y culturales están detrás; de qué manera se manifiesta un nuevo orden en la relación entre países en el mundo, y cómo repercute esto en los países en desarrollo. Asimismo, se puede reflexionar sobre las perspectivas de cambio para un futuro

cercano y el papel que corresponde a los educadores en la formación de ciudadanos que contribuyan a la construcción de sociedades democráticas.

Tiempo aproximado

90 min

Variantes

El tema de la dinámica puede ser "El maestro mexicano", "El maestro chileno", etc., para hacer referencias nacionales más específicas. También se puede representar al maestro de la región donde se ubica el grupo, la escuela, la zona, o poner el acento en el tipo de escuela.

Sugerencias para el coordinador

La experiencia ha mostrado que esta actividad propicia un nivel de reflexión profundo en el que los maestros llegan a la interiorización y a una creación auténtica, lo cual hace de ésta una experiencia sumamente humana y enriquecedora. En el modelado, cada uno está diciendo algo de sí mismo. Por ello, en esta actividad es indispensable garantizar un clima de respeto y un ambiente propicio con el fin de que el trabajo personal no sea interrumpido.

Trabajar con los ojos cerrados establece una diferencia importante en cuanto al tipo de experiencia que se promueve, ya que supone pasar a un plano de mayor abstracción y reflexión, centrado no en la representación concreta, sino en la elaboración de abstracciones sobre el tema sugerido.

Antes de pasar a otra dimensión, es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas:

- ¿Qué visión tenemos sobre la actividad profesional del maestro?
- ¿Qué posibilidades y qué limitaciones encontramos en ella?
- ¿Qué rasgos nos ayudan a perfilar la situación actual del magisterio y a identificar algunas notas comunes en el quehacer de los educadores en otras regiones del continente?

Una vez que el grupo de trabajo ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre estas cuestiones, recuperando ideas y experiencias que han sido compartidas y enriquecidas con las de los demás compañeros, se puede emprender el análisis de la dimensión personal de la práctica docente.



Dimensión personal

Hemos dicho que en la docencia la persona del maestro como "individuo" es una referencia fundamental. Por ello, invitamos al maestro a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro; lo invitamos a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal con su trayectoria profesional, su vida cotidiana con su trabajo en la escuela: quién es él más allá del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se manifiesta en el aula. Por último, lo invitamos a recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional, los ideales y proyectos que se ha trazado en su vida profesional y cómo éstos han cambiado con el paso del tiempo y por sus distintas circunstancias de vida.

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis de esta dimensión son las siguientes:

- ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales? ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?
- ¿De qué manera se han entrelazado mi historia personal y mi trayectoria profesional?
- ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?

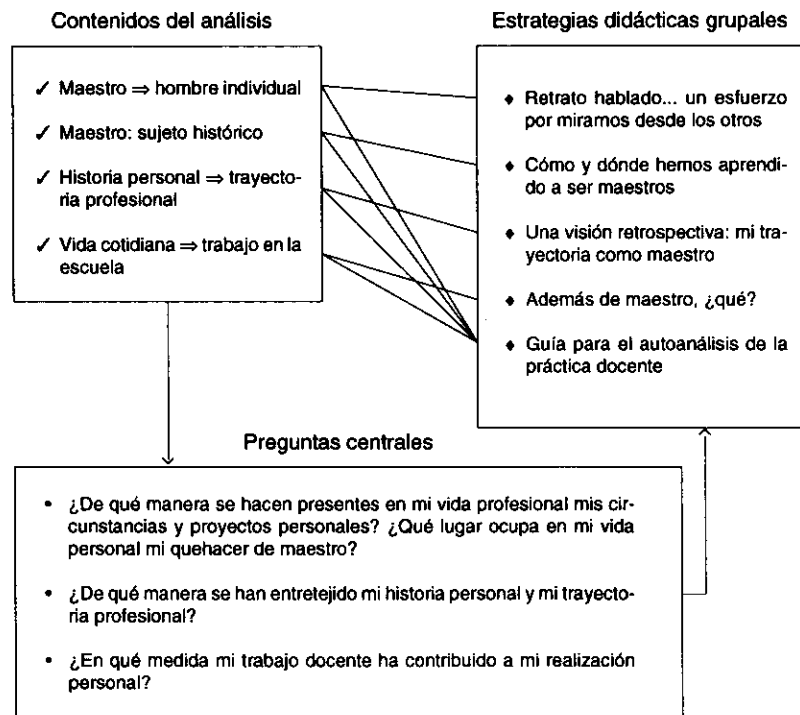


FIGURA 2.3. Análisis de la dimensión personal ©



Una visión retrospectiva: mi trayectoria como maestro

Propósito

Hacer un análisis retrospectivo de la propia práctica docente, identificando sus momentos más significativos y las razones que los hicieron importantes.

Contenido

Historia personal como docente, recuperando momentos especiales en cualquier sentido (éxitos, dificultades, experiencias nuevas, periodos de estabilidad, de satisfacción, etcétera).

Materiales

Hoja de papel en blanco y otra con la gráfica.

Desarrollo

1. Cada maestro registra la gráfica de su historia profesional, señalando altibajos y etapas de estabilidad.

Para esta actividad se sugiere dar las siguientes instrucciones:

“En el tiempo transcurrido desde que iniciaste tu formación docente hasta el día de hoy, ¿cuáles son los momentos que consideras más importantes en tu vida profesional? ¿En qué fecha aproximadamente se presentaron?”

“Representa estos momentos gráficamente mediante una línea quebrada como el esquema de la figura 2.4; la línea horizontal representa el tiempo transcurrido.”

“En otra hoja explica ampliamente por qué consideras que estos sucesos son relevantes en tu vida laboral, personal, etc., y no te olvides de describir también lo que sucedió en los momentos de estabilidad.”

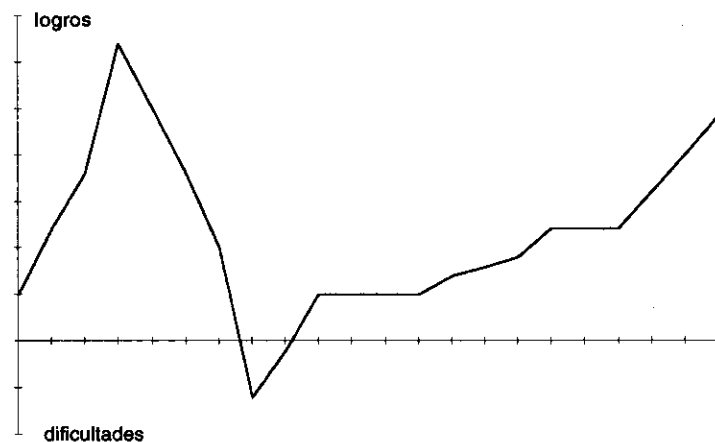


FIGURA 2.4. Gráfica de historia profesional.

2. En pequeños grupos, cada maestro describe su trayectoria profesional, comentando las experiencias significativas y los periodos de estabilidad de los que desee hablar, así como el porqué de su importancia.

Posteriormente se reflexiona en torno a las preguntas ¿qué aprendimos durante esas experiencias? y ¿de qué manera influyeron en nuestro trabajo diario?

3. En plenaria se concluye la actividad preguntando por la importancia que estas experiencias han tenido en el proceso de llegar a ser los maestros que somos ahora.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Esta dinámica sólo tiene sentido cuando puede realizarse en un ambiente en el que hay respeto, disposición para escuchar y libertad para expresarse. Puede ser de gran apoyo para favorecer el acercamiento y la integración en un grupo de maestros que no se conocen o que han

tenido pocas oportunidades de compartir, siempre y cuando haya disposición para entablar un diálogo personal.

Es conveniente destacar los momentos extremos dentro de la trayectoria, pero sin dejar de hacer referencia a las etapas transcurridas sin sucesos especiales, pues muchas veces la rutina diaria es la experiencia más significativa del trabajo docente.

Hay que dejar que los maestros compartan las experiencias que quieran y, por lo tanto, habrá que respetar su silencio o su decisión de no hablar de ciertos sucesos representados en la gráfica.

Se tiene que dividir el tiempo en tres periodos aproximadamente de la misma duración para facilitar la reflexión individual, en equipos y grupal.



Cómo y dónde hemos aprendido a ser maestros

Propósito

Identificar las diversas influencias que reconocemos en nuestra formación y en nuestro ejercicio docente.

Contenido

Principales factores que influyen en el trabajo docente: familiares, laborales, culturales, escolares, institucionales, sociales, etc. Todos éstos, de alguna manera, van moldeando los distintos estilos del ser y del quehacer docente.

Materiales

Papeletas (al menos diez por cada maestro), hoja de rotafolios por cada equipo para el esquema integrador, pegamento, marcadores.

Desarrollo

1. En forma individual o por equipos, los participantes escribirán en las papeletas todas las influencias que, en su opinión, los han llevado a ser los maestros que son actualmente.

Sugerimos que esta revisión describa en detalle estas distintas influencias, desde las experimentadas en el ambiente familiar y cultural más temprano, pasando por las de la formación académica en la escuela básica y media, analizando los modelos de maestro que conocimos y la formación magisterial, hasta llegar a las recibidas en las escuelas y al trabajar ya como maestros.

2. En pequeños grupos se revisan las papeletas y se clasifican de acuerdo con un criterio elegido por el grupo.
3. En plenaria se concluye la actividad con una reflexión sobre el peso de estas influencias en la conformación de determinadas prácticas docentes, así como en la elección misma de la docencia como actividad profesional.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

Es importante que, en lo posible, se reflexione sobre las influencias presentadas en forma concreta, tratando de dar un contenido específico a expresiones que pueden ser interpretadas de maneras muy diversas dentro de un grupo (inclinaciones personales, tradiciones familiares, circunstancias externas, entre otras).

Esta dinámica se enriquece considerablemente si la primera parte se trabaja de manera individual y la siguiente en equipo.



*Retrato hablado... un esfuerzo
por mirarnos desde los otros*

Propósito

Reconocer la forma en que creemos que los demás nos perciben, de acuerdo con nuestros rasgos de personalidad más sobresalientes.

Contenido

Descripción de la manera como cada uno considera que es percibido por sus alumnos y por otros colegas en la escuela, de acuerdo con sus rasgos más característicos.

Materiales

Hojas en blanco, lápices, gomas, sacapuntas.

Desarrollo

1. En forma individual, cada maestro hace un retrato hablado de sí mismo, tal como supone que lo ven sus alumnos: "El maestro Juan es..., acostumbra..., nos dice..." "Lo que me gusta de él es..., lo que no me gusta de él es..."
2. En pequeños grupos, los maestros comentan sus respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuál es mi retrato hablado visto desde los otros? ¿Qué pienso de la manera en que influyen mis características y circunstancias personales en mi relación con los alumnos y en mi forma de relacionarme en la escuela? Luego sacan conclusiones.
3. En plenaria se presentan las conclusiones de cada grupo sobre la influencia que ejerce la forma de ser del maestro en su trabajo diario. Se puede guiar la discusión con las preguntas: ¿Esto ocurre de la misma manera en otras profesiones? ¿Por qué?

Tiempo aproximado

1 h

Sugerencias para el coordinador

Debe haber un clima de total libertad para compartir el trabajo realizado, y habrá que respetar a quienes decidan no hacerlo en ese momento.

Para ayudar a los maestros a reflexionar acerca de cómo influye su forma de ser en su comportamiento en el aula, se puede recurrir a ejemplos o hechos muy específicos (por ejemplo, si se trata de una persona ordenada, este rasgo se reflejará en la parte administrativa de su trabajo y en la exigencia de orden y limpieza en los trabajos de sus alumnos).



Además de maestro ¿qué?

Propósito

Entablar un diálogo con referencia a la vida cotidiana de cada uno y al lugar que en ella ocupa la profesión, considerando criterios como:

- Tiempo dedicado en comparación con el destinado a otras actividades remuneradas o de otro tipo (como familiares o culturales).
- Importancia en función de si constituye o no la fuente principal de subsistencia.
- Importancia en términos de identificación o aprecio por la profesión.

Contenido

Análisis de la agenda de una semana, para identificar todo el conjunto de actividades, tareas y circunstancias de la vida personal que no pertenecen al ámbito de la escuela.

Materiales

Hojas de rotafolios cortadas a la mitad, plumones.

Desarrollo

1. De manera individual, cada uno llena con todo detalle la agenda de una semana de trabajo, teniendo el cuidado de incluir todas las actividades domésticas, remuneradas o de otro tipo que ocupan su tiempo.
2. En grupos de cinco personas se pone en común el trabajo realizado.
3. Se analizan las siguientes preguntas: ¿a qué otras ocupaciones y tareas se suma nuestro trabajo de maestros?, ¿qué actividades ocupan el mayor tiempo de nuestra agenda?, ¿qué lugar tiene dentro de nuestra vida personal y extraescolar la función que desempeñamos como maestros?, ¿qué lugar ocupa como actividad remunerada?, ¿se trata de la fuente principal de subsistencia o no?
4. En plenaria se comparten algunas reflexiones y se cierra la actividad reflexionando en torno a la pregunta: ¿qué representa la profesión docente en nuestras circunstancias y proyectos personales de vida?

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Esta dinámica permite abordar la discusión sobre la posibilidad de que la práctica docente coexista con otras actividades remuneradas. Su alcance visto en función del tiempo que se le dedica, de la importancia que representa en cuanto a ingresos y del valor personal que cada uno le otorgue por otras razones son situaciones que favorecen la discusión sobre la valoración de la profesión docente desde el punto de vista de la vida personal.



Guía para el autoanálisis de la práctica docente

1. ¿Cómo llegué al magisterio? ¿Por qué soy maestro?
2. ¿Por qué continúo trabajando como maestro?
3. ¿A quiénes recuerdo como maestros que hayan dejado huella en mi vida personal y profesional en algún sentido y por qué?
4. ¿Cuáles fueron los métodos de enseñanza que se usaron con mayor frecuencia durante los años de mi experiencia como alumno?
5. Ahora, desde mi perspectiva, ¿qué pienso acerca de esos métodos? ¿En qué sentido fueron útiles y en qué aspectos los considero superables?
6. De todo lo que aprendí durante mi formación magisterial, ¿qué fue lo que posteriormente me ayudó más y por qué?
7. ¿Cómo caracterizaría mis primeros tiempos en la docencia? ¿Qué aprendí de ellos?
8. ¿Con qué experiencias se relacionan los mejores momentos de mi vida como maestro?
9. Considerando mi vida personal en su conjunto, ¿qué lugar ocupa la profesión de maestro?
10. ¿Qué aprecio más de mi trabajo docente?
11. Con el paso del tiempo, ¿hacia dónde han evolucionado mis intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia? ¿En qué grado

se han ido modificando, perdiendo o fortaleciendo, y qué acontecimientos han influido en ello?

Antes de pasar a otra dimensión, es necesario asegurarse de que las preguntas propuestas al inicio de ésta hayan sido respondidas.

- ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales? ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?
- ¿De qué manera se han entrelazado mi historia personal y mi trayectoria profesional?
- ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?



Dimensión institucional

Hemos señalado ya que la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. La institución escolar representa para el maestro el espacio privilegiado de socialización profesional: a través de ella, el docente entra en contacto con los saberes y los discursos propios del oficio, las tradiciones, costumbres, conductas y reglas tácitas propias de la cultura magisterial; es el organismo vivo que explica que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, sus habilidades, sus proyectos personales y sus saberes a una acción educativa común.

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional. A su vez, la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma decisiones como individuo.

En esta dimensión invitaremos a reflexionar sobre la influencia de la institución escolar sobre la práctica de cada maestro y sobre lo que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual, como las normas de comportamiento y de comunicación que en cada escuela se establecen entre colegas y autoridades y que forman parte de una cultura profesional; determinadas prácticas de enseñanza que el maestro asimila a partir del contacto con sus colegas y en su paso por distintas escuelas; costumbres, ritos y estilos de relación; modelos de gestión directiva que establecen pautas de organización escolar e inciden en el trabajo de cada maestro con su grupo. El dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional, determinada desde la administración del sistema educativo, transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela.

Las preguntas que proponemos para el análisis de esta dimensión son las siguientes:

- ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado?
- ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión?
- ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?
- ¿Con qué márgenes cuento en el salón de clases y en la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?



Actores y niveles de la gestión educativa

Propósitos

- Reflexionar sobre la compleja trama de actores y decisiones que atraviesan el sistema educativo y el quehacer de la escuela.

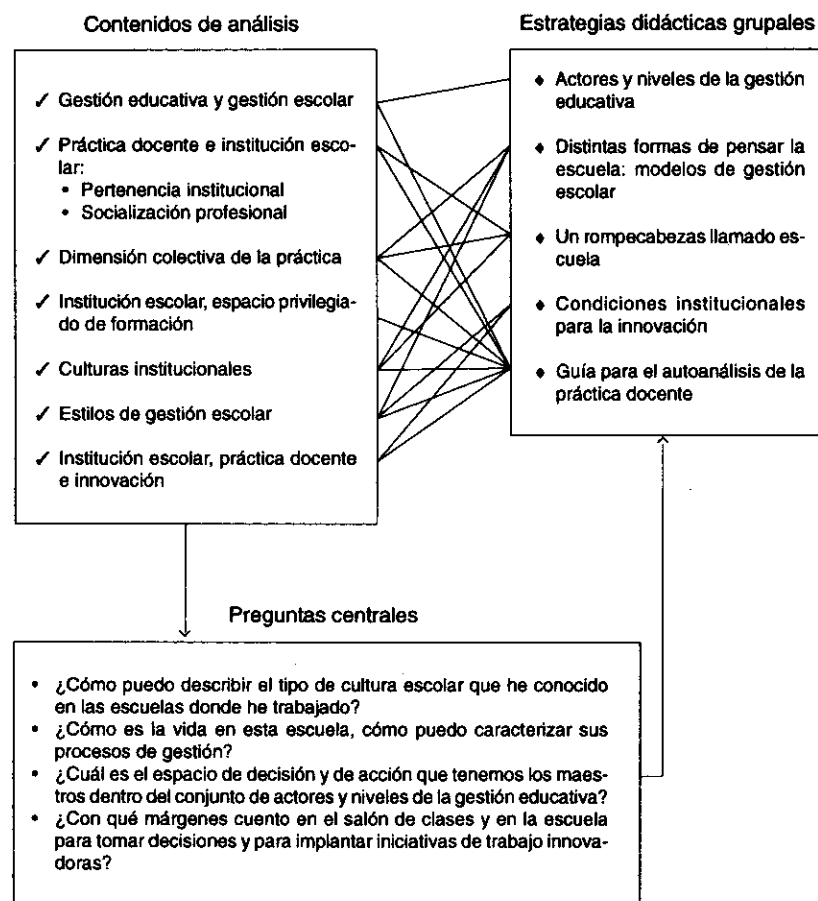


FIGURA 2.5. Análisis de la dimensión institucional

- Comprender la gestión educativa como un espacio polémico en el que todos toman decisiones de acuerdo con sus intereses y con la plataforma desde la cual participan en el quehacer educativo.

Contenido

Actores del sistema educativo en distintos niveles.

Ámbitos de decisión y de acción que corresponden a cada uno de ellos.

Espacio de decisión y de acción del maestro.

Materiales

Cuadro propuesto para el trabajo en equipo (como el que aparece a continuación), lápices, carpetas individuales, hojas de rotafolios, plumones.

Actores de la gestión educativa en distintos niveles	Contenido de su trabajo	¿Cuál es su ámbito de decisión y de acción?	¿Cómo repercuten sus decisiones en el aprendizaje de los alumnos?
--	----------------------------	---	--

Desarrollo

1. Es necesario formar grupos reducidos para propiciar experiencias compartidas. Cada uno tendrá como material de trabajo una copia del cuadro anterior.
2. Cada equipo identificará los actores de la gestión, el contenido de su trabajo, sus ámbitos de acción y la manera en que éstos, de forma directa o indirecta, se relacionan con el trabajo en aula. Luego llenarán el cuadro en hojas de rotafolios para que puedan pegarse en un lugar visible.
3. Una vez terminado el ejercicio se dará un tiempo para visitar los trabajos de todos y recoger comentarios no expresados en las hojas.
4. Posteriormente se organiza una plenaria para compartir lo que les aportó el ejercicio.
5. A la luz de lo reflexionado se discute la siguiente afirmación: "Para entender lo que ocurre en la escuela es necesario considerar que no se trata de una unidad aislada sino que forma parte de una trama compleja de actores que, a partir de sus distintos intereses y perspectivas sobre la educación, toman decisiones. Por ello, el quehacer educativo es un espacio complejo y conflictivo."
6. Se anotan las reflexiones finales del grupo. Cada uno apunta en su carpeta personal lo que le aportó el ejercicio de mirarse desde el sistema.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

Es importante que si el grupo lo requiere, se lo apoye para identificar el grado de influencia de todos los actores de la escena educativa (desde los alumnos hasta las máximas autoridades educativas) y de su propia actuación de cara al trabajo en aula.

También téngase en cuenta que entre los actores indirectos del sistema educativo están las instancias de gobierno, distintas organizaciones y los organismos internacionales que, por distintas razones, tienen

la posibilidad de condicionar o influir en el quehacer educativo de una nación.



*Distintas formas de pensar la escuela:
modelos de gestión escolar*

Propósitos

- Analizar algunas situaciones educativas de cada escuela con base en los conceptos de cultura institucional y gestión escolar.
- Identificar de manera esquemática distintos tipos de cultura institucional.
- Reconocer las características del tipo de cultura institucional de la propia escuela donde se trabaja.

Contenido

- Cultura institucional, gestión escolar.
- Tipos de cultura institucional.

Materiales

Texto sobre tipos de cultura institucional.

Material individual

La cultura institucional¹ es la cualidad relativamente estable definida por las políticas que afectan a esa institución y por las prácticas de sus miembros; es la manera peculiar en que políticas y prácticas son percibidas por los actores de la institución. Provee un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas y orienta las decisiones y acciones de quienes participan en ella. "En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades."²

Por gestión escolar entendemos el proceso conformado por el conjunto de decisiones y acciones comprometidas en la práctica educativa cotidiana de cada escuela; la gestión escolar permite identificar

lo que sucede entre lo planeado y lo realizado. Supone la toma de decisiones, los procesos de relación, negociación e interpretación que cada uno de los actores hace respecto de su quehacer. Supone también el ejercicio del poder y se asocia con estilos y formas de proceder en cada escuela. Por ello, los estilos de gestión escolar materializan las diferentes culturas institucionales.³

Las autoras citadas señalan la existencia de tres tipos de cultura institucional, que representan tres estilos propios de operar de las instituciones educativas y son los siguientes:

a) *La institución escolar: una cuestión de familia*

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a dicha cultura institucional [...]. Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se expliciten ni sus características ni los contratos, es decir, los términos de intercambio entre los miembros. Rápidamente puede entonces comprobarse un riesgo para las instituciones educativas en las que esta cultura es predominante: los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita el encuadre de las tareas ni su seguimiento [...]. No existe una clara división de las tareas, jerarquización y correlación de las mismas, por lo que a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. Con frecuencia, éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas [...].

Habitualmente, en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La información circula ante todo a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros [...].

La dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros, quienes cumplen con sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos [...]. Los vínculos en esta cultura institucional escolar, bajo una apariencia de relaciones de buena voluntad, generan una fuerte competencia por el control de los espacios de poder [...].

El sistema de poder se denomina "de adición". Basa su funcionamiento en lo que el autor llama "el espíritu de la casa", para el que las figuras

paternalistas son su mejor seguro. Se alienta un "saber-hacer" renuente a las novedades e innovaciones [...].

El currículum prescrito resulta un currículum ignorado [...]. Se desarrollan modalidades en las que el trabajo sistemático de distribución de saberes, que requiere un saber experto para su transmisión, está excluido como tarea sustantiva. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. El triángulo didáctico pierde el vértice del conocimiento, por lo que la relación pierde su sentido educativo, aun cuando sea significativa en lo afectivo [...].

b) *La institución escolar: una cuestión de papeles y expedientes*

Las instituciones escolares son organizaciones percibidas y representadas como máquinas o mecanismos. Se da prioridad al registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal [...].

El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones [...].

En este tipo de cultura institucional el flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes [...].

El modelo de gestión en esta cultura es un modelo tecnocrático. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito [...]. Se desconoce la trama de las relaciones informales que se tejen entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales [...].

Se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos [...].

En relación con lo didáctico, el acento está puesto en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje, o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar" [...].

c) *La institución escolar: una cuestión de concertación*

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar ni a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación, hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de sus motivaciones. Algunas de las motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo —materiales, reconocimiento social, prestigio profesional—, la presión de sus pares —censura o aprobación de los colegas—, los sentimientos personales —rencores o agradecimientos—, los condicionamientos culturales o sociales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación [...].

El rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de los objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y los márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional [...].

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva, los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema [...].

El conflicto se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por encima de las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas [...].

El currículum prescrito funciona como organizador institucional, que será moldeado por los actores a través del uso de los intersticios,⁴ sin perder por ello su valor ni su carácter contractual, tanto en el interior del sistema educativo y de cada institución, como en el vínculo escuela-comunidad [...].

Los modelos de gestión propios de este tipo de cultura institucional son modelos profesionales que suponen que aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad [...].

El riesgo principal de esta cultura institucional es aquel que proviene de instalar la consulta y la deliberación permanentes entre los miembros de la institución. En este sentido, el asambleísmo puede llevar a que los equipos de conducción vean diluidas o desdibujadas sus tareas y sus responsabilidades.⁵

*Desarrollo**Primera parte*

1. Se distribuye el texto a cada uno de los participantes. Se da tiempo para que lo lean.
2. En pequeños grupos se discute el contenido del texto, se aclaran dudas y se analizan los conceptos básicos propuestos.
3. De manera individual, cada maestro desarrolla para su análisis un caso basado en una situación o un problema acontecido recientemente en su escuela. La elaboración de los casos debe contener al menos los siguientes puntos:
 - En qué circunstancias ocurrió la situación.
 - Cuál fue el asunto o problema principal.
 - Quiénes participaron.
 - Qué decisiones tomaron o qué acciones emprendieron.
 - Qué reacciones crearon en otras personas dichas decisiones.
 - Cuál fue el desenlace de dicha situación.

Segunda parte

4. Una vez elaborados los casos, se analizan en pequeños grupos formados por maestros de distintas escuelas; el objetivo es entender la forma en que tales decisiones, sucesos y acciones se entienden mejor a partir del tipo de cultura institucional de la escuela. El ejercicio consiste precisamente en identificar el tipo de cultura institucional que parece evidenciar la situación analizada.
5. Lo mismo se hace con los siguientes casos.
6. Este ejercicio no se cerrará aquí sino que se llevará a la reflexión personal. Los diarios de campo serán una fuente importante de información para seguir ampliando la comprensión de los casos analizados.

Tiempo aproximado

4 h

Sugerencias para el coordinador

Este ejercicio requiere un trabajo conceptual importante que deberá ser adecuadamente apoyado por los coordinadores de la sesión. Si es necesario, se buscará más información.

*Un rompecabezas llamado escuela**Propósito*

Facilitar el diálogo entre los miembros de la escuela sobre la forma en que perciben distintos aspectos de la gestión de la misma.

Contenido

Distintos aspectos que intervienen en la gestión escolar.

Materiales

Un cartoncillo con el dibujo de una escuela, recortado en 15 piezas, cada una de las cuales tendrá detrás una frase inconclusa para que el equipo la reconstruya.

Se sugiere usar frases como las siguientes:

- Todos estamos de acuerdo en que esta escuela se ha comprometido con los siguientes propósitos...
- En esta escuela se acostumbra que todos los maestros trabajemos...
- Algunas de las tradiciones que hemos conservado aquí son...
- Los maestros de esta escuela acostumbramos celebrar...
- Aquí, los maestros no podemos... En cambio, tenemos toda la libertad para... Nuestra participación en actividades de la escuela...
- Con el director podemos contar para... Podemos hablar sobre... Su forma de dirigir la escuela está basada en...

- De la administración hemos aprendido a despachar asuntos administrativos como... y a considerarlos...
- Esta escuela espera de los padres de familia... Les pide que apoyen en... y les prohíbe intervenir en...
- Aquí está estrictamente prohibido que los alumnos... En caso de que alguien no respete estas reglas...
- Los maestros de más antigüedad van enseñando a los que aquí llegan a...
- Las condiciones materiales de esta escuela son... Desde estas condiciones, los maestros...
- Los maestros nos juntamos para... Hablamos de... aunque no nos interesa...
- En las reuniones formales de maestros...
- Cuenta la leyenda que la historia de esta escuela en la localidad ha sido...
- Si me cambiara de esta escuela, lo que recordaría como más propio de ella sería...

Desarrollo

1. Se hacen equipos y cada uno arma el rompecabezas.
2. Se voltea una de las piezas y se lee la frase. Cada uno de los participantes intentará responder a la frase incompleta de acuerdo con lo que ocurre cotidianamente en su escuela. Los demás completan y opinan.
3. Sucesivamente se van tomando el resto de las piezas.
4. Al terminar, en equipo se hace una pequeña síntesis. En ella pueden tratarse cuestiones como el grado en que conocemos el funcionamiento de la escuela, el nivel de participación que tenemos, las áreas que consideramos fuertes, las que concentran más problemas de organización o de relación, los distintos puntos de vista sobre un aspecto, y otras tantas de las que es posible hablar.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencia para el coordinador

Por lo general, el análisis institucional es el que resulta más difícil de ser abordado por parte de maestros y directores, ya que muchas veces no hay espacio ni tiempo para hablar con franqueza de los problemas de la organización escolar. Debido a esto, es importante resaltar el valor que tiene poder entablar, poco a poco, una discusión abierta entre distintos miembros de la escuela acerca de los modelos y problemas de la gestión escolar. Por ello, este ejercicio constituye un reto interesante para equipos de maestros de la misma escuela.



Condiciones institucionales para la innovación

Propósito

Reflexionar sobre las condiciones institucionales que propician o que inhiben la innovación educativa por parte de los maestros.

Contenido

Cultura institucional, innovación, gestión directiva, práctica docente, escuela, sindicato, sistema educativo.

Materiales

Lienzo grande, sábana vieja partida en dos o papel manila grande y pintura dactilar o de brocha.

Desarrollo

1. En equipos se construye un mural con el siguiente tema: ¿Qué espacio tenemos los maestros para innovar en la escuela? Cada equipo trabaja el mural como más le agrade.
2. Una vez terminados, se exhiben en un lugar visible para todos.
3. En plenaria, cada equipo comparte el significado de su mural.
4. Para cerrar el intercambio, se retoma la idea del papel que desempeñan distintos actores del sistema educativo para construir o inhibir

las posibilidades de innovación en la escuela. ¿Podemos hacer algo para incrementar las condiciones para innovar en la escuela?

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

El mural es una espléndida oportunidad para que fluya la expresión abstracta, la creatividad, la comunicación y el encuentro entre maestros. Se trata de construir las condiciones y ofrecer el espacio y los materiales adecuados para que la capacidad de los maestros haga el resto. Al coordinador le corresponde no inhibirla, sino, por el contrario, alentarla.

El valor de la expresión abstracta es muy importante. No se trata de que en los murales se hagan dibujos concretos, sino lo que cada grupo de maestros decida producir.



Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Las escuelas en las que he trabajado me han formado como maestro. Lo que he aprendido en cada una ha sido probablemente más importante en mi trabajo diario que, incluso, lo que aprendí en mi formación para el trabajo docente.

Por ello, vale la pena recuperar algo de este recorrido por distintas escuelas hasta llegar a aquella en la que trabajo actualmente:

1. *¿De qué manera entiendo el espacio de decisión, acción e influencia que directamente me corresponde dentro del quehacer educativo? ¿Qué agentes influyen de manera más directa en mi trabajo?*
2. *¿Cuáles son los rasgos característicos de la cultura institucional de esta escuela?*
3. *¿Cómo puedo describir los procesos internos de gestión en esta escuela? (estilos de organización, de relación, de trabajo en el aula, de trabajo colegiado, rutinas y tradiciones, etcétera).*

4. *¿Qué obstáculos o situaciones de la escuela han entorpecido mi desempeño como maestro?*
5. *¿Qué experiencias y aprendizajes han aportado ésta y otras escuelas en que he trabajado a mi trabajo docente?*
6. *¿Qué me ha resultado más estimulante y enriquecedor de esta escuela en relación con mi trabajo docente?*
7. *¿Me encuentro satisfecho con la manera en que los maestros colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar a acuerdos?*
8. *¿Qué me gustaría proponer al director y a los compañeros para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?*
9. *Yo, concretamente, ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento en mi escuela?*
10. *¿De qué manera percibo la importancia y la presencia de la estructura burocrática y de la organización sindical en mi trabajo cotidiano?*

Antes de pasar a la siguiente dimensión, es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas:

- ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas en que he trabajado?
- ¿Cómo es la vida en el seno de esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión?
- ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?
- ¿Con qué márgenes cuento desde el salón de clases y desde la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?



Dimensión interpersonal

Hemos señalado que la función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada sobre la base de relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos,

maestros, directores y padres y madres de familia. Estas relaciones interpersonales en el espacio de la escuela son siempre complejas, ya que se construyen sobre la base de las diferencias individuales.

La construcción social que surge de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela —espacio común de desempeño— en cuanto al quehacer educativo institucional —teniendo en cuenta, además, que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de este último— constituye el contenido de análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente.

Invitamos aquí a los maestros a analizar cuestiones como el clima institucional o ambiente de trabajo que prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se manejan. También los invitamos a caracterizar el tipo de convivencia que se da en la escuela, así como el grado en que los distintos miembros se encuentran satisfechos con las formas de relación que prevalecen, y a analizar la repercusión que el clima de relaciones de la escuela tiene en la disposición y el entusiasmo de distintos agentes: maestros, alumnos, directivos, administrativos, padres de familia.

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis de esta dimensión son las siguientes:

- ¿Quiénes integramos esta escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se manifiestan entre nosotros?
- ¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela?
- ¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela?
- ¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué espacios tienen alumnos y padres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas?
- ¿Qué tipo de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?
- ¿Qué aprendizajes para la convivencia se desprenden de estas formas de relación y de participación que vivimos en la escuela?

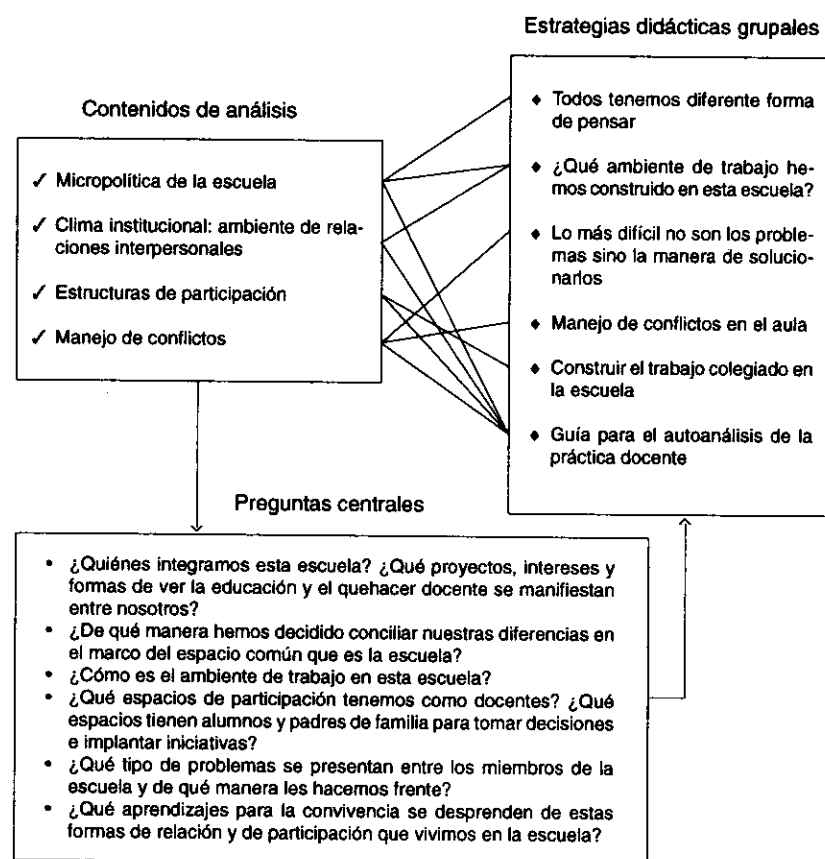


FIGURA 2.6. Análisis de la dimensión interpersonal



Todos tenemos formas de pensar diferentes

Propósito

Analizar la vida en la escuela y comprender la complejidad que ésta encierra, dada la diversidad de sus miembros, con base en la elaboración de relatos basados en experiencias vividas en la propia escuela.

Contenido

Diferencias individuales en el grupo de maestros.

Situaciones que evidencian la diversidad de enfoques, proyectos, intereses, dedicación, etc., entre los maestros.

Formas de asumir la diversidad en el seno de la escuela.

Materiales

Carpetas individuales, plumas, plumones, hojas de rotafolios, texto para lectura individual.

Texto para lectura individual⁶

Un maestro mexicano escribió las siguientes reflexiones, en un esfuerzo por entender por qué en su escuela resulta difícil trabajar de manera colegiada y llegar a acuerdos asumidos por todos los maestros.

La organización del trabajo se vuelve muy problemática ya que hay maestros muy comprometidos con la tarea, otros no tanto, algunos reacios a realizar esfuerzos que no se relacionen estrictamente con su curso y otros totalmente indiferentes.

En la toma de decisiones privan las simpatías personales. Existen grupos antagónicos ideológicamente y basta con que algún integrante de uno de los grupos proponga algo para que los del otro grupo lo rechacen y viceversa. Las decisiones se toman por filiación de amistad.

Algunos se pasan el tiempo de la sesión charlando de cosas ajenas, "grillando" o "corriendo los últimos chismes políticos de la institución".

No todos los maestros hablan el mismo "idioma"; esto obedece a que muchos de ellos no se actualizan y, en vez de aceptar que existen cosas que no saben, critican a los que presentan ideas o propuestas nuevas.

Por todo lo anterior podemos señalar que no todos hacen suyos los acuerdos y las decisiones de la sesión.

Desarrollo

1. En plenaria, se inicia la sesión con la lectura en voz alta del texto precedente, lo cual servirá al coordinador para plantear al grupo el propósito del ejercicio: reconocer la forma en que la diversidad se

hace presente en cada escuela y entender por qué, atendiendo a la manera en que se hace frente a dicha diversidad, se abren más o menos posibilidades de trabajo compartido entre los docentes.

2. A continuación se invita a los maestros a pensar en una situación de trabajo en su escuela (reuniones de maestros, organización de algún asunto) y a relatarla en su carpeta personal. Se pretende que los relatos den cuenta de quiénes conforman sus escuelas, cómo piensan, qué comparten, en qué difieren, cómo se relacionan, etcétera.
3. En grupos de cinco personas como máximo se analizan los relatos de cada maestro.
4. Sin recurrir a las anécdotas, cada equipo transcribe en una hoja de rotafolios las reflexiones que le ha suscitado el reconocimiento de las diferencias individuales y su manifestación en la vida escolar.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

Este ejercicio exige el manejo de dos tipos de habilidades: reconocer y relatar experiencias cotidianas elocuentes respecto del tema propuesto, y capacidad de análisis para reflexionar sobre ellas.

Así, el coordinador deberá estar atento a estos dos momentos de trabajo de los equipos, pues debe brindar apoyo para que, una vez terminada la elaboración de relatos, los grupos efectivamente pasen de la anécdota a la reflexión analítica.

Si el grupo está de acuerdo, será muy útil formar equipos por escuelas.



¿Qué ambiente de trabajo hemos
construido en esta escuela?

Propósitos

- Analizar el ambiente de trabajo (clima institucional) que se vive cotidianamente dentro de la escuela.

- Reconocer la forma en que el clima institucional afecta la disposición de los maestros para sumarse a acciones colectivas de la escuela.

Contenido

Características de las relaciones entre los diferentes actores de una escuela.

Materiales

Tarjetas en las cuales previamente se escriben algunas de las situaciones sugeridas más adelante (otras serán propuestas por el coordinador). Se deja un paquete de tarjetas en blanco para que sean los maestros participantes quienes propongan otras situaciones vinculadas a las relaciones que existen en la escuela.

Se utiliza además una hoja con dos recuadros (uno lleva como título “verdadero” y el otro “falso”) para clasificar las tarjetas.

Hoja con los recuadros

VERDADERO	FALSO
-----------	-------

Tarjetas para el trabajo de grupos

- Los alumnos sienten confianza en sus maestros.
- Los padres de familia están en contacto cercano con los maestros.
- El maestro de mi hijo tiene toda mi confianza.
- El ambiente de trabajo es relativamente estable entre nosotros.
- Hay determinados acuerdos que todos respetamos.
- Todos los alumnos tienen un lugar importante en la escuela.
- Las reuniones de padres de familia en la escuela son agradables.
- En la escuela, todos los maestros nos respetamos.
- En la escuela hay tres o cuatro grupos de maestros, aunque no llegan a ser antagónicos.

- Hay disposición entre nosotros para escucharnos, aunque pensamos diferente.
- Podemos compartir nuestros problemas del aula en las reuniones de maestros.
- Las reuniones de maestros son, las más de las veces, agradables.
- Los chismes y los rumores no logran instalarse porque hay espacios para hablar de los problemas.
- No tenemos temor de decir nuestra opinión en las reuniones, aunque contradiga lo expuesto por otro colega.
- Para el director es importante la opinión de todos los maestros y no sólo la de sus amigos.
- En mi escuela, mi opinión es tomada en cuenta.
- Existen espacios para analizar problemas académicos en grupos de maestros.
- Cuando hace falta organizar o decidir algún asunto, sabemos que contamos con la participación, si no de todos, de la mayoría de los maestros.
- Tenemos espacios de convivencia personal.
- Hemos logrado hacernos críticas constructivas.
- En las reuniones se puede hablar de cualquier tema, siempre y cuando interese a los demás.
- Los maestros sentimos confianza en el director.
- En esta escuela no hay represalias por no pensar como los demás.
- Los conflictos se resuelven porque hay espacios para discutirlos entre los involucrados.

Desarrollo

1. Se distribuyen las tarjetas, cuidando que a cada maestro le toque al menos una, y la hoja con los recuadros.
2. Cada persona, por turno, lee en voz alta la tarjeta que le tocó y la comenta; si está en blanco, debe mencionar una situación relacionada con el ambiente de trabajo en su escuela. El grupo también la comenta, luego la coloca en uno de los recuadros, según la juzgue verdadera o falsa, de acuerdo con lo que sucede en su escuela, y

finalmente expresa las razones de esta apreciación.

3. En plenaria se analiza cuántas tarjetas quedaron en el recuadro de falso y cuántas en el de verdadero. La proporción resultante es un pequeño reflejo del clima institucional que prevalece en la o las escuelas. A partir de ello pueden responder lo siguiente:
 - ¿Cómo podemos describir el clima institucional de la escuela donde trabajamos?
 - ¿De qué manera este clima institucional se relaciona con la disposición y el entusiasmo de los maestros para el trabajo común y el trabajo en el aula?
 - ¿Qué aprendizajes para los alumnos se propician a través del clima institucional de nuestras escuelas (aprendizajes relacionados con la tolerancia, la capacidad de dialogar, de respetar, de llegar a acuerdos, de resolver de manera pacífica los conflictos, etcétera)?
 - ¿Tenemos algunas sugerencias para mejorar el clima institucional en nuestras escuelas?
4. Cada uno toma nota de sus reflexiones personales en su carpeta individual.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

Para realizar esta dinámica, los integrantes de un equipo pueden ser de una misma escuela si existe entre ellos un clima de respeto y de participación. Si este clima no se puede garantizar, es mejor hacer equipos interescolares.

Las tarjetas en blanco son sumamente importantes porque permiten incorporar, como tema de discusión, situaciones particulares de una escuela o hechos que sean importantes para alguno de los participantes.

Esta dinámica sólo tiene sentido cuando puede realizarse en un ambiente de respeto, disposición a escuchar y libertad para expresarse. Puede ser de gran apoyo para favorecer el acercamiento y la integración entre maestros que no se conocen o han tenido pocas oportuni-

des de compartir, siempre y cuando haya disposición para entablar un diálogo personal.

Se presentan algunas sugerencias para las tarjetas, pero es mucho mejor que los maestros propongan las situaciones que deseen comentar.



*Lo más difícil no son los problemas...
sino la manera de solucionarlos.
Manejo de conflictos en la escuela*

Propósitos

- Identificar los principales tipos de conflictos que se presentan en la escuela.
- Analizar la forma en que acostumbramos hacer frente a los conflictos.
- Reconocer las consecuencias de dicho manejo.

Contenido

Manejo de conflictos en la escuela.

Materiales

Texto para lectura, carpetas personales, plumas.

Texto para lectura individual

Caso 1

Un maestro, presidente de la junta de planeación didáctica de una escuela secundaria técnica, escribió lo siguiente:

En la escuela secundaria técnica nos reunimos, en el mes de noviembre, los maestros de la escuela y el director. El tema que se pretendía tratar giraba en torno a la problemática de por qué los alumnos no se interesaban en las clases. Ya en reuniones anteriores habíamos tratado este tema y los maestros le echaban toda la culpa a la Secretaría de Educación Pública,⁷ a los alumnos, a los padres de familia. Los maestros estaban convencidos de que su esfuerzo los libraba de responsabilidad en el problema.

Inicié haciendo comentarios sobre el desempeño docente y la responsabili-

dad de los maestros. La discusión se tornó tensa ya que los maestros pensaban que con mis palabras los hacía responsables de la falta de interés, al grado de que se sentían agredidos. Se comentaba que ellos daban todo y que el alumno era el flojo, el desinteresado, al que no le importaba la escuela, y ponían el ejemplo de los alumnos destacados en el cuadro de honor.

Se llegó a decir que se quejarían ante el Departamento de Secundarias porque los queríamos obligar a que trabajaran con un proyecto extra para interesar a los alumnos. Éste consistía en programar una reunión de análisis sobre el problema pero en una jornada más amplia de trabajo. Al fin, la jornada se realizó pero de los quince participantes, sólo tres estaban realmente convencidos de esta actividad.

Al terminar la reunión, el director, muy preocupado, me comentó que mejor dejáramos las cosas como estaban, porque sentía a los maestros muy reacios a reflexionar sobre lo que pasaba en la escuela.

Después de estas actividades poco se ha avanzado. Se han formado dos grupos. El mayor, que descalifica todo y culpa al alumno, a los padres de familia y a la dirección, y el grupo más reducido de maestros (formado sólo por tres), que sí se ha interesado en analizar por qué los alumnos no quieren permanecer en la escuela y no ponen atención a sus clases.

Caso 2

Una maestra de una escuela comenta lo siguiente acerca de las reuniones de maestros que se organizan en su escuela primaria:

Llegó la primera reunión con el colegiado. El director fue quien coordinó la sesión. Leyó los puntos a tratar y después preguntó acerca de los problemas surgidos. Cuando llegó el momento de charlar sobre los problemas en los grupos, comenté acerca del mal que se estaba haciendo a los niños del primer grado que salían al recreo con sus orejas de burro o asno. Fue una bomba. Me atacaron y llovieron ideas de que cada quien podía trabajar como quisiera. Les hablé del aspecto psicológico, pero hubo rechazo a ir más para allá. No hubo rechazo total de los compañeros, pero sí de la mayoría que no aceptaba ideas. Me decepcioné de las actitudes, pero no me desanimé.

Así continué. En otra sesión hablábamos de evaluación. Se dijo que era importante que se evaluara al alumno. Mencioné que así era pero que viéramos

primero cómo actuamos. Mi comentario también fue rechazado y un compañero me dijo abiertamente que no hablara de necedades, pero tampoco me desmayé.

Y lo mismo pasó mes tras mes, y yo siempre tenía algo para el grupo. Al finalizar ese año tuve la satisfacción de ver algunos cambios de actitudes, aunque leves, en los compañeros.

Afortunadamente el director hacía el papel de buen coordinador y siempre dejaba participar a todos. Me ayudaba mucho tener el apoyo de unos compañeros que sí querían escuchar.

A pesar de ser una experiencia muy lastimosa, para mí fue muy provechosa. Fue la primera vez que participaba en un grupo donde se hablaba y se comentaba acerca de todos los aspectos. Aunque no hubo cambios muy notorios, sentí que fue un gran paso hacia la búsqueda de nuestra identidad como grupo y para mejorar nuestro quehacer docente.

Caso 3

Un maestro opina que a veces los conflictos se atenúan con la participación oportuna de alguna persona persuasiva que es apreciada por la mayoría del grupo o por alguien cuya opinión es valorada. Pero en general los conflictos no se resuelven totalmente. Queda el "resquemor" de la o las personas que se sintieron cuestionadas y agredidas.

Frigerio, Poggi y Tiramonti⁸ señalan cuatro posturas que los actores pueden asumir frente a los conflictos:

- El conflicto es soslayado: esta postura radica en no considerar situaciones conflictivas aquellas que en realidad lo son.
- El conflicto se elude: consiste en aceptar tácitamente su existencia como una situación de fondo que nunca se aclara o se explicita.
- El conflicto se redefine y se disuelve: en este caso se analiza y modifica intencionalmente el contexto en el que el conflicto se presenta, de manera que éste tome otro rumbo y se diluya. El conflicto en cuanto tal no se soluciona, pero pierde su fuerza paralizadora de acciones.
- El conflicto se plantea, analiza y resuelve: en este caso se analiza el conflicto

desde su surgimiento en determinado contexto. Se negocia entre las partes afectadas y se toman las decisiones pertinentes para resolverlo.

Desarrollo

1. Se forman grupos pequeños. A cada uno se le entrega un ejemplar del material de lectura.
2. Se leen en voz alta los tres casos y a continuación el texto que está en cursivas.
3. Cada equipo analiza los tres ejemplos tratando de identificar la manera como se afrontó en cada caso el conflicto.
4. Se reflexiona sobre las consecuencias que tienen estas distintas formas de manejar el conflicto en el clima institucional.
5. Para cerrar, se pregunta: en nuestra escuela, ¿cómo acostumbramos hacer frente a los conflictos que se presentan?
6. Se comparte en plenaria lo analizado sobre los casos y las reflexiones sobre la última pregunta.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

El análisis de casos puede enriquecerse si se tienen registros o relatos de situaciones escolares vividas por los propios maestros participantes en el taller o en la reunión. Se trata en todo caso de reunir referencias para ilustrar distintas maneras de hacer frente a los problemas y las consecuencias que su manejo tiene.



Manejo de conflictos en el aula

Propósitos

- Evaluar los tipos de conflictos que se presentan en el aula.
- Analizar la forma en que acostumbramos resolver estos distintos tipos de problemas.

BIBLIOTECA

- Reflexionar sobre la importancia de encontrar las formas más adecuadas de manejar los conflictos que se presentan en el aula.

Contenidos

Tipos de conflictos en el aula, manejo de los conflictos.

Materiales

Carpetas personales y lápices.

Desarrollo

1. Cada maestro lista los problemas o conflictos que vive con sus alumnos o que se presentan entre éstos.
2. Clasifica la lista realizada anteriormente de acuerdo con el tipo de conflicto de que se trate.
3. Jerarquiza los conflictos por su frecuencia en la vida cotidiana del salón de clases.
4. Señala la o las formas en que acostumbra manejar los tipos de conflicto más frecuentes. Para ello especifica los siguientes aspectos: el contexto en el que se presentó, las personas que intervinieron en distintos momentos, la secuencia de acciones realizadas por el maestro y por los alumnos, una síntesis de lo que se dijeron, el control del maestro sobre sí mismo y sobre la situación, el resultado final, etcétera.
5. En equipos de dos o tres, cada maestro expone su forma de manejar los conflictos.
6. En equipos se sugieren otras posibilidades para el manejo de los conflictos.
7. Cada uno anota en su carpeta personal lo que le resultó más significativo del ejercicio realizado.

Tiempo aproximado

2 h

Sugerencias para el coordinador

Se puede utilizar nuevamente el material de Frigerio, Poggi y Tiramonti sobre la toma de posiciones en el manejo de los conflictos.

En este ejercicio es importante que cada maestro comparta voluntariamente lo que quiera, dado que involucra situaciones personales.



*Construir el trabajo
colegiado en la escuela*

Propósitos

- Analizar la manera en que se organiza el trabajo colegiado en la escuela y su contenido.
- Identificar tres grupos de procesos que intervienen en las reuniones colegiadas de maestros:
 - a) Procesos normativo-administrativos.
 - b) Procesos micropolíticos o de relación interna entre sus miembros.
 - c) Procesos académicos.

Contenido

Trabajo colegiado, proceso de conformación de equipos de trabajo, métodos de trabajo para conducir las reuniones de maestros, condiciones de organización del trabajo colegiado.

Materiales

Carpeta individual, textos de apoyo.

Texto para lectura individual

Caso 1

Mis primeros diez años de servicio los pasé en una escuela de organización completa con un total de veinte maestros, en la cual funcionaba el Consejo Técnico⁹ de manera "formal". El Consejo estaba dirigido por el director de la escuela y se tomaba la opinión de todos los docentes. Sin embargo, a veces, de alguna manera el director intentaba imponer sus criterios para determinada

actividad. En estas reuniones únicamente se trataban asuntos administrativos, asuntos de interés cotidiano y, sobre todo, cuestiones de organización de eventos. De la misma manera se organizaron los grupos colegiados para analizar los programas y los libros de texto, que nos dejaban cierto grado de libertad y autonomía para su desarrollo. Sin embargo, en estos grupos se notó claramente que por lo general el docente carecía de "disponibilidad" para este tipo de actividades; al docente simplemente no le interesaba la socialización de sus problemas pedagógicos.

Muchos problemas administrativos se resolvieron de esta manera.

Caso 2

Actualmente me desempeño como docente con grupo en una escuela tridocente, en la que las reuniones de Consejo Técnico son muy escasas e informales; no existe la organización de fechas y horarios, y únicamente cuando la ocasión lo amerita se organizan estas reuniones en algún espacio dentro de la misma escuela; en éstas se tratan asuntos administrativos e informativos.

En este curso escolar, el inspector de la zona ha asignado los viernes por las tardes para que los docentes de las escuelas de tipo multigrado nos reunamos, con el propósito de realizar trabajos de tipo colegiado. Sin embargo, hasta la fecha no nos hemos reunido, es decir, esta tarea no se está realizando por diversas "circunstancias".

Caso 3

Una de mis experiencias más significativas y enriquecedoras en torno al trabajo colegiado fue cuando comenzó a funcionar en las escuelas primarias el Consejo Técnico. Algunos profesores comenzamos a comprender que juntos podíamos ayudarnos a mejorar en nuestras aulas. Entonces, sin saber cómo, surgió entre los maestros de la escuela esta idea: se acordó que hiciéramos reuniones para ayudarnos de manera práctica con nuestra experiencia. Decidimos reunirnos una hora en el espacio de la institución y en el horario oficial para que cada quien externara sus dudas en torno al trabajo frente al grupo. Nadie dirigía el trabajo de manera formal; todos teníamos idea de quién tenía más facilidad para la enseñanza de determinada asignatura, él o ella la explicaba, y los demás enriquecían o confrontaban sus saberes.

Este trabajo resultaba de interés para todos, había camaradería y respeto, pues no era obligatorio asistir pero sí debíamos acatar los acuerdos a los que se llegara. Entre todos tomábamos las decisiones por consenso y argumentando las razones en términos de utilidad común. Así, también resolvíamos nuestras diferencias.

Caso 4

En el seno de los Consejos Técnicos suelen formarse grupos de poder con el objeto de dominar la mayor parte de las decisiones. En mi escuela se pueden identificar dos grupos: los que avalan las decisiones del director y los que antes de pronunciarse analizan las implicaciones que tales decisiones pudieran tener.

Los supervisores escolares siempre buscan que los directores controlen al personal, según ellos para evitar algunos problemas. Esto se debe tal vez a la inseguridad que tienen en la realización de sus funciones. Temen que surja algún líder que cuestione el trabajo que realizan.

Desarrollo

1. Se forman equipos de tres personas y se les entrega un ejemplar del material de lectura.
2. Con base en la lectura de los casos se analizan las siguientes cuestiones:
 - ¿Cuándo podemos decir que en una escuela se trabaja de manera colegiada?
 - ¿Cuáles son, a nuestro juicio, las condiciones mínimas para que pueda haber trabajo colegiado en la escuela?
 - Mirando nuestra experiencia, ¿de qué manera trabajamos en las reuniones de maestros?
 - ¿Qué asuntos han facilitado o entorpecido el trabajo colegiado en nuestras escuelas?
 - Proponer sugerencias basadas en experiencias exitosas, las cuales permitan:
 - a) mejorar la estructura de organización de tiempo, espacios, agenda, etc., de las reuniones colegiadas
 - b) conducir mejor el proceso de diálogo, de toma de decisiones,

establecimiento de acuerdos y puesta en práctica en las reuniones colegiadas

- c) conducir adecuadamente el proceso de análisis de distintos temas relacionados con la enseñanza.

3. En plenaria, se comparten los dos últimos puntos tratados.

Tiempo aproximado

2 h 30m

Sugerencias para el coordinador

El material de lectura que se propone puede enriquecerse con casos vividos por los maestros.

El coordinador debe estar pendiente de que no se pierda de vista la finalidad del ejercicio. Es relativamente fácil que la discusión de los equipos se vaya por el lado de la anécdota o de la narración de experiencias vividas por los maestros, en lugar de centrarse en analizar las condiciones que posibilitan o entorpecen el trabajo colegiado en las escuelas.



Guía para el autoanálisis de la práctica docente

1. *¿De qué manera se manifiestan las diferencias individuales en el seno de nuestras escuelas?*
2. *¿Cómo puedo caracterizar el ambiente de relaciones interpersonales en la escuela donde trabajo?*
3. *¿Qué tipo de problemas se presentan con mayor frecuencia en nuestra escuela y de qué manera acostumbramos hacerles frente?*
4. *En el salón de clase, ¿cuál es el tipo de conflictos que se presentan con mayor frecuencia? ¿Qué he aprendido sobre la manera de resolverlos?*
5. *¿Cuáles son los espacios de participación para los distintos agentes que trabajamos en la escuela?*
6. *¿Qué aprendizajes he obtenido de mis experiencias de trabajo colegiado en las escuelas donde he trabajado?*

Antes de pasar a la siguiente dimensión, es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas:

- *¿Quiénes integramos esta escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se hacen presentes entre nosotros?*
- *¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela?*
- *¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela?*
- *¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué espacios tienen alumnos y padres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas?*
- *¿Qué tipo de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?*
- *¿Qué aprendizajes para la convivencia se desprenden de estas formas de relación y de participación que vivimos en la escuela?*



Dimensión social

Hemos mencionado que el trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno específico —histórico, político, cultural, social y familiar— que plantea al maestro determinadas condiciones y demandas a través de sus alumnos. En este contexto específico, el maestro materializa su aporte educativo y su visión sobre su función social.

El conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a sus alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, constituye, sin duda, el espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. La equidad que la escuela pública asume como compromiso constitucional se expresa, en última instancia, en lo que ocurre en cada escuela y en cada salón de clases.

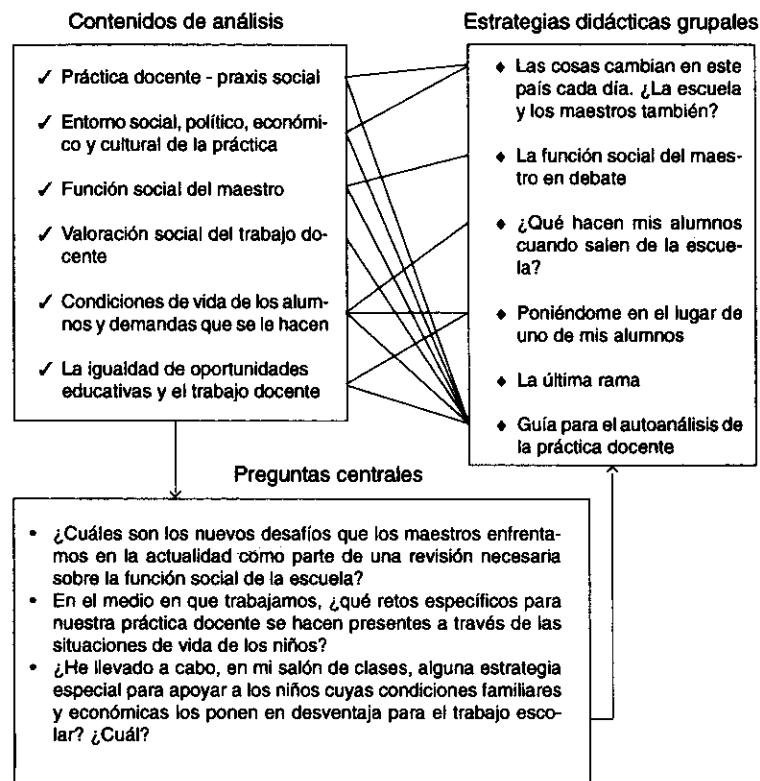


FIGURA 2.7. Análisis de la dimensión social

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis de esta dimensión son:

- ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los maestros enfrentamos en la actualidad como parte de una revisión necesaria sobre la función social de la escuela?
- En el medio en que trabajamos, ¿qué retos específicos para nuestra práctica docente se hacen presentes a través de las situaciones de vida de los niños?
- ¿He llevado a cabo, en mi salón de clases, alguna estrategia espe-

cial para apoyar a los alumnos cuyas condiciones familiares y económicas los ponen en desventaja para el trabajo escolar? ¿Cuál?



*Las cosas cambian en este país cada día.
¿La escuela y los maestros también?*

Propósito

Iniciar la reflexión sobre el quehacer social del maestro haciendo un esfuerzo por reconocer los procesos que determinan el momento histórico que vivimos como nación, desde el punto de vista económico, político, social, cultural y educativo, y la forma en que estos factores obligan a replantear la función social de la escuela y del maestro.

Contenido

- Aspectos más sobresalientes de la realidad nacional y estatal en lo económico, político, social, cultural y educativo.
- Retos, desafíos, nuevas preguntas que esta realidad plantea a la labor del maestro.

Materiales

Selección de noticias de prensa de varias semanas, hojas de rotafolios o cartoncillo, plumones, colores, pegamento.

Desarrollo

1. Con anticipación se solicita a los participantes que vayan preparando un pequeño expediente de notas de prensa sobre los sucesos más importantes en los distintos ámbitos de la vida nacional y estatal. En caso de no contar con este material, una comisión puede encargarse de preparar esta selección de notas y comentarios editoriales recientes.
2. Se forman equipos; cada uno de ellos analiza las notas referidas a un aspecto: política, economía, cultura, relaciones internacionales, educación, etcétera.

3. Con el material disponible, enriquecido por la información que ya manejan los participantes, cada equipo prepara un editorial en el que presenta los sucesos más importantes, tanto estatales como nacionales, y ofrece reflexiones sobre el tema "Nuevos desafíos para el quehacer de la escuela y del maestro".
4. Se integra a un periódico mural en el que se incluyen las notas de prensa más interesantes y, por supuesto, los editoriales, donde se señalan los principales retos para el trabajo docente.
5. Al terminar, se hace una exposición de los periódicos murales y se da tiempo para que todos puedan visitarlos.
6. Una vez que todos visitaron los periódicos murales, se leen los editoriales en plenaria y se comentan. ¿Qué desafíos se identificaron en común? ¿Cuáles sobresalen? ¿Hay consenso al respecto? ¿Desde qué otros enfoques se pueden discutir los desafíos para el quehacer de la escuela y del maestro en el presente y el futuro?
7. En plenaria se propone al grupo una pregunta para cerrar la discusión: ¿de qué manera nos convoca la realidad económica, política y social como educadores?
8. Las respuestas a esta pregunta se escriben en la carpeta individual.

Tiempo aproximado

3 h, que pueden distribuirse en dos partes: la primera se dedicará a la lectura, discusión de textos y elaboración de editoriales; la segunda será para la puesta en común y la plenaria final.

Variantes

1. Esta dinámica puede continuar durante todo el proceso de análisis de la práctica educativa; se puede mantener, por ejemplo, un periódico mural ubicado en un lugar visible para todos.
2. La actividad puede también realizarse sin el apoyo de material de prensa; para esto hay que trabajar con la información que el grupo posee y tratando de identificar los asuntos más importantes en cada campo. En este caso, tal vez se pierda cantidad y actualidad en la información, pero se dedicará más tiempo a la reflexión sobre la

cuestión central: qué desafíos en general afrontan la escuela y el maestro, y la manera como el grupo de docentes los plantea.

Sugerencias para el coordinador

El ejercicio de repensar la función de la educación de cara al momento histórico que se vive es un esfuerzo que vale la pena realizar. Por una parte, representa una oportunidad interesante para ampliar la información de prensa que se tiene, para formarse un criterio como lector y fomentar el juicio crítico frente a los distintos enfoques con que periódicos y revistas presentan la información. Por otra parte, la discusión sobre la realidad nacional en distintos ámbitos aporta nuevos elementos para profundizar en el sentido del quehacer educativo y, por consiguiente, para resignificar el propio trabajo docente.



La función social del maestro en debate

Propósito

Analizar por qué distintos sectores de la sociedad le asignan un papel diferente al quehacer del maestro, en función de su posición social, sus necesidades y sus intereses particulares, y de qué manera los maestros hacen frente a estas diversas demandas, que en ocasiones resultan contradictorias.

Contenido

Expectativas sobre el trabajo del maestro visto desde distintos sectores de la sociedad: campesinos, obreros, profesionistas, sindicato de maestros, jornaleros, comerciantes, empresarios, asociaciones de padres de familia, políticos, intelectuales, organismos internacionales.

Materiales

Hojas, lápices, disfraces improvisados o artículos indicativos de los distintos personajes para identificar el papel que cada uno representa; si

así lo desean, también pueden elaborar tarjetas con los personajes y colocarlas en el lugar de cada uno.

Desarrollo

1. Se asigna a cada participante o equipo un personaje que representa a determinado sector de la sociedad.
2. De acuerdo con el personaje asignado, cada uno piensa en lo que espera del maestro.
3. Se inicia una discusión entre todos los personajes presentes, en la cual cada uno opina de acuerdo con el papel que representa, por turnos de 5 minutos.
4. Mientras cada personaje habla, los demás hacen anotaciones sobre los asuntos en los que disienten, o escriben preguntas que quieran plantearles.
5. Comienza propiamente el debate: intercambio de opiniones, expresión de desacuerdos, preguntas o nuevas ideas. El debate debe ayudar a entender el porqué de las diferencias de expectativas y enfoques.
6. Después de un tiempo razonable de debate, se cierra la discusión con el propósito de llegar a una síntesis de las aspiraciones de los distintos grupos sociales con respecto al maestro.
7. Se cierra la discusión con la pregunta: "y nuestros alumnos, ¿qué esperan de su escuela y de su(s) maestro(s)?"
8. Se comparten algunas respuestas y se anotan en las hojas del rotafolios. No es necesario compartirlas todas.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Este debate es uno de los ejercicios que más disfrutan los maestros, ya que se presta a un gran despliegue de energía y creatividad, y las discusiones suelen alcanzar mucha intensidad. Esto en parte se logra con apoyo del coordinador, quien prepara el ambiente propicio para la mayor

compeneración con el personaje que a cada uno corresponde y con los intereses que representa.

Habrà que elegir los personajes de acuerdo con el lugar donde esté situada la escuela, considerando las principales actividades económicas y su organización política. Se pueden hacer adaptaciones de los personajes según la comunidad de que se trate (por ejemplo, en un poblado rural: comisariado, representantes de grupos religiosos, padres de familia, campesino temporalero, agricultor, intermediario, presidente municipal, representantes de partidos políticos).

La función del coordinador es importante, pues debe estimular la discusión; interrogará a algunos personajes si es necesario, o provocará el diálogo entre ellos. Una vez que el grupo se apropie de la discusión, su función será recapitular los puntos de acuerdo y desacuerdo que ayuden a mantener un hilo conductor en el diálogo entre los personajes.

El coordinador no debe olvidar que el eje de la discusión es determinar a qué razones obedece el que estos personajes perciban de distinta manera el quehacer del maestro.

Esta actividad procura reflejar el punto de vista de los distintos personajes, y de ningún modo pretende llegar al consenso. Hay que buscar la participación equilibrada de todos los personajes, de manera que nadie debe acaparar la palabra ni permanecer en silencio.



¿Qué hacen mis alumnos cuando salen de la escuela?

Propósitos

- Observar y describir las condiciones de vida de nuestros alumnos y sus familias, como base para ampliar el conocimiento que se tiene del medio y replantear, en consecuencia, la tarea social que nos corresponde como maestros en estas circunstancias.
- Dialogar con los alumnos para conocer mejor su realidad familiar, cultural y social; ésta es una condición indispensable para comprender sus necesidades educativas.

Contenido

Análisis del ambiente sociocultural en que viven los alumnos y las familias de la escuela, específicamente de los siguientes aspectos: ocupación de sus habitantes, vivienda, salud, alimentación, trabajo, recreación, vida familiar, costumbres, valores culturales, necesidades educativas.

Materiales

Hojas, lápices, hojas para rotafolios, plumones.

Desarrollo

Se trata de analizar las condiciones de vida de los alumnos a través del diálogo con ellos mismos y con sus padres.

1. En equipos formados por dos o tres maestros que trabajen en la misma escuela, se analizan algunos aspectos socioeconómicos y culturales de la colonia o localidad en que ésta se encuentra, con base en una pregunta eje: "¿qué hacen mis alumnos antes de llegar a la escuela o cuando termina la jornada escolar?"
2. Exposición de estos aspectos mediante textos.
3. En grupos responden a las preguntas: "¿qué grado de conocimiento tenemos sobre el medio social de nuestros alumnos?" y "¿en qué medida es importante para nuestro trabajo este conocimiento sobre la realidad familiar y social de nuestros alumnos?"
4. Para terminar se pueden retomar las preguntas de fondo, cuyas conclusiones será importante anotar en un lugar visible para todos: "¿qué demandas específicas manifiestan cotidianamente mis alumnos debido a sus condiciones de vida familiares y sociales?" y "¿qué grado de receptividad o capacidad de respuesta he tenido frente a ellas?"

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Esta dinámica requiere un trabajo previo de diálogo con los alumnos para obtener la información que se analizará en grupo.

El asunto central de la discusión no es construir un inventario de información sino reflexionar sobre su significado para la tarea del maestro; es importante que esta pregunta no se desdibuje a lo largo del trabajo de grupo.



*Poniéndome en el lugar
de uno de mis alumnos¹⁰*

Propósitos

- Analizar el trato diferenciado que damos a los alumnos según las apreciaciones que tenemos sobre su medio familiar y social, su capacidad, interés y comportamiento.
- Reflexionar sobre la forma en que las apreciaciones y actitudes que tenemos hacia los alumnos que presentan problemas de rezago escolar puede ser una razón más para la pérdida de confianza en sus posibilidades de aprender.

Contenido

Actitudes asumidas por el maestro hacia los alumnos que presentan problemas de rendimiento académico.

Materiales

Un cuestionario para cada maestro.

Yo me llamo _____

Tengo _____ años

En mi casa somos _____ personas

Yo soy el o la _____ entre mis hermanos o hermanas

Cuando vuelvo de la escuela a mi casa tengo que hacer _____

Por la noche frecuentemente en mi casa _____

En mi familia yo me siento _____ porque _____

Yo vengo a la escuela para _____

En mi casa me dicen que si me va bien en la escuela, _____

Y si me va mal, _____
 En la clase a mí me pasa que _____
 A mí lo que más trabajo me cuesta es _____
 Cuando me va mal o no he hecho la tarea me siento _____
 Cuando estoy distraído o distraída, mi maestro _____
 Cuando no entiendo algo _____
 Si entiendo algo, yo _____
 Conmigo mi maestro es _____ porque _____
 Él siempre me dice que yo _____
 Cuando hago algo mal, el maestro _____
 Cuando hago alguna cosa bien, el maestro _____
 En la clase me siento en la fila _____ porque _____
 A veces falto a la escuela porque _____
 Con mis compañeros yo _____
 Ellos son _____
 Mi maestro no sabe que yo _____
 Él habló con mi mamá y le dijo que _____
 También le pidió que _____
 Por eso a mí me _____
 A mí me gustaría que mi maestro _____
 Yo podría estar contento(a) en la clase si _____
 Para aprender bien y sacar buenas notas _____

Desarrollo

1. Se entrega a cada maestro un ejemplar del cuestionario. El maestro asume el papel de uno de los alumnos a quienes considere con más problemas en su rendimiento escolar. Lo responde tal como se imagina que lo haría un alumno con estas características.

Es importante señalar que en las preguntas cuya respuesta no se conozca, lo mejor es dejar el espacio en blanco.

2. En equipos de dos o tres, los maestros discuten las siguientes preguntas:

¿Cuál fue el criterio para decidir que un alumno era rezagado?
 ¿Por qué se usó ese criterio? ¿A qué equivale ser rezagado?

¿A indisciplinado?, ¿a ser más pobre que los otros?, ¿a tener alguna limitación física?, ¿a ser más lento que los demás?

¿Cómo se sintieron personalmente en el esfuerzo por verse reflejados a través de este alumno?

¿Qué tipo de relación con el maestro describen las respuestas del cuestionario? ¿Cómo suponemos que viven la relación con su maestro —nosotros— estos alumnos?

¿Qué diferencias existen entre la relación que tenemos con estos alumnos y la que establecemos con alumnos que presentan un rendimiento normal o sobresaliente?

Con base en lo expuesto, ¿qué importancia tiene para la autoestima de los alumnos la relación que el maestro establece con ellos, especialmente con aquellos que están en desventaja en algún sentido? ¿Su autoestima personal y como estudiante tiene que ver con con su desempeño escolar? ¿En qué medida?

3. Se termina la actividad en plenaria, retomando las reflexiones sobre la última pregunta.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

En esta dinámica es tan importante el trabajo individual como el de los equipos, por lo que se debe dar tiempo suficiente para ambos.

Para el trabajo individual puede ser de gran ayuda contar con suficiente espacio para que los maestros puedan aislarse, de modo que se facilite la reflexión personal.



La última rama

Propósito

Reflexionar sobre la idea de que el maestro es el último soporte del aparato educativo que puede ser decisivo para definir la trayectoria es-

colar de alumnos que están en condiciones de desventaja (ya sean económicas, familiares, personales).

Contenido

- Evidencias de las desigualdades económicas, sociales e individuales de los alumnos.
- Recuperación de evidencias sobre la forma en que la oferta educativa es también desigual: es más pobre en recursos humanos y materiales cuanto más pobres son sus destinatarios.
- Reflexión sobre la importancia que tienen las actitudes y las formas de relación maestro-alumnos para su autoestima como estudiantes y como personas.

Materiales

Texto para lectura, carpetas personales, hojas de rotafolios y plumones.

Texto para lectura personal

En un bosque ubicado en un país muy cerca de aquí, vivía un pajarito. Acababa de nacer de un huevo verde y húmedo.

Maravillado, comenzó a descubrir el mundo, que lo inundaba con distintas tonalidades de verde, azul y café, algo de rojo, amarillo y gris. Pronto se dio cuenta de que el mundo se extendía por todos lados fuera del nido y lo vencieron las ganas de conocer más y más... Su sueño: subir al cielo para poder contemplar el mundo a sus anchas.

Un día despejado, después de ejercitarse una y otra vez, intentó coordinar sus dos alas, inútiles hasta el momento. Los que ya sabemos volar hemos olvidado las torpezas y los errores de aquellos días de aprendizaje, pero el pajarito era buen mozo y tenía mucho valor. Tras varios intentos infructuosos logró salir del nido y caer en pleno mundo. Se recuperó en un abrir y cerrar de ojos y se empezó a mover y mover hasta levantarse apenas un poco. Un salto insignificante pero estimulante.

Rebosando de energía tras un desayuno con cereales y frutas, el pajarito se lanzó de un pequeño desnivel en el terreno y... ¡sí!, esta vez logró despegar, y poco a poco ganó altura. Nuestro amigo se sentía como un águila, un cóndor. ¡Sabía volar! Ya había alcanzado varios metros de altura e iba a

llegar ¡hasta el sol!, cuando de repente sintió unos terribles calambres en sus dos alas. Falta de ejercicio. Congelado de pánico cayó, cayó, cayó. El pajarito estaba cierto de que había llegado su fin cuando, en el último momento, se pudo agarrar de una rama muy baja de un viejo tabachín."

Preguntas para la reflexión individual:

- ¿Qué me sugiere esta lectura si trato de pensarla desde el punto de vista de mis alumnos?
- ¿Quiénes son los "pájaros de alas débiles"?
- ¿En qué sentido se puede afirmar que la condición de alumno por sí misma supone tener "alas débiles"? ¿En qué aspectos son los alumnos más frágiles?
- ¿Cuál es el tipo de empresas, aventuras, que los alumnos intentan desde la escuela para "soltarse a volar"?
- ¿Qué piensas de la figura del maestro como "la rama más baja del árbol" que puede evitar una última caída? ¿En qué aspectos del trabajo docente puede ser cierto esto?
- ¿Tienes alguna experiencia particular con algún alumno en la que hayas vivido este hecho de ser, para él, el último soporte en su vida escolar que evitó que fracasara, reprobara o abandonara la escuela?

Desarrollo

1. Se entrega el texto para lectura individual a cada uno de los participantes, que deben dispersarse en el espacio disponible, y se asigna un tiempo para la lectura y el trabajo.
2. Cada uno resuelve en su carpeta las preguntas propuestas para la reflexión personal.
3. En grupos de dos o tres se pone en común el trabajo individual.
4. En plenaria se trabaja solamente una de las cuestiones que deberá contener las reflexiones previas: "La importancia social que tiene el maestro como 'la última rama' frente a los niños 'con alas débiles'."

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Este ejercicio toca aspectos centrales de la práctica docente, pues lleva al maestro a reflexionar acerca de su papel como uno de los agentes que deciden la permanencia o la deserción de sus alumnos. De aquí que el tiempo de reflexión personal sea sumamente importante.

Además, en lo posible, hay que instar a que la reflexión, tanto en los equipos como en la plenaria, se dé en el plano de los hechos, y no en el del deber ser.

**Guía para el autoanálisis de la práctica docente**

1. *En el momento histórico actual, ¿qué espera y necesita la sociedad del trabajo de los maestros?*
2. *¿En qué ha cambiado la manera de entender la función social del maestro en estos tiempos, en comparación con lo que se pensaba años atrás?*
3. *¿Cuál es el valor que se otorga ahora al trabajo del maestro? ¿Ha cambiado con respecto a otras etapas de nuestra historia reciente?*
4. *¿Qué tipo de presiones y demandas recibo tanto del sistema educativo como de los destinatarios de mi trabajo?*
5. *En el medio social en que se desarrolla mi trabajo, ¿cuáles son las necesidades educativas más importantes a las que la escuela y los maestros deben responder de cara a la vida presente y futura de los niños?*
6. *¿Hasta qué punto he observado entre mis alumnos diferencias de oportunidades económicas, sociales y culturales?*
7. *¿Cuántos alumnos enfrentan la necesidad de contribuir al sostenimiento familiar desde muy temprana edad? ¿De qué manera afecta esto su desempeño escolar?*
8. *¿Cuáles han sido las actitudes y prácticas de enseñanza más frecuentes con las que me he dirigido hacia los alumnos que presentan problemas de rendimiento académico? ¿Qué pienso de ellas si las miro como una forma concreta de responder a un desafío social?*

Antes de pasar a otra dimensión, es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas:

- ¿Cuáles son los nuevos desafíos que los maestros enfrentamos en la actualidad como parte de una revisión necesaria sobre la función social de la escuela?
- En el medio en que trabajamos, ¿qué retos específicos para nuestra práctica docente se hacen presentes a través de las situaciones de vida de los niños?
- ¿He llevado a cabo, en mi salón de clases, alguna estrategia especial para apoyar a los alumnos cuyas condiciones familiares y económicas los pongan en desventaja para el trabajo escolar? ¿Cuál?

**Dimensión didáctica**

Hemos dicho que la dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, asumimos que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, quien está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque ya haya sido descubierto a lo largo de la historia.

Al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos se apropien de él y lo recreen. Por ello, esta dimensión lo invita a revisar su forma de acercarse al conocimiento y de conducir el proceso educativo.

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis de esta dimensión son:

- ¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula? ¿Qué tipo de actividades acostumbro realizar en las distintas áreas?

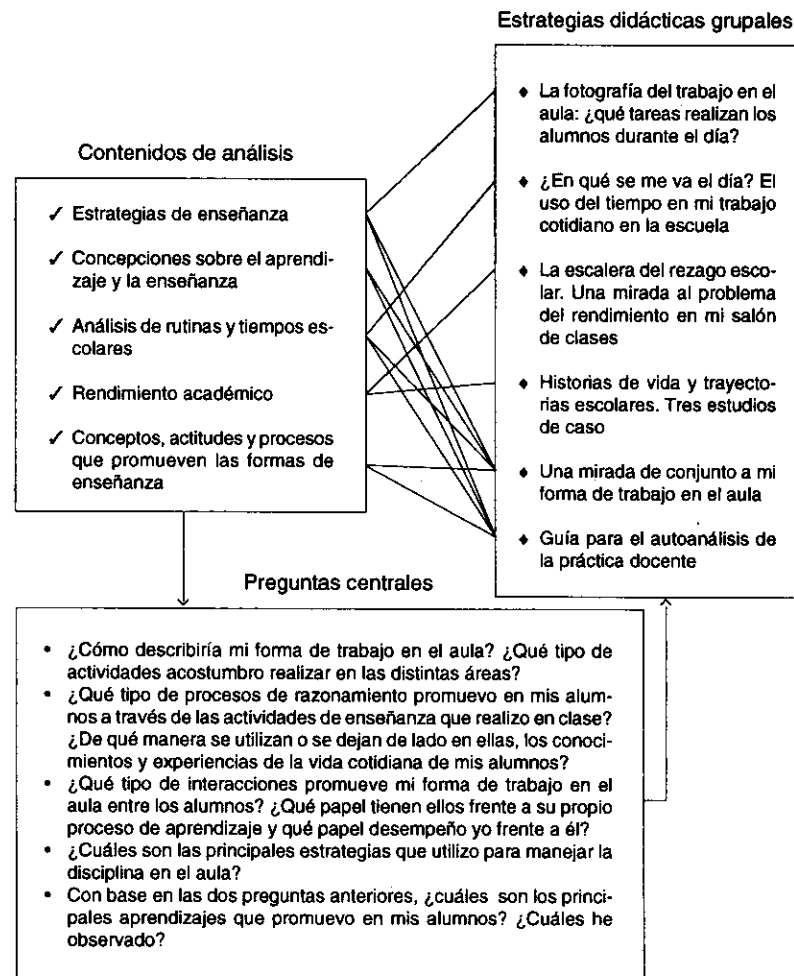


FIGURA 2.8. Análisis de la dimensión didáctica ©©

- ¿Qué tipo de procesos de razonamiento promuevo en mis alumnos a través de las actividades de enseñanza que realizo en clase? ¿De qué manera se utilizan o se dejan de lado en ellas, los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mis alumnos?
- ¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en el aula entre los alumnos? ¿Qué papel tienen ellos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo frente a él?
- ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?
- Con base en las dos preguntas anteriores, ¿cuáles son los principales aprendizajes que promuevo en mis alumnos? ¿Cuáles he observado?



*La fotografía del trabajo en el aula:
¿qué tareas realizan los alumnos
durante el día?¹²*

Propósito

Analizar los cuadernos de los alumnos, como una manera muy sencilla de detectar la orientación predominante del trabajo en el aula.

Contenido

Análisis del trabajo en el aula a partir de un eje: qué hacen los alumnos en las actividades de enseñanza.

Materiales

Algunos cuadernos de los alumnos de una o varias asignaturas, elegidos al azar.

Desarrollo

1. Tomando como base uno o varios cuadernos, cada maestro hace una lista de las actividades que los alumnos realizaron (una copia, un texto libre, un dictado, una lista de palabras, mecanizaciones, etcétera).

2. Cada vez que se repite una actividad, se pone una señal para indicarlo.
3. Al terminar la lista, se cuenta el número de veces que se realizó cada actividad.
4. Se elabora una nueva lista de las actividades, ordenándolas, por frecuencia, de mayor a menor.
5. En equipos de dos o tres se analiza qué papel asignamos a los alumnos en su proceso de conocimiento mediante las actividades realizadas en el salón de clases, y qué papel y qué actividades le correspondieron al maestro.
6. Con base en lo anterior, en plenaria se reflexiona:
 - ¿Qué actividad del alumno resultó ser la más común? ¿Qué razones pueden explicar que sea tan utilizada?
 - ¿Qué tipo de aprendizajes propiciamos a través de este tipo de actividades?
 - Del análisis realizado, ¿qué concluimos sobre el papel que de hecho estamos desempeñando los maestros frente al aprendizaje de los alumnos? ¿Qué participación les damos a ellos frente a su propio proceso de aprendizaje?
 - ¿Nos sugiere la necesidad de hacer algún cambio? ¿De qué tipo? ¿Cuál?

Tiempo aproximado

1 h

Variantes

El mismo ejercicio puede hacerse tomando como tema "Las tareas que dejamos a los alumnos para realizar en casa".

Sugerencias para el coordinador

Esta actividad puede ser el inicio de una serie de trabajos de observación y registro que los docentes realicen en el aula para revisar de manera sistemática sus prácticas de enseñanza, analizar sus alcances y generar propuestas encaminadas a enriquecerlas.

Como inicio de la reflexión sobre esta dimensión, se sugiere hacer hincapié no tanto en el discurso sobre el trabajo en el aula, sino en las prácticas concretas de trabajo con los alumnos. Conviene tener presente este referente a lo largo de toda la dimensión.



¿En qué se me va el día?

El uso del tiempo en mi trabajo cotidiano en la escuela

Propósito

Reflexionar sobre el lugar que ocupan las actividades de enseñanza dentro del conjunto de tareas de distinto tipo que realizamos en la escuela.

Contenido

Tiempo dedicado a las diversas actividades docentes, administrativas, sociales y de otro tipo, y determinación de su importancia según el tiempo que les dedicamos cada día.

Materiales

Hojas blancas, marcadores, reglas, cinta adhesiva, hojas cuadriculadas, lápices.

Desarrollo

1. En forma individual se hace un listado de todas las actividades que en la semana llevamos a cabo, tanto en la escuela como en casa, para cumplir con nuestro trabajo docente. Es importante incluir las actividades académicas y no académicas.

Ejemplo:

- 8:00 Llego a la escuela
- 8:15 Reviso la tarea en grupo
- 8:45 Los alumnos trabajan en sus cuadernos mientras califico trabajos del día anterior

- 9:30 Expongo un tema
- 10:00 Contestan un cuestionario
- 10:30 Salimos a recreo
- 12:00 Ensayo de bailes para la celebración de noviembre
- 12:30 Reunión de maestros en la dirección
- 20:00 Preparo material para el desarrollo de las clases
- 21:00 Reviso las clases del día siguiente

2. Se calcula el tiempo invertido en cada una de ellas de la manera más exacta posible.
3. Se elabora el listado de las actividades ordenadas jerárquicamente; a la que más tiempo se le dedica le corresponde el número 1, y así sucesivamente.
4. En pequeños grupos se discute la gráfica y se reflexiona sobre:
 - La dispersión y la carga de actividades académicas, administrativas, sociales y de otro tipo que realizamos en el aula y en la escuela y que ocupan parte importante de nuestro tiempo.
 - El lugar que ocupa en la práctica el tiempo efectivo dedicado a actividades de enseñanza con los alumnos.
 - Los tiempos muertos.
 - La forma de distribuir el tiempo de trabajo en el aula, lo que muestra la importancia que concedemos a cada asignatura y los tiempos que dedicamos al control del grupo.
5. Cada grupo sintetiza su reflexión escribiendo una palabra o una frase que resuma lo que su gráfica evidencia.
6. En plenaria, se pegan en una pared las palabras clave propuestas por los grupos y se reflexiona sobre cuáles son las prioridades reales en el uso de nuestro tiempo docente; qué lugar le corresponde al tiempo efectivo de enseñanza con los alumnos, y a qué actividades de enseñanza les dedicamos más tiempo y por qué.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Es posible que la reflexión se oriente hacia las causas que originan esta distribución del tiempo. Si esto sucede, en plenaria, hay que reflexionar sobre los elementos institucionales (tanto de la escuela en particular, como del sistema educativo) y los factores personales (motivaciones, intereses, otras actividades, participación en comisiones, etc.) que conducen a esto.

Con estas reflexiones se pretende evitar que se ponga todo el peso en estos factores, y que se niegue la intervención real y posible del maestro en su espacio de trabajo. Así se abre la reflexión sobre las posibilidades de aumentar y optimizar el tiempo que en la escuela y en el salón de clases se dedica a actividades de enseñanza.



La escalera del rezago escolar¹³

Una mirada al problema del rendimiento escolar en mi salón de clases

Propósitos

- Analizar de manera conjunta la situación del rendimiento escolar de mis alumnos.
- Identificar cuántos y cuáles alumnos están en el "círculo vicioso del rezago escolar", tomando como base la siguiente escala:
 1. Alumnos con rendimiento promedio o normal en las distintas áreas.
 2. Alumnos que presentan cierto atraso en su rendimiento en una o varias asignaturas, o que se muestran indiferentes y apáticos frente al trabajo en el aula.
 3. Alumnos que reprueban de manera esporádica una o varias asignaturas o en varios periodos escolares.
 4. Alumnos que reprueban sistemáticamente.
 5. Alumnos que por su situación de reprobación continua están a punto de abandonar la escuela o ya lo hicieron.

Contenido

El “síndrome del rezago, reprobación y deserción escolar”¹⁴ en mi salón de clases.

Materiales

Pizarrón y gises, o bien hojas de rotafolios y plumones. Lista de alumnos de cada maestro, lista de calificaciones, carpeta individual.

Desarrollo

1. En grupo, ya sea por equipos interescolares o de la misma escuela, los maestros dibujan una gran escalera a la que llamarán “La escalera del rezago escolar”. En cada escalón se anota un grado escolar; el primer grado se sitúa en el escalón más bajo.
2. El contenido de cada escalón estará determinado por las respuestas a la pregunta “¿qué dificultades de rendimiento muestran *en general* los alumnos de nuestra escuela en este grado o en mi grupo?” (Se establecen distintos aspectos: lengua escrita, matemáticas, mi material, etcétera.)

Se trata de responder con todo detalle el tipo de dificultades que suelen presentar los alumnos de ese grado o grupo al leer, escribir, sumar, etcétera.

3. Lo mismo se hace para cada grado escolar.
4. Al terminar tendremos una visión completa de los problemas de rendimiento escolar que enfrentan los alumnos en los grados correspondientes al nivel escolar analizado, o de un sujeto si se quiere considerar la educación básica en su conjunto —desde preescolar hasta secundaria—, a manera de historia personal de vida académica.
5. Una vez indicados estos problemas, cada maestro trabaja de manera individual, tratando de responder las siguientes preguntas:
 - ¿Cuántos alumnos están por encima del rendimiento promedio? ¿Quiénes son?
 - ¿Cuántos de mis alumnos tienen un rendimiento promedio, es decir, no destacan por sus buenas o malas calificaciones? ¿Quiénes son?

- ¿Cuántos alumnos presentan una situación de rezago, es decir, tienen un rendimiento que está por debajo del promedio del grupo? ¿Quiénes son?
 - ¿Cuántos niños están muy por debajo del promedio y reprueban sistemáticamente, con riesgo de abandonar la escuela? ¿Quiénes son?
 - ¿Cuántos niños han dejado la escuela durante este año? ¿Quiénes son?
6. Se representan gráficamente los porcentajes de los alumnos que están en cada una de las situaciones anteriores, para tener una visión de conjunto de todo el grupo.
 7. En equipos, se analizan los resultados en tres partes:
 - Las reflexiones que “La escalera del rezago” les sugiere sobre la forma en que se presentan o persisten los problemas de rendimiento a lo largo de un ciclo escolar o de un nivel educativo completo; de qué manera la forma de conducir los procesos de enseñanza propicia estas dificultades; qué puede hacer un colectivo de maestros frente a los problemas de rezago de su escuela, vistos en conjunto.
 - Las situaciones de rezago, reprobación y deserción en cada salón de clases. Qué reflexiones sugiere la gráfica realizada en cuanto al trabajo del maestro, las líneas de colaboración con los padres y las posibilidades de trabajo conjunto dentro de la propia escuela, para hacerles frente.
 - Qué estrategias de trabajo docente diferenciadas pueden ayudar a atender, de manera también diferenciada, los problemas que los alumnos presentan.
 8. En plenaria, los mismos equipos presentan sus principales conclusiones sobre el análisis realizado.

Tiempo aproximado

3 h. Puede trabajarse en dos partes.

Variantes

Centrándose ya no en el rezago sino en el aprendizaje, esta misma dinámica puede emplearse para planear de manera conjunta la atención a problemas académicos de un área curricular.

Sugerencias para el coordinador

Éste es un ejercicio que suscita la reflexión de los maestros en distintos sentidos, pero cuyo desarrollo es complejo y exigente. Por ello es conveniente que se prepare y conduzca cuidadosamente y que se atiendan los distintos ejes de análisis que ofrece.

En particular, utilizado en un colectivo de docentes de la misma escuela, puede desencadenar procesos elevados de toma de conciencia que den pie a acciones coordinadas y orientadas al logro de una mayor calidad educativa. Resulta una oportunidad muy valiosa para iniciar procesos de trabajo colectivo en una escuela.



*Historias de vida y trayectorias escolares.
Tres estudios de caso*

Propósitos

- Propiciar la reflexión acerca de la forma en que se enlazan las historias de vida y las trayectorias escolares, a partir de tres casos seleccionados.
- Analizar las diferentes demandas de atención y de apoyo que los alumnos plantean directa o indirectamente al maestro de acuerdo con sus condiciones de vida.

Contenido

- Análisis de trayectorias escolares de alumnos con distinta situación de rendimiento académico.
- Recuperación de su biografía personal.

Materiales

Estadística escolar del presente año y grados anteriores, carpeta individual.

Desarrollo

Este ejercicio se realiza en dos sesiones y su organización implica tres fases.

Primera fase

Primera sesión. Planeación del trabajo de campo

1. Cada maestro selecciona tres casos de alumnos con distintas situaciones de rendimiento para analizarlos detalladamente:
 - Un alumno que destaca por su alto rendimiento.
 - Un alumno que suele pasar inadvertido por su rendimiento dentro de la norma.
 - Un alumno con muy bajo rendimiento escolar.
2. En equipos se diseñan algunas preguntas para conocer la historia de vida de cada uno de estos alumnos a través de una entrevista abierta que incluya los siguientes aspectos: su lugar de origen, el tipo de familia al que pertenece, su vida familiar, el apoyo que recibe de sus padres, las actividades que realizan para apoyar a su familia, su estado de salud, el relato sobre su vida en la escuela desde su ingreso, lo que recuerda de sus maestros y compañeros, lo que le ha gustado o no de su escuela, etcétera.
3. En los mismos equipos se seleccionan algunos indicadores para analizar la trayectoria escolar de los niños, de acuerdo con la información disponible en cada escuela (por ejemplo, grados o materias reprobadas por grado, su edad comparada con la edad promedio del grupo, análisis de calificaciones para identificar la nota más frecuente en cada grado).
4. Se proponen, por último, algunas preguntas para una entrevista breve e informal con sus maestros anteriores o bien con algunos de sus compañeros de aula. Se pretende recuperar la imagen que tienen de él en la escuela.

Se da un tiempo (una o dos semanas) para llevar a cabo este trabajo.

Segunda sesión

5. Se comparte el trabajo realizado y se analiza en grupo.

Segunda fase

6. Cada maestro realiza las entrevistas e integra un expediente de cada alumno; ahí registra y concentra por escrito las entrevistas realizadas, así como los datos de su historia escolar.
7. Cada maestro relata los casos de sus alumnos, los cuales deberán mostrar lo que se logró conocer sobre su historia personal y trayectoria escolar.

Tercera fase

8. Se forman equipos de tres personas. Se leen los casos en el siguiente orden:
- Los alumnos con rendimiento sobresaliente.
 - Los alumnos con rendimiento dentro de la norma.
 - Los alumnos con rendimiento bajo.
9. Cada equipo tiene que reflexionar sobre las relaciones entre historias personales y trayectorias escolares, y analizar, en cada grupo de alumnos, qué representó la figura del maestro en su trayectoria escolar:
- ¿Qué importancia tiene la personalidad del maestro en la trayectoria escolar de los alumnos?
 - ¿De qué manera cambian las demandas hacia el maestro por parte de los alumnos con rendimiento alto, medio y bajo? ¿Qué hacemos al respecto?
10. Cada maestro anota sus conclusiones en su carpeta individual. Un secretario las escribe en rotafolios para ser presentadas en la reunión plenaria.
11. En plenaria se comparten las reflexiones del trabajo en equipo y se destaca su repercusión en el éxito o fracaso, confianza o miedo en la cotidianidad escolar.

Tiempo aproximado

2 a 3 h por cada sesión. En el trabajo de campo el tiempo es variable.

Sugerencias para el coordinador

Es importante tener en cuenta que las entrevistas con los tres alumnos constituyen la parte más importante del ejercicio. Si bien se trata de identificar en grupo asuntos importantes, cada uno añadirá lo que le parezca conveniente cuidando que, ante todo, la conversación con los alumnos sea fluida y abierta.

Para estas entrevistas es indispensable preparar el terreno, despertar la confianza del alumno y acercarse a él para que el encuentro sea significativo y los alumnos compartan, sin presiones, experiencias y vivencias con su maestro.

Durante las entrevistas y al terminar éstas, los maestros deben tomar notas de lo que los alumnos han dicho. Se trata de recuperar la literalidad de expresiones, frases, relatos, en la medida de lo posible.

Es fundamental que los maestros emprendan esta actividad como un ejercicio de *diálogo y descubrimiento* de quiénes son sus alumnos, y no para juzgar o confirmar sus ideas previas. Es decir, se trata de abrirse a lo nuevo, a lo desconocido, al *otro* para comprenderlo.

El valor de este ejercicio es alto en distintos sentidos: el acercamiento a los alumnos, la capacidad para desarrollar una pequeña investigación, el trabajo del grupo planeando y compartiendo avances, etcétera.



Una mirada de conjunto a mi forma de trabajo en el aula

Propósito

Analizar, desde una perspectiva integradora, la manera de conducir los procesos de enseñanza.

Contenido

Análisis de la práctica educativa cotidiana partiendo de lo más sencillo —la enumeración de las actividades de enseñanza desarrolladas— para luego profundizar en ella, al analizar los principios de la disciplina en el aula y las condiciones necesarias para que se lleve a cabo. Posteriormente, reflexio-

naremos sobre lo que aprenden los alumnos en ella. Terminaremos con un nivel de profundización mayor sobre nuestra concepción educativa.

Materiales

Hoja con la siguiente leyenda:

A continuación encontrarás una serie de aspectos relacionados con tu práctica que ya han sido analizados en otras dimensiones. Es importante retomarlos aquí para hacer un análisis detallado de una clase.

En esta actividad no interesa el contenido de la clase, ni la asignatura que estás impartiendo, ni el grado en el que estás trabajando. Nos centraremos específicamente en lo que haces para transmitir el conocimiento y para relacionarte con tus alumnos.

Es importante que primero revivas varias clases y luego completes el esquema. Esta revisión es de índole personal y sólo compartirás en grupo el inciso de supuestos teóricos.

Instrumento para el análisis

1. *Secuencia o rutina de actividades.* En este apartado tendrás que identificar cada una de las actividades que llevas a cabo y el orden de las mismas. Es importante que caracterices la función de tus explicaciones en clase o de los ejercicios que pides: ejemplificación, repetición, memorización, repaso, etc.; lo mismo con la lectura: obtención de información nueva, repetición de un concepto explicado previamente, ejercitación de lectura de velocidad, etcétera.

Ejemplo de una clase:

1. Bienvenida.
2. Presentación de un concepto nuevo con base en una explicación del maestro en el pizarrón.
3. Ejemplificación del concepto en el pizarrón por parte del maestro.
4. Ejemplificación del concepto por parte del alumno con base en un ejercicio individual.
5. Revisión de los ejemplos de los alumnos por parte del maestro.

6. Repetición verbal de los elementos que integran el concepto por parte de varios alumnos.
7. Repetición de algunos de los elementos del concepto con base en una tarea para hacer en casa.

2. *Estructura de la clase.* Este aspecto tiene que ver con lo que te corresponde hacer como maestro y lo que les toca realizar a los alumnos en cada una de las actividades enumeradas en el apartado anterior. Una vez hecho esto, deberás concluir caracterizando el tipo de estructura de la clase de acuerdo con los siguientes criterios:¹⁵

- fuerte: el maestro es el centro de la actividad, la fuente de la información, el organizador y controlador de las situaciones de aprendizaje;
- moderada: la actividad se distribuye equitativamente entre el maestro y el alumno, y
- débil: el alumno es el centro de la actividad, el controlador de las situaciones de aprendizaje.

Describe lo que haces en cada actividad, lo que hacen los alumnos y deducirás el tipo de estructura de tu trabajo cotidiano.

Ejemplo

En el momento de la bienvenida, el maestro saluda y los alumnos contestan. El maestro toma la asistencia y los alumnos contestan al oír su nombre; en el momento de presentación del concepto, el maestro lo explica oralmente con ayuda del pizarrón. De vez en cuando hace preguntas al grupo. Los alumnos escuchan lo que el maestro dice, contestan las preguntas y copian en sus cuadernos lo que el maestro escribió en el pizarrón, y así sucesivamente.

Se concluye diciendo que esta clase tiene una estructura fuerte, pues el maestro es el centro y controlador de todas las actividades. Los alumnos tienen un papel pasivo.

3. *Disciplina y normas en clase.* Este apartado se refiere a los fundamentos o a los principios de base que guían tu trabajo en clase y que se

manifiestan al premiar ciertas conductas, al pasar por alto otras y al sancionar otras más. De modo que deberás señalar los principios que rigen la disciplina en tu salón. Lo que interesa aquí es describir los supuestos, esto es, las creencias que sustentan determinadas prácticas disciplinarias en el aula.

Ejemplo

En clase, los alumnos sólo tienen derecho de hablar cuando el maestro lo pide. Al fin y al cabo, el maestro es quien tiene la última palabra; él es el encargado de decidir lo que está bien y lo que está mal, de premiar y de castigar.

4. Apoyos humanos y materiales. Este apartado se refiere a los apoyos tanto materiales como humanos necesarios para impartir la clase. Deberás describir los apoyos humanos (preparación previa, características personales del maestro y de los alumnos) y materiales (instalaciones, mobiliario, material didáctico) necesarios para una clase como ésta.

Ejemplo

Apoyos humanos: se requiere que el maestro repase brevemente el tema que va a explicar a sus alumnos. Necesita buscar en los libros de los alumnos los ejercicios que les va a proponer. El maestro ha atendido varias veces el mismo grado en la primaria y conoce los contenidos que imparte. Los alumnos forman un grupo homogéneo. Tienen entre ocho y diez años de edad, etcétera.

Apoyos materiales: se requiere pizarrón, el mismo libro de ejercicios para los alumnos y lápiz.

5. Aprendizajes probables. Este apartado describe los aprendizajes de todo tipo que adquirieron los alumnos. Piensa tanto en los aprendizajes directos (los conocimientos adquiridos) como los indirectos (capacidades cognitivas reforzadas, adquisición de destrezas, habilidades o actitudes).

Ejemplo

- **Aprendizaje directo:**
En esta clase los alumnos aprendieron a identificar el núcleo del sujeto.
- **Aprendizajes indirectos:**
Se reforzó la capacidad de clasificar elementos.
Se reforzó la idea de que se aprende individualmente y ejercitan-do varias veces el mismo concepto.

6. Supuestos teóricos sobre la enseñanza. Este apartado alude a los principios educativos que, aunque no sean evidentes para todos los maestros, entran en juego en el trabajo cotidiano, en cuanto a la selección del método de enseñanza, de los contenidos que se imparten, de la evaluación, etcétera.

Aquí identificarás los supuestos educativos que explican tanto tu elección de método, actividades, contenidos, etc., como lo que haces cuando estás con tus alumnos. Para ello puedes describir primero lo que te llevó a actuar de determinada manera (en relación con esta clase específica, ¿por qué saludé así?, ¿por qué hice tantos ejercicios?, ¿por qué castigué a...?, ¿por qué dejé tal tarea?, etc.) y posteriormente tus supuestos (¿por qué trabajo de esta manera?).

Desarrollo

1. Individualmente, cada maestro desarrolla los aspectos comprendidos en el instrumento que se presenta en la sección "Materiales".
2. Los maestros comparten lo referente al apartado "Supuestos teóricos sobre la enseñanza" y escriben en una hoja de rotafolios los puntos de acuerdo y los de desacuerdo.
3. En plenaria se comparten los rotafolios y se analizan las tendencias generales.

Tiempo aproximado

3 h

Sugerencias para el coordinador

Para algunos maestros puede resultar más fácil completar el esquema en forma de cuadro, como en el siguiente ejemplo:

Secuencia	Papel del maestro	Papel del alumno	Disciplina y normas	Apoyos humanos	Apoyos materiales	Aprendizajes probables
-----------	-------------------	------------------	---------------------	----------------	-------------------	------------------------

Por el trabajo metacognitivo que el docente realiza, en esta dinámica es mucho más importante el momento de trabajo individual que el grupal; por eso es importante concederle tiempo suficiente.

A algunos maestros les puede ser útil ponerse en el papel de un observador externo que examina con mucho cuidado, desde la ventana, lo que sucede en su salón.

En la base de esta dinámica está el supuesto de que una clase "tipo" es representativa de lo que se lleva a cabo cotidianamente.



Guía para el autoanálisis de la práctica docente

Las preguntas que se presentan en esta dimensión se refieren a temas muy variados, los cuales nos permiten reconstruir el método de enseñanza que empleamos en el aula. De aquí que puedan ser objeto de reflexión individual o en pequeños grupos.

Si optamos por el trabajo en pequeños grupos, primero cada uno de nosotros tendrá que contestar individualmente la guía. Después, en equipos, compartimos las respuestas, entresacamos las notas que compartimos

y discutimos sobre las posibles causas de dichas notas y sobre las posibilidades de aprendizaje para nosotros y para nuestros alumnos.

1. ¿Cuáles son las características de mi forma de trabajar con los alumnos?
2. ¿Cuáles son los temas o asignaturas que más me interesa que los alumnos aprendan?
3. ¿Qué habilidades cognitivas me interesa desarrollar en los alumnos y qué actividades realizo para ello?
4. ¿Procuro explícitamente relacionar los contenidos escolares con los conocimientos y las experiencias cotidianos de mis alumnos? En caso afirmativo, ¿de qué manera lo hago?
5. ¿En mi forma de enseñanza tomo en cuenta las edades, intereses y características de mis alumnos? ¿Por qué sí o por qué no?
6. ¿Hasta qué punto promuevo el trabajo por pares o en equipo? ¿Qué contenidos trabajo con ello?
7. ¿Qué posibilidades reales doy a mis alumnos para preguntar sus dudas o para plantear asuntos que les gustaría tratar en clase?
8. ¿De qué manera trabajo con las respuestas no correctas de los alumnos? ¿Son ocasión de aprendizaje o solamente objeto de calificación?
9. ¿Cuáles son los recursos de cualquier tipo que utilizo como apoyo para mi trabajo con los alumnos? ¿Qué uso les doy?
10. ¿Cómo evalúo los aprendizajes alcanzados por mis alumnos?
11. ¿A qué estrategias recurro para explicar los contenidos teóricos?
12. ¿Qué grado de repetición tienen mis clases?
13. ¿Qué estrategias uso para abrir y para cerrar un tema determinado?
14. ¿Con qué criterios decido la secuencia de actividades de un día o de una clase?
15. Del programa oficial del grado que imparto, ¿qué criterios empleo para seleccionar los contenidos que se van a trabajar en clase?
16. ¿Qué acercamiento tengo con el conocimiento científico disciplinar? ¿Dispongo de fuentes de actualización o de opciones de formación continua?
17. ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrento en mi trabajo en el aula con los alumnos?

18. *¿A qué se deben?*
19. *¿Qué he hecho para solucionar cada una de estas situaciones?*
20. *¿Cuáles son los aspectos de mis clases que les gustan más a mis alumnos? ¿Cuáles menos?*
21. *¿Cuáles son las normas disciplinarias que mis alumnos deben respetar en clase?*
22. *¿Qué sucede cuando un alumno las rompe ocasionalmente o cuando lo hace frecuentemente?*

Antes de pasar a otra dimensión, es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas.

- ¿Cómo describiría mi forma de trabajo en el aula? ¿Qué tipo de actividades acostumbro realizar en las distintas áreas?
- ¿Qué tipo de procesos de razonamiento promuevo en mis alumnos a través de las actividades de enseñanza que realizo en clase? ¿De qué manera se utilizan o se dejan de lado en ellas, los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de mis alumnos?
- ¿Qué tipo de interacciones promueve mi forma de trabajo en aula entre los niños? ¿Qué papel tienen ellos frente a su propio proceso de aprendizaje y qué papel desempeño yo como maestro frente a él?
- ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizo para manejar la disciplina en el aula?
- Con base en las dos preguntas anteriores, ¿cuáles son los principales aprendizajes que promuevo en mis alumnos? ¿Cuáles he observado?



Dimensión valoral

El trabajo del maestro se dirige explícitamente a la formación de personas. Como toda actividad educativa, está esencialmente referida a una dimensión ética.

Hemos dicho que la práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y valores personales, que se expresan

en sus preferencias conscientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor. Todo esto imprime una orientación estable a su actuación cotidiana, la cual le demanda continuamente hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera intencional o involuntaria, comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas; de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela. El maestro ocupa un lugar especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos; además, tiene ascendiente sobre ellos por su condición de adulto y de maestro e influye significativamente como modelo de conducta.

Por este motivo, en esta última dimensión es interesante proponer una reflexión sobre la medida en que la práctica refleja nuestros valores auténticos, enriqueciéndolos o, por el contrario, relegándolos poco a poco por la inercia del funcionamiento burocrático. Podemos hacer el análisis de nuestros valores basándonos esencialmente en nuestros actos, pues éstos los manifiestan con mucha más fuerza que nuestras palabras.

A partir de este primer nivel de análisis, también será importante mirar la vida cotidiana de la escuela para descubrir qué tipo de valores se están formando a través de la estructura de relaciones y de la organización escolar, y cuáles son los valores asumidos de manera tácita por sus miembros: lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera "adecuado", "inadecuado" o deseable para el comportamiento de alumnos, maestros y otros agentes.

Los niveles de análisis anteriores permitirán, por último, revisar la práctica docente y la vida en la escuela con un elemento más de discusión: las orientaciones de política educativa —constitución, reglamentos, leyes generales de educación, planes y programas de estudio y de formación de docentes— y las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y de los niños, que son una referencia valoral más amplia para el quehacer educativo en su conjunto.

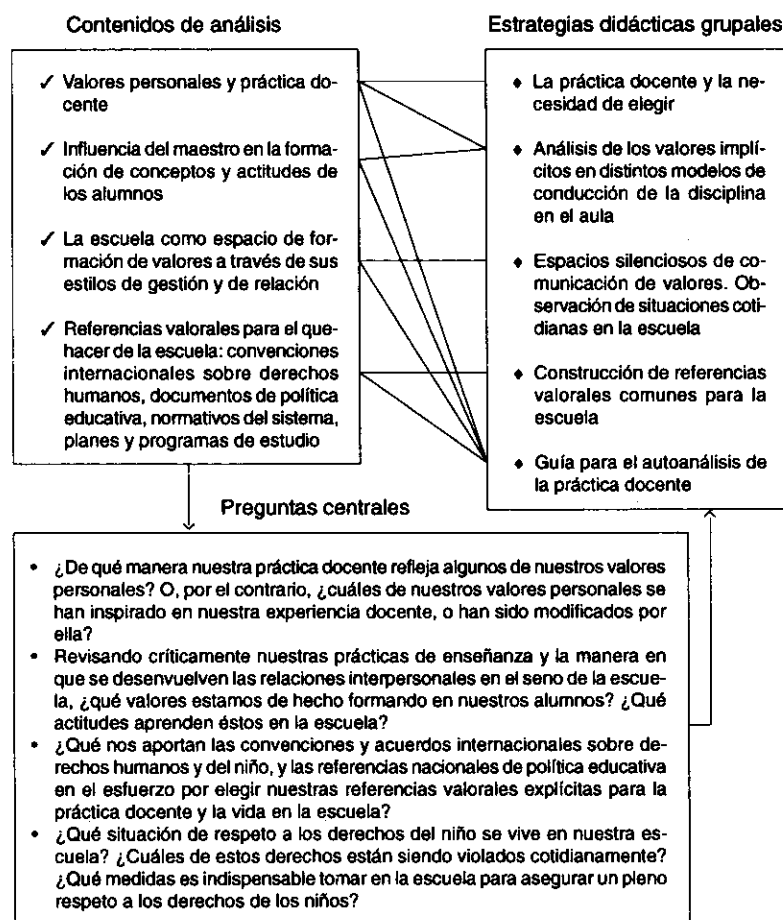


FIGURA 2.9. Análisis de la dimensión valoral

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis de esta dimensión son las siguientes:

- ¿De qué manera nuestra práctica docente refleja algunos de nuestros valores personales? O, por el contrario, ¿cuáles de nuestros valores personales se han inspirado en nuestra experiencia docente, o han sido modificados por ella?

- Revisando críticamente nuestras prácticas de enseñanza y la manera en que se desenvuelven las relaciones interpersonales en el seno de la escuela, ¿qué valores estamos de hecho formando en nuestros alumnos? ¿Qué actitudes aprenden éstos en la escuela?
- ¿Qué nos aportan las convenciones y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y del niño, y las referencias nacionales de política educativa en el esfuerzo por elegir nuestras referencias valorales explícitas para la práctica docente y la vida en la escuela?
- ¿Qué situación de respeto a los derechos del niño se vive en nuestra escuela? ¿Cuáles de estos derechos están siendo violados cotidianamente? ¿Qué medidas es indispensable tomar en la escuela para asegurar un pleno respeto a los derechos de los niños?



*La práctica docente
y la necesidad de elegir*

Propósitos

- Reconocer que la práctica docente es un quehacer necesariamente referido a los valores, ya sea de manera explícita o implícita.
- Reconocer en las situaciones que exigen tomar decisiones —especialmente cuando se trata de resolver conflictos en la práctica docente— un espacio privilegiado en el que se manifiestan los valores que practicamos.
- Confrontar los valores que practicamos con los que declaramos, en el marco de situaciones o dilemas morales que vivimos en la escuela.

Contenido

- Valores y práctica docente.
- Dilemas morales y conflictos en la práctica docente como espacios privilegiados de la elección valoral.
- Valores personales practicados y valores declarados.

Materiales

Tarjetas, lápices, hojas de rotafolios, plumones, papeleta para cada equipo con la siguiente afirmación.

No existen conflictos de deberes, sino conflictos de valores. El problema radica en elegir los valores que consideramos más importantes en una situación dada para determinar qué “debemos” hacer. La falta de claridad sobre los valores que merecen prioridad es lo que hace de estas situaciones un dilema moral o un conflicto. Identificar los valores que están presentes en ellas nos ayuda a tomar una decisión y resolver el “conflicto de valores”, eligiendo el o los valores que consideramos más importantes.

Desarrollo**Primera parte**

1. Se reparten tres tarjetas a cada persona. En la primera se narra, de manera clara y breve, una situación que se haya vivido como “conflicto de deberes”, esto es, un caso en el que no estuviese claro qué decisión tomar ni qué acciones realizar. El relato deberá mostrar las distintas posibilidades de decisión y acción que estaban en juego, sin decir qué decisión se tomó finalmente.
2. En grupos de tres personas se comparte la experiencia y, con apoyo de los compañeros, cada uno identifica qué valores entraron en conflicto en esa situación, y los escribe en su segunda tarjeta.

Segunda parte

3. En la tercera tarjeta, cada uno registra qué decisiones tomó y a qué valores dio preferencia, por qué los consideró más importantes y optó por ellos, y si considera que su decisión fue correcta o incorrecta y por qué.
4. En grupos de tres se comparten las preferencias valorales evidenciadas en esa situación y sus razones, y los compañeros comentan sus puntos de vista: ¿habrían hecho lo mismo en una situación similar? ¿Optarían por los mismos valores o elegirían otros en una situación así? ¿Por qué?

5. Cada equipo de tres personas responde a la pregunta ¿existen conflictos de deberes o conflictos de valores?

A continuación contrastan sus planteamientos con la afirmación que se les entregará en una tarjeta.

Tercera parte

6. En plenaria se comparten las reflexiones de los equipos y se ilustran con algunos de los casos analizados.
7. Se analizan las siguientes preguntas: ¿qué nos dicen las situaciones analizadas en relación con los valores practicados? ¿Responden a nuestros valores declarados?, o, en la práctica, ¿nos vemos a veces obligados a tomar decisiones contrarias a los valores que profesamos?

Tiempo aproximado

2 h

Variantes

Se puede elaborar un “banco” de situaciones que representan dilemas morales en la práctica docente y que pueden ser analizados por otros compañeros. En este caso, los relatos son anónimos y circulan las tarjetas con situaciones vividas por otros.

Se puede también ir más lejos en cuanto al análisis de valores practicados y continuar en otro momento la dinámica con la explicitación de los valores que cada uno declara como fundamentales en su vida personal y profesional. Las situaciones de conflicto y los dilemas permiten confrontar dichos valores con los practicados.

Sugerencias para el coordinador

El ejercicio de análisis de dilemas morales en la práctica docente es una ocasión particularmente rica para recuperar los valores practicados y confrontarlos con los profesados en lo personal y en la vida diaria de la escuela.

En esta dinámica es importante la mediación, porque puede facilitar una discusión crítica muy interesante entre los maestros sin perder de vista el eje de análisis: las preferencias valorales en situaciones concretas.

Es importante que el relato de experiencias se exponga claramente para que, en su caso, otras personas puedan leerlo e identificar los valores que están en conflicto.



*Análisis de los valores implícitos
en distintos modelos de conducción
de la disciplina en el aula¹⁶*

Propósitos

- Analizar la importancia de los modelos de disciplina como un aspecto de especial importancia en la formación de valores y actitudes.
- Analizar el tipo de consecuencias que tienen los distintos modelos de disciplina en términos de aprendizajes, comportamientos y modelos de autoridad para los niños.
- Identificar el modelo de disciplina que más se parece a lo que hacemos todos los días.

Contenido

- Modelos de disciplina en el aula.
- Consecuencias y aprendizajes derivados de cada uno de éstos.
- Identificación de modelos personales de manejo de disciplina en el aula.

Materiales

Texto individual sobre los modelos de disciplina en el aula, tarjetas recortadas (figuras 2.11, 2.12 y 2.13), tablero armado con cartón (figura 2.10) para el uso de las tarjetas, carpeta personal, lápices, plumas.

Desarrollo

Se organiza un juego para el cual forman equipos de ocho personas como máximo. A cada equipo se le entrega un tablero con cinco colum-

nas (figura 2.10), correspondientes a las distintas actitudes del docente, veinte tarjetas con definiciones de dichas actitudes (figuras 2.11 y 2.12) y 32 tarjetas con consecuencias en los alumnos (figura 2.13). Las primeras veinte tarjetas tienen textos por ambas caras: de un lado, el tipo de actitud (por ejemplo, permisiva), y al reverso su descripción (actúa poco, no toma decisiones, no orienta, etcétera). El juego consta de tres partes:

Primera parte

Los participantes ubican el tablero en el centro de la mesa, separan las tarjetas de las actitudes y las distribuyen cuidando que el lado donde se describe cada actitud quede hacia arriba. A continuación se leen las tarjetas, una por una, y se ubican en las columnas del tablero. Una vez colocadas todas las tarjetas, se podrán voltear (sin retirarlas del tablero) y verificar si su posición corresponde a la columna elegida.

Segunda parte

Se reparten las tarjetas de consecuencias, luego, por turnos, se leen en voz alta y el grupo debate con el propósito de decidir cuál de los tipos de docente provoca en sus alumnos la reacción que aparece en la tarjeta. Logrado el consenso, se ubica la tarjeta en el espacio señalado para tal efecto. Una vez clasificadas todas las tarjetas, se da un tiempo para que el grupo charle en torno a las reacciones positivas y negativas que provoca cada tipo.

Tercera parte

Ejercicio individual. ¿A qué modelo de disciplina se parece lo que hago todos los días?

Cada quien en su carpeta personal hace una lista de diez a veinte frases que emplee cotidianamente para llamar al orden, reprender a los niños, corregir alguna conducta, etcétera.

Ejemplos:

- "¡Niños, métanse al salón!"
- "¡Sigue molestando a tu compañero y me voy a enojar contigo!"
- "¡No quiero que me sigan haciendo tanto ruido!"

- “Cuento hasta tres y el que no tenga su cuaderno de tareas se sale del salón.”
- “¡No te escucho porque todos tus compañeros están gritando!”
- “¡Salte del salón y ve a la dirección!”
- “¡Ya cállate!”
- “Un punto menos para todos en el examen.”
- “¡Me obedecen porque yo soy la maestra!”

Con base en las afirmaciones registradas, cada uno identifica a qué modelo de disciplina corresponde su estilo personal y reflexiona sobre si le satisface su modelo disciplinar o si quisiera orientar de otra manera su manejo de la disciplina en el aula. ¿Es posible hacer esto? ¿De qué manera?

Para cerrar el ejercicio, en los mismos equipos se comparten las reflexiones que ha suscitado el trabajo realizado.

Tiempo aproximado

2 h

Variantes

Este ejercicio puede comenzar con un trabajo previo de observación y elaboración de un autorregistro en el que cada maestro tome nota de lo que se pide en la tercera parte de la estrategia, de tal suerte que tengan como material de trabajo para el ejercicio ya no una recuperación hecha de memoria, sino registros textuales de su trabajo en el aula. Para proceder de esta manera es necesario que el coordinador pida previamente a todos este material.

Sugerencias para el coordinador

Esta dinámica resulta muy ilustrativa para los maestros. El hecho de que se realice de manera “impersonal” facilita la reflexión y desinhibe a los participantes.

Es muy importante no cancelar el ejercicio individual, en el cual cada quien hace una confrontación de dichos modelos con el suyo. De esta última parte surgen elementos importantes de revisión personal.

<i>Actitud inconstante</i>	<i>Actitud democrática</i>	<i>Actitud permisiva</i>	<i>Actitud autoritaria</i>	<i>Actitud sobreprotectora</i>

FIGURA 2.10. Tablero para la dinámica “Análisis de los valores implícitos en distintos modelos de conducción de la disciplina en el aula”.

Actitud autoritaria	Actitud autoritaria	Actitud autoritaria	Actitud autoritaria
Actitud democrática	Actitud democrática	Actitud democrática	Actitud democrática
Actitud sobreprotectora	Actitud sobreprotectora	Actitud sobreprotectora	Actitud sobreprotectora
Actitud inconstante	Actitud inconstante	Actitud inconstante	Actitud inconstante
Actitud permisiva	Actitud permisiva	Actitud permisiva	Actitud permisiva

FIGURA 2.11. Tarjetas de tipos de actitudes para la dinámica “Análisis de los valores...” (frente).

Aplica reglamentos y sanciona. No da lugar a explicaciones.	Da soluciones, entrega recetas, indica conductas, señala lo que es y lo que debe ser.	Tiende a desconfiar del grupo. Impide la participación de los alumnos.	Considera sus propias necesidades, ideas y valores antes que las de sus alumnos.
Permite y estimula la participación de sus alumnos en las instancias de planeación, ejecución y evaluación.	Confía en sus alumnos para analizar y buscar solución a los problemas.	Crea un clima de confianza para que las opiniones de todos sean valoradas en su justa medida.	Aclara los malentendidos, suprime los obstáculos y contribuye al desarrollo de la discusión.
Apela a argumentos de tipo sentimental para garantizar el apoyo de sus alumnos.	Es entretenido, promueve el diálogo y la discusión, pero él decide cuáles son las respuestas correctas.	Hace valer su condición de protector y de experto. Se resiente si sus alumnos le hacen observaciones o si discuten sus decisiones.	Considera a sus alumnos seres inmaduros y faltos de recursos.
En ocasiones rechaza, en otras es hipercrítico y en otras demasiado cariñoso.	No hay una pauta de conducta que regule la totalidad de sus actos.	Sus reacciones se basan más en sentimientos personales que en la realidad de los hechos.	Es poco constante en los hechos, no siempre cumple los compromisos.
Actúa poco. Deja a sus alumnos por su cuenta, no toma decisiones ni orienta.	Con el pretexto de que saldrá algo bueno del grupo, deja correr sin cauce las actividades.	Oculta frecuentemente una personalidad endeble y falta de capacidad conductiva.	En ocasiones opina que la mejor manera de conducir a sus alumnos es no dirigirlos en absoluto.

FIGURA 2.12. Tarjetas de definición de actitudes para la dinámica “Análisis de los valores...” (para escribir al reverso de las tarjetas de la figura 2.11).

Inseguridad	Temor	Apatía	Negligencia
Deserción	Rebeldía	Dependencia	Indiferencia
Sumisión	Angustia	Hostilidad	Timidez
Culpabilidad	Agresividad	Desagrado	Pesimismo
Autonomía	Participación	Compromiso	Cooperación
Creatividad	Responsabilidad	Seguridad	Iniciativa
Confianza	Solidaridad	Desarrollo	Sinceridad
Respeto	Interés	Crecimiento	Autocontrol

FIGURA 2.13. Tarjetas de consecuencias en los alumnos para la dinámica "Análisis de los valores..."



*Espacios silenciosos
de comunicación de valores.
Observación de situaciones
cotidianas en la escuela*

Propósito

A través de la observación de situaciones, tomar conciencia del trabajo diario de la escuela, de la manera de conducirse en el aula y de relacionarse con los alumnos, y de las formas en que de manera espontánea transcurre la formación de valores en la vida diaria de la escuela.

Contenido

- La escuela como espacio de formación de valores.
- La formación de valores como proceso no intencionado la mayoría de las veces.
- Contenidos valorales que de hecho se transmiten a través de:
 - Estructuras de relación interpersonal en la escuela.
 - Formas acostumbradas de conducir el acceso al conocimiento.
 - Normas explícitas e implícitas de la vida escolar.

Materiales

Hojas de rotafolios, plumones, carpeta personal, una caja con papeletas, cada una de las cuales señala el nombre de un tipo de situación de la vida escolar. Se hacen tantos juegos de papeletas como participantes haya en el taller, de modo que cada uno tenga una papeleta correspondiente a cierta situación:

- Los niños están trabajando en equipos y tienen que ponerse de acuerdo para hacer el trabajo que encargó la maestra. Algunos no han entendido bien lo que hay que hacer.
- Tres niños o tres niñas charlan juntos en el patio de recreo.
- Un grupo de niños y niñas pequeños juegan con la pelota. Algunos no respetan las reglas y los demás se lo hacen ver.

- Un maestro reprende a dos niños que se están golpeando a la salida de la escuela.
- El director o la directora habla con la madre de una niña que será expulsada de la escuela por sus bajas calificaciones y comportamiento indisciplinado. Pide que no la expulsen y le explica su situación familiar.
- La maestra trata de exponer un tema en clase, pero nadie escucha. Todos los niños están en desorden. Les llama la atención para poder comenzar.
- Durante la sesión de trabajo de los maestros (Consejo Técnico o Académias), dos de ellos hacen una propuesta. Tres más no están de acuerdo y entran en una discusión acalorada con sus colegas. De hecho, estos dos grupos nunca están de acuerdo.
- El maestro encargado conduce los honores a la bandera y la entrada a los salones de clase.
- Otras situaciones propuestas por los coordinadores o maestros.

Desarrollo

Esta actividad se desarrolla en dos partes.

Primera parte

1. Durante la sesión se forman equipos de ocho personas como máximo.
2. El coordinador reparte a cada participante una papeleta que contiene una situación sobre la cual reflexionar.
3. Con base en lo que ha observado sobre su escuela, ¿cómo se relacionan entre sí alumnos y maestros, directores y padres de familia?, ¿cómo se ponen de acuerdo o hacen valer las reglas del juego? Tratará de hacer un relato sobre cómo transcurre dicha situación. Puede ser un relato inventado, aunque también puede narrar directamente la forma en que se desarrolló una situación similar en su escuela.
4. En su carpeta individual elabora el relato. Se trata de decir cómo se desarrolla tal situación, considerando las relaciones que prevalecen cotidianamente en la escuela.
5. Cada maestro expone su relato.

Segunda parte

6. Una vez compartido el relato, se hace un análisis por equipos, cuyas conclusiones se escriben en una hoja de rotafolios. Las preguntas son las siguientes:
 - ¿Qué decisiones, actitudes o acciones se hacen presentes?
 - ¿Qué valores se están comunicando a través de dichas decisiones o acciones?
 - ¿Quiénes toman esas decisiones?
 - A través de las actitudes y expresiones verbales de los niños, ¿qué valores fue posible identificar? ¿Cuáles de éstos los han aprendido en la escuela?
 - ¿Qué valores y actitudes hemos observado en la forma de conducirnos en la escuela cotidianamente? ¿Qué han aprendido los niños? ¿Formas de dialogar entre ellos, de jugar, de ponerse de acuerdo, de resolver sus problemas? ¿Cómo nos relacionamos los maestros entre nosotros y con los alumnos?
 - ¿En qué medida las actitudes y expresiones observadas reflejan los valores que en lo personal y en su escuela explícitamente se proponen formar?
7. En una hoja se anotan los valores presentes en la vida escolar y los que la escuela promueve a través de sus prácticas cotidianas.
8. En plenaria se retoma la pregunta ¿qué valores y actitudes formamos cotidianamente en la escuela? Se comparten las conclusiones.

Variantes

En caso de que sea posible trabajar con registros de aula, la primera parte del ejercicio puede cambiar de la siguiente manera:

Antes de la sesión, los conductores piden a los maestros participantes la realización de un ejercicio de observación (cuatro o cinco acontecimientos de una semana) que consistirá en lo siguiente: dentro de la jornada ordinaria escolar, elegirán cualquier situación para ser observada y registrada, sea de su propia práctica o de la de otros compañeros, por ejemplo, un momento de trabajo en clase, una situación durante el recreo, la forma en que algún maestro dirige la entrada a clases por la

mañana, los honores a la bandera, la salida, diálogos entre maestros durante la jornada, una pelea entre los niños, un juego, una charla o la forma como se ponen de acuerdo para realizar una tarea encargada por el maestro en pequeños grupos, la conversación entre un maestro, y el o la directora, la realización de alguna actividad en equipo.

Se trata de observar y registrar cualquier situación de la cotidianidad escolar. Los registros deben tener las siguientes características:

- Reproducir algunos diálogos o conversaciones, lo más literalmente posible (no es necesario grabarlos, pero sí tratar de registrarlos textualmente).
- Observar y registrar las actitudes y acciones no verbales de las personas involucradas (se levantan, se van, se mueven, muestran en su expresión gusto o disgusto, etcétera).
- Hacer el registro hasta identificar y reportar una situación única, en la que puedan dar cuenta de la lógica de la conversación o de las acciones.

Durante la sesión se trabaja en equipos de seis personas, cada una de las cuales lee su registro. Entre todos identifican de qué manera se hace presente la dimensión valoral de la práctica docente en la escuela, trabajando con las preguntas propuestas para esta parte.

Cada equipo escribe sus respuestas.

En plenaria se comparten las reflexiones. Se plantean las preguntas ¿qué orientación valoral pudimos recoger de la observación de situaciones cotidianas en nuestras escuelas? ¿Hemos decidido explícitamente caminar en esa dirección? ¿Por qué? ¿Lo reflexionado nos sugiere la necesidad de hacer algún cambio en la forma de conducir aspectos de la vida escolar? ¿Cuál?

Tiempo aproximado

3 h

Sugerencias para el coordinador

El análisis de situaciones con base en observaciones previas resulta una experiencia especialmente enriquecedora y es una fuente muy inte-

resante para la confrontación y la reflexión. Por ello se recomienda que con los grupos cuya organización permita anticipar el trabajo de la sesión, se pida realizar observaciones previas.



*Construyendo referencias valorales
comunes para la escuela.*

Las convenciones internacionales

Propósitos

- Analizar la importancia que tienen las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y del niño como referencias axiológicas legítimas y consensuadas, frente a los riesgos de relativizar e ideologizar la formación valoral en la escuela.
- Reflexionar en qué grado la escuela y los maestros respetan los derechos fundamentales del niño, por la forma en que éstos apelan a los valores que se viven en la escuela y en el salón de clases.
- Conocer la *Declaración sobre los derechos del niño o de la niñez* y reflexionar sobre su importancia en el quehacer de la escuela y del maestro.
- Analizar, a partir de la *Declaración de los derechos del niño*, de qué manera se manejan en la escuela algunas situaciones relacionadas con los alumnos.

Contenido

- *Declaración sobre los derechos del niño o de la niñez.*
- Análisis de la relación entre los valores practicados en la escuela y los derechos de los niños.

Materiales

Cartoncillo para dibujar un semáforo. Los tres colores, rojo, verde y amarillo, recortados por separado para ponerlos o quitarlos según sea el caso. Una balanza dibujada en cartoncillo, tarjetas bibliográficas, tarjetas en blanco, texto *Declaración sobre los derechos del niño o de la niñez.*

DECLARACIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO O DE LA NIÑEZ¹⁷*Principios fundamentales*

Principio 1. Todos los niños y niñas tienen los derechos que se indican a continuación, independientemente de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, lugar de nacimiento o de quiénes sean sus padres.

Principio 2. El niño(a) debe gozar de oportunidades y condiciones que le permitan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de una manera normal y en condiciones de libertad y dignidad.

Principio 3. El niño(a) debe tener derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad.

Principio 4. El niño(a) tiene derecho a disfrutar de los beneficios de la seguridad social y del derecho a una buena alimentación, alojamiento, recreo y atención médica.

Principio 5. El niño(a) tiene derecho a recibir una atención especial en caso de estar física, mental o socialmente impedido.

Principio 6. El niño(a) tiene derecho al amor y la comprensión, de preferencia de los padres o de la familia. El gobierno tendrá la obligación de proporcionar los satisfactores que el niño(a) requiera en caso de que la familia no pueda responsabilizarse.

Principio 7. El niño(a) tiene derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria, al menos en los niveles elementales.

Principio 8. El niño(a) debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y apoyo.

Principio 9. El niño(a) tiene derecho a la protección contra la crueldad, el abandono o la explotación, y no debe ser objeto de ningún tipo de tráfico. Tampoco debe permitirse que el niño(a) ingrese en el mercado de trabajo antes de que alcance una edad mínima adecuada y no debe participar en trabajos que puedan perjudicar su salud o educación o interferir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10. El niño(a) será protegido de las prácticas que promueven la discriminación racial, religiosa o de otro tipo, y será educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

Los derechos recogidos en esta *Declaración*, expresados posteriormente en la "Convención sobre los derechos de los niños" (1989), significan y representan el mínimo que toda sociedad debe garantizar a su población infantil.

Desarrollo

1. Los participantes forman equipos, cada uno de los cuales tiene un paquete de tarjetas donde están escritos los diez principios de la *Declaración de los derechos del niño*.
2. Se leen uno a uno los principios y entre todos tratan de interpretar su significado.
3. A continuación, los mismos equipos tratan de aplicar o formular —con base en lo que han comentado— sus "Principales acciones para asegurar el respeto a los derechos de los niños en esta escuela". En otras diez tarjetas escriben estos principios, que se proponen asegurar en la escuela el respeto a los derechos de los niños, preguntándose, por ejemplo:
 - ¿Qué significa realmente igualdad de oportunidades para inscribirse y para permanecer en esta escuela hasta terminar la primaria?
 - ¿Cuántos niños se quedan sin escuela cada año en esta colonia?
 - ¿Cuántos de nuestros niños reprueban un grado o abandonan la escuela cada año por bajo rendimiento?
 - En nuestros salones de clase, ¿tienen los niños derecho a opinar, a decir su palabra?
 - En nuestra escuela, ¿es real el derecho que tienen los niños de ser corregidos sin uso de violencia física o verbal?
4. Se intercambian las tarjetas por equipos para analizar cuál es la situación de respeto a estos principios en la escuela.
5. Los participantes se sientan en círculo y se integran en equipos con otros docentes, de preferencia de la misma escuela. Cada grupo debe tener un paquete de tarjetas elaborado por otros compañeros con sus "Principales acciones para asegurar el respeto a los derechos de los niños en esta escuela".
6. A un lado, se coloca en el suelo un semáforo hecho de cartón.
7. Se colocan en el suelo las tarjetas, volteadas. Cada participante,

por turnos, voltea una y lee en voz alta una de las acciones propuestas. A continuación da su opinión acerca de la medida en que respeta ese derecho. Después le asigna un color del semáforo: verde si se respeta, amarillo si se respeta parcialmente o sólo a veces, y rojo si ese derecho se desconoce o si se dan situaciones en la escuela en las que no se respeta.

8. Coloca la tarjeta encima del color del semáforo que le asignó de acuerdo con la apreciación que hizo. Los demás pueden opinar, pero no modificar el lugar donde fue ubicada la tarjeta en el semáforo.
9. El siguiente participante hace lo mismo y así se prosigue, por turnos, hasta que se hayan volteado todas las tarjetas.
10. Al final se cuenta cuántas tarjetas quedaron en cada color del semáforo y se hace una apreciación global sobre la situación en que se encuentran, en conjunto, los derechos de los niños en esa escuela.
11. En plenaria, se responde la pregunta *¿de qué manera nos orienta esta declaración aceptada internacionalmente como referencia valoral para conducimos en nuestra escuela?*
12. Para concluir se comentan algunas razones posibles de por qué se respetan o no los derechos de los niños en la escuela y qué jerarquía de valores de los maestros, como individuos, y de la escuela, como institución, tienen relación con estas prácticas que se han analizado. Se trata de llegar a identificar las situaciones que quisieran modificar en favor de un mayor respeto a los derechos de los niños.

Tiempo aproximado

3 h

Variantes

Este mismo ejercicio puede realizarse con mucho provecho utilizando la *Declaración universal de los derechos humanos*, o bien los documentos más importantes de política educativa nacional (artículos constitucionales sobre educación, leyes generales, acuerdos nacionales). También pueden usarse planes y programas de estudio del nivel en el que trabajan los maestros y programas de formación docente.

Se trata de conocer los documentos y analizar explícitamente los valores que proponen, discutir su validez y reflexionar sobre el trabajo de la escuela desde estas referencias valorales institucionales.

Sugerencias para el coordinador

Esta actividad tiene el doble propósito de analizar los contenidos de la *Declaración de los derechos del niño o de la niñez* y de pensar en qué grado la escuela y los maestros respetan los derechos fundamentales del niño.

Para realizar esta actividad se requiere una conducción clara, que apoye la comprensión de los principios de la *Declaración* y a su vez propicie la reflexión crítica sobre la vida escolar.

Es importante que se profundice en lo encontrado y en la forma en que el trabajo cotidiano se ve envuelto por una serie de actitudes que, entre otras cosas, se relacionan con el aprecio que se tiene por los niños.



Guía para el autoanálisis de la práctica docente

1. *En lo personal, ¿qué es lo que más me interesa explícitamente comunicar a mis alumnos a través de mi trabajo con ellos?*
2. *¿Cuáles son los valores que he podido observar que les transmito de manera no intencional a través de mi forma de trabajo en clase, de mi manera de actuar y de relacionarme con ellos?*
3. *¿Qué situaciones de mi carrera docente me han hecho cuestionarme o han creado conflicto con mis valores personales? En la forma de resolverlos, ¿a qué valores doy preferencia?*
4. *¿Qué situaciones especiales de alumnos me gustaría analizar más a fondo para clarificar los valores que están en conflicto y, en consecuencia, optar por los que considero más importantes?*
5. *¿Qué situaciones de la organización escolar van claramente en contra de valores fundamentales que creo hace falta respetar en la escuela?*
6. *¿Qué me aporta la discusión sobre los derechos humanos y del niño en cuanto a los valores que estamos construyendo en la escuela cada día?*

Antes de pasar a la relación pedagógica es necesario asegurarse de que todas las preguntas propuestas al inicio hayan sido respondidas.

- ¿De qué manera nuestra práctica docente refleja algunos de nuestros valores personales? O, por el contrario, ¿cuáles de nuestros valores personales se han inspirado en nuestra experiencia docente, o han sido modificados por ella?
- Revisando críticamente nuestras prácticas de enseñanza y la manera en que se desenvuelven las relaciones interpersonales en el seno de la escuela, ¿qué valores estamos de hecho formando en nuestros alumnos? ¿Qué actitudes aprenden éstos en la escuela?
- ¿Qué nos aportan las convenciones y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y del niño, y las referencias nacionales de política educativa en el esfuerzo por elegir nuestras referencias valorales explícitas para la práctica docente y la vida en la escuela?
- ¿Qué situación de respeto a los derechos del niño se vive en nuestra escuela? ¿Cuáles de estos derechos están siendo vulnerados cotidianamente? ¿Qué medidas es indispensable tomar en la escuela para asegurar un pleno respeto a los derechos de los niños?

Relación pedagógica

La relación pedagógica abarca todas las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, es decir, sintetiza la práctica educativa de cada maestro. Es fundamental pues evidencia dónde se encuentran los nudos de tensión y los problemas de la práctica, así como sus fortalezas. Permite entender la complejidad de la práctica como resultado de las múltiples interacciones que la conforman. Ofrece asimismo una plataforma para identificar espacios posibles de cambio a través de una acción intencionada.

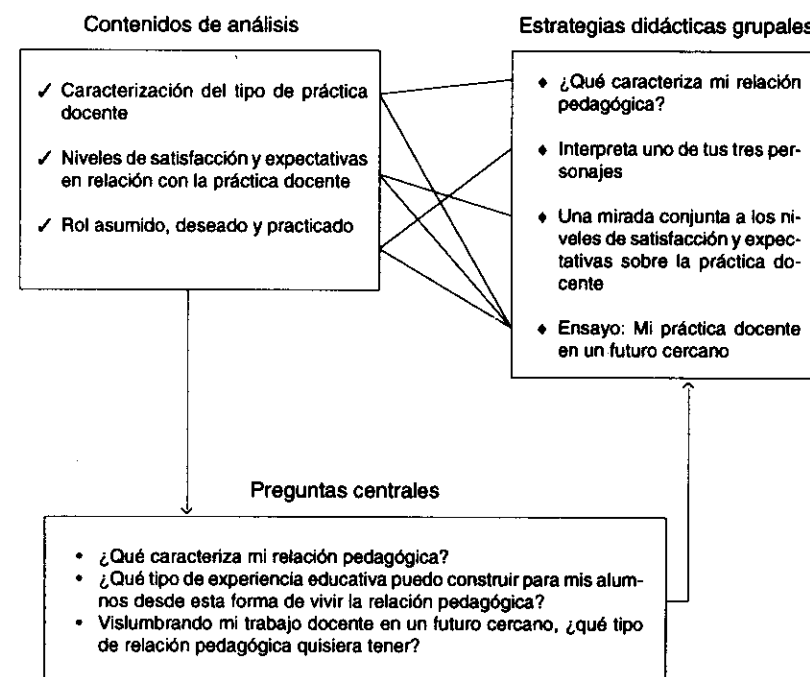


FIGURA 2.14. Análisis de la relación pedagógica.

Las preguntas que proponemos para orientar el análisis son las siguientes:

- ¿Qué caracteriza mi relación pedagógica?
- ¿Qué tipo de experiencia educativa puedo construir para mis alumnos desde esta forma de vivir la relación pedagógica?
- Vislumbrando mi trabajo docente en un futuro cercano, ¿qué tipo de relación pedagógica quisiera tener?

¿Qué caracteriza mi relación pedagógica?

Propósito

Facilitar una evaluación crítica de los principales rasgos de la relación pedagógica que se manifiestan en el trabajo diario.

Contenido

Características de la relación pedagógica que permiten integrar una visión de conjunto del tipo de experiencia educativa que viven los alumnos, a partir de la forma en que los maestros se relacionan con ellos.

Materiales

A continuación encontrarás una lista de aspectos que intervienen en la relación pedagógica y que se expresan como binomios opuestos.

Con la idea de alcanzar una primera síntesis personal del recorrido que has hecho en las distintas dimensiones, te proponemos efectuar un balance en el que describas las principales características del estilo pedagógico que diariamente practicas y que has venido analizando en sus distintos aspectos.

Para ello, selecciona de manera realista seis u ocho aspectos que resulten próximos a lo que de hecho se presenta en tu práctica docente cotidiana.

Algunas características de la relación pedagógica:

Personalización - Masificación
Crítica - Acrítica
Creatividad - Mecanicismo
Interés - Apatía
Compañerismo - Rivalidad
Tolerancia - Intransigencia
Construcción - Repetición
Descubrimiento - Memorización
Contextualización - Historicidad
Integralidad - Fragmentación

Igualdad - Discriminación
Participación - Centralización
Identificación - Rechazo
Congruencia - Arbitrariedad
Horizontalidad - Verticalidad
Responsabilidad - Irresponsabilidad
Confianza - Desconfianza
Autoestima - Desvalorización
Diálogo - Autoritarismo
Apertura - Dogmatismo
Armonía - Desequilibrio
Independencia - Sumisión
Compromiso - Desinterés
Admiración - Indiferencia
Aprecio - Desprecio
Libertad - Opresión
Honradez - Corrupción
Constancia - Inconstancia
Autonomía - Dependencia

Desarrollo

1. En forma individual, cada maestro selecciona, de los aspectos que aparecen listados, aquellos que, en su opinión, reflejan mejor su relación pedagógica, vista en conjunto.
2. A continuación describe por escrito las razones de la elección de dichos aspectos.
3. En pequeños grupos se pone en común el trabajo realizado.
4. El ejercicio concluye con una actividad individual, que consiste en registrar, en la carpeta personal, las reflexiones que este ejercicio le ha sugerido.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Es importante recalcar que se trata de escoger los términos que describan el "ser" y no "el deber ser". Si a pesar de ello la dinámica se centra del lado del deber ser, en plenaria se analiza por qué nos cuesta trabajo referirnos a lo que ocurre diariamente, cuando todo el análisis realizado hasta aquí ha tratado de recuperar la práctica en sus manifestaciones concretas.

*Interpreta uno de tus tres personajes¹⁸**Propósito*

Favorecer una revisión de conjunto sobre la manera de orientar la práctica a través de la consideración de tres tipos de roles que suelen coexistir: rol asignado, rol practicado y rol deseado.

Contenido

Análisis y representación de tres estereotipos de lo que puede ser un maestro, y reflexión para llegar a una conclusión sobre qué tipo de maestro se considera y cuál podría ser.

Materiales

Lápices y carpeta individual, objetos diversos que ayuden a ambientar una dramatización para quienes deseen utilizarlos: ropa, accesorios (lentes, bigotes, cejas, etcétera).

Desarrollo

1. De manera individual, cada profesor anota algunos rasgos (tres o cuatro) de los tres tipos de roles que coexisten en su práctica docente:
 - ¿Qué tipo de maestro soy realmente?
 - ¿Qué tipo de maestro quiere el sistema educativo que yo sea?
 - ¿Qué tipo de maestro quisiera yo ser?
2. En equipos de tres personas se reflexiona sobre los tres personajes y cada participante elige uno para representarlo de acuerdo con los rasgos que definió con su equipo.

3. Se hacen las representaciones de los tres personajes en una escena improvisada que dé cabida a los tres. Cada uno participará en la escena con base en los rasgos definidos de manera conjunta, lo cual hará las veces de "guión" para la actuación. Si el grupo es muy grande, convendrá hacer foros de unos cinco o seis tríos para agilizar la presentación de los equipos.
4. En plenaria se analiza el contenido de las dramatizaciones y la tensión existente entre los roles asignados, practicados y deseados que cada uno vive en su práctica.
5. Cada maestro anota en su carpeta la forma en que considera haber resuelto la tensión entre estos tres roles distintos.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Tómese nota de cómo decide cada grupo la asignación de los roles. ¿Considera importante el orden de las preguntas?

También es importante alentar al grupo a desinhibirse en las representaciones, de forma que la improvisación de situaciones permita que afloren opiniones sobre los tres tipos de roles que los maestros auténticamente viven.

*Una mirada conjunta a los niveles de satisfacción y expectativas sobre la práctica docente**Propósitos*

- Reflexionar sobre el grado de satisfacción que cada uno siente por su práctica, considerando por separado las dimensiones que la conforman.
- Explicitar las expectativas que se tienen respecto de cada dimensión con miras a mejorarla.

Contenido

Reflexión personal sobre el sentido que tiene para el maestro la labor que realiza y sus perspectivas de cambio.

Material individual**Texto para trabajo personal**

El quehacer docente incluye diferentes dimensiones relacionadas entre sí, de las cuales el maestro deriva un mayor o menor grado de satisfacción. A continuación se pretende hacer, por medio de una gráfica, el análisis del nivel de significado, es decir, lo valioso que ha sido para nosotros, y del nivel de expectativas de cambio que tenemos en relación con estas dimensiones. Para ello se formulan las siguientes preguntas:

- a) Satisfacción. ¿Considero valioso lo que he logrado en mi trabajo como maestro?
- b) Expectativas: ¿Me siento optimista y entusiasta cuando pienso en lo que puedo y quiero hacer para mejorar mi trabajo docente?

El cuadro siguiente pretende facilitarte el análisis del nivel de significado y de expectativas que tienes respecto de las seis dimensiones que configuran tu práctica docente. Para tal efecto haz una gráfica en forma de barras con tus respuestas a las preguntas (significado y expectativas, en dicho orden); indica arriba de cada barra el porcentaje que le hayas asignado a cada situación para cada una de las dimensiones.

Nivel de significado

¿Considero valioso lo que he logrado en mi trabajo como maestro?

Nivel de expectativas

¿Me siento optimista y entusiasta cuando pienso en lo que puedo y quiero hacer para mejorar mi trabajo docente?

1. El trabajo docente desde mis circunstancias, proyectos e historia personal (personal).
2. Mi trabajo en la escuela (institucional).
3. Mi papel y proyección social (social).
4. Mi trabajo en el aula (didáctica).
5. Las relaciones que establezco con los demás (interpersonal).
6. Mi práctica docente como espacio privilegiado para comunicar los valores que practico y que profeso (valoral).

Preguntas de reflexión sobre lo graficado

1. En cada una de las dimensiones, ¿a qué nivel de significado y expectativas le asignaste un porcentaje mayor? ¿Qué significado tiene tal valoración para tu trabajo docente?
2. En cada una de las dimensiones, ¿a qué nivel de significado y expectativas le asignaste un porcentaje menor? ¿Qué significado tiene tal valoración para tu trabajo docente?
3. ¿Qué relación puedes establecer entre tu nivel de satisfacción y tu nivel de expectativas en cada una de las dimensiones?
4. ¿Crees que tus expectativas de cambio son alcanzables en un plazo determinado o que difícilmente pueden ser logradas? Explica las razones de tu respuesta.

Desarrollo

Por tratarse de una actividad individual y de reflexión personal, se sugiere que los maestros se dispersen y la realicen a su propio ritmo. El instrumento propuesto consta de dos partes: la primera encaminada a realizar la gráfica y la segunda a reflexionar sobre lo graficado con la ayuda de algunas preguntas.

Tiempo aproximado

Si la actividad se realiza en una jornada de trabajo, se requieren alrededor de 30 min; pero se puede proponer como ejercicio personal de reflexión no integrado a un horario de curso.

Sugerencias para el coordinador

Se sugiere ejemplificar ante el grupo la manera de realizar la gráfica.

Ensayo: mi práctica docente en un futuro cercano

Hemos seguido hasta aquí un proceso que comenzó con una reflexión abierta sobre aspectos personales referidos al trabajo docente, para continuar con el análisis de la forma en que vivimos las distintas relaciones implicadas en nuestro trabajo (personal, institucional, social, valoral, interpersonal y didáctica). En cada una logramos redescubrir motivos, intereses y aciertos, y a la vez detectamos aspectos conflictivos y preguntas no resueltas.

Propósito

Este momento tiene la finalidad de revisar los elementos más importantes que hasta ahora hemos encontrado, pero con miras al futuro, de manera que podamos identificar caminos viables que nos lleven de donde hoy estamos hacia donde nos proponemos llegar.

Contenido

Intereses, inquietudes, orientaciones para el futuro, después de una revisión sobre el pasado y el presente en la trayectoria docente.

Material individual

Reflexiones finales del análisis de la práctica docente.

Hasta aquí hemos recorrido un largo camino en el que hemos hallado, poco a poco, lo que hemos sido y lo que somos actualmente como maestros. Dirigimos la mirada a nuestros éxitos y fracasos, a las respuestas encontradas y a las preguntas aún no resueltas, a nuestros intereses y a aquellas rutinas que debemos seguir diariamente. Hemos enfocado nuestro trabajo a la luz de algunas de sus muchas contradicciones económicas, políticas, sociales y personales.

En suma, hemos mirado desde dentro nuestro quehacer cotidiano, nuestra práctica docente, iniciada mucho antes del día en que nos inscribimos en la escuela normal para maestros. Porque empezamos a ser maestros desde que identificamos una autoridad en casa, desde que en los primeros años conocimos modelos de maestros que fuimos asimilando y desde que nuestras realidades familiares y sociales fueron dando forma, con mayor o menor libertad, a la elección profesional del magisterio.

El proceso seguido hasta aquí es intenso para quienes lo han recorrido paso a paso; lleno de confrontación, de descubrimiento y de encuentro con otros compañeros, en quienes a veces nos vimos reflejados, otras por ellos cuestionados y, muchas más, acompañados.

Por este motivo ahora es importante hacer una pausa para evaluar el camino recorrido, en un esfuerzo por recuperar los aprendizajes y preguntas principales que hayan podido surgir. Esto implica poner en claro —con la ayuda de un conjunto de notas personales, la carpeta de trabajo y las reflexiones grupales— cuáles han sido los descubrimientos más importantes, tanto en términos de las muchas cosas que sabemos y hemos logrado día a día sin que hayamos notado el avance, como de las inquietudes surgidas y que nos abren nuevas posibilidades de mejorar constantemente nuestra forma de ser maestros.

Esta mirada retrospectiva nos dará la pauta de dónde poner el énfasis en el futuro, tanto en lo personal como en relación con el proceso seguido por el grupo.

Al terminar este primer momento de análisis sobre mi trabajo docente y con base en las experiencias, los aprendizajes y los descubrimientos más importantes a los que he llegado tanto en forma individual como en grupo con mis compañeros, puedo vislumbrar mi práctica en un futuro cercano, identificando proyectos, desafíos, preocupaciones y decisiones.

Desarrollo

Cada maestro elabora su ensayo "Mi práctica docente en un futuro cercano", en el que debe expresar lo que se propone alcanzar o que espera construir con apoyo de otros, a corto y mediano plazos.

Tiempo aproximado

90 min

Sugerencias para el coordinador

Este ensayo es un trabajo *indispensable* para la propuesta aquí desarrollada, ya que permite recoger, de una manera sintética, los deseos de cambio, las reflexiones y las preocupaciones que en cada maestro suscitó el trabajo realizado hasta ahora. Es, por otra parte, la actividad de nexo entre la etapa de análisis de la práctica y las siguientes.

Es muy importante que cada maestro guarde este ensayo en su carpeta personal, pues se trata de un documento que recoge aprendizajes, preguntas y preocupaciones surgidas a partir de todo el proceso de análisis previo.

Se debe dar todo el tiempo que sea necesario para cerrar este primer ciclo de trabajo.

La puesta en común de esta revisión sintética puede ser muy valiosa, pero conviene hacerla sólo en caso de que el grupo así lo desee.

Es aconsejable que los maestros comparen su primer ensayo con éste y observen si existen algunos cambios entre sus primeras reflexiones y las que han elaborado ahora.

Notas

¹ G. Frigerio *et al.*, *Las instituciones educativas*, cap. 2, pp. 35–39.

² *Ibid.*, pp. 35–36.

³ Véase C. Fierro, *Apuntes sobre gestión escolar*.

⁴ Pequeños espacios o “ranuras” que deja abierto el programa y que por ello son objeto de interpretación de cada maestro de acuerdo con su criterio.

⁵ La presentación de los tipos de cultura institucional que aquí se expone es un extracto mínimamente modificado del texto de Frigerio *et al.*, pp. 39–52.

⁶ Todos los relatos utilizados para el análisis de esta dimensión fueron escritos por maestros de distintas regiones del estado de Yucatán, México, en el marco del curso-taller “El funcionamiento de los cuerpos colegiados y la investigación-acción”, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, subsede Valladolid, 19 y 20 de marzo de 1997.

⁷ Ministerio de Educación en México.

⁸ G. Frigerio *et al.*, p. 63.

⁹ Reunión mensual entre los maestros y el director de una escuela para analizar asuntos administrativos y pedagógicos. Su duración es de dos horas y media.

¹⁰ Adaptación de C. Cardemil y V. Espínola, *Detrás del pizarrón*, pp. 25–26.

¹¹ Adaptado de la traducción que Franz Limpens hizo del texto de René Swartenbroeck; véase F. Limpens y otros, *La zanahoria*.

¹² Adaptación de los ejercicios propuestos en *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?*

¹³ Adaptación de un ejercicio propuesto para analizar los problemas de rendimiento escolar en la escuela; véase C. Fierro y S. Rojo, *El Consejo Técnico*.

¹⁴ Con este nombre, Carlos Muñoz Izquierdo describe el círculo vicioso del bajo rendimiento escolar, que culmina con el abandono del sistema educativo formal; véase S. Schmelkes, *La calidad de la educación primaria*.

¹⁵ Estos criterios son una adaptación del modelo empleado por Bruce Joyce y Marsha Weil para clasificar y categorizar distintos estilos de enseñanza (véase Joyce y Weil, *Modelos de enseñanza*).

¹⁶ Adaptación de la dinámica propuesta en F. Limpens y otros, *La zanahoria*.

¹⁷ Ésta fue pronunciada en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1959.

¹⁸ Este ejercicio toma como eje de análisis la reflexión en torno a tres tipos de roles: asumido, deseado y practicado, según lo plantean Vera y Núñez en *Participación de las organizaciones...*

3. ¿QUÉ SITUACIÓN EDUCATIVA QUEREMOS TRANSFORMAR?

CON EL ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES que componen nuestra práctica educativa hemos iniciado ya el proceso de formación, el cual supone revalorar lo que hacemos todos los días e imprimirle un nuevo significado. Como grupo organizado de maestros, también hemos avanzado en un proceso en el que nos hemos responsabilizado personal y grupalmente de nuestra formación.

Antes de iniciar esta etapa cabe recordar que un programa de formación de maestros basado en la investigación-acción pasa por diferentes etapas. La primera consistió en un acercamiento analítico a nuestra práctica educativa cotidiana, rescatando fortalezas, inquietudes y problemas. Todo este acercamiento nos ha permitido contar con una visión más amplia e integrada de lo que sucede en el trabajo cotidiano. Ahora estamos por iniciar la segunda etapa, cuyo fin es clarificar elementos de nuestra práctica que, según nosotros, deben ser cualitativamente diferentes para que los alumnos tengan acceso a una mejor educación.

Como señalamos anteriormente, la experiencia y los conocimientos son dos elementos indispensables que continuamente estaremos compartiendo con otros compañeros. Hay mucho que aportar, comunicar, intercambiar y enseñar; pero también hay mucho que aprender y lo

conseguiremos en la medida en que seamos capaces de escuchar al otro, respetarlo, ayudarlo a reflexionar, compartir y confrontar nuestras opiniones. Un elemento básico al que recurriremos constantemente es la práctica cotidiana, pues con ella iremos confrontando algunas reflexiones y nuevos aprendizajes.

La primera etapa del programa de formación, que atañe a la reflexión sobre la práctica educativa, tuvo como eje algunos procesos de análisis y síntesis alrededor de las dimensiones de la práctica docente.

En esta etapa también realizaremos procesos de análisis, pero esta vez centrados en una situación educativa particular. Para ello serán importantes los procesos de análisis y síntesis, ahora enriquecidos con otros como la observación, la sistematización de la información recabada y la integración de esta información a nuestras explicaciones previas sobre la situación que nos interesa replantear.

Durante esta etapa es necesario tener presente que el éxito o fracaso del trabajo que vamos a llevar a cabo dependerá de que como grupo nos responsabilicemos de hacerlo con profundidad. Plantearemos el aspecto sobre el cual queremos reflexionar como una situación que queremos resolver.

Este paso es fundamental porque generalmente pretendemos resolver las dificultades educativas de forma inmediata, y adoptamos soluciones superficiales que no resuelven los problemas. Plantear un problema u obstáculo como una situación por solucionar nos permitirá formular cuestionamientos, considerando los elementos involucrados, definiendo nuestra responsabilidad, ampliando nuestro conocimiento y buscando la forma más adecuada de resolverlo.

En la figura 3.1 puede observarse dónde se sitúa esta etapa en relación con el proceso de transformación de la práctica educativa.

Para realizar este proceso nos apoyaremos en las siguientes preguntas:

- ¿Qué situación educativa queremos comprender, explicar, atender y transformar?
- ¿En qué hechos se manifiesta concretamente?

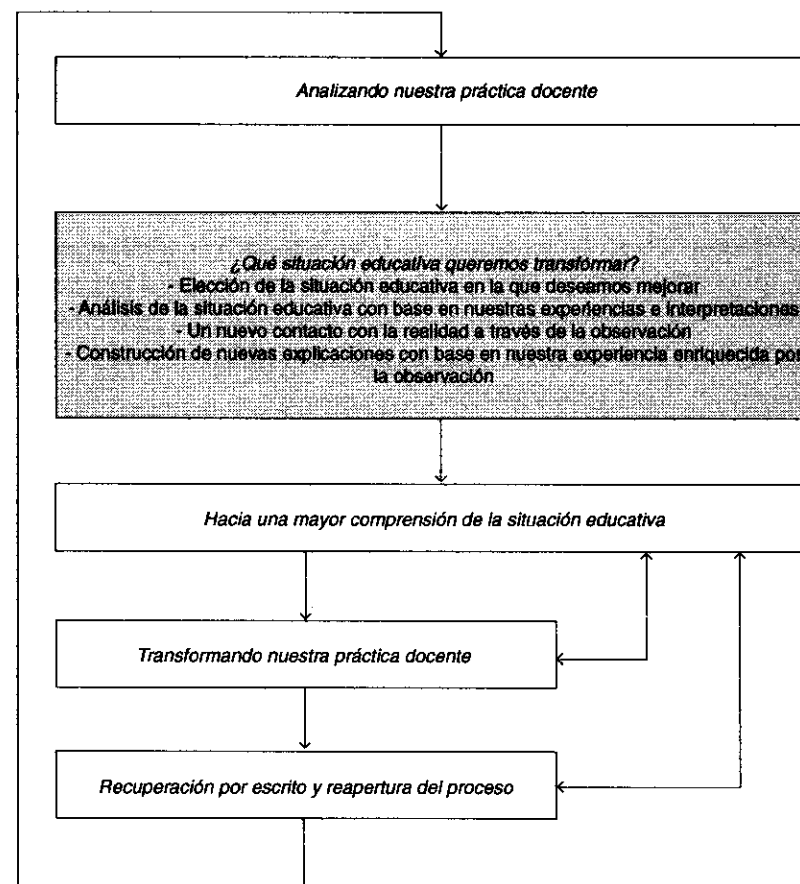


FIGURA 3.1. ¿Qué situación educativa queremos transformar?

- ¿A qué espacios educativos nos estamos refiriendo?
- ¿Qué otros aspectos o elementos de nuestra práctica se relacionan con esta situación?
- ¿Qué causas han originado esta situación?
- ¿Qué consecuencias ha tenido?
- ¿Qué sucede en nuestra práctica cotidiana con respecto a la situación educativa que queremos resolver?

- ¿Qué explicación dan de la situación educativa los distintos agentes que intervienen en ella?
- A la luz de nuestra reflexión y de los datos arrojados por la observación realizada, ¿cómo nos explicamos de nuevo la situación por resolver?

A continuación trabajaremos sobre cada una de las preguntas anteriores, lo cual también nos permitirá ordenar lo que sabemos acerca de la situación, darnos cuenta de lo que ignoramos y buscar los medios o los conocimientos que nos están haciendo falta para enfrentarla.

El trabajo estará estructurado en cuatro grandes subetapas, como se puede apreciar a continuación.

1. *Elección de la situación educativa en la que deseamos mejorar.*
 - Definición de posibles situaciones educativas que nos interesa transformar.
 - Agrupación y jerarquización de las situaciones planteadas.
 - Elección de una situación particular para ser transformada.
2. *Análisis de la situación educativa con base en nuestras experiencias e interpretaciones.*
 - Descripción de la situación educativa.
 - Ubicación de la situación en el espacio y en el tiempo.
 - Señalamiento de las dimensiones de la práctica con las que se relaciona directamente.
 - Análisis de causas y consecuencias.
 - Desarrollo de una explicación integrada de la situación educativa con base en el análisis realizado.
3. *Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación y de entrevistas.*
 - La observación y la entrevista como fuentes de enriquecimiento de nuestras explicaciones previas.
 - Análisis de la información obtenida.
4. *Construcción de nuevas explicaciones con base en nuestra experiencia, enriquecida por la observación realizada.*

La forma de trabajo propuesta para esta etapa combina el trabajo de taller o las sesiones periódicas de trabajo en grupo con la observación de campo, que representa un contacto directo y sistemático con la realidad.

Con el propósito de hacer más explícito el proceso de trabajo que proponemos, presentaremos un ejemplo basado en la experiencia de un grupo de maestros que trabajan en escuelas rurales, quienes han iniciado, con base en esta propuesta, un proceso de reflexión y transformación de su práctica desde hace algunos años.

Se trata, como ellos afirman, de “un colectivo de profesores de nivel primaria que transitamos por el camino de aprendizajes de calidad en nuestros estudiantes”.

Este ejemplo se utilizará como un recurso para ilustrar los distintos momentos del trabajo que proponemos, los problemas más comunes que aparecen a lo largo del proceso y el tipo de situaciones que suscita la experiencia de la reflexión-acción transformadora sobre la marcha.

Para estos maestros, la experiencia de analizar su trabajo diario a través de las dimensiones fue muy significativa, pues les permitió dar un nuevo sentido a su trabajo docente

desde el escenario mismo donde se desarrolla. Compartimos nuestras ideas sobre las exigencias del trabajo docente, nuestras experiencias y saberes; todos ellos elementos fundamentales que se unen al esfuerzo, a las emociones y liderazgos para ser mejores maestros. [...]

Nos permitió comprender que la práctica docente encuentra su significado en las relaciones y esto abre posibilidades a los procesos de transformación de la misma, siempre y cuando se rompa el trabajo aislado del maestro y se llegue a un colectivo.

También el análisis y la reflexión sobre la práctica docente nos llevaron a identificar sus características personales, la forma en que acostumbramos relacionarnos entre nosotros y con los niños, el método docente empleado, las características del proceso de formación que hemos vivido.¹

Un maestro de otro colectivo de docentes reflexiona sobre el significado que para él ha tenido iniciar un proceso de formación que tiene

como eje el respeto de su condición de adulto, el reconocimiento de sus saberes y experiencias, y que le ofrece la posibilidad de seguir aprendiendo y transformando el trabajo que realiza todos los días.

Me di cuenta de que en toda nuestra vida de maestros se nos ha formado para trabajar en forma individual y para que éste sea el medio de solución a los problemas que enfrentamos a diario. Los maestros sentimos que nuestros años de experiencia nos hacen seres acabados, es decir, creemos que lo que sabemos nos basta y que ya no necesitamos aprender, no permitimos que se nos cuestione ni acostumbramos expresar nuestras ideas, nos creemos autosuficientes.

Por primera vez participo de manera activa y consciente en mi proceso de formación, que me revalora como profesional y como persona. Es una responsabilidad que ya no puedo delegar, no como deber moral sino como necesidad de ser.²

Elección de la situación educativa en la que deseamos mejorar

Para seleccionar una situación educativa que nos interese transformar nos apoyaremos en el proceso de reflexión propuesto en el capítulo “Analizando nuestra práctica docente”.

El trabajo que se realice en este momento tiene mucha importancia, pues en adelante se trabajará solamente sobre esta situación. De ahí la necesidad de sustentar esta decisión, tanto en términos racionales —con base en la valoración de su importancia estratégica para el aprendizaje de los alumnos— como afectivos —encontrar una situación que despierte el interés y el deseo de intervenir para mejorarla—.

DEFINICIÓN DE POSIBLES SITUACIONES EDUCATIVAS QUE NOS INTERESA TRANSFORMAR

Quienes han seguido hasta aquí la propuesta de trabajo cuentan ya con material abundante que refleja sus preocupaciones, problemas y los aspectos en que desean mejorar. Las carpetas personales, en las que cada maestro ha tomado notas a lo largo del proceso, especialmente al cerrar cada una de las dimensiones, ofrecen una visión de conjunto de cada una de éstas.

De manera particular, el análisis de la relación pedagógica tuvo el propósito de mirar la práctica de manera integrada y, con base en ello, identificar los asuntos que despiertan mayor interés y preocupación. El ensayo titulado “Mi práctica docente en un futuro cercano” retomó los materiales antes citados para formular una imagen en la cual nos miramos a corto y mediano plazos. Por ello describimos no un futuro “tendencial”, en el sentido de que las cosas sigan como están si no se modifica nada, sino “deseable”, es decir, que alude a una intervención activa, consciente y sistemática para modificar el rumbo de determinadas situaciones. De este modo nos situamos frente al futuro en una perspectiva que reconoce la posibilidad de construirlo, en la medida en que somos sujetos históricos, capaces de intervenir en él desde el presente.

Retomando el ensayo “Mi práctica docente en un futuro cercano” intentaremos localizar los párrafos que evidencien preocupaciones, problemas y aspectos en los que deseamos mejorar.

Usando ese material, las carpetas personales y los diarios de campo, e integrados en equipos, intentaremos cuestionar nuestra práctica y escribir una lista de situaciones educativas en las que no estamos logrando los resultados esperados. En ella expresaremos todas las situaciones en las que uno o varios de los miembros del equipo pensemos que se tiene que hacer algo para coadyuvar a la educación de nuestros alumnos.

AGRUPACIÓN Y JERARQUIZACIÓN DE LAS SITUACIONES PROPUESTAS

Este momento tiene el propósito de organizar de dos maneras la información que hemos recopilado. La primera consiste en clasificar las situaciones propuestas en distintos grupos, de acuerdo con un criterio. Con ello evitaremos repeticiones o bien definir asuntos que ya están incluidos en otros.

La segunda consiste en jerarquizar esa lista de acuerdo con los siguientes criterios:

- Situaciones preferentemente referidas al trabajo en el aula.
- Situaciones que tengan una repercusión directa en el aprendizaje de los niños (aprendizajes en un sentido amplio, no sólo de conocimientos, sino también de habilidades, valores, actitudes, estilos de relación entre los alumnos, manejo de conflictos en el aula, etcétera).
- Situaciones que se refieran a un problema que preocupa e interesa de manera especial al grupo de maestros.
- Situaciones en las cuales sea factible actuar y que garanticen la viabilidad de llevar a cabo aquello que decidan emprender.

ELECCIÓN DE LA SITUACIÓN POR MEJORAR

Una vez organizada la lista de situaciones por orden de importancia, habrá de elegirse una situación educativa para trabajar desde este momento hasta el final del proceso. Ésta será la situación que guiará el trabajo que realizaremos en las etapas subsecuentes. Por ello es muy importante hacer una elección acertada basada en el consenso.

Para el colectivo en cuestión, la situación educativa elegida fue planteada de la siguiente manera: "Los alumnos de primaria tienen problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, inicialmente en la adquisición de la lengua escrita y posteriormente en la lectura y comprensión de textos de formación, información y resolución de ejercicios."

Para elegir esta situación fue necesario que ponderaran su importancia en comparación con la de otras situaciones que también les preocupaban, como el ausentismo de los niños, el poco interés mostrado frente a las actividades de enseñanza, los problemas de disciplina y los relacionados con el rendimiento escolar en otras áreas (matemáticas, ciencias naturales y sociales).

Sin embargo, eligieron este problema porque, desde un punto de vista estratégico, su solución repercute en el rendimiento en las demás áreas. También es prioritario, pues alude a uno de los objetivos básicos de la educación primaria. Por otra parte, dado que trabajan en el medio rural y que los niños tienen una esperanza de escolaridad reducida prácticamente al nivel de primaria, fortalecer el manejo comprensivo de la lengua los dotará de herramientas para un aprendizaje posterior.

Atender este problema tendrá además efecto en la relación maestro-alumno, ya que en la medida en que los niños comprendan mejor los textos que se les proponen y las instrucciones para realizar distintos ejercicios, se modificará el lazo de dependencia hacia el maestro que les impide tener una participación más activa en su propio proceso de aprendizaje.

Por último, esta situación interesa a los maestros, pues se sienten motivados y con energías para hacer esfuerzos a corto y mediano plazos cuyo fin sea comprender mejor el proceso de lecto-escritura e intervenir en él de manera acertada.

Todo lo anterior pone en evidencia que la decisión a la que llegó este grupo de maestros no fue ni improvisada ni superficial. Razones de peso demostraron la conveniencia de trabajar sobre esta situación.

Análisis de la situación educativa con base en nuestras experiencias e interpretaciones

Una vez enunciada la situación educativa por mejorar, habrá que describirla y analizarla con el propósito de tener muy claras las dificultades

que entraña, los aspectos que la originan y sus consecuencias. Así estaremos en camino de entenderla a fondo, de definir nuestra participación en ella y de empezar a buscar soluciones. Partiremos de nuestra propia experiencia, pues todos conocemos la situación educativa que tenemos frente a nosotros y en ese sentido tenemos mucho que decir.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN: ¿QUÉ HEMOS VIVIDO?

El primer paso será describir el caso en el contexto escolar, social y económico en el que se presenta. La pregunta central es la siguiente: ¿cómo es la situación educativa que deseamos mejorar? Para ello recurriremos a nuestra experiencia personal; evocaremos al menos un suceso relacionado con ella y lo registraremos por escrito.

Un maestro del colectivo en cuestión escribe: "Mis alumnos necesitan el auxilio del profesor para realizar los ejercicios de los libros de texto a pesar de que éstos incluyen las instrucciones escritas; confunden situaciones o hechos presentados en la lectura; enfrentan dificultades para analizar y resumir."

Otro menciona: "Mis alumnos necesitan leer varias veces un mismo fragmento y no siempre lo entienden. Tienen dificultad para realizar trabajos de investigación documental y de campo."

Otro dice: "Los textos de historia dan lugar a la manifestación de gestos de disgusto; cuando van leyendo se distraen para ponerse a platicar con los compañeros y cuando se vuelven a incorporar inician o se van al final."

Textos como los anteriores deben ser compartidos con el grupo a fin de recuperar la experiencia que se tiene alrededor de la situación de estudio. Los relatos de los demás aportan otros elementos que enriquecen la visión personal, pues permiten hacer matices, considerar nuevos asuntos relacionados o contrastar posiciones diferentes. El coordinador puede potenciar la experiencia presentada haciendo preguntas y comentarios que permitan profundizar, contrastar puntos

de vista, aportar información faltante y encontrar elementos comunes a distintas situaciones.

UBICACIÓN DE LA SITUACIÓN EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO

Una vez formulada la situación por transformar, la situaremos en el espacio y en el tiempo, a fin de identificar sus particularidades. No es lo mismo hablar de los problemas para aprender a leer en una pequeña escuela rural, que la lectura realizada por niños de sexto año en una escuela urbana; hablar de cinco o de cincuenta alumnos que son afectados por un problema determinado; plantearse esta situación al inicio, a la mitad o al final del ciclo escolar. En ocasiones se trata de una situación que se presenta por primera vez, mientras que en otros casos puede ser recurrente; todo ello le imprimirá matices múltiples cuya consideración es necesaria en nuestro análisis.

Hemos destacado en distintos momentos que para definir la situación es de vital importancia la participación del colectivo de docentes, tanto en su definición como en su ubicación espacio-temporal; de esta manera compartirán las diferencias de apreciación, valoración y vivencias. Cada uno de los maestros que forman el equipo de trabajo hace diferentes lecturas de la realidad.

Uno de los maestros del colectivo comenta: "Estamos hablando de una situación que se presenta en escuelas primarias rurales, algunas de las cuales tienen una organización multigrado.³ Es una situación cíclica pues se ha presentado durante varios años escolares."

En este caso, se trata no solamente de un problema importante, con un impacto estratégico en la vida de la escuela de estos maestros; es también una situación recurrente.

SEÑALAMIENTO DE LAS DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA CON LAS QUE SE RELACIONA DIRECTAMENTE

En esta fase del proceso utilizaremos nuevamente el esquema de análisis "Dimensiones de la práctica docente", que se presentó en el primer capítulo (véase la p. 39), pero en esta ocasión para analizar con cuáles dimensiones de la práctica docente se relaciona directamente la situación elegida.

Se trata de reconocer qué aspectos influyen directamente en la situación y viceversa. Si bien en la práctica docente intervienen muchos factores de diversa índole, en este ejercicio nos limitaremos a señalar los que parecen estar estrechamente relacionados. Una vez identificados, es necesario mencionar cuáles son los puntos de contacto o de unión entre la situación elegida y dichos aspectos.

El análisis de los maestros muestra que la situación se relaciona directamente con la dimensión didáctica en:

- Las situaciones didácticas rutinarias que emplea el profesor, basadas en la respuesta a un cuestionario, previa lectura de un texto.
- El aburrimiento, la apatía o el desinterés de los alumnos.
- El nivel que tengan los alumnos para leer: "se aprecia con más intensidad en estudiantes que deletrean".

Las situaciones didácticas rutinarias por parte del profesor se unen a la incomprensión lectora en el sentido de que los alumnos no necesitan leer y comprender el texto para contestar correctamente el cuestionario, por lo que la actividad no está directamente encaminada a la comprensión.

Notemos aquí la manera en que se hacen presentes, como parte del problema, las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros. En particular, destaca la importancia de determinado tipo de prácticas de enseñanza ("prácticas rutinarias"), según las cuales *los alumnos no necesitan leer y comprender el texto para contestar correctamente el cuestionario*.

En la medida en que la lectura reflexiva deja de ser un componente indispensable de la actividad escolar, los niños ya no sienten la necesidad de comprender los textos que leen. Si esto se suma a los problemas en otras dimensiones, como la social, que pone de relieve la existencia de ambientes familiares poco alfabetizados en el ámbito rural, los cuales no están en condiciones de compensar las deficiencias de la escuela en el desarrollo de dichas competencias, el resultado son situaciones de analfabetismo funcional dentro de la misma escuela.

ANÁLISIS DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Para continuar con el análisis de las relaciones que guarda la situación educativa que queremos mejorar, resulta pertinente identificar sus causas y consecuencias. El ejercicio consiste en analizar los distintos elementos (sociales, económicos, didácticos, institucionales, personales, etc.) que están en la base de la situación y determinan su existencia. Nos centraremos en preguntas que orienten el análisis, por ejemplo, ¿por qué existe esta situación y qué consecuencias trae para la vida cotidiana escolar?

Para apoyar este trabajo de análisis, conviene usar el "Diagrama del árbol" (véase la figura 3.2).

El diagrama se utiliza de la siguiente manera:

1. En el tronco se escribe la situación educativa que se desea mejorar.
2. En cada una de las raíces se escriben las causas. Cuanto más cerca se encuentre del tronco, más evidente es; cuanto más alejada del tronco, más profunda.
3. En cada una de las hojas se escriben las consecuencias. Cuanto más cerca esté la hoja del tronco, más directa es; cuanto más alejada, más indirecta.

Una vez completado el diagrama, se revisará en grupo, tratando de formular con la mayor claridad posible las causas y consecuencias

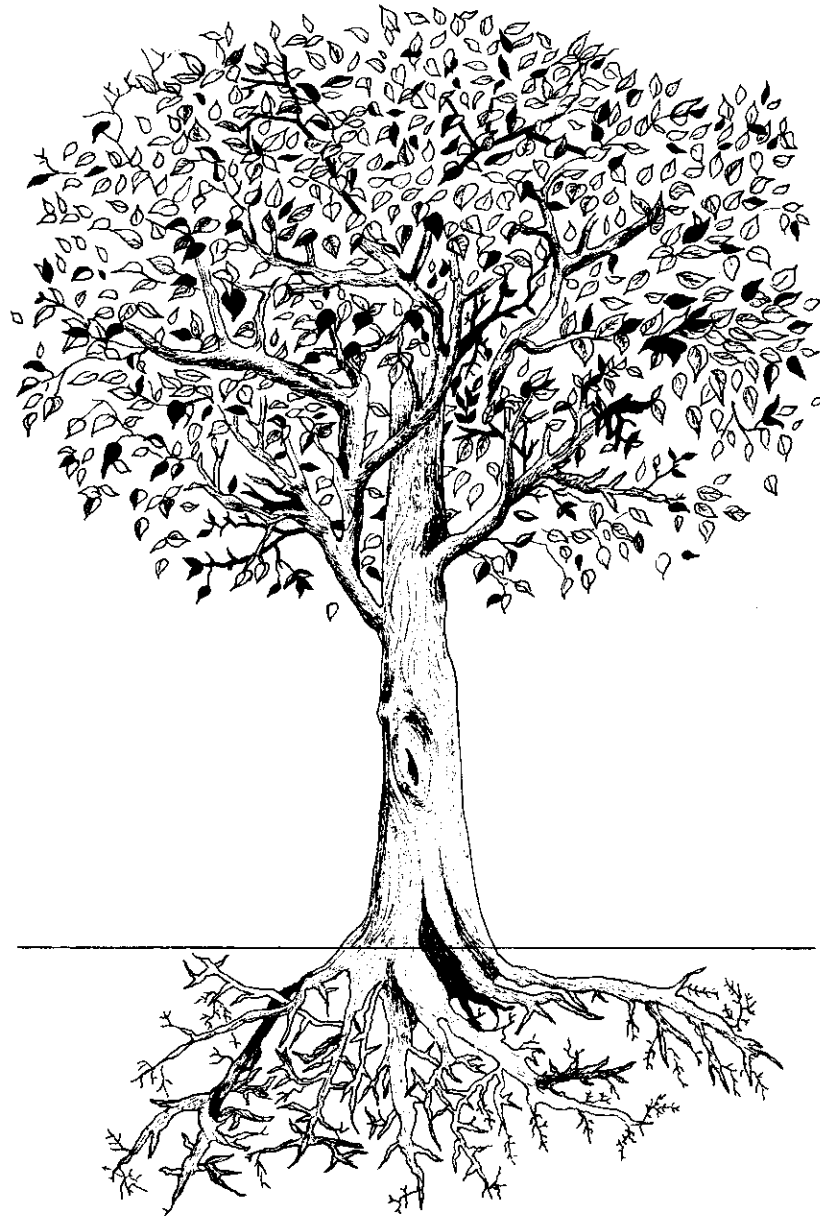


Figura 3.2. Diagrama del árbol.

del problema, ya que éstas nos darán la pauta para buscar las soluciones. Es recomendable escribirlas en un rotafolios, para que se puedan usar en el momento oportuno.

La reflexión sobre causas y consecuencias llevó al grupo de maestros a afirmar lo que sigue:

Como resultado de nuestras charlas en el colectivo, hemos encontrado que la incomprensión de textos es un factor que limita considerablemente el proceso de aprendizaje de nuestros educandos.

Hemos advertido que este problema es esencial para la educación primaria ya que los textos no sólo son propios de las asignaturas de lenguaje sino que también repercuten en las demás.

Resolver la incomprensión de textos es una tarea que urge enfrentar para así dinamizar el trabajo escolar y agilizar el trabajo de lectura en el proceso de aprendizaje de los alumnos de primaria.

DESARROLLO DE UNA EXPLICACIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA CON BASE EN EL ANÁLISIS REALIZADO

Este último momento puede ser muy adecuado para registrar por escrito lo esencial de lo trabajado hasta el momento: describir, ubicar y especificar las dimensiones de la situación educativa, e identificar sus causas y consecuencias.

Para ello será útil hacer un escrito en el que se describa y explique la situación. Éste sintetizará el análisis realizado hasta el momento. Plantearemos la situación de tal forma que quede clara nuestra participación en ella y la forma en que atañe directamente al trabajo magisterial diario. Consideramos al maestro parte central del problema y, por lo tanto, de la solución.

Este escrito puede ser elaborado de manera individual o colectiva. Habrá que recurrir a la carpeta personal, a relatos sobre la situación o bien al diario de campo para no dejar fuera de nuestra síntesis reflexiones importantes.

Nuestro grupo de maestros planteó así la situación educativa que quería mejorar: "La incomprensión de diversos textos (literarios, instructivos, informativos, científicos) en los escolares de la educación primaria." Este planteamiento delimita el problema que han estado trabajando: la incomprensión o la dificultad para entender textos, y señala claramente los tipos de textos que desean que sus alumnos comprendan.

Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación y de entrevistas

El trabajo de análisis que hemos venido realizando se enriquecerá considerablemente si preguntamos a los agentes involucrados y si observamos y analizamos lo que sucede en nuestro trabajo cotidiano en relación con la situación educativa que queremos mejorar. Este proceso de acercamiento cuidadoso y atento a la situación educativa es fundamental para comprenderla mejor, y para contrastar las reflexiones efectuadas con anterioridad. No olvidemos que la entrevista y la observación⁴ tienen como finalidad mostrarnos lo que sucede en la realidad, lo que realmente hacemos, y no sólo enfatizar lo que deberíamos hacer. Se trata de instrumentos que pueden ayudarnos a comprender la lógica que da sentido a las prácticas de los actores que participan en una situación dada.

Proponemos usar técnicas como la observación y la entrevista⁵ porque facilitan el análisis, desde una perspectiva inductiva. Por lo general, cada colectivo de maestros decide las herramientas que debe aplicar para recabar la información necesaria sobre la realidad educativa.

LA OBSERVACIÓN Y LA ENTREVISTA COMO FUENTES DE ENRIQUECIMIENTO DE NUESTRAS EXPLICACIONES PREVIAS

Las entrevistas son diálogos dirigidos a obtener información relevante y profunda sobre determinados aspectos de la realidad educativa. Esta información proviene de agentes que conocen dicha realidad, ya sea porque la viven o porque han reflexionado sobre ella. En un ambiente de cordialidad, es una excelente técnica para allegarse información sobre creencias, sentimientos, percepciones, etc. En procesos educativos encaminados a la transformación de prácticas muy concretas y a la formación de maestros, las entrevistas son un buen medio para retroalimentar al docente sobre las actividades realizadas.

La calidad de la información que recojamos dependerá de la habilidad del entrevistador para hacer las preguntas pertinentes, y del conocimiento que tenga el entrevistado sobre el o los temas tratados. Un inconveniente de la entrevista es que es difícil aplicarla a niños de corta edad.

Las entrevistas pueden ser poco estructuradas, cuando las preguntas que se plantean no están previamente determinadas (a este respecto, las charlas con los alumnos son uno de los medios existentes para informarnos sobre los resultados de nuestra práctica docente); o estructuradas, cuando el entrevistador ha preparado las preguntas y controla la conversación de acuerdo con ellas.

La observación permite comprender lo que sucede con respecto al objeto de estudio en el salón de clase, en la escuela o en la comunidad. Postic y De Ketele la han definido como "una operación de extracción y estructuración de datos de tal forma que se consiga que aparezca una red de significaciones"⁶ cuya función es "regular la marcha de la innovación, permitiendo a los participantes reaccionar con flexibilidad ante los problemas que se les presentan".⁷

Una mirada atenta a los intercambios entre el maestro y los alumnos nos muestra los hechos, las conductas, las decisiones tomadas y las estrategias de enseñanza aplicadas que explican los resultados alcanzados en el aula. Se busca que dicha mirada contribuya a enten-

der las “estructuras o la lógica” de lo sucedido durante el momento observado, y no sólo capte indicios aislados. Este entendimiento supone que nuestra observación, además de ser deliberada y sistemática, sea acumulativa en cuanto a que varias veces se dirige la atención a actividades o condiciones áulicas o escolares que comparten propósitos comunes.⁸

Para realizar una observación, requerimos herramientas o instrumentos que nos permitan recolectar la información necesaria para explicarnos mejor la situación educativa. A continuación se describen algunas de estas herramientas.

1. *Diario del maestro*

Como su nombre lo señala, es un registro en el que el maestro anota a diario su punto de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica áulica o escolar. Para ello, el docente describe distintos acontecimientos importantes de la vida cotidiana con la mayor cantidad posible de detalles.

El diario de campo favorece la reflexión y la toma de conciencia del maestro sobre su forma de trabajo, su manejo de los procesos de enseñanza, las relaciones que establece con los alumnos, etc. A través de la narración descriptiva, el diario hace posibles sucesivos niveles de análisis orientados a explicar y comprender la propia lógica de actuación del maestro.

2. *Tarjetas de muestra*

Son informes personales que narran lo acontecido a partir de temas predeterminados. Cada día, el maestro selecciona de los hechos sucedidos en la escuela y en el salón de clases aquellos que se relacionan con los temas elegidos anteriormente. Los acontecimientos se anotan en la tarjeta correspondiente, unos después de otros. Los escritos tienen información de tipo verbal (diálogos) y no verbal (gestos, acciones), y dan cuenta de lo sucedido de la manera más fiel posible.

La ventaja de esta herramienta es que la información recabada está ya clasificada en temas, lo cual facilita el análisis posterior.

3. *Autorregistro*

Consiste en una descripción que los implicados —el maestro en este caso— hacen de lo sucedido durante una sesión o parte de la misma. La descripción debe ser lo suficientemente completa para que una persona que no estuvo presente durante la misma entienda lo que sucedió. De ahí que se incluyan las actividades realizadas, las interrupciones, las instrucciones dadas, los movimientos del maestro y de los alumnos; en suma: todo lo que tenga que ver con las estrategias de aprendizaje, la comunicación verbal y la no verbal. El autorregistro se escribe después de la sesión, pero se puede apoyar en notas tomadas durante la misma.

Al igual que el diario del maestro, el autorregistro facilita el análisis personal de lo que se realiza en la escuela en distintos niveles y con diferentes agentes.

4. *Materiales producidos por los alumnos*

Muchas veces los alumnos escriben textos que muestran el grado de manejo de determinado contenido o determinada habilidad. Estos textos son un buen material para ver algunos resultados de nuestra práctica. De acuerdo con el número de alumnos que tengamos, podemos tomar al azar una muestra de las producciones.

A diferencia de las técnicas anteriores, que suponen un trabajo extra por parte de cada uno de los maestros del colectivo, ésta retoma un material muy cercano, disponible y relevante para cualquier maestro: el trabajo y el esfuerzo realizado por los alumnos.

5. *Observación cruzada*

En ésta, un docente observa a otro compañero y analiza con él sus apreciaciones. Para su realización es necesario no tomar la actitud evaluativa del que juzga, sino una actitud interpretativa, tratando de explicar lo sucedido. Recordemos que hay diferentes maneras de enseñar el mismo contenido.

6. *Análisis de pautas*

Este análisis consiste en identificar las pautas que sostienen la rela-

ción educando-educador, es decir, las regularidades en las conductas o en las formas de relacionarse entre los actores participantes. Ejemplos de éstas serían las siguientes:

1. Un maestro formula una pregunta, los alumnos dan una respuesta; el maestro vuelve a formular la misma pregunta y los alumnos responden algo diferente. Ellos asumen que la primera respuesta no fue correcta y que el maestro seguirá preguntando lo mismo mientras no obtenga la respuesta que espera. En este caso, la pauta o regularidad consiste en que el maestro repite una pregunta mientras no obtiene la respuesta esperada: el maestro pregunta → los alumnos responden → el maestro formula la misma pregunta → los alumnos dan otra respuesta → el maestro vuelve a formular la misma pregunta → los alumnos intentan una nueva respuesta, etcétera.
2. Un maestro no admite que los alumnos comenten entre sí ni que den respuestas individuales. En este caso, encontramos una misma pauta en la forma de controlar el diálogo en el salón de clases: el maestro pregunta a todo el grupo → los alumnos responden a coro → el maestro continúa hablando → el maestro vuelve a preguntar al grupo → los alumnos responden a coro, y así sucesivamente.

Para realizar el análisis de pautas se transcribe la grabación de una parte de la secuencia didáctica, equivalente a cuatro o cinco hojas.

En todos los registros que realicemos debe indicarse la fecha y el lugar en que ocurren. Independientemente de la herramienta que escojamos, podemos realizar el levantamiento de la información mediante:

- Grabaciones: éstas permiten registrar secuencias didácticas en audio o video con la finalidad de escucharlas y analizarlas posteriormente. Dan información muy precisa sobre lo dicho y lo sucedido entre los diferentes actores. Suponen un trabajo importante para su transcripción y para el análisis.

- Escritura: una observación sistemática, deliberada y acumulativa, como es la que proponemos realizar, no puede quedarse en la memoria, dado que al paso del tiempo se olvida información relevante y se mezclan sucesos. Es necesario tener por escrito los datos que recabemos. Este escrito, en la gran mayoría de los casos, se realiza después de los acontecimientos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN⁹

Su finalidad es organizar los datos recabados con el propósito de que sean interpretados y llegar a conclusiones sobre la situación educativa que se quiere explicar.

Analizar los datos implica hallar las relaciones entre los distintos hechos; significa hacer explícita la lógica que está presente de forma silenciosa, tácita, en nuestro actuar cotidiano, es decir, encontrar, descubrir, precisar los patrones comunes de significados y de conductas presentes en nuestra práctica educativa. El análisis busca sacar a la luz los significados que llevan a los actores (maestros, niños, directores, padres de familia, etc.) a actuar de determinada manera. Como señalan Postic y De Ketele: "La interpretación supone una reconstrucción de los hechos de tal forma que resulten más inteligibles y comprensibles en la situación concreta de observación. Precisa sobre todo llegar a una visión más globalizante."

Un análisis sencillo de los datos recogidos mediante la entrevista y las cinco primeras herramientas de observación puede realizarse de la siguiente manera:

- a) Se identifican en el texto las diferentes ideas que aparecen. Las ideas repetidas se señalan para saber el número de veces que aparecen.
- b) Se agrupan todas las ideas en categorías, esto es, en un concepto que las nombre e integre. Para construir las categorías se puede utilizar una palabra clave que sea común en varias ideas o bien crear un nombre más global que las contenga de manera genérica.

Para finalizar, se realizan “paquetes” que contengan físicamente el nombre de la categoría y todas las ideas que incluye.

- c) Con base en las categorías, se elabora un esquema organizador que dé una estructura a las distintas ideas presentes en las categorías construidas.

Para el análisis de pautas se sigue otro procedimiento, que consiste en leer varias veces el texto donde se transcribió la secuencia didáctica y buscar las pautas presentes en el texto. El análisis termina cuando se hacen explícitos los significados para el educando y para el educador de dichas pautas.

Según Wittrock,¹⁰ el tiempo necesario para analizar la información es al menos igual que el empleado en la recolección de los datos.

El proceso seguido por el colectivo de maestros comparte algunos comentarios en torno a los instrumentos que aplicaron y al análisis de la información:

Se acordó realizar el diagnóstico de texto literario usando cuentos o poemas. El diagnóstico de texto informativo se basó en una noticia. Para el de texto instructivo se acordó que cada maestro diseñara acciones en su salón de clase que pudieran evidenciar y valorar la comprensión lectora de los niños [...]. En cuanto al texto científico, se tomó de los textos de la Secretaría de Educación Pública.

Como resultado de la aplicación de los instrumentos para conocer la comprensión lectora de diferentes tipos de textos, se encontró que la mayoría de los alumnos se ubica en la comprensión parcial, lo cual indica que sólo comprenden la mitad de lo que leen. Otra parte significativa de los estudiantes se ubicó en la incomprensión lectora, es decir, no respondieron o sus respuestas no tuvieron relación con las ideas de lo solicitado. En tercer lugar encontramos a los alumnos que mostraron comprensión total, y por último están los que presentan comprensión distorsionada, que son quienes hicieron otras creaciones a partir de las ideas centrales del texto.

En otro nivel de ideas señalan:

Hasta ahora nuestra enseñanza y promoción del aprendizaje se ha centrado en que los estudiantes contesten preguntas de algún cuestionario para determinar la comprensión centrada en la respuesta de las ideas del autor del texto, omitiendo la contextualización del texto, la socialización entre pares. La lectura es impuesta y arbitraria.

Este grupo de maestros —como pudo comprobarse en los párrafos anteriores— se propone ampliar su comprensión del problema a través de instrumentos de observación sobre su práctica, los cuales sirven para caracterizar las formas de trabajo acostumbradas en la enseñanza de la lengua. Por otra parte aplican instrumentos de evaluación diagnóstica que les permiten dimensionar el problema que analizan tal y como se presenta en los alumnos.

Construcción de nuevas explicaciones con base en nuestra experiencia enriquecida por la observación

Llegamos ahora al momento de integrar en un todo coherente los dos procesos de análisis de la situación educativa: el que realizamos a partir de lo que sabemos y el que tuvo como base nuestra observación atenta de la vida cotidiana. Esta integración tiene el propósito de enriquecer, ampliar, modificar o confirmar nuestra interpretación inicial de la situación educativa elegida. No se trata de descartar una de las dos vías de acceso a la comprensión de la situación, sino, por el contrario, de ponerlas a dialogar, de buscar los puntos de contacto y de explicar las semejanzas y diferencias encontradas.

Ahora será necesario reescribir o reformular la explicación hecha anteriormente sobre la situación educativa. Los datos provenientes de la observación directa serán un elemento más. Es el momento de concluir el escrito que hemos hecho acerca de nuestra situación de estudio, porque los datos de la realidad nos ayudarán a precisarlo.

Así, al finalizar esta etapa habremos avanzado en nuestro trabajo en varios sentidos. Tendremos una visión distinta y más completa de la situación que nos ocupa y habremos dado un paso más en el trabajo organizado como grupo de maestros orientado a comprender situaciones educativas que a todos nos interesa modificar.

Notas

¹ Estas son reflexiones expresadas por cinco maestros integrantes del Colectivo de Río Grande, Oaxaca, México (poblado situado cerca de la costa del Pacífico). El grupo está coordinado por el maestro Justo Pinzón Fonseca, y desde 1995 lo integran, además de él, los maestros Eréndira Santiago, Rusbel García, Julita Morales y Manuel Santos. Ellos trabajan en distintas escuelas urbanas y rurales, completas y multigrado, de Río Grande y comunidades cercanas. La población está compuesta en su mayoría por mestizos y, en menor proporción, por indígenas y negros. Esta zona vive de la agricultura, la ganadería, el comercio y la pesca. Los maestros que lo integran pertenecen a una red de docentes que hacen investigación en la escuela, la cual es apoyada por el proyecto nacional TEBES: Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, auspiciado por la Universidad Pedagógica Nacional, y coordinado por el maestro Marcos Daniel Arias Ochoa, de la UPN-Ajusco.

² Reflexiones expresadas por el colectivo de Valladolid, Yucatán, México, formado en 1996, coordinado por el maestro Hilario Vélez Merino y perteneciente también a la red TEBES, de la UPN. A este grupo pertenecen los maestros Manuela Álvarez, Georgina Castillo, Teresa Velázquez, Antonio Novelo y Rosa Elena Mendoza. Este colectivo trabaja sobre el tema del trabajo colegiado y laboran en distintas escuelas urbanas y rurales de comunidades cercanas a la ciudad de Valladolid.

³ Las escuelas multigrado tienen un tipo de organización que no cuenta con un maestro para cada uno de los grados escolares. Pueden ser unitarias (un solo maestro atiende los seis grados), bidocentes (hay dos maestros y cada uno atiende tres grados) o tridocentes (cada maestro atiende dos grados).

⁴ Los instrumentos de observación que proponemos, siguiendo la corriente interpretativa de investigación a la que ya nos hemos referido, tendrán un carácter inductivo. Esto supone que se construirá con base en el análisis de situaciones particulares, para avanzar hacia niveles de comprensión más amplios de la situación educativa elegida.

⁵ Para la presentación de las herramientas de entrevista y de observación propuestos

se recurrió a Postic y De Ketele, *Observar las situaciones educativas*, García Herrera, "La instrumentación metodológica...", Walker, *Métodos de investigación para el profesorado*, Kemmis y Mc Taggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Porlán y Martín, *El diario del profesor*. Se puede profundizar sobre los conceptos y requerimientos teóricos y metodológicos de cada uno de estos instrumentos en textos y manuales de investigación social.

⁶ Postic y De Ketele, p. 149.

⁷ *Ibid.*, p. 185.

⁸ A este respecto, compartimos el punto de vista de Erickson, citado por Wittrock, al señalar que si partimos de la observación como un proceso de indagación, debemos ser muy cuidadosos para buscar datos que impugnen las tipificaciones realizadas.

⁹ La propuesta de análisis que aquí se presenta retoma, con algunas modificaciones, la propuesta de sistematización de datos de Luis González Martínez, "Un acercamiento metodológico...".

¹⁰ Véase Wittrock, *La investigación en la enseñanza*, p. 262.

4. HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

OTRO PASO EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN y de resignificación de nuestra práctica educativa consiste en proponernos aprender más, de una manera sistemática, acerca de la situación que nos ocupa.

¿Por qué la insistencia en investigar con mayor profundidad nuestro objeto de estudio? ¿No basta con la experiencia que van adquiriendo los maestros día a día en su trabajo? No. Esto no es suficiente. Muchas veces la premura por resolver una situación nos hace actuar superficialmente, de tal forma que, lejos de solucionarla, la agravamos, aunque momentáneamente parezca estar resuelta. En algunas ocasiones, la rutina en la que caemos durante la tarea docente nos hace actuar de manera mecánica, sin pensar en las consecuencias que esto tiene en la formación de los alumnos; simplemente queremos salir del problema lo más pronto posible.

Pero, teniendo en cuenta que repercuten directamente en el desarrollo de nuestros alumnos, los problemas educativos no se pueden resolver improvisando; la actitud que adoptemos ante las situaciones conflictivas se reflejará, tarde o temprano, en la vida de niños, jóvenes y adultos.

Por ello es muy importante que el conocimiento que hemos construido de manera grupal y enriquecido a través de la observación y de

la entrevista pueda confrontarse con el generado por otros maestros o teóricos de las ciencias sociales. Estas nuevas fuentes de información, a las que podemos acudir siempre que queramos ampliar, aclarar o contrastar el conocimiento propio, nos aportan explicaciones construidas desde la teoría así como distintas propuestas de trabajo en el aula que han sido diseñadas para manejar de manera más adecuada distintos procesos de enseñanza.¹

La orientación de esta propuesta de formación nos sitúa en una relación distinta respecto del conocimiento acumulado; lo usaremos como una fuente de consulta, de aclaración y de ampliación de nuestro conocimiento, siempre en referencia a nuestra práctica concreta y a nuestros saberes y experiencias sobre el tema.

Así, este tiempo de estudio es una invitación a que tengamos un encuentro con el conocimiento especializado: que confrontemos con él ideas y experiencias, que nos apropiemos de él de forma constructiva. Se trata de que, como grupo, nos propongamos aprender más, antes y durante la actuación; que resolvamos las dudas que nos han surgido tanto en el análisis de la situación sobre la cual estamos trabajando, como al poner en marcha los cambios decididos; que genere un nuevo conocimiento a partir de la confrontación de la teoría con nuestra práctica. Un diálogo crítico con la literatura especializada se inicia en este momento y nos acompañará a lo largo de todo el proceso de resignificación y transformación de nuestra práctica docente.

Al igual que en las etapas anteriores, durante ésta construiremos algunos procesos básicos:

- Explicitación de los campos teóricos directamente relacionados con la situación en estudio.
- Especificación de conceptos que permitan confrontar la realidad.
- Ampliación de nuestro horizonte de conocimientos. Esta ampliación es el resultado de la integración entre lo leído a partir de las necesidades planteadas por el objeto de transformación y los conocimientos previos que teníamos en torno al tema.

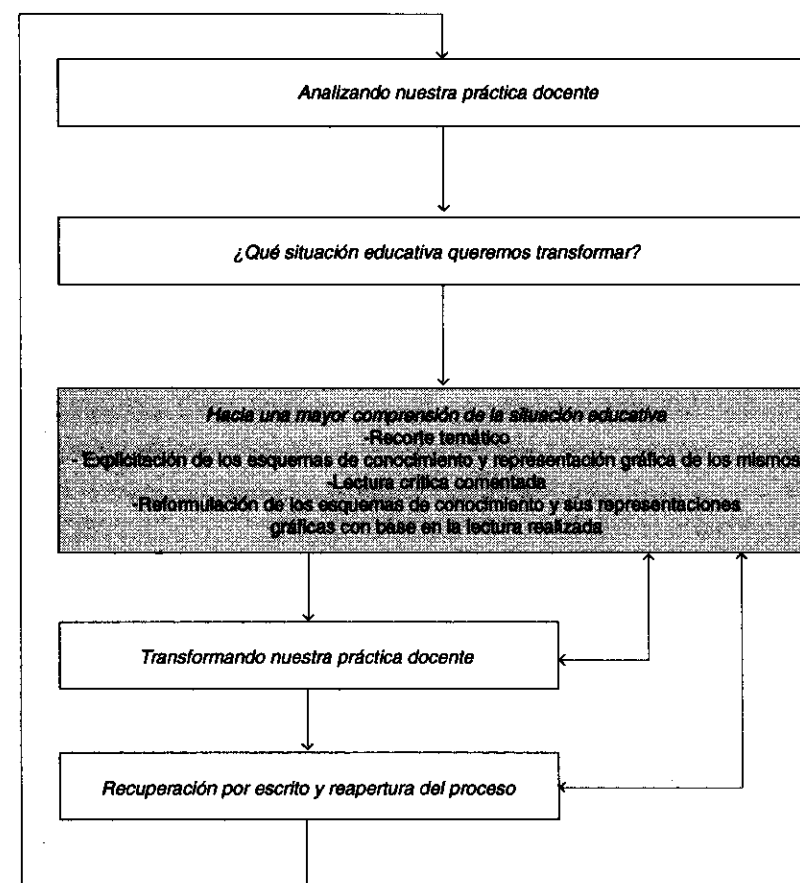


FIGURA 4.1. Hacia una mayor comprensión de la situación educativa.

Como en las etapas anteriores, nos guiaremos por algunas preguntas centrales de corte cíclico que repetiremos cuantas veces sea necesario, dado que esta etapa no se termina aquí sino que acompañará todo el proceso de transformación de nuestra práctica educativa.

- ¿Cuáles son los aspectos sobre los que necesitamos reflexionar teóricamente para comprender mejor la situación educativa que intentamos resolver?

- ¿Cómo nos explicamos dichos aspectos?
- ¿Qué dicen otras personas sobre éstos?, ¿cómo los entienden?, ¿estamos de acuerdo con ellos?, ¿cómo lo explicaríamos con nuestras propias palabras?

Recorte temático

Un proceso indispensable en la comprensión conceptual de la situación educativa es la delimitación de los campos temáticos; esto consiste en identificar los contenidos directamente ligados con el objeto de estudio y los que permiten contextualizarlo en corrientes teóricas específicas. Esta delimitación ayuda a buscar información relacionada con lo que nos interesa estudiar, lo cual evita dispersar esfuerzos y facilita el avance.

Los maestros del grupo que nos ocupa buscaron qué tipo de materiales podían leer y los clasificaron en tres grupos:

- Textos directamente relacionados con el objeto de estudio.
- Textos que aportan elementos de referencia amplios en relación con el objeto de estudio en tanto que lo enmarcan en teorías más generales.
- Textos no relacionados con el objeto de estudio ni con el contexto, pero cuyas implicaciones teóricas son pertinentes.

El primer grupo contiene materiales sobre el proceso de adquisición de la lecto-escritura, así como de los conceptos de lecto-escritura y de comprensión lectora.

Dentro del segundo grupo incluyeron materiales relacionados con la construcción de estructuras mentales, las etapas de desarrollo cognitivo según Piaget y la actividad del niño en su proceso de aprendizaje.

Éstos son campos temáticos conexos: aportan nociones básicas como desarrollo evolutivo y cognitivo, aprendizaje, desarrollo y maduración, que dan un amplio marco de referencia a la situación educativa que el grupo trabaja. El concepto de aprendizaje es el puente entre estos dos campos, uno de los cuales incluye de manera genérica al otro.

En cuanto al tercer grupo de materiales, los maestros encontraron textos sobre el desarrollo de habilidades de expresión oral, así como sobre didáctica general y educación no formal.

Explicitación de los esquemas de conocimiento y representación gráfica de los mismos

Antes de comenzar el trabajo de lectura, será muy útil hacer un esfuerzo por explicitar los esquemas de conocimiento² relacionados que en el ejercicio docente hemos construido. Este trabajo implica un proceso de abstracción, por lo que es importante contar con las aportaciones de los integrantes del grupo y discutir las.

Hemos hablado de la necesidad de confrontar la teoría con nuestros conceptos y saberes previos. Por ello resulta tan significativo este esfuerzo por identificar y definir las ideas que conforman nuestros esquemas antes de leer lo que dicen distintos autores sobre el tema.

Al hacer este ejercicio, nuestro grupo de maestros definió la comprensión lectora como la capacidad de reproducir las ideas del autor: "Al principio entendíamos por comprensión la reproducción de ideas del autor del texto." Sin duda, ésta fue una de las primeras ideas que desecharon cuando comenzaron su trabajo de consulta documental.

Es posible que al seguir esta estrategia nos demos cuenta de que no tenemos muy claras algunas de las ideas que manejamos. Nada de esto debe preocuparnos, porque precisamente se trata de explicitar la forma como entendemos ciertos conceptos y avanzar en la práctica del proceso de reflexión que hemos propiciado desde el inicio de esta propuesta.

Representar gráficamente los esquemas de conocimiento es un ejercicio bastante útil, pues nos permite explicar las relaciones entre hechos e ideas y, a su vez, visualizar de manera rápida la información que consideramos esencial en un tema y sus relaciones. La representación gráfica exige un esfuerzo para plantear con claridad las relaciones entre conceptos; esto ayudará a su comprensión desde una perspectiva que

integra lo que ya sabemos con conocimiento nuevo. Las gráficas, como se ilustrará más adelante, pueden ser de distintos tipos.

Los mapas conceptuales son una herramienta muy útil pues, al representar gráficamente conceptos y sus relaciones, los aclaran.³ El gráfico intenta mostrar con líneas el tipo de relación existente entre cada uno de los conceptos y el lugar jerárquico que éstos ocupan.

Los mapas conceptuales exigen la sistematización de la información y su esquematización, para ofrecer una visión clara y de conjunto. Por esta razón, contribuye a orientar y delimitar la búsqueda.

Un mapa conceptual que permitiría representar los elementos presentes en un concepto sería como el que aparece en la figura 4.2.

Otra posibilidad consiste en la representación gráfica de las relaciones entre el todo y las partes; los cuadros sinópticos, como el que se muestra en la figura 4.3, son un ejemplo de ello.

Otra opción para representar gráficamente el contenido son los diagramas de Venn, que nos permiten representar inclusiones (véase la figura 4.4).

El recorte temático, reflejado en las representaciones gráficas elaboradas, marca los alcances de la búsqueda emprendida y es, a su vez, una especie de brújula para saber dentro de qué campo de conceptos se emprenderá la búsqueda teórica subsecuente.

Lectura crítica comentada

Siguiendo el proceso descrito en los apartados previos, seguramente alcanzaremos un grado de avance en nuestro proceso de reflexión-acción que nos preparará para hacer, a partir de este momento y en adelante, un trabajo de consulta documental desde una perspectiva crítica, ya que previamente hemos reflexionado, discutido y elaborado nuestros propios conceptos y hemos delimitado los temas de investigación.

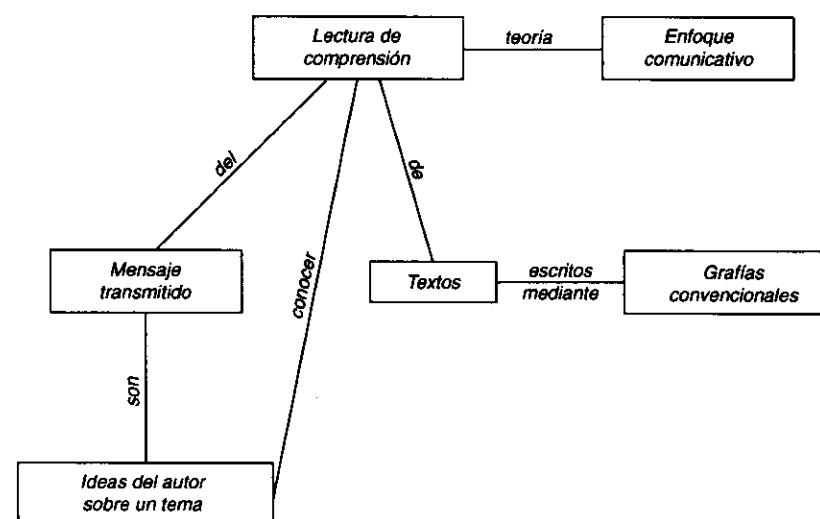


FIGURA 4.2. Mapa conceptual.

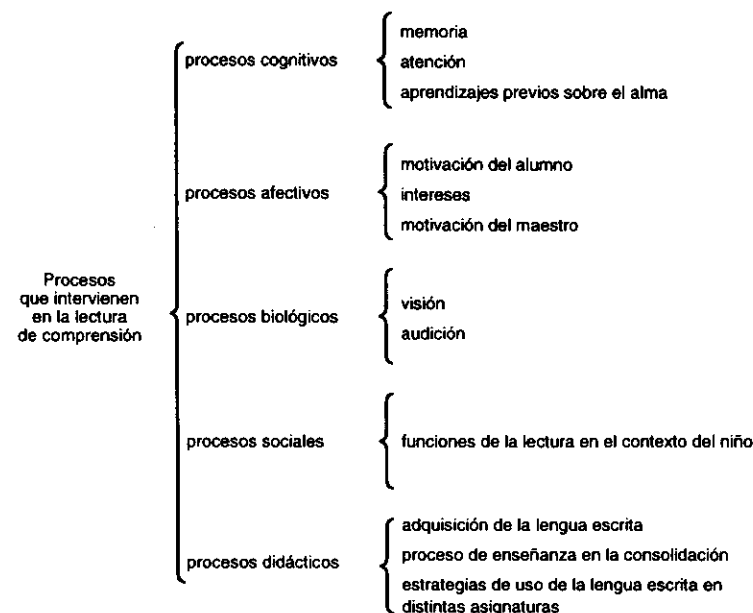


FIGURA 4.3. Cuadro sinóptico.

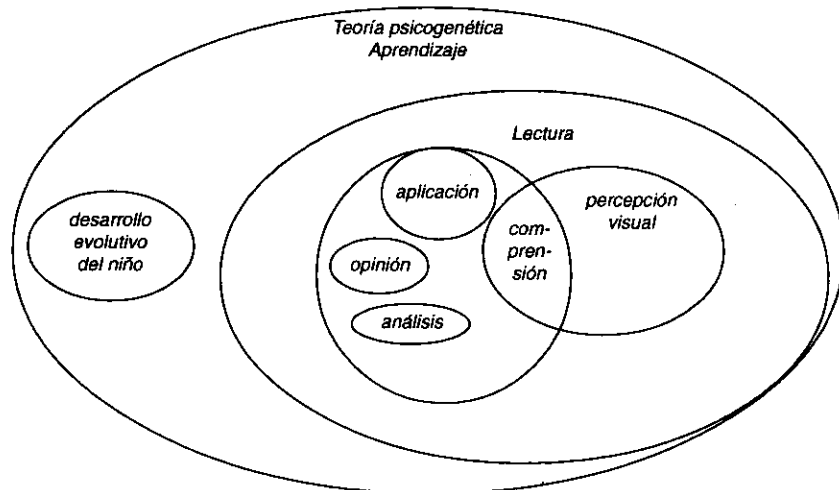


FIGURA 4.4. Diagrama de Venn.

Cuando leemos un libro o un artículo entablamos una especie de conversación con el autor; interactuamos con el contenido, le hacemos preguntas; procuramos entender cuáles son las ideas principales y determinamos si estamos de acuerdo con ellas. Es posible que éstas no respondan a las preguntas que previamente habíamos planteado y que encontremos argumentos en pro y en contra. Si procedemos así, nos estaremos iniciando en el uso crítico de los materiales que leemos.

El encuentro con el conocimiento especializado que otras personas han venido elaborando debe hacerse de una manera crítica. No todo lo que se dice o se escribe es correcto ni se puede aplicar directamente a la situación que estamos viviendo; por eso, antes de apropiarnos de una idea educativa, debemos examinar si nos permite entender mejor el asunto que estudiamos, y si su argumentación nos convence y nos clarifica conceptos y sus relaciones. Los materiales educativos, los libros sobre educación y los materiales para los maestros están escritos desde diferentes enfoques, de modo que es necesario valorarlos antes de trasladarlos a nuestra propia situación.

Existen muchas formas de acercarnos a la construcción del conocimiento. Aquí propondremos algunas; sin embargo, cada grupo deberá encontrar la manera idónea de organizarse, para que este "encuentro con una forma de conocimiento" sea lo más fructífero posible. Cada uno elaborará su propio plan de estudio.

Algunos profesores comienzan su búsqueda documental revisando libros y documentos de la biblioteca escolar —si la hay— o recurren a centros de formación de docentes que cuentan con bibliotecas especializadas y actualizadas en los temas que nos interesan. En otros casos, el encuentro con especialistas en estos temas puede ayudar a orientar la búsqueda documental.

Independientemente de que la consulta se realice como una actividad de corte individual y en silencio, o como una actividad grupal y en voz alta, no hay que olvidar que lo más importante es compartir y discutir las ideas que surgen en la lectura.

Si decidimos tomar notas de lo que vamos leyendo, es importante separar lo que dicen los autores consultados de lo que nosotros pensamos: nuestros acuerdos, desacuerdos y dudas con respecto al pensamiento del autor. Esta separación de la autoría de las ideas nos permitirá diferenciar nuestro pensamiento del de otros en la sistematización final del proceso de transformación. Concretamente, se puede entrecollar sólo lo que el autor dice, o usar tintas de dos colores o las dos caras de una misma hoja.

CUADRO 4.1. Lectura crítica comentada.

<i>Copia de lo que los autores dicen</i>	<i>Opinión de los maestros al respecto</i>
Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. ⁴	Desde un inicio, en la enseñanza de la lectura se debe propiciar que los niños comprendan lo que leen. Lograremos esto si los ponemos a leer textos interesantes para ellos. Esta comprensión se alcanza si logran unir en un todo coherente la información transmitida por el autor.

Durante la búsqueda documental será de utilidad distinguir —y anotar por separado— entre la información que nos permite entender mejor la situación educativa que estamos estudiando y los textos que hacen propuestas de acción o innovación en la campo en que estamos trabajando. Retomaremos la información que nos amplía la visión sobre nuestro objeto de estudio cuando integremos nuestros conceptos previos a los leídos; trabajaremos con la información obtenida sobre propuestas de acción, que nos aportará ideas sobre soluciones posibles a la situación educativa, cuando estemos planeando la transformación de nuestra práctica.

Por ejemplo, un material que nos ayuda a comprender la situación es: “el lenguaje del niño se va elaborando a partir de la interrelación entre la realidad y la estructura del pensamiento”. En cambio, el material que hace propuestas de acción ofrece información de otro tipo: “por lo tanto, para trabajar el lenguaje en el niño debemos, en primer lugar, dejar que el niño hable, se exprese, e impedir que repita lecciones aprendidas de los libros o del maestro; el niño debe expresar vivencias personales, experiencias y, sobre todo, sus opiniones”.

Reformulación de los esquemas de conocimiento y sus representaciones gráficas con base en la lectura realizada

Una vez que hemos adquirido nueva información útil para entender mejor la situación que nos ocupa, estamos en condiciones de revisar nuestras definiciones y nuestros mapas conceptuales para enriquecerlos y, en su caso, reelaborarlos con el aporte de la teoría y sin perder de vista la realidad que intentamos transformar. Esto quedará reflejado en las nuevas concepciones y en los nuevos mapas conceptuales.

Con el tiempo, las reflexiones y el estudio, y con la aplicación de las unidades semánticas de aprendizaje⁵ y la recolección de datos sobre el proceso de la lectura, hemos modificado nuestro concepto de la com-

prensión lectora. Actualmente la entendemos como la construcción y reconstrucción de significados, que se relaciona con las elaboraciones mentales que se suscitan en el estudiante, al interactuar con el texto y sus concepciones experienciales o científicas; éstas se expresan mediante argumentaciones o explicaciones de manera oral o escrita [...].

Estamos de acuerdo con lo señalado por Margarita Gómez Palacio sobre la conceptualización de la lengua escrita, la cual se entenderá como el medio de comunicación, y en él caben desde las simples rayas hasta las características que marca la convención: ortografía, semántica, sintaxis, etcétera.

El acercamiento crítico que hemos tenido con el conocimiento acumulado de distintas ciencias sociales nos ha permitido ampliar nuestra visión y nuestros saberes sobre el objeto de estudio y sobre su contexto.

En las etapas siguientes del proceso de formación, es importante que continuemos confrontando la teoría, ya que hacerlo nos permitirá comprender con mayor claridad los cambios que se susciten con las transformaciones que realicemos en la práctica docente. Además, nos aportará ideas, recomendaciones, propuestas metodológicas que podremos implantar si así lo decidimos.

Notas

¹ En México existen algunos materiales que pueden ser muy útiles: Rincones de Lectura, Cuadernos de Aula, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y de las Matemáticas (PALEM), los ficheros para primero y segundo grado, etc., los cuales pueden obtenerse en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

² Entendemos los esquemas de conocimiento como la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela muy concreta de la realidad. El acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento cada vez más potentes o globales. Véanse C. Coll,

Psicología genética y aprendizajes escolares, p. 194, y "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar" en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 445-447.

³ Para ampliar la información sobre mapas conceptuales, véanse Novak y Gowin, *Aprendiendo a aprender*, y Torre Puente, *Aprender a pensar...*

⁴ Véase Ferreiro y Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos...*

⁵ Estas unidades semánticas de aprendizaje son la solución a la situación educativa por mejorar que este colectivo de maestros creó y aplicó. En el siguiente capítulo, el mismo equipo explica en qué consisten.

5. TRANSFORMANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

LO MÁS PROBABLE ES que desde que iniciamos este proceso de formación docente hayamos empezado a pensar en ciertas soluciones a nuestra situación educativa y que, al avanzar en el análisis, la reflexión y la lectura crítica, las hayamos enriquecido.

Las actividades que hemos llevado a cabo durante las etapas anteriores nos han conducido a evaluar de manera integral el trabajo cotidiano que realizamos, a dilucidar un aspecto de la realidad, a confrontar lo que pensamos con lo que de hecho sucede en un aspecto muy concreto de la realidad, a integrar nuestras ideas y problemas con lo que dicen los teóricos de la educación; en pocas palabras: hemos aprendido a reflexionar sobre la forma en que realizamos nuestro trabajo y a compartir con otros maestros nuestros aprendizajes.

Llegamos así al momento de volver sobre nuestra práctica con una nueva mirada. Es el momento de plasmar, en estrategias de acción, todo lo que hemos aprendido en los momentos anteriores.

En esta etapa debemos tener presente que no se trata del cambio por el cambio mismo, sino de que las propuestas que hemos planeado en un primer momento, y que aplicaremos y evaluaremos más tarde, nos acerquen a una experiencia educativa más integral, humana, gratificante y significativa tanto para nuestros alumnos como para nosotros mismos.

Dentro del proceso de formación de maestros y de transformación de la práctica docente cotidiana estamos ahora en la cuarta fase.

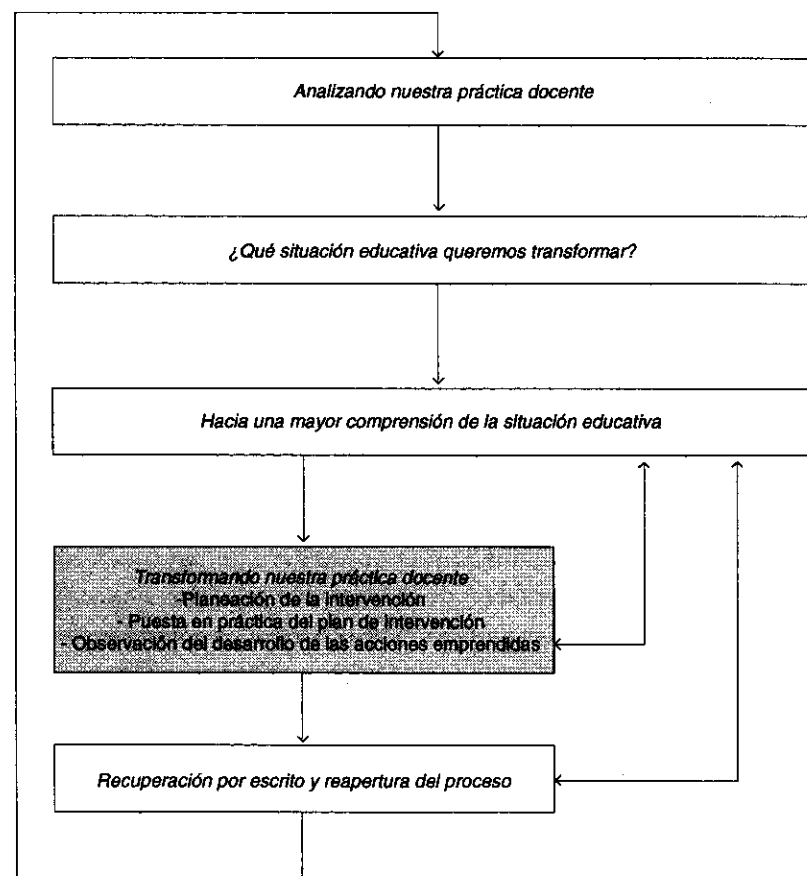


FIGURA 5.1. Transformando nuestra práctica docente.

El trabajo se distribuye en tres etapas:

1. *Planeación de la intervención*: ésta se basará en la flexibilidad, apertura y capacidad que tengamos para imaginarnos una práctica do-

cente diferente de la que hemos venido desarrollando e idear los mecanismos que nos permitan hacerla realidad. Esta subetapa, a su vez, se divide en tres momentos:

- Posibles soluciones
 - Valoración de las posibilidades de implantación
 - Diseño del plan de intervención
2. *Puesta en práctica del plan de intervención*: implantaremos en el salón de clase y en la escuela las acciones que diseñamos previamente.
 3. *Observación del desarrollo de las acciones emprendidas*: estaremos muy atentos a los resultados obtenidos con la puesta en práctica del plan de acción. Esta observación debe ser lo más sistemática posible, de manera que nos permita explicarnos los cambios realizados.

Como en las anteriores, también en esta etapa nos guiaremos por algunas preguntas:

- ¿Qué ideas, soluciones o estrategias podemos plantear para resolver nuestra situación educativa?
- De todas ellas, ¿cuáles se pueden implantar?
- ¿Qué queremos lograr con la puesta en práctica?
- ¿Qué acciones vamos a emprender para llevar a cabo nuestras ideas?
- ¿Cuándo se realizará cada una de las acciones?
- ¿Cómo vamos a recabar los datos que nos permitan darnos cuenta de que las propuestas están mejorando nuestra práctica educativa?

Trabajaremos sobre cada una de las preguntas anteriores, lo que nos llevará a resolver la situación elegida y nos permitirá hacer realidad nuestras ideas, expectativas y saberes sobre cómo queremos que sean los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. La puesta en práctica se basará en un diseño, ya que éste nos facilitará adelantarnos a los hechos y construir desde ahora una educación más adecuada para los alumnos y una práctica más significativa para los maestros.

La forma de trabajo propuesta para esta etapa combina el trabajo de taller o de sesiones periódicas de trabajo en grupo para la planeación y la reflexión, con la implantación de nuestro diseño y la observación de campo.

Planeación de la intervención

El tiempo que dediquemos a esta actividad nunca será tiempo perdido, ya que nos permitirá actuar de manera más congruente y consciente. No olvidemos que en algunos momentos del trabajo docente estaremos implantando acciones diferentes de las acostumbradas, y que dicha actuación requiere que tengamos en claro los pasos que damos, la forma en que nos relacionamos con los alumnos, etc. Uno de los elementos fundamentales de un actuar seguro es la planeación.

En este momento es útil tener a la mano todo el material del que disponemos sobre la situación educativa que queremos resolver: el análisis que realizamos —cuando reflexionamos sobre la situación educativa elegida con base en nuestras experiencias e interpretaciones—, los datos obtenidos en el contacto con la realidad —cuando, mediante entrevistas y observaciones, analizamos la situación educativa en la realidad—, la integración realizada —cuando construimos las nuevas explicaciones con base en nuestra experiencia enriquecida por la observación—, nuestras conceptualizaciones y mapas conceptuales —cuando los reconstruimos uniendo nuestros saberes con el conocimiento acumulado— y las propuestas de acción o innovación que leímos o nos narraron.

POSIBLES SOLUCIONES

Es importante en este momento dejar volar nuestra imaginación, recurrir a toda nuestra creatividad y darle cauce a nuestras intenciones de mejorar para que seamos capaces de idear soluciones alternativas a la situación educativa que queremos mejorar. En grupo haremos un

listado de soluciones o de respuestas que incluya todas las aportaciones que podamos imaginar y las propuestas de intervención o innovación que leímos. Analizarlas será un trabajo posterior.

VALORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE IMPLANTACIÓN

Es necesario depurar nuestro listado de soluciones o de respuestas, con la finalidad de que las estrategias de intervención cuenten con las condiciones personales, institucionales y sociales que permitan su implantación. Este análisis nos llevará a desechar algunas, ya que de nada sirve decidir emprender una acción en la cual no confiamos o que no es viable.

Para plantear las acciones que vamos a llevar a cabo debemos tomar en cuenta algunas recomendaciones:

1. Las acciones deben ser realistas. No olvidemos que nos estamos comprometiendo a realizar acciones que benefician tanto a nuestros alumnos como a nosotros mismos.
2. En las acciones que vamos a emprender es muy importante no olvidar que la tarea del docente se inscribe en un contexto que la determina, y que el maestro no es el único sujeto que interviene en el proceso educativo. En algunas de esas acciones participarán otros agentes directamente implicados. Nuestros alumnos estarán siempre presentes, pues estamos eligiendo problemas que afectan su aprendizaje.
3. Nuestras acciones deben prever un orden, ser sistemáticas. La planeación nos ayudará a no improvisar y guiará la manera de llevarlo a cabo. Asimismo, nos dará claridad sobre los propósitos que queremos alcanzar y la manera de lograrlo. Así, no nos perderemos ni nos desviaremos a mitad del camino.
4. La planeación debe ser lo suficientemente flexible para permitir a cada maestro actuar dentro de su contexto particular.

5. Cuando analicemos nuestra práctica docente y formulemos el problema, no debemos olvidar que las situaciones educativas no se presentan aisladas, sino que suceden en un contexto cuyas partes se interrelacionan constantemente.
6. Al principio debemos proponernos acciones sencillas que nos permitan hacer un seguimiento claro de lo que está sucediendo. Poco a poco podremos emprender acciones más complejas.
7. Un trabajo de esta naturaleza requiere constancia. Es importante proseguirlo hasta llegar a la evaluación.

Transformar la práctica educativa no es tarea fácil; como ya hemos visto, requiere un cambio de actitud ante nuestra función como maestros. Estamos transitando de una práctica docente estática y rutinaria a una pedagogía participativa y dinámica, porque queremos contribuir activamente, desde nuestro ámbito de acción, a la creación de una sociedad más justa para todos. Maestros y alumnos somos parte de esa sociedad. Por eso, el camino que proponemos está lleno de preguntas e implica una continua búsqueda de respuestas.

Pero, ¿cómo podemos llevar a la práctica soluciones integrales, planeadas, que tomen en cuenta a las otras personas involucradas en el proceso educativo, y que al mismo tiempo sean realistas? Esto es algo que sólo cada maestro o cada colegio de maestros puede contestar, de acuerdo con las preguntas que su propia realidad educativa le plantea. Es ahora cuando se manifiesta plenamente una característica esencial del trabajo docente: la combinación del arte con la ciencia, para convertir el hecho educativo en una aventura de vida que permita a los alumnos no solamente aprender más, sino ser mejores seres humanos.

DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El diseño de cursos de acción alternativos consiste en señalar y definir las acciones que vamos a emprender para modificar la situación

educativa que nos hemos propuesto transformar. Para ello es indispensable retomar el trabajo efectuado en torno al análisis del objeto de estudio, tal como fue reelaborado al finalizar la observación de campo, a fin de identificar las causas, las consecuencias y los factores que intervienen en él. Esto dirigirá nuestros esfuerzos hacia los aspectos claramente vinculados con la situación que queremos modificar.

Un plan de intervención en su versión más sencilla debe contar al menos con los siguientes elementos:

- Los propósitos a los que responde.
- Las acciones por realizar.
- Los tiempos en que las distintas acciones se llevarán a cabo.

El colectivo de maestros creó su propia solución, la cual se presenta aquí no sólo por el interés que en sí misma conlleva, sino también para mostrar que cada grupo de maestros tiene los elementos suficientes para buscar su propia solución de acuerdo con las características de su alumnado y del medio en el que trabaja. Recordemos que la situación educativa que deseaban transformar era “la falta de comprensión de diversos textos (literarios, instructivos, informativos, científicos) que muestran los escolares de la educación primaria”.

Este proyecto se inicia con la idea de integrar en un proceso de trabajo docente el potencial que ofrecen los alumnos, el profesor, el currículo oficial, el contexto y los padres de familia.

Las ideas eje que originaron el trabajo son tres: la integración de los contenidos en un todo coherente, los intereses del escolar, y un proceso escolar que pueda canalizar ambas cosas; esto se basa en la premisa de que si un proceso didáctico es viable se debe a que propone la acción-reflexión, propicia la construcción del conocimiento y, en consecuencia, genera comprensión.

Para empezar queremos dar vida a los elementos del contexto que participan activamente en todo proceso de aprendizaje constructivo. Este inserto de consideraciones tiene como objetivo no dejar morir el potencial de información, medios, elementos y recursos que posee cada localidad.

Las unidades semánticas de aprendizaje (USA), nombre que se dio a la solución de la situación educativa, son una aportación original del grupo de Río Grande, Oaxaca, al desarrollo curricular. En sentido estricto, se trata de una propuesta didáctica que no solamente atiende los problemas de la "incomprensión lectora", sino que transforma de raíz el enfoque tradicional de la práctica docente. Integra el conocimiento cotidiano y los problemas locales a los contenidos curriculares; vincula contenidos de distintas áreas; permite al maestro propiciar un proceso de indagación, en el cual los niños son protagonistas: se formulan preguntas y problemas, buscan diversas fuentes de información, construyen nuevas explicaciones sobre el problema, diseñan estrategias de acción, las realizan, las evalúan y las comunican a los padres de familia; resignifica la relación pedagógica pues hace de maestros y alumnos personas que aprenden conjuntamente a partir de sus vivencias.

El aprendizaje grupal es otra ruptura importante respecto de los modelos de enseñanza memorísticos e individualistas. En este sentido, las USA no son solamente ejemplos espléndidos de la forma en que un proceso de investigación-acción emprendido por un grupo de maestros va permeando poco a poco su práctica, sino la prueba del conocimiento nuevo, original y relevante que son capaces de construir cuando se han planteado los problemas de la práctica como objetos de estudio y de transformación.

El valor de este conocimiento radica en su potencial para hacer frente a problemas concretos, pero es también una aportación al conocimiento educativo en la medida en que genera propuestas curriculares nuevas, pertinentes y con un alto potencial para construir experiencias de aprendizaje significativo que, además, se realizan en contextos socioeconómicos desfavorecidos. Se trata de innovaciones educativas de pequeña escala y de alto poder transformador de todos los agentes que participan en ellas.

Las unidades semánticas de aprendizaje son un proceso didáctico de trabajo que de manera prioritaria involucra activamente a los estudiantes, al profesor, el currículum y el contexto; se planea, desarrolla

y evalúa de manera coordinada; es un proceso dialéctico cuyo propósito es mejorar cada experiencia y generar en el estudiante el agrado de estar en la escuela como una experiencia en armonía con la realidad en la que vive.

Esta propuesta se propone lograr los siguientes objetivos:

1. Conocer el proceso de comprensión de los estudiantes para proponer estrategias de trabajo docente que lo favorezcan.
2. Aprovechar la riqueza del medio físico, social y geográfico que poseen las localidades en las que se desarrolla cada una de las unidades semánticas de aprendizaje.
3. Generar una metodología de trabajo docente que propicie la comprensión significativa de textos en los estudiantes de educación básica.
4. Promover en el profesor de educación básica la conciencia de su quehacer profesional y la aplicación de la investigación como herramientas para comprender mejor su trabajo y generar soluciones alternas.
5. Propiciar en el estudiante el desarrollo de habilidades para la comprensión mediante acciones didácticas congruentes con su medio físico, social y cultural, y que se basen en sus saberes previos.

Estas unidades parten de un centro de interés vivencial presente en la comunidad, como puede ser un recurso natural o un acontecimiento cultural; asimismo, apelan a la curiosidad de los alumnos respecto de sí mismos o de los objetos y fenómenos naturales que observen. La idea es que el estudiante sienta la necesidad de buscar las respuestas a sus dudas e interrogantes.

Las estrategias principales para el desarrollo de las unidades semánticas de aprendizaje son las siguientes:

1. Análisis del plan de estudios: es necesario que el maestro lo realice para reconocer sus propósitos y los contenidos de las asignaturas y elaborar un cuadro de vinculación de contenidos.
2. Obtención del tema de interés general: se elige el primer tema de trabajo de manera conjunta entre profesor y estudiantes, recordando que la tarea del profesor es coordinar.

La elección del tema puede ser el primer momento de confrontación de las diferentes opiniones de los alumnos. Aquí el punto clave es la argumentación, pues cada miembro del grupo elige un tema que le agrade; después se integran en equipos para discutir y argumentar por qué es interesante dicho tema. Cada equipo, después del momento de confrontación, elige uno y se apresta a reunir los argumentos suficientes para convencer al grupo de elegirlo ya como tema general.

3. Diagnóstico de concepciones previas: se diagnostican los saberes experienciales y académicos que poseen los niños mediante entrevistas, cuestionarios, dibujos, canciones, poemas, etc., sobre el tema elegido. El maestro debe saber de qué conceptos parten los niños al trabajar con las unidades semánticas de aprendizaje.

Los saberes de los estudiantes se clasifican para detectar las necesidades de aprendizaje.

4. Planeación del maestro: el profesor revisa su cuadro de vinculación de contenidos y asignaturas y las categorías de saberes de los estudiantes, y construye una trama curricular de planeación que relacione el centro de interés o tema elegido, los contenidos del programa y los resultados del diagnóstico.

5. Desarrollo del proceso de investigación: los alumnos investigan sobre el centro de interés. La experiencia nos ha enseñado que los estudiantes tienen gran sagacidad y versatilidad para obtener la información, porque sus fuentes de consulta son los textos gratuitos —los libros que celosamente se guardan en casa porque no se usan o porque alguna vez pertenecieron a otro alumno que no pudo llegar a ser estudiante o interrumpió sus estudios—, consultan a los familiares, recolectan textos que están a su alcance y observan. Algunos de estos textos pueden ser obra del mismo profesor.

Para recolectar la información, en un primer momento plantean preguntas que luego se clasifican en función de su utilidad para la investigación; las que requieren una respuesta lógica o simple o no corresponden al tema se omiten. Posteriormente se emplean fichas de trabajo, notas, resúmenes, dibujos, mapas conceptuales que ellos conocen como “cadena de palabras”, etcétera.

Este paso del proceso puede tardar, pues es un espacio de constante intercambio de información y de opiniones.

6. Integración del conocimiento y elaboración de los productos-evidencia: cuando el profesor estima que los estudiantes ya han recolectado suficiente información o que han agotado las fuentes de información de su medio, inicia con ellos la organización de la información. Éste es el momento de armar el rompecabezas y de hacer el diseño y la elaboración de productos-evidencia para presentar conclusiones y detectar los avances. Los productos-evidencia pueden ser titerines para ser presentados con diálogos, maquetas, guiones teatrales para ser representados, textos escritos individualmente o por equipos, historietas, cuentos, modelados, manualidades, etc. Los estudiantes producen textos como resultado de sus indagaciones, socializaciones y negociaciones.
7. Presentación de los productos de investigación a los padres de familia: se diseña, programa y desarrolla una presentación para ellos, con la finalidad de que los alumnos expongan sus trabajos y conocimientos, comenten cómo trabajan y qué sienten mientras trabajan de esa forma.
8. Evaluación: ésta se realiza con la participación de los alumnos, el profesor y los padres de familia; se toma como eje lo que los niños aprenden o no aprenden, la forma como lo están realizando y sus recomendaciones para mejorar el proceso.
9. Reinicio del proceso: se buscan los vínculos que existen para establecer la relación con la siguiente unidad semántica de aprendizaje. Se inicia otra unidad semántica de aprendizaje a partir de la estrategia número dos.

El colectivo de maestros expone además características del papel del maestro y de los alumnos en la implantación de las USA:

- El papel del maestro debe ser coordinar el trabajo y propiciar un ambiente ameno mediante la aplicación de dinámicas, y como mediador en la construcción de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Al ver o enseñar y aprender contenidos, el maestro debe procurar que los alumnos hagan uso de por lo menos una estrategia de habilidad de pensamiento.

- Los estudiantes deben elaborar y mostrar evidencias de trabajo.
- Cada maestro construye su propuesta considerando las condiciones de los alumnos que coordina, el apoyo de los padres de familia, el nivel de participación de la comunidad, el contexto donde se desarrolla su práctica docente y el nivel teórico-metodológico-operativo que vaya alcanzando.

La implantación de una USA en su conjunto varía de un maestro a otro y su duración oscila entre uno y tres meses.

Puesta en práctica del plan de intervención

El grupo de maestros de quienes hemos estado hablando aplicaron las USA en diferentes contextos y trabajaron contenidos diversos de acuerdo con los distintos grados escolares. Los primeros temas trabajados fueron: “La clasificación del reino animal y sus problemas de supervivencia”, “¿Cómo era nuestro pueblo?”, “Diversidad de los osos dentro del mundo animal, las regiones donde viven, su alimentación y las situaciones que enfrentan para sobrevivir”, “La historia de Colotepec”¹ y “Los microbios”.

El proceso didáctico de investigación desarrollado durante la USA se llamó “La historia de Colotepec”.² A continuación se describen seis etapas del proceso didáctico: obtención del tema de interés grupal, preguntas al tema, diagnóstico de concepciones previas, planeación entre el maestro y el grupo, desarrollo del proceso de investigación y presentación de los productos de investigación a los padres de familia; finalmente se presentan el análisis y las perspectivas. La intención es mostrar cada uno de los momentos didácticos de aplicación de esta propuesta metodológica, diseñada inicialmente con la finalidad de ayudar a los estudiantes de educación primaria a comprender textos. La unidad se desarrolló con un grupo de cuarto grado de una escuela rural, integrado por 24 alumnos: 17 niños y 7 niñas.

1. Obtención del tema de interés grupal. Este proceso se inició pidiendo a los niños que escribieran en una hoja tres temas sobre los cuales quisieran aprender más, o que no supieran y quisieran conocer. Cuando todos lo hicieron, cada uno leyó sus temas ante el grupo. Después se les indicó que escogieran sólo uno de esos temas. Cada alumno lo hizo y lo leyó. Algunos de los planteamientos de los niños fueron los siguientes: “¿Quiénes fueron los que llegaron primero a Colotepec?”, “¿Por qué los helicópteros andan en el cielo y no se caen?”, “¿Cómo se formó la Luna?”

En el pizarrón se fueron anotando planteamientos como éstos, pero transformados en temas, para obtener finalmente la lista siguiente: la historia de Colotepec; los helicópteros, los aviones y los carros; los planetas; el río; los animales; el plástico. Se hizo un análisis para conjuntar las preguntas que se referían a lo mismo. Luego se integraron por equipos según el tema. Aquí algunos niños cambiaron de tema, por simpatía hacia otro compañero o porque les gustó otro.

La intención es que por equipos busquen información con la que justifiquen el tema que proponen. Después de localizar la información, algunas de las argumentaciones fueron las siguientes: “Porque nos gustaría saber quién hizo el municipio y el parque”, “Porque así podemos saber cómo se vestía la gente de antes”, “Porque queremos saber de dónde viene el río porque si no hubiera agua se moriría la gente”.

Con argumentos de este tipo, algunos niños manifestaban su punto de vista no solamente centrados en su tema, sino también en el de otros equipos; esto quiere decir que existe realmente un proceso en el que el maestro puede conocer algunas construcciones conceptuales de los niños. Finalmente se escogió un tema de estudio; en esta ocasión se hizo por votación. El tema elegido fue “La historia de Colotepec”.

2. Preguntas al tema. Se solicitó a los niños que escribieran en una hoja tres preguntas referentes al tema de estudio elegido y sobre las cuales les gustaría investigar. Posteriormente se leyeron, y se hizo un análisis de las preguntas que se repetían o de las que hablaban sobre lo mismo a fin de elaborar preguntas más globales: ¿cómo eran los pri-

meros que llegaron a Colotepec?, ¿cuáles eran antes las actividades productivas?, ¿cómo viajaban antes?, ¿cómo se hicieron las construcciones?, ¿cómo eran antes las costumbres y las tradiciones? y ¿cómo se comunicaban? Estas preguntas se anotaron en un lugar visible para los alumnos.

3. Diagnóstico de concepciones previas. Con esta actividad se pretende que tanto el maestro como el grupo conozcan los saberes conceptuales con los que los participantes inician el proceso. Por lo tanto, en esta ocasión se solicitó a los niños que redactaran dos textos: uno en el que escribieran cómo era Colotepec hace cien años y otro en el que expresaran cómo es Colotepec actualmente; para ello el maestro propuso algunos temas guía: el vestido, el transporte, las casas, las fiestas, la cocina.
4. Planeación entre el maestro y el grupo. En este momento, el maestro se encargó de revisar el mapa curricular del plan y los programas de estudio para la educación básica y de ahí retomó el propósito de la USA: "el alumno ampliará la noción de temporalidad y de historicidad mediante la investigación de su entorno inmediato" y algunos contenidos. Luego los integró con otros en un mapa conceptual y elaboró junto con el grupo un plan de trabajo a partir de la pregunta "¿qué podemos hacer para investigar sobre las preguntas que hemos hecho?" Surgieron varias propuestas del grupo: la intención central era recabar la mayor información posible.
5. Desarrollo del proceso de investigación. Para iniciar la investigación, el grupo propuso plantear a las personas mayores las preguntas que se habían hecho en el salón. De aquí surgió la necesidad de hacer entrevistas y descripciones, además de elaborar mapas, croquis y planos. De esta manera, los alumnos preguntaron, hicieron sus guías de entrevista y trajeron información para analizarla grupalmente, aunque en ocasiones no lo hicieron por escrito.

El maestro acudió a las oficinas municipales en busca de información monográfica, pero sólo encontró un documento con datos sobre la fundación de la comunidad y la actuación de los últimos presidentes municipales. De aquí nació la necesidad de elaborar líneas del tiempo; se redactaron descripciones y narraciones, se revisaron las reglas de puntuación, se elaboraron fichas de conceptos, se hicieron lecturas

junto con los alumnos, se ayudó a los alumnos a buscar las ideas principales y subrayarlas. Se volvieron a hacer discusiones grupales y se armaron archivos personales.

El detonador fue que en el edificio del Centro de Salud existen estelas³ que dan muestra de asentamientos humanos de la época prehispánica. Éstas dieron pie al análisis de toda esa época, mediante varias lecturas y discusiones grupales. Otro detonador fue la planeación del cierre de la USA, para la cual el grupo propuso hacer una función de titerines, un periódico mural y la exposición de figurillas y construcciones de barro elaboradas por ellos. De aquí se planteó la necesidad de realizar varias actividades: investigar lo que son los diálogos y la forma de elaborarlos, fabricar titerines, redactar varias veces los diálogos y ensayar la función, elaborar las figurillas y construcciones de barro, redactar la información recabada para el periódico mural de la escuela. Finalmente, cada alumno hizo una invitación por escrito para sus padres.

6. Presentación de los productos de investigación a los padres de familia. Cuando ya todo estaba listo para la presentación ante los padres de familia, ésta tuvo que posponerse por causas de fuerza mayor: se detectó un caso de cólera en la comunidad y el sector salud tuvo que hacer un barrido. La presentación se realizó tres días después: primero cada niño entregó a sus padres su archivo personal, para que éstos se dieran cuenta de los trabajos elaborados. Posteriormente, los padres observaron las construcciones y las figurillas de barro hechas por los niños, las cuales tenían explicaciones escritas y el nombre del artista. El tercer momento fue la presentación de los titerines.

Se observó en los padres de familia asistentes una actitud de indiferencia; no mostraban ni alegría ni desaprobación al trabajo, y solamente algunos dijeron que "el trabajo estaba bien". Cuando los niños tomaron la palabra, dijeron a sus padres que les gustaría que prestaran más atención.

Observación del desarrollo de las acciones emprendidas

Aquí pueden usarse las mismas técnicas empleadas durante la etapa de observación,⁴ ahora para recoger información sobre lo que está sucediendo. De esta manera podemos tener registros de los cambios, los aprendizajes y las experiencias significativas que están ocurriendo con los alumnos, así como de la repercusión de estas modificaciones en otros agentes, como los colegas, los padres de familia y las autoridades.

Notas

¹ Colotepec es el nombre del pueblo donde se encuentra la escuela.

² Véase M. Santos, "Unidad semántica de aprendizaje".

³ Las estelas son monumentos conmemorativos tallados en piedra en bajorrelieve. Representan a un personaje religioso o militar importante de una cultura prehispánica que aparece rodeado por glifos que indican el suceso, la fecha, el lugar, el nombre del personaje, etcétera.

⁴ Véase la sección "La observación y la entrevista como fuentes de enriquecimiento de nuestras explicaciones previas", en el capítulo "¿Qué situación educativa queremos transformar?"

6. RECUPERACIÓN POR ESCRITO Y REAPERTURA DEL PROCESO

ESTA ETAPA ES LA ÚLTIMA en el mejoramiento intencionado y sistemático de la situación educativa que como grupo decidimos transformar. Ya realizamos un esfuerzo sostenido de reflexión, análisis, imaginación, perseverancia, escritura y trabajo en equipo que ha dado sus frutos; ahora los analizaremos y buscaremos mecanismos para difundirlos. La figura 6.1 muestra dónde se sitúa esta fase dentro del proceso de formación.

Las preguntas que guiarán esta etapa son las siguientes:

- ¿Qué resultados obtuvimos con la puesta en práctica de nuestro plan de acción con respecto a nuestros alumnos, con respecto a nosotros mismos?
- ¿Qué factores son los que explican dichos resultados?
- ¿Cómo y dónde podemos difundir el proceso que realizamos?
- Después de este proceso de resignificación de nuestra práctica docente, ¿cómo soy como maestro?
- ¿Qué nueva situación educativa deseamos ahora resolver?

Tras haber transformado nuestra práctica docente implantando acciones que, además de conferirle un nuevo significado, han propiciado una educación más integral y humana para nuestros alumnos,

y luego de haber observado muy de cerca los cambios presentados en los diferentes agentes involucrados, nos queda por dar un paso más en este proceso: explicar las razones que sustentan las mejoras alcanzadas.

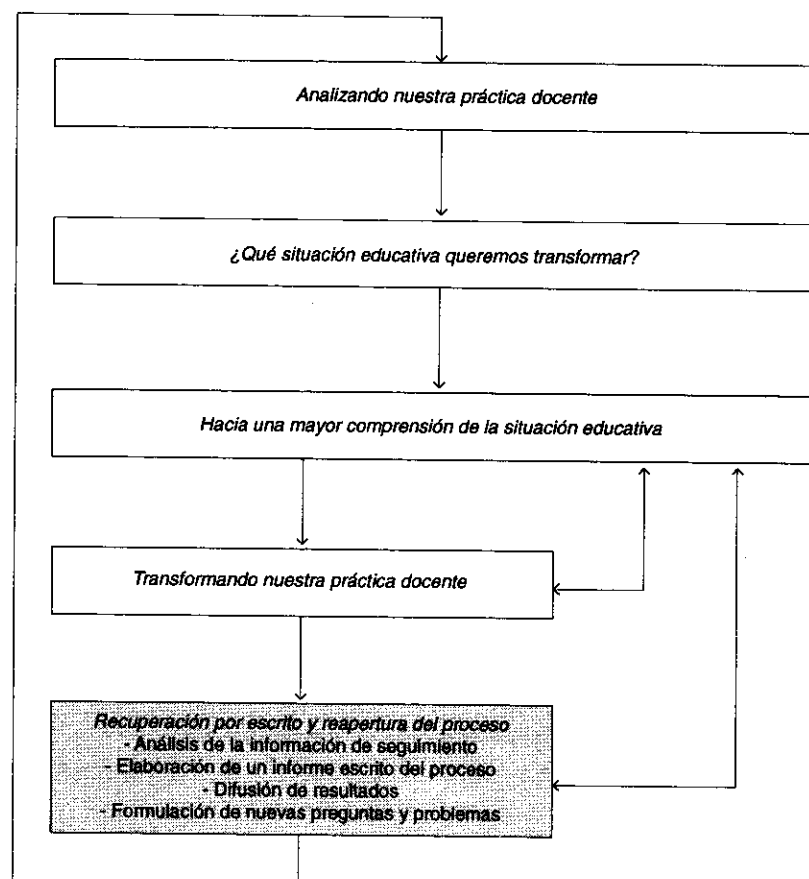


FIGURA 6.1. Recuperación por escrito y reapertura del proceso.

Análisis de la información de seguimiento

El análisis de la información que hemos obtenido de los registros de observación, entrevista, etc., sigue los mismos procedimientos descritos en el capítulo "Qué situación educativa queremos transformar". El ordenamiento de la información a través de categorías nos permite nuevamente mostrar los asuntos importantes que a lo largo de la práctica han ido apareciendo.

Es conveniente organizar sesiones en las que estén presentes quienes participaron en las acciones emprendidas. Estas reuniones resultan sumamente enriquecedoras porque nos permiten reunir el punto de vista de todos los involucrados.

Después de leer varias veces los trabajos de los alumnos y sus diarios de campo, el grupo de maestros clasificó las ideas en cinco categorías de análisis:

1. Metodología
2. Contenido
3. Recursos
4. Estrategias de lectura de los alumnos
 - Leer varias veces
 - Leer despacio
 - Leer con mucha atención
5. Resultados
 - Comprensión total
 - Comprensión parcial
 - Incomprensión
 - Comprensión distorsionada

El análisis de los datos recabados tuvo en cuenta varios aspectos: los aprendizajes de los niños, su función y funcionamiento como colectivo, las posibilidades y dificultades de las USA, etc. A continuación transcribimos algunas de las reflexiones realizadas por los maestros.

1. "Los resultados que fuimos obteniendo nos permitieron realizar dos tareas: explicarnos el objeto de investigación y la práctica docente misma y formarnos ideas orientadoras para la construcción o reconstrucción de nuevas estrategias para el proyecto de acción."
2. "Es interesante darse cuenta de cómo el mismo ritmo de trabajo de los miembros del equipo atrae a quienes muestran indiferencia o desinterés hacia la tarea. Hay alumnos a quienes se les dificulta esta tarea, mientras que a otros les parece más fácil."
3. "En cuanto a lo que hemos encontrado con los niños, se puede decir que las USA dan vida al trabajo escolar, los alumnos pierden los miedos y son más participativos; lo que hacen lo viven y, en consecuencia, el aprendizaje es grato y perdurable."
4. "El diseño y la aplicación-construcción de las unidades semánticas de aprendizaje es un logro que, sin la orientación general del proyecto, difícilmente habríamos alcanzado. Aunque su puesta en práctica ha exigido esfuerzos, también ofrece muchas posibilidades para hacer de los alumnos sujetos activos y reflexivos que comprendan los textos."

"El proyecto ofrece una forma de mejorar nuestra práctica en el aula a partir de nosotros mismos, y de profesionalizarnos cada día. Con esta experiencia empezamos a descubrir la gran capacidad que tenemos para transformar la tarea educativa: adquirimos mayor autonomía y ya no sólo esperamos que las autoridades nos otorguen las capacitaciones; por el contrario, por este medio nos actualizamos permanentemente."

6. "Las reuniones amenas de lectura, de intercambio, de convivencia han hecho que juntos vayamos caminando; sentimos que mediante nuestras reuniones ahuyentamos la pereza, el miedo a ser nosotros, la indiferencia, porque hacemos conciencia de la responsabilidad que tenemos. El colectivo es un espacio para el aprendizaje, para el intercambio, para la convivencia."

No podemos olvidar que estamos construyendo conocimientos relevantes para la solución de una situación determinada.

Por eso es tan importante que recuperemos la información de manera que no sólo estemos innovando en la práctica, sino dando cuenta de ello de manera sistemática. Hay que considerar que la única manera de compartir nuestras experiencias, avances y logros con colegas que están en otras ciudades, en otros estados e incluso en otros países, es a través de documentos que no solamente narren lo que hemos hecho sino que analicen lo ocurrido.

Por ello reiteramos la importancia de esforzarse por observar cuidadosamente lo que ocurre cuando ponemos en práctica acciones de cambio. Sólo este trabajo cuidadoso nos pondrá en condiciones de documentar y difundir el conocimiento que hemos construido y los cambios que hemos logrado.

Elaboración de un informe escrito del proceso

Con base en el trabajo realizado, no nos queda más que poner en blanco y negro nuestros descubrimientos y experiencias. No haremos informes de investigación ni documentos de carácter teórico. Se trata más bien de escribir informes del proceso que no solamente narren —aunque la descripción es un paso importante de este trabajo—, sino que también expliquen las acciones emprendidas y sus alcances.

Los registros de trabajo durante las distintas etapas, así como las evaluaciones e informes personales, nos permiten recuperar lo más importante que ha sucedido durante el proceso, de manera que al final del mismo, además de saber lo que hemos logrado y lo que aún está pendiente, entenderemos con claridad por qué sucedió de esa manera.

A lo largo de las reuniones de seguimiento, el colectivo de maestros de Río Grande hizo una revisión sistemática de su proceso, con vistas a lograr cada vez mayor congruencia interna entre pregunta, referentes teóricos y estrategias de acción. Resultó de mucha utilidad ver de manera esquemática su proyecto, tal como se presenta en el cuadro 6.1.¹

Entre los asuntos que presentaron mayor dificultad están el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para recuperar la información de campo, así como la construcción de categorías de análisis que permitan analizar dicha información hasta identificar asuntos relevantes, constantes, nuevas preguntas, etcétera.

CUADRO 6.1. Proceso de la investigación-acción realizada.

Contexto del proyecto	Situación o problema por resolver	Causas relacionadas con la práctica docente	Consecuencias	Confrontación con la realidad	Conceptos de referencia
Municipio de Río Grande, Oaxaca. Escuelas primarias urbanas y rurales. Organización completa y multigrado.	La comprensión lectora: la dificultad que los niños manifiestan para comprender textos literarios, científicos, informativos e instructivos.	La lectura de comprensión no es un requisito para resolver tareas escolares, incluso relacionadas con la lectura. Las prácticas rutinarias y memorísticas de enseñanza ocupan poco la lectura de comprensión.	La comprensión lectora es un factor con alta influencia limitadora en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Afecta el trabajo de todas las demás asignaturas, no sólo la de lengua. La falta de comprensión lectora crea dependencia exagerada respecto del maestro.	La mayoría de los alumnos se ubica en la comprensión parcial, que indica que comprenden sólo la mitad de lo que leen. Los textos más difíciles de leer son los científicos, y los más fáciles son los literarios.	Marco conceptual general: - Teoría psicogenética (aprendizaje y desarrollo del niño). - Pedagogía operatoria (actividad del niño a operar). Conceptos básicos de referencia: comprensión lectora, lenguaje oral, lenguaje escrito. Condiciones internas y externas del proceso lector.

CUADRO 6.1. Proceso de la investigación-acción realizada (conclusión).

Propuesta de estrategias de intervención	Instrumentos de observación y seguimiento de la estrategia ²	Categorías construidas para analizar la información recogida ³	Organización de categorías en temas y subtemas	Productos
Las unidades semánticas de aprendizaje.	Trabajos elaborados por los alumnos, pruebas para medir la comprensión en distintos tipos de texto, diarios de campo, videos, grabaciones, registros de observación, entrevistas con padres de familia.	Con respecto al tema, descubrimientos sobre el niño y su aprendizaje: -Evolución de la capacidad de formularse preguntas. -Diversificación de las fuentes de información. -Confrontación entre el conocimiento tradicional de la comunidad y el conocimiento científico. -Creciente desarrollo de procesos de autonomía en los niños. -Manifestaciones del pensamiento preoperatorio de los niños, etcétera.	Recuperación del proyecto en sus distintas etapas. Resultados en el proceso lector de los niños. Descubrimientos de los maestros sobre el niño y su aprendizaje. Descubrimientos sobre el aprendizaje grupal. Descubrimientos sobre su proceso de formación continua como maestros. Descubrimientos sobre el trabajo escuela-comunidad.	Informe del proceso seguido. Ponencias elaboradas por el equipo sobre las USA. Videos y material didáctico elaborado por los niños. Artículos publicados en revistas de educación.

Los informes del proceso nos pondrán en contacto con maestros de nuestro país y de otras partes del mundo a quienes nuestra experiencia podría ser útil, y compartir con nosotros sus puntos de vista sobre lo que estamos haciendo. La comunicación por escrito nos abre un horizonte ilimitado de interlocutores y representa un salto decisivo entre nuestro pequeño y rico espacio de trabajo y el mundo de los educadores que, como nosotros, emprenden esfuerzos innovadores en su práctica cotidiana.

Todos los textos que se presentaron para ejemplificar los diferentes momentos de esta propuesta de formación de maestros y de transformación de la práctica docente fueron extraídos de los documentos que este colectivo escribió para sistematizar su experiencia y compartirla con otros.

Difusión de resultados

Cuando hablamos de difusión hay que pensar en todos los foros, publicaciones o intercambios mediante los cuales demos a conocer nuestra experiencia para someterla a la crítica y a la retroalimentación de otros, y para sostener un diálogo académico.

La naturaleza de los espacios de difusión es muy extensa y abarca videos, exposiciones, documentos, muestras gráficas del trabajo realizado con alumnos o talleres de trabajo, como posibles vías de comunicación y de enriquecimiento de nuestra experiencia a través del contacto con otros.

Formulación de nuevas preguntas y problemas

Ha llegado el momento de cerrar un ciclo muy largo pero muy enriquecedor de investigación-acción. En lo sucesivo estos ciclos serán mucho más breves, pues el hecho de llegar hasta aquí significa que hemos construido una fuerte convicción de la necesidad de vivir la práctica en un continuo proceso de aprendizaje. Si el largo proceso de análisis de la práctica logró abrir nuestra disposición profunda al cambio, cumplió su propósito de fondo. En lo sucesivo no necesitaremos hacer revisiones de esta magnitud, sino trabajar sobre el análisis crítico de nuestras nuevas etapas de formación como agentes. También hemos construido un andamiaje conceptual que nos hará más fácil la tarea de emprender nuevas búsquedas teóricas y prácticas. Hemos desarrollado habilidades de pensamiento y para la indaga-

ción. Tenemos, en esencia, nuevas preguntas que plantear en torno a la práctica:

Conforme vamos avanzando, encontramos cada vez más problemas complejos. Si miramos hacia atrás, consideramos que todo problema pasado ha sido más simple; cuando lanzamos la mirada más allá de lo que actualmente vivimos, nos parece que nunca hemos de llegar a esos problemas y, de llegar, nos da la impresión de no poder resolverlos. Sin embargo, seguimos caminando.

Estamos convencidos de que con nuestro esfuerzo podemos mejorar cada día nuestro trabajo docente por medio de la investigación; que la acción es la herramienta base y la reflexión su plataforma.

Quizá los ejercicios de observación realizados en los dos momentos propuestos nos permitieron desarrollar un conjunto de habilidades que seguramente para algunos de nosotros nunca habían sido importantes: la capacidad de mirar atentamente lo que ocurre a nuestro alrededor y de preguntarnos continuamente cuál es la lógica que explica y da coherencia a estos sucesos que la vida cotidiana nos muestra.

Probablemente habremos hecho nuestra esa actitud vital que expresa Bertold Brecht:

Habéis asistido a lo cotidiano,
a lo que sucede cada día.
Pero os declaramos:
Aquello que no es raro, encontradlo extraño.
Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre.
Que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde deis con el abuso
Ponedle remedio.

Éste es el espíritu que da sentido a esta propuesta y es la invitación a llevarla a cabo con el apoyo de la investigación-acción.

Notas

- ¹ El llenado de este cuadro no tiene que hacerse exhaustivamente, como lo realizó el colectivo de maestros; basta con registrar algunos indicadores pertinentes para cada casilla y la forma como, en conjunto, facilita el análisis del proceso seguido por los maestros.
- ² Este grupo utilizó una enorme cantidad de instrumentos de observación y registro, lo cual complicó mucho su trabajo de sistematización y análisis. Si hubiesen tenido mayor claridad respecto del tipo de información que era más pertinente recoger, probablemente habrían utilizado menos instrumentos y obtenido información más precisa.
- ³ Estas categorías muestran un proceso de avance del grupo respecto de las elaboradas anteriormente y expuestas en el apartado sobre el análisis de la información de seguimiento. En las sesiones de seguimiento, los participantes descubren que hay información muy rica sin analizar, y esto los conduce a incorporar nuevas categorías para organizar su información de campo.

EPÍLOGO

Queridos maestros:

Finalizamos esta propuesta, que ha sido elaborada sobre la base de una profunda fe en las posibilidades que todo ser humano tiene de mejorar y ayudar a otros a hacerlo.

Por eso va dirigida a ustedes, que, como personas y maestros, pueden hacer mucho para mejorar la educación que se imparte en países como el nuestro.

Para ello, hemos subrayado que el primer paso es lograr que cada maestro recupere el valor de su profesión y sea capaz de ir elaborando su palabra en el proceso educativo.

Nuestra preocupación, igual que la de ustedes, son los niños y los jóvenes; por ellos hemos iniciado este camino. Los invitamos a acompañarnos.

Las autoras

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍN, FRANCISCO, *Talleres metodológicos y de asignaturas. Una experiencia de perfeccionamiento docente*, Santiago de Chile: CIDE, 1990.

——, *Ideas para enseñar a pensar*, Santiago de Chile: CIDE, 1988.

ANTÚNEZ, SERAFÍN, *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*, Barcelona: ICE-HORSORI, 1993.

ATKIN, LUCILE Y OTRAS, *Paso a paso, cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*, México: UNICEF/Pax, 1987.

BALL, STEPHEN J., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós, 1989.

BAZDRESCH PARADA, MIGUEL, "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", *Educación. Revista de Educación*, nueva época 1, abril-junio de 1997, México.

BORSOTTI, A. CARLOS, *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD/Kapelusz, 1984.

BRUNER, J.S., *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata, 1988.

CARDEMIL, CECILIA Y VIOLA ESPÍNOLA, *Detrás del pizarrón. Guía para la revisión de la práctica docente*, Santiago de Chile: CIDE, 1987.

CARR, WILFRED Y STEPHEN KEMMIS, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.

- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS y CENTRO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, INNOVACIÓN Y COMUNICACIÓN, *Primer encuentro de innovaciones en educación básica*, México: Esfinge, 1991.
- CEPAL y UNESCO, "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", documento discutido en el seminario dedicado a este tema que se realizó en la sede de CEPAL, Santiago de Chile, 4-6 de diciembre de 1991.
- CLARKE, JOHN H., "Graphic Organizers: Frames for Teaching Patterns of Thinking", *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Virginia: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum, 1991.
- COCHRAN-SMITH, MARILYN y SUSAN L. LYTLE, *Inside, Outside. Teacher Research and Knowledge*, Nueva York: Teacher College Press, 1993.
- COLL, CÉSAR (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid: Siglo XXI, 1993.
- , JESÚS PALACIOS y ÁLVARO MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*, Madrid: Alianza, 1990.
- CURWIN, RICHARD L. y ALLEN N. MENDLER, *Disciplina con dignidad*, Guadalajara: ITESO, 1996.
- DELORME, CHARLES, *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Madrid: Narcea, 1995.
- DELORS, JACQUES, *La educación encierra un tesoro*, México: Correo de la UNESCO, 1996.
- DELVAL, JUAN, *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona: Paidós, 1991.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Procesos curriculares institucionales y organizacionales*, México: COMIE, 1995.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?*, México: DGIE-Secretaría de Educación Pública, 1997.
- DUCOING, PATRICIA (coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Formación de docentes y profesionales de la educación*, México: COMIE, 1993.

- ELLIOT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1991.
- , *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 1994.
- EZPELETA, JUSTA, *La escuela y los maestros, entre la escuela y la deducción*, México, DIE/Cinvestav-IPN, 1986.
- , "Reforma educativa y prácticas escolares", *Avances y Perspectiva* (Cinvestav), vol. XV, sep.-oct., 1996.
- , y ALFREDO FURLÁN (comps.), *La gestión pedagógica en la escuela*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1992.
- FAIGUENBAUM, SERGIO, *Capacitación de dirigentes poblacionales*, Santiago de Chile: CIDE/PIIE/FLACSO, 1985.
- FERREIRO, EMILIA y MARGARITA GÓMEZ PALACIO (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, 1982.
- FERRER, F., *Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa*, Ginebra: UNESCO, 1996.
- FERRY, GILLES, *El trayecto de la formación*, México: Paidós/UNAM, 1990.
- FIERRO, CECILIA, "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio", en Ezpeleta y Furlán, *La gestión pedagógica en la escuela*.
- , *Ser maestro rural ¿una labor imposible?*, México: CEE/SEP, 1991.
- , "Apuntes sobre gestión escolar", León: Universidad Iberoamericana (material inédito).
- y SUSANA ROJO, *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*, México: SEP, 1994.
- FREIRE, PAULO, *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI, 1969.
- , *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1970.
- , *¿Extensión o comunicación?*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- , *Pedagogía de la esperanza*, México: Siglo XXI, 1993.
- , *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México: Siglo XXI, 1996.
- , *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI, 1996.
- , *Política y educación*, México: Siglo XXI, 1996.

- FRIGERIO, GRACIELA y otros, *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires: Troquel, 1992.
- GADAMER, HANS-GEORG, *Verdad y método*, 1, Salamanca: Sígueme, 1996.
- GAJARDO, MARCELA, *Enseñanza básica en zonas rurales. Experiencias innovadoras*, Ginebra: UNESCO, 1988.
- GARCÍA HERRERA, ADRIANA PIEDAD, "La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente", en Juan Campechano Covarrubias y otros, *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara: Gobierno de Jalisco, Secretaría General, 1997.
- GARCÍA SALORD, SUSANA y LILIANA VANELLA, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI/Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas-UNAM, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 1992.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, LUIS, "Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa", ponencia presentada en el 1er. Symposium de ciencias de la educación: Análisis y perspectivas de la práctica educativa, Guadalajara, 25-28 de febrero de 1993.
- GONZÁLEZ MORFÍN, LUIS, *Apuntes del curso moral fundamental*, México: Universidad Iberoamericana, 1985.
- HABERMAS, JÜRGEN, *Pensamiento postmetafísico*, Madrid: Taurus, 1990.
- HELLER, ÁGNES, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península, 1991.
- HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS, *Las conferencias de César Coll*, México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1993.
- HOYLE, E., "Micropolitics of Educational Organization", *Education Management and Administration*, no. 10, 1982.
- HUBERMAN, A.M. y R.G. HAVELOCK, *Innovación y problemas de la educación*, París: UNESCO-OIE, 1980.
- HUSÉN, TORSTEN, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona: Paidós, 1988.
- HYERLE, DAVID, "Expand your Thinking", *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*, Virginia: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS, *Estudios y experiencias sobre valores*, Barcelona: IEPS, 1981.
- JOYCE, BRUCE y MARSHA WEIL, *Modelos de enseñanza*, Madrid: Anaya, 1985.
- KEMMIS, STEPHEN y ROBIN MC TAGGART, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes, 1987.
- LAVÍN, SONIA, *Educación rural comunitaria*, México: Centro de Estudios Educativos, 1992.
- , *Informe final ERCO*, México: Centro de Estudios Educativos, 1992 (versión mimeografiada).
- LIMPENS, FRANZ y otros, *La zanahoria*, México: Amnistía Internacional, 1996.
- MAGENZO, ABRAHAM y JORGE PAVEZ, "El perfeccionamiento docente como estrategia de cambio educacional", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, no. 3, México.
- MARTÍNEZ, DAVID, "Valores de los estudiantes con respecto a los derechos humanos y la justicia", ponencia presentada en la XLI Reunión anual de la Comparative and International Education Society, México, 1997.
- NOVAK, JOSEPH D. y D. BOB GOWIN, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración sobre los derechos del niño o de la niñez*, 1959.
- PÉREZ ALARCÓN, JORGE y otros, *Nezahualpilli: educación preescolar comunitaria*, México: CEE, 1986.
- PINZÓN FONSECA, JUSTO y otros, "Documentos de trabajo del Colectivo de Investigación de Río Grande", México: Universidad Pedagógica Nacional, 1998.
- POPKEWITZ, THOMAS S., *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata, 1994.
- PORLÁN, RAFAEL, *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, 2a. ed., Sevilla: Díada, 1995.

- y JOSÉ MARTÍN, *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla: Díada, 1996.
- POSTIC, MARCEL y JEAN-MARIE DE KETELÉ, *Observar las situaciones educativas*, Madrid: Narcea, 1988.
- REYES ESPARZA, RAMIRO, "El maestro del año 2000", *Cero en Conducta*, no. 1, sep.-oct., 1985.
- RIVAS CASADO, E., "La educación", *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año XXVIII, no. 94-95, 1984.
- ROCKWELL, ELSIE (coord.), *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- y RUTH MERCADO, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México: DIE, 1986.
- SANDOVAL, ETELVINA, "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización", en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*.
- SÁNCHEZ PUENTE, RICARDO, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México: ANUIES/UNAM, 1995.
- SANTOS SANTOS, MANUEL, "Unidad semántica de aprendizaje: La historia de Colotepec, una experiencia investigativa de niños de cuarto grado", ponencia presentada en el Primer Encuentro estatal de Ciencias educativas innovadoras en educación básica y formación de docentes, Río Grande, Oaxaca, 1998.
- SCHMELKES, SYLVIA, *La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del estado de Puebla*, México: Centro de Estudios Educativos, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa para la modernización educativa, 1989-1994. Formación y actualización de docentes* (y sus posteriores concrecciones y modificaciones), México: SEP, 1989.
- , *Artículo tercero constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993.
- , *Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*, México: SEP, s/f.
- , *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas*, México: SEP, s/f.

- TEDESCO, JUAN CARLOS, "Paradigmas de la investigación socio-educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, no. 2, 1985.
- TORRE PUENTE, JUAN CARLOS, *Aprender a pensar y pensar para aprender*, Madrid: Narcea, 1992.
- TORRES, ROSA MARÍA, "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma de la educación", *Perspectivas*, no. 99, UNESCO, pp. 481-503.
- VÉLEZ MERINO, HILARIO y otros, *Documentos de trabajo del colectivo de investigación de Valladolid*, México: UPN.
- VERA, RODRIGO e IVÁN NÚÑEZ, *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1990.
- VIGOTSKY, LEV S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo, 1979.
- , *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1995.
- WALKER, ROB, *Métodos de investigación para el profesorado*, Madrid: Morata, 1989.
- WALLON, HENRI, *La evolución psicológica del niño*, México: Grijalbo, 1979.
- WITTROCK, MERLIN C., *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, 1989.
- VARIOS AUTORES, Curso-taller "El funcionamiento de los cuerpos colegiados y la investigación-acción", UPN, Unidad 31A, subselección Valladolid, 19-20 de marzo de 1997 (escritos de maestros).

En Maestros y Enseñanza se reúnen obras de autores latinoamericanos dirigidas al docente interesado en su propia formación y en el aprendizaje constante sobre la labor educativa.

La mayor parte de los proyectos latinoamericanos de reforma educativa exigen que el maestro sea protagonista activo de las disposiciones orientadas a mejorar la calidad de la educación. Apoyar su formación a lo largo del ejercicio profesional se plantea entonces como una tarea prioritaria; sin embargo, los empeños a este fin dirigidos no siempre logran incorporar plenamente a los profesores, quienes siguen siendo, en muchas ocasiones, meros ejecutores de programas cuyos propósitos no comprenden o no comparten y que por tanto se reflejan pobremente en el trabajo dentro del aula.

Las autoras de *Transformando la práctica docente* han apostado por las posibilidades del cambio educativo promovido desde el maestro y han puesto a prueba su actual propuesta en varias experiencias concretas que alimentan este volumen. En el marco de trabajos grupales en talleres o cursos prácticos, los docentes se van introduciendo, a través de una serie de ejercicios aquí descritos, en un proceso de revisión crítica de su labor de enseñanza, al tiempo que transitan de la autovaloración al descubrimiento de la riqueza y la complejidad que su actividad encierra, para al final del camino ver transformado de manera positiva su propio quehacer.

Este libro será sin duda una muy útil herramienta para maestros en ejercicio y para formadores de docentes interesados en aplicar medidas innovadoras en la práctica docente y en la gestión escolar: así lo demuestra la entusiasta recepción de esta propuesta entre amplios sectores magisteriales, que se han convertido en sus principales promotores.

Cecilia Fierro es actualmente la directora de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana (plantel León, Guanajuato) y colabora con la Secretaría de Educación Pública de México en la implantación de proyectos escolares en instituciones educativas de nivel básico; Bertha Fortoul es maestra e investigadora en la Universidad La Salle, y Lesvia Rosas es investigadora en el Centro de Estudios Educativos. Las tres practican la docencia además de la investigación y juntas son autoras del libro *Más allá del salón de clases*.

ISBN 968-853-414-5



9 789688 534144