

## **CAPÍTULO IV**

### **TRES EXPERIENCIAS LOCALES DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE MAESTROS EN SERVICIO**

Sabemos que muchos países y gobiernos piensan y buscan que la educación les ayude a resolver muchos de los problemas que enfrentan: cultura, mano de obra calificada, producción de conocimientos y tecnología, superar atrasos, rezagos, niveles de analfabetismo, etc. Sea cual fuere el interés y el esfuerzo económico, administrativo y curricular que haga cada gobierno, pareciese ser que una de las tendencias actuales es elevar la calidad de la educación básica, reorientarla y mejorar los insumos que recibe, entre otras cosas, como reflejo de los principales esfuerzos públicos en pro de la educación.

Para el caso de México y de cada una de sus entidades federativas, así como de algunos otros esfuerzos de América Latina, la atención prioritaria se centra en lograr los resultados que se esperan de la escuela pública, atender, por razones de justicia social, a quien más lo requiera o lo necesite, con el afán de cumplir equilibradamente con retos que aluden a la cobertura, y brindar especial énfasis a la calidad del trabajo que se lleva a cabo en cada una de las escuelas.

Una de las hipótesis centrales que subyace en los cambios centrales de la política educativa y en los nuevos programas de estudio de la reforma educativa

acordada para México, se refiere a que para mejorar el trabajo y los resultados escolares supone cambiar objetivos programáticos, organizar y secuenciar mejor los contenidos curriculares, apoyar y planear mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuir o influir en las variables que afectan su desarrollo, pero en especial atender la formación de los docentes en servicio, vía actualización, capacitación o superación profesional.

También, pareciese que no se apuesta a que la infraestructura instalada con normales, UPN, y otras escuelas formadoras de maestros pudiera resolver esta problemática, al grado que se han creado Centros de Maestros para atender, suponemos, las problemáticas de la formación del maestro en servicio. Al mismo tiempo pareciese que no se acepta la vía de construir y desarrollar el currículum conjuntamente con los maestros bajo experiencias de reflexión y construcción.

Aquí en este capítulo analizaremos las bondades y limitaciones de algunas experiencias de formación de maestros en servicio realizadas en nuestra entidad, para valorar y potenciar a la investigación pedagógica relacionada con la vinculación de la formación del maestro y la solución de los problemas del aula, además de reconocer y valorar diversos caminos para atender la formación del maestro en servicio, aspecto éste en el que consideramos existe poca información al respecto en nuestra localidad.

Asumimos que la profesionalización del maestro en servicio no puede ser modificada en forma aislada, ni trabajada en forma posterior al diseño curricular, ya que los resultados de la escuela pública no sufren impacto alguno y la práctica docente no surte sus efectos o modificaciones esperados. Pensamos que se mantienen mayores niveles de impacto y de innovación de resultados cuando simultáneamente pensamos -planeamos- desarrollamos -aplicamos- y brindamos seguimiento -evaluamos- a las decisiones curriculares que mejor resuelvan los problemas de aprendizaje de los alumnos, ello es pensar en la formación del maestro como un profesional de la educación que desarrolla habilidades y actitudes para resolver los problemas educativos que enfrenta.

Con esto afirmamos que la formación del maestro ha quedado aprisionada y desvirtuada, en este caso por la incapacidad de las escuelas formadoras de maestros para influir en los resultados de la escuela pública o por la imposibilidad -por su forma de operación- de modificar realmente la práctica escolar que se vive en la educación básica. La improvisación, la falta de espacios, experiencias relevantes y la falta de continuidad en las acciones de mejoramiento del docente parecen ser los principales indicadores de esta problemática de la formación profesional.

Por otra parte, las experiencias de formación de maestros que aquí se mencionarán parten de un elemento común: involucrar participativamente a los

maestros para asegurar niveles de identificación ideológica y científica con las metas y procesos de cambio y mejora continua que se pueden ejecutar en la práctica docente y que pueden influir en los resultados de su mismo quehacer para superar precisamente los problemas mencionados

Lo anterior nos hace dudar de aquellas experiencias de formación docentes confinadas al campo teórico y al aislamiento, realmente lejos de lo que al maestro le sea útil durante la práctica escolar. En suma, no tiene sentido ir a estudiar o intercambiar experiencias en estudios de licenciatura, maestría o cursos de actualización sin aplicación en la realidad del aula, sin impacto en la práctica educativa y en los resultados de la escuela o sin modificar los resultados del aprendizaje, o que sólo sirve para efectos escalafonarios y de mejoramiento salarial filtrado.

Sabemos que este camino es difícil y a veces política y administrativamente tortuoso, por la cantidad de ritos y mitos -tradicionales o burocráticos- que envuelven el accionar de cada escuela y del sistema de educación de una comunidad o de una entidad o país.

Por otra parte, no buscamos que las experiencias aquí mencionadas sean o busquen proponerse como política educativa, ni como programas o proyectos pilotos; más bien, tan sólo mencionarlas para valorar su importancia en el

contexto de una discusión que pudiera replantear y valorar nuevas de influir en el cambio que se espera de la escuela pública.

Capacitar al maestro para enseñar una asignatura, para atender las asignaturas "más importantes" del currículo, para que conozca los contenidos y su secuencia o para que sea promovido escalafonariamente hace que se enfatizen prácticas y se descuiden áreas de la formación integral de los alumnos, provoca que se sacralicen metas, se asuman modas teóricas y didácticas, que en muchos casos están descontextuadas, y dejen de aplicarse rápidamente al probar su ineficacia en la escuela, en la realidad de las aulas y, en general, se desvirtúe el sentido de la capacitación: cambiar la forma de trabajar del docente y cambiar los resultados de la escuela pública.

Todo lo anterior, no se aparta de los problemas que existen para adoptar o asumir un paradigma de desarrollo de la profesionalización docente, de las resistencias que ofrece el cambio, de las dificultades para incidir en la transformación de la práctica educativa y sin desconocer que el cambio de la educación pública pasa por otras variables, que no son las propiamente académicas, es decir, las pedagógicas o didácticas.

## A. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA\*

El objetivo central de la experiencia que se denominó como de Investigación y Docencia fué el de diseñar y desarrollar experimentalmente un currículo para el primer ciclo de educación primaria.

Esta experiencia reconocía como principal problema el de los altos niveles de reprobación escolar que se generaban en las escuelas primarias en los primeros grados, además de que las formas de enseñanza de los maestros (repetitivas, mecánicas y memoristas) alentaban en parte la permanencia de esos niveles de fracaso escolar.

Para ello, una de las principales acciones que incluyó esta experiencia, fue la de desarrollar, a través de una metodología de investigación-acción, un proceso formativo y de capacitación del maestro que le llevase a cumplir los siguientes

---

\*Experiencia dirigida por la Lic. Dora Antinori Carletti y como colaboradores Alejandra Correa, Gloria Guajardo, María de los Angeles Jimenez, Juan Jesús Pardo, Mario Martínez, Juan Herrera, Gabriel Treviño y un equipo de 24 maestros en servicio, desde Junio de 1986 a Septiembre de 1988, apoyada por la administración del Departamento Técnico de Educación Primaria de la Secretaría de Educación y Cultura, dirigido por la Profra. Myma Flores Flores, y efectuada en aulas de la División de Estudios de Pstgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

## OBJETIVOS

a).- Desarrollar a través de una metodología de investigación acción un proceso formativo, que posibilite a los maestros participantes:

- Un nivel de comprensión de los objetos de conocimiento relativos al currículo, que permita la reflexión psicopedagógica y didáctica

- Comprender los problemas implicados en la aplicación de un currículo y el papel que juega el maestro en su reflexión y transformación psicopedagógica y didáctica.

- Analizar las concepciones y prácticas de enseñanza-aprendizaje que provocan la reprobación escolar y el incumplimiento de los propósitos y objetivos de los programas escolares, para generar prácticas escolares contextualizadas, con sentido y significativas que ayuden a cambiar los resultados de la escuela.

- Construir estrategias didácticas fundamentadas en una concepción del aprendizaje y la enseñanza, que se ponderen como hipótesis a aprobar experimentalmente.

- Aplicar experimentalmente -bajo un esquema metodológico de investigación participativa- procesos de enseñanza-aprendizaje para aplicar un currículo renovado -pensado y diseñado- por los propios maestros, bajo una concepción del aprendizaje y de la enseñanza que impacte en las prácticas docentes tradicionales.

-Desarrollar la capacidad de reflexión y replanteo de su propia práctica, de los maestros participantes en el proyecto.

b).- Elaborar un currículo para el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grado) e instrumentar y evaluar su desarrollo.

c).- Analizar las prácticas escolares y los programas oficiales vigentes de primero y segundo grado.

d).- Difundir dentro de la comunidad de maestros la literatura especializada más relevante, así como los resultados y análisis del propio proyecto.

Estos objetivos se contextualizan y tratan de cumplirse bajo los siguientes rubros:

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Los esfuerzos en el terreno de la educación en América Latina muestran permanentemente la importancia de elevar la calidad de la educación, aunque conviene aclarar que no precisan qué entienden por ella ni que recursos, esfuerzos, condiciones o procesos la favorecerían.

Por otra parte en este proyecto se consideró que atacar el problema de la baja calidad de la educación implicaba revisar los fines de la escuela su organización, los contenidos de cada área los procesos de aprendizaje y enseñanza así como considerar los factores involucrados en la definición y desarrollo de los mismos. Estos no pueden ser replanteados en forma aislada y sin comprometer a los maestros.

Los esfuerzos de algunos países, tal es el caso de México, en el terreno de la investigación psicogenética concretó ciertas propuestas didácticas en las áreas de matemáticas y lengua escrita, sin embargo se encuentran lejos de provocar los cambios esperados. Pareciese que el problema se agrava ya que el maestro ha regresado a enseñanzas mecánicas y eclécticas, al dejar libre la elección de metodologías de enseñanza, al menos para el caso de la lengua escrita en la escuela primaria.

Por otra parte, dentro de las políticas estatales se ha manifestado que la formación o capacitación del docente, se conciba como una mera actualización acrítica de contenidos y metodologías, en los que algunas prácticas docentes o teorías son cambiadas por otras más prestigiosas. Es como si los maestros de ahora fueran “piagetanos por decreto”. Lo anterior ha provocado el abandono del énfasis en la didáctica, lo que hace que los maestros cuenten con menos instrumental para enfrentar la realidad cotidiana del aula, y mucho más de un aula poblada con alumnos empobrecidos social y culturalmente

Realmente poco se sabe de los cambios que los maestros experimentan como resultado de la asistencia a cursos de actualización, así como del uso en su trabajo diario de lo que han aprendido.

Razones como las anteriores, así como las experiencias de los coordinadores de este proyecto, llevaron a plantear este proyecto de investigación y docencia que optó por una metodología que buscaba integrar la teoría con la realidad y con la práctica; para ello se basó en los siguientes parámetros.

#### PARÁMETROS QUE ORIENTAN HACIA MEJORAR EL SERVICIO EDUCATIVO

a).- Involucrar al maestro en un proceso de Investigación Participante, con una metodología que integre la teoría con la práctica escolar, todos sus

determinantes, teniendo un papel activo no sólo en el desarrollo curricular, sino también en su fundamentación, planificación, aplicación y evaluación.

b).- Replantear la práctica educativa a nivel de procesos y resultados a mediano y largo plazo, implica una redefinición del currículo a nivel de objetivos, contenidos y procesos, por lo que el docente buscará romper con la graduación rígida y la excesiva sistematización de los programas vigentes, para diseñar un currículo más abierto, más flexible, que respete los ritmos y los tiempos que se requieren para construir conocimientos, que posibilite adecuar los contenidos y las actividades a las características de los niños, de la escuela y del medio.

c).- Es necesario posibilitar un espacio al maestro para convertir el aula en un centro de investigación y experimentación constante; para recibir una retroalimentación continua en función de las demandas generadas por la práctica, a través de la comunicación con otros docentes que participan en la misma línea de trabajo y con otros profesionales que colaboren con ellos.

Bajo estas supuestos se organizó la experiencia de Investigación y Docencia:

**ORGANIZACIÓN: ETAPAS Y ACTIVIDADES**

Para cumplir con lo anterior los maestros coordinados por el equipo central analizaron durante nueve meses, en cinco horas diarias, las prácticas escolares y los programas oficiales vigentes de primero y segundo grado, reconociendo la literatura especializada vigente y más relevante sobre teoría psicogenética, desarrollo curricular, didáctica de cada una de las asignaturas, planeación del trabajo de aula y diseño de materiales didácticos, entre otras cosas, para construir las actividades didácticas que llevarían a la práctica en el siguiente ciclo escolar.

El equipo central organizaba y planeaba el trabajo conforme a los problemas y necesidades de formación de los maestros que participaron en esta experiencia y conforme a la realidad y problemas que los maestros mencionaron y enfrentaron en sus escuelas.

Posteriormente, después de nueve meses de lectura, discusión y diseño de actividades didácticas, los maestros y equipo central se insertan en diversas escuelas estatales (Escobedo, Guadalupe y Monterrey) para atender los primeros grados, se llevan a cabo pláticas y acciones de convencimiento y apoyo a la experiencia entre directores, compañeros maestros que ya laboran en la escuela y con padres de familia. A continuación se ilustra en un cuadro las diferentes etapas y acciones del proyecto.

## ETAPAS Y ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

PRIMERA ETAPA MARZO 86- JUNIO 87	SEGUNDA ETAPA SEPTIEMBRE 86- JUNIO 87	TERCERA ETAPA SEPTIEMBRE 87- JUNIO 88	CUARTA ETAPA SEPTIEMBRE 88- JUNIO 89
ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES
Constitución y formación del equipo central	Desarrollo del seminario taller	Aplicación del currículo diseñado	Desarrollo experimental del currículo del segundo grado, mismos maestros y mismos grupos.
Anticipación de un marco conceptual sobre diseño curricular, formación docente y didáctica de las áreas del currículum.	Desarrollo del taller de didáctica	Reuniones quincenales de discusión, retroalimentación y resolución de problemáticas derivadas de la experimentación.	Desarrollo experimental del primer grado con los maestros incorporados en la tercera etapa
Programación del seminario taller para la siguiente etapa.	Reuniones con especialistas en las áreas del currículo	Formación de los nuevos maestros vía seminarios, talleres y observación del trabajo experimental	Evaluación y elaboración de resultados parciales y finales.
Elaboración del documento base del proyecto.	Taller de literatura infantil y conformación de biblioteca de aula	Seguimiento, observación y ajustes del trabajo de aula por parte del equipo central.	Ajuste y elaboración de propuesta de currículum
Selección de 22 maestros de primaria liberados de grupo, para participar en la experiencia.	Ubicación de los docentes en escuelas del área metropolitana		
	Informe de resultados hasta esta etapa y búsqueda de otros 22 maestros para la tercera etapa.		

El equipo central recorre las escuelas y asiste a las sesiones de clase que los maestros ya planearon con anticipación, se observa el trabajo, se toman notas, se hacen sugerencias y se llevan, junto con los maestros, problemas para las

reuniones quincenales y mensuales de evaluación y de valoración de avances del proyecto, los que son discutidos y se toman decisiones al respecto. El equipo central atiende los problemas del servicio y de la operación de la experiencia que se lleva a cabo en cada escuela.

Con el fin de precisar con mayor exactitud las actividades en que se desarrolla esta experiencia, incluiremos que la misma se concretó en las siguientes acciones:

Primera etapa: anticipación y formación del equipo. Se constituye un equipo central coordinador de la experiencia para configurar un marco conceptual y anticipar las experiencias curriculares básicas para el primer ciclo de educación primaria.

El esfuerzo del equipo central se centra en construir bajo procedimientos de investigación documental un marco de referencia psicopedagógico y didáctico del currículo de primer y segundo grado de la escuela primaria, así como de la problemática del aprendizaje y la enseñanza en estos grados.

Se atienden todas las áreas del currículo y se revisan los programas de estudio que se aplican en las escuelas federales y en las estatales, ya que en estas

últimas se incluyeron adecuaciones y ajustes a los contenidos y se aplica diferente método (vilectográfico) de enseñanza de la lecto-escritura

El equipo central programa un seminario taller de didáctica que inicia en la segunda etapa de la experiencia, y se trabaja con maestros que recientemente atienden a grupos de primer y segundo grado. Este taller constituye el eje central del trabajo, ya que en él se rediseñarán y discutirán y se crearán experiencias didácticas significativas y acordes con la realidad de los alumnos y de las escuelas, pero fundamentadas con los aportes de la didáctica y de la psicología del aprendizaje así como del desarrollo pedagógico del currículo.

En la segunda etapa se aplica el seminario taller de didáctica a 22 maestros propuestos por el Departamento Técnico de Primarias de la Secretaría de Educación y Cultura. Dentro de las principales acciones de esta segunda etapa se encuentran:

- a)- El abordaje teórico y conceptual, para propiciar una formación del maestro en la producción psicopedagógica y didáctica más significativa hasta el momento.
- b)- La reflexión sobre la práctica de los maestros.

c)- Revisión, elaboración y construcción de situaciones de aprendizaje adecuadas para primer y segundo grado.

El equipo central coordina las sesiones de análisis, discusión y elaboración de situaciones de aprendizaje, participa en las discusiones, profundiza en el análisis de las dudas y problemas que plantean los maestros, estudia nuevas propuestas que se creen oportunas para ser incorporadas en el taller con el fin de ayudar y facilitar la construcción de actividades didácticas. Al mismo tiempo lleva a cabo actividades de extensión reproduciendo materiales para el seminario taller así como actividades didácticas seleccionadas y acordadas para trabajarse con los alumnos del primer ciclo de educación primaria

En una tercer etapa se lleva a cabo el desarrollo experimental del currículo planificado para grupos del primer ciclo de educación primaria, en este caso se inicia con primer año.

Esta aplicación experimental va acompañada de acciones continuas de evaluación, que incluyen observaciones en el aula para cada uno de los 22 maestros que participan en la experiencia, recomendaciones a su trabajo, ajustes a las actividades didácticas planificadas, atención a las dudas e inquietudes de los padres de familia, directivos escolares y compañeros maestros donde se ubicó la experiencia.

Se incluye además una sesión quincenal para todos los maestros, en la que intercambian puntos de vista, reprograman sus actividades para toda la quincena, reflexionan sobre lo realizado, analizan nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje y se continúa enriqueciendo su formación profesional.

El proyecto de investigación y docencia estaba programado para durar hasta junio de 1990. En etapas posteriores se desarrollaría en forma experimental para segundo grado con los mismos maestros y mismos alumnos y se continuaría con nuevos grupos de primer grado atendidos con maestros que fueran asignados para observar la experiencia y pasar a atender en el siguiente año a los mismos grupos, ya en segundo grado, con los maestros capacitados inicialmente.

Por diversas razones, señalaremos que no se pudo finalizar la experiencia como se tenía planeada y la misma se vio interrumpida varias ocasiones hasta que finalmente no continuó.

## OBSTÁCULOS Y LIMITANTES

A lo largo de la experiencia se presentaron las siguientes dificultades que se enuncian en el siguiente cuadro. Ubicando una serie de variables no investigadas o consideradas aún por quienes atienden la formación permanente del maestro.

### Obstáculos y ajustes al proyecto de Investigación y docencia

Obstáculos y limitantes	Ajustes realizados
Dificultades para que los maestros puedan acudir al seminario taller dos días por semana y estudiar, observar y analizar la practica escolar en su escuela tres días.	Se decide liberar a 22 maestros de grupo, se argumenta que ocasiona problemas administrativos el que no estén con grupo en la escuela. 22 maestros participan durante un año escolar en el seminario-taller. Después se les buscará adscripción a las escuelas de las que salieron u otras.
Cambian director de Educación Básica en la Secretaria de Educación y Cultura	Se vuelve a explicar el proyecto al nuevo funcionario, y se aprueba su continuación. (En estos cambios permanece la Jefa del Departamento Técnico de Primarias).
Dificultades para adscribir a escuelas a 11 maestros como titulares de grupo primer grado y once como observadores, para continuar ellos con nuevos grupos de primero y los titulares atender a los mismos niños ya en segundo grado.	Los 22 maestros se les asigna grupo y se decide liberar a otros 22 maestros, situación que no ocurrió por cambios de funcionarios. Se decide continuar el proyecto hasta concluir el primer grado y continuar con la experiencia los maestros que quisieran atender segundo grado.
Cambia de nuevo el director de Educación Básica en la Secretaría de Educación y Cultura	Se vuelve a explicar el proyecto al nuevo funcionario, y se aprueba su continuación. (En estos cambios permanece la Jefa del Departamento Técnico de Primarias).
Cambia de nuevo el director de Educación Básica en la Secretaría de Educación y Cultura	Se vuelve a explicar el proyecto al nuevo funcionario, y se aprueba su continuación. (En estos cambios permanece la Jefa del Departamento Técnico de Primarias).
Cambia el Secretario de Educación y Cultura	Cambia la Jefa del Departamento Técnico, no existen condiciones para que la experiencia siga y se decide suspender.

Ya no se trabajó con los niños de junio del 88 a junio del 89 ni tampoco del 89 al 90 como se tenía programado. Los maestros participantes en esta experiencia buscaron cambio de escuela cercana a su domicilio, otros permanecieron en la escuela asignada y otros finalmente participaron como asesores técnicos del propio Departamento Técnico de Educación Primaria diseminando en las zonas

escolares parte de la formación y experiencias didácticas obtenidas en Investigación y Docencia, en particular en el área de Rincones de Lectura

Razones de administración de los recursos humanos en el área de relaciones laborales y los cambios de funcionarios de la Secretaría dificultaron el avance del proyecto, lo que nos da idea de que la Secretaría de Educación no está organizada ni cuenta con la infraestructura y figuras jurídico-académicas para propiciar la mejora continua hacia adentro y hacia los servicios que ofrece. Cambios de funcionarios y resistencias del personal de las escuelas donde se aplicó el proyecto afectaron su continuidad y permanencia. Pudiéramos también concretar que la innovación y el cambio de la escuela pública también pasa por variables políticas y de hecho económico-laborales que a veces dominan y determinan a las propiamente académicas -didáctico-pedagógicas-.

## RÉSULTADOS OBTENIDOS

Pudiéramos decir que, en base a los materiales didácticos generados, a los diarios de campo registrados en las observaciones de aula y en las sesiones de evaluación y seguimiento del proyecto, así como en los resultados logrados en los alumnos, que la experiencia de formación docente fué bastante fructífera, los maestros conservan y aplican sus experiencias aprendidas en el seminario-taller;

conservan sus materiales, expresan que se produjo en ellos un cambio muy significativo en su forma de pensar y actuar profesionalmente de tal modo que superen el rol de meramente ejecutor de un currículo prefijado y de tareas educativas preestablecidas.

Se concretó un currículo más abierto, flexible organizado en un ciclo acorde con las necesidades y problemas de cada aula, para ello, los maestros conservan los ajustes a las actividades didácticas elaboradas por ellos mismos

Se revitalizaron y recuperaron áreas descuidadas o abandonadas por la práctica escolar, como por ejemplo la literatura infantil, las actividades artísticas, tecnológicas, de ciencias y el juego que tanto gustaron e impactaron a los alumnos.

Se replantearon los objetivos básicos de la escuela y se modelaron en torno a principios didácticos aplicados en situaciones reales y concretas del aula.

Se advirtió la necesidad de continuar y crear experiencias mucho más profundas de formación de maestros ligadas a la reconstrucción y reflexión del currículo para asegurar realmente cambios en la práctica docente.

Se comprobó que la investigación-acción es una estrategia que asume la formación docente como un trabajo solidario, que debe enfrentar una serie de obstáculos de diversa índole para poder consolidar propuestas a partir del análisis de las prácticas docentes cotidianas y de los contenidos escolares, lo que generó diversas hipótesis de trabajo que amplían el espectro de acciones y decisiones curriculares.

Consideramos que falta mucho camino por recorrer para lograr que el maestro tome conciencia de lo que en realidad hace y por qué lo hace y de las formas en que puede superar prácticas que afectan o distorsionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Lo que más valora esta experiencia es la oportunidad que se les dio a los maestros sobre la posibilidad de leer, revisar sus experiencias, pensar, trabajar con otros colegas, intercambiar ideas, construir conocimientos didácticos significativos, proyectar y aplicar alternativas didácticas y evaluar su propio desempeño. Estas actividades no son fáciles de recuperar con docentes que se han desarrollado y trabajan en escuelas donde las mismas tienen escasa o nula vigencia y valoración.

## **B. LA LECTURA COMO RECURSO DE PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE EN SERVICIO.\***

### **1.- Argumentación a modo de justificación**

Nadie negará que es necesario fomentar los hábitos de lectura en los alumnos, mucho menos en los que acuden a las escuelas formadoras de maestros, ya que son vistos como recursos básicos, en este caso para la profesionalización del docente. Roger Díaz de Cossío señala: "... el promover el hábito de la lectura y lograr que porcentajes cada vez mayores de nuestra población sean lectores, manejadores de símbolos, es factor indispensable para alcanzar nuestra independencia."**(1)** Jesús R. Anaya Rosique, menciona: "Nada hay que pueda sustituir a la lectura como preparación para el ejercicio de la libertad".**(2)**

---

\*Experiencia realizada con un grupo de alumnos-maestros que estudiaron en la escuela de Ciencias de la Educación, el curso de Teoría Pedagógica I a cargo del maestro Juan Jesús Pardo Flores, en el semestre Feb-Ago. 1988.

Podríamos pensar que no se lee porque no hay libros, pero también afirmar que no hay lectores que los lean. Pensar así sería considerar este problema como un círculo vicioso. Sin embargo es real la existencia de una desigual distribución social de bienes culturales en el país, mayor aún que la de bienes y servicios materiales; también la producción y distribución de libros en forma pública y privada presenta una estructura muy ineficiente ya que los libros no llegan a donde deben de llegar y aparte no son leídos, por lo tanto se convierten en papel usado.

Suponiendo que se resolviera este problema de producción y distribución de libros, queda pendiente resolver el problema de que sean leídos una vez que los lectores puedan adquirirlos.

Antes de agotar esta justificación conviene comentar una extensa cita de Felipe Garrido donde señala que:

"Antes que más libros y más bibliotecas, hacen falta más lectores. Cuando hablo de más lectores no me refiero solamente que la gente sea alfabetizada (aunque sin eso, por supuesto, nada mas sería factible), sino a conseguir que la gente tenga el hábito de la lectura y que sea capaz de comprender y aprovechar lo que lee. Que los analfabetas no lean puede ser triste y desolador, pero a final de cuentas entra en el orden de lo natural y está lejos de ser el

mayor de nuestros problemas de lectura. Lo monstruoso es que alguien pueda sobrevivir a nueve, doce o dieciocho años de instrucción escolar sin quedar atado al noble vicio de la lectura. Lo monstruoso es que quienes terminan la secundaria o la preparatoria o una carrera universitaria, una vez que quedan atrás los libros de texto no vuelvan a abrir ninguno sino por extrema, rara e insalvable necesidad. Alguien con heroica vocación matemática podría entretener algunos ratos de ocio calculando los recursos que desperdicia el país y que malgasta el ciudadano con cada uno de nuestros no lectores escolarizados

Me parece que esto ocurre por efecto de un espejismo más. Se cree (o se actúa como si se creyera) que basta con enseñar a una persona a reconocer las letras, a deletrear las palabras, a descifrar la escritura, para convertirlo en lector. Pero reconocer las palabras es apenas el principio de una carrera de lector. Un principio frágil. Quien queda abandonado en ese punto, si después carece de práctica, puede olvidar lo aprendido; si carece de orientación y estímulo (y eso es lo ordinario) jamás podrá obtener de la lectura los beneficios que debiera. Se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a utilizar los libros. Ese profesional incapaz de leer poesía, ese funcionario que se jacta de no haber jamás leído sino el código civil, ¿no son de alguna manera también, analfabetos funcionales, aunque puedan leer los diarios, los nombres de las calles, las cotizaciones de la bolsa?.

La formación de lectores debería ser la mayor de las preocupaciones del Estado respecto a los libros y respecto a la política cultural... ..los libros y las bibliotecas no deberían quitarnos el sueño: son relativamente fáciles de

multiplicar. Por lo menos, mucho más fácil de multiplicar que los lectores.

Preocupémonos por formar lectores lo demás nos será dado por añadidura " (3)

Con estas citas buscamos mostrar cual es el panorama social del país con respecto a la lectura; además de advertir sobre el compromiso que tiene la escuela actual en relación con este tema.

Por lo regular todos los programas de educación destacan la importancia de la lectura; sin embargo en la práctica escolar concreta y cotidiana resulta muy difícil que los alumnos desarrollen hábitos lectores y más aún que tengan un ambiente favorable con actividades didácticas destinadas a fomentar el hábito de lectura y que éste, para el caso de las escuelas formadoras de maestros, sirva para la profesionalización del docente en servicio. Regularmente la formación de hábitos lectores es una área descuidada en todos los niveles escolares.

Se escuchan quejas muy frecuentes entre los maestros de que los alumnos no leen; que sólo estudian para el examen o que se atienen a la copia, que poco discuten y que no plantean juicios u opiniones relevantes en clase. Es obvio que las prácticas escolares mecánicas, repetitivas, memoristas e improvisadas afectan en este caso la formación de lectores y la profesionalización misma del docente. Cabe preguntarnos: ¿Qué hace que unos rechacemos la lectura mientras que otros nos sentimos tan atraídos por ella ?

En estas líneas pretendemos dar cuenta de una experiencia de aula que se desarrolló durante el semestre de febrero-junio de 1988 con el curso de Teoría Pedagógica I en el grupo de tercer semestre "A".

Esta experiencia, que nos puede arrojar datos para construir experiencias de profesionalización de maestros en servicio, en las mismas escuelas formadoras de maestros, intentó crear las condiciones favorables a nivel de aula para propiciar el desarrollo de hábitos lectores, basados en las consideraciones arriba mencionadas; se optó por actividades que, en presencia de libros y diversos materiales de lectura, crearan las condiciones aptas para que el alumno asociara la lectura con experiencias agradables y significativas, creando así una oportunidad para entrar en contacto con comportamientos lectores y flexibilizar la aplicación del programa del curso, para que los alumnos pudieran identificar una serie de aportes pedagógicos de los diferentes autores que se estudiarían como contenido del curso, mismos que puedan orientar e influir en el quehacer docente.

Para generar esta oportunidad se partió de la idea siguiente: el tiempo escolar, es decir, el tiempo que el alumno de la escuela de Ciencias de la Educación asiste a tomar sus clases, no es el tiempo de aprendizaje.

Conviene señalar que las variables que propician la falta de interés en la lectura son múltiples y que, como ocurre muchas veces, no existen recetas mágicas que resuelvan todos los problemas. Solamente mediante la dedicación y persistencia del maestro, y la aplicación inteligente de soluciones adaptadas a las condiciones específicas de cada contenido, cada escuela y cada grupo de alumnos, se logrará desarrollar estrategias que promuevan la lectura, y en este caso que auxilien a la formación del maestro en servicio. Esto implica la existencia de un contexto institucional abierto, flexible, dispuesto a la innovación y la experimentación, con un mínimo de infraestructura donde la creatividad y la tolerancia al error sean respetados, así como valorados los avances y logros.

## **2.- Algunas consideraciones previas**

Es necesario señalar que tradicionalmente las escuelas formadoras de docentes se han limitado al uso de materiales para cumplir con una función "cognoscitiva", teoricista, muchas veces dogmática y enciclopédica; situación que ha generado desinterés, desgano, aburrimiento y una serie de actitudes negativas ante las características y organización de los contenidos y de las mismas escuelas. Los alumnos estudian (no leen) sólo para pasar los exámenes y por lo regular lo hacen en listados de preguntas y respuestas (que han elaborado de diversas maneras) unas horas antes de presentar.

Con esto, estamos señalando que curricularmente hay pocas oportunidades para asociar la lectura con otras actividades de la vida cotidiana, y en este caso con la vida laboral de los maestros, con su formación profesional, con las necesidades de su práctica docente cotidiana. Pocas veces han encontrado entrada al aula de clases (no sólo de las escuelas formadoras de maestros) materiales de lectura que puedan cumplir otras funciones que las estrictamente cognoscitivas

La rigidez en horarios y contenidos de los planes y programas de estudio inhibe (muchas veces alienta o promueve el desinterés o la abulia) cualquier intento de procesos creativos y de actividades más vinculadas con la realidad de lo que hace el maestro cotidianamente; así que aceptemos: regularmente el tiempo de clase no es el tiempo para aprender.

En nuestro medio, en las escuelas formadoras de maestros y en las mismas escuelas donde laboran no hay libros, o son muy caros, o se dificulta mucho conseguirlos; además dispone de poco tiempo para leer, dadas las diferentes ocupaciones que social y laboralmente se tienen que cumplir.

Por lo regular las escuelas no pueden subsanar este tipo de problemas, están alejadas de periódicos, revistas académicas, a veces se carece de biblioteca; los maestros que las atienden no leen, no tienen hábitos lectores, no prestan sus libros o se burocratiza este tipo de acciones; mucho más compleja es la cuestión

acerca de la información computarizada. Por otro lado, los mentores critican abierta o veladamente actividades didácticas que involucren más trabajo, no se está en condiciones de mejorar la escuela invirtiendo más esfuerzo por el mismo sueldo y con las mismas condiciones laborales con las que se actúa rutinariamente.

Afirmamos la idea de que es conveniente crear condiciones para que el estudiante encuentre una mayor diversidad de materiales y portadores de textos, y que pueda practicar la lectura en un contexto más significativo, es decir, ligado a aquellas cosas que le son interesantes, que le son útiles y que le son familiares. Sólo así podrán, el alumno y el maestro, comprender las funciones que la lectura puede jugar en su formación respectiva.

En nuestras escuelas leer y escribir se basa fundamentalmente en el desarrollo de ciertas destrezas para "sacar preguntas", "machetearlas para el examen" y "hacer acordeones", etc. Esto tiene efectos negativos. Por un lado, se legitima una lectura que se realiza bajo la supervisión del maestro en el aula de clases o como tarea extraclase, así como obligación curricular para pasar un examen; por otro lado, lleva a olvidar que la lectura es uno de los mecanismos de comunicación con que cuenta el ser humano; la comunicación en sí, es intercambio de significados, por lo cual está ligada a un contexto que conocemos y que está relacionado con nuestra vida.

Esto quiere decir que si la lectura no ocurre en un contexto real, con significado para nosotros, posiblemente no comprenderemos lo que se lee: si no poseemos los conceptos que transmite el texto, la lectura será inútil; si no sabemos por qué y para qué leemos, no nos sentiremos estimulados a leer.

Nuestros planes de estudios, por lo regular, están recargados de contenidos y así ocurre con todos los programas educativos con orientación enciclopedista. Así, los maestros en un semestre están expuestos a recibir cinco o más contenidos diferentes, con cinco o más maestros diferentes, con niveles de exigencia también diferentes, lo que motiva a que el alumno priorice más unas cosas que otras, con los consabidos detrimentos en cada momento que avanza en el semestre.

### **3.- Descripción de la experiencia**

En las actividades escolares realizadas, a lo largo del semestre febrero-agosto de 1988, tratamos de apegarnos a los siguientes principios didácticos:

#### **a) Principios didácticos**

a).- Partimos del concepto de que leer es comprender significados y que el pensamiento e ideas se nos comunican no sólo por vía oral sino

fundamentalmente por escrito. Tales ideas forman parte de un formación, en este caso profesional docente.

b).- La adquisición del hábito de la lectura y el pensamiento crítico, como recursos del estudiante para comunicarse escolarmente, están en función de la riqueza de su propio lenguaje, de su vida, de su ambiente escolar, de las actitudes y posibilidades que se le ofrecen.

c).- Los procesos de aprendizaje centrados en la lectura deben utilizar materiales y textos significativos, funcionales, interesantes y atractivos. Esto permitirá generar un ambiente favorable al aprendizaje, placentero, grato y ameno que en todo momento el alumno debe experimentar como un hecho natural, fácil y de uso cotidiano. Con esto pretendemos superar esa idea de que el maestro no tiene tiempo para leer.

d).- La utilización de lectura como un medio de comunicación, tal y como la entiende Paulo Freire, de conocimiento y de formación profesional y personal. Con esto establecemos que leemos para comunicarnos e interactuar con los demás, y no leer para presentar un examen o leer para resolver cuestionarios.

e).- “No nacemos no lectores, nos hacemos no lectores”, y con esto establecemos que leer es un acto cultural-social y adquirido. Se valora el poder de leer y el poder que nos da el leer.

f).- Que los libros seleccionados y las actividades presentadas para este curso deben responder a las necesidades e intereses del estudiante, apegándose al contexto real de la escuela y de la formación de un profesional de la educación.

## **b) Objetivos**

Los objetivos que guiaron nuestro trabajo en el curso de Teoría Pedagógica I fueron:

- Brindar al alumno de la Escuela de Ciencias de la Educación la oportunidad de disfrutar el placer que puede obtenerse leyendo y comunicando, con sus compañeros, ideas relevantes y útiles a su práctica profesional cotidiana.

- Aumentar la frecuencia de prácticas de lectura significativa y utilizarla bajo contextos reales, para lograr niveles de lectura voluntaria y permanente.

- Promover el gusto y la necesidad de leer en quienes requieren de este poder para profesionalizar su labor.

### **c) Delimitaciones**

Conviene señalar que esta experiencia de apoyo didáctico a la formación de maestros en servicio no va en la línea de mejorar las habilidades de lectura (aunque éstas puedan conseguirse de manera colateral a esta experiencia, esa no es nuestra finalidad) puesto que en el nivel de educación superior se supone que ya todos los estudiantes han resuelto ese problema. Más bien tiene por finalidad hacer que los alumnos lean mejores materiales, más útiles para su formación docente, con más comprensión; que interactúen con diferentes textos, que opere la experiencia como una biblioteca circulante, que los alumnos se familiaricen con los materiales que leen y puedan recomendar y comentar lo que leen; que leer sea una actividad agradable, placentera, que merezca estímulo, que sea valorada como un recurso formativo del magisterio; una experiencia didáctica como ésta, en el nivel de educación superior lleva por finalidad subyacente el impactar en las prácticas educacionales de la enseñanza y cambiar las rutinas escolares usuales con base en actividades de fomento a la lectura.

Esta experiencia didáctica de promoción y fomento de la lectura fue pensada para el curso ya señalado, dado el contenido de este programa establecido en el plan de estudios vigente. Fue concebida como una estrategia para crear (mediante ciertas reglas de operación discutidas y acordadas conjuntamente por el grupo de alumnos de ese semestre) un ambiente positivo alrededor de la lectura.

#### **4.- Descripción de resultados**

Esta experiencia práctica consistió en la organización de un conjunto de libros - cinco para todo el semestre- que se ponen a disposición de los estudiantes en el salón de clase.

Como los alumnos tienen por obligación institucional acreditar el curso, se optó por discutir cómo se ha de cursar el contenido; es decir, si se deciden por una metodología tradicional de dar clase (tal y como han estado acostumbrados), "soportar" los comentarios de textos que haga el maestro y estudiar para resolver exámenes parciales o contestar cuestionarios que los "preparen" para las evaluaciones parciales, o bien por participar y cursar el contenido del programa leyendo libros completos, (la obra de conocidos pedagogos), que han de comentarse y discutirse a lo largo de todo el semestre, en el salón de clase otorgando un puntaje distribuido en cada uno de los textos para que se cubra la nota administrativa.

Para llegar a esta decisión, se explicaron las características y actividades relacionadas con cada una de las metodologías que tradicionalmente han cursado en la escuela y sus ventajas y desventajas. Después de cierto tiempo de discusión al respecto se optó por la metodología que se denominó "rueda de la lectura", puesto que consistió en que cada uno de los estudiantes leyera cinco

libros, determinados previamente, los cuales tenían que rotarse de acuerdo con una lista preestablecida de orden de personas para leerlos, o bien según como cada quien pudiera conseguir los textos y solicitara su participación.

Para garantizar que todos los alumnos leyeran los libros, se estableció (por parte del responsable del curso) un conjunto de preguntas públicas, conocidas incluso antes de que los libros fueran leídos; sobre dichas preguntas giraban sesiones de réplica, discusión y comentarios. Podían intervenir los compañeros que previa lista seguían en el orden de participación; pero también los que estuvieran leyendo el mismo autor o texto aunque no les tocara participar, esta flexibilidad en las participaciones, donde los compañeros comunicaban sus experiencias con respecto al contenido de los libros fue generando un ambiente de confianza y de encontrarle sentido a lo que se estaba leyendo; a parte de ir aclarando dudas para todos y animando al resto del grupo a leer para conocer el desenlace del contenido del texto.

Durante las sesiones de clase se preguntaba, se discutía, se emitían opiniones a favor o en contra de lo que los autores manejaban en su texto, se interesaban por el anecdotario de cada obra, por los desenlaces y formas como los personajes resolvían sus problemas; esto llevó a los alumnos a leer con más tranquilidad y comprensión las obras determinadas: *El poema pedagógico* de Antón Makarenko, *Summerhill* de A. S. Neill, *Un mundo sin escuelas* de Iván Illich, *La*

*pedagogía del oprimido* o equivalente de Paulo Freire y cualquier obra de Celestin Freinet, entre las que figuraron *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, *La escuela moderna* y *La educación por el trabajo*.

Los alumnos individualmente, en grupos pequeños o en equipos numerosos, iniciaban el diálogo con los autores, se acercaban a ellos, se familiarizan y mantienen la comunicación con sus compañeros de aula. Conforme se va leyendo cada texto, el alumno puede ir avanzando en la lectura del resto. Se van calendarizando las actividades de análisis de los textos y se van comentando en clase conforme a la elección que hagan, de ellos, los propios estudiantes.

Lo más interesante como resultado de esta experiencia fue el hecho de que se fueron involucrando personas no pertenecientes al grupo, como familiares, amigos, etc. que al ver que los alumnos leían en casa, en el trabajo, en los ratos libres, en el camión, se mostraron, según comentaron los compañeros, interés y deseo de ayudar a comprender la lectura. Esto generó un ambiente muy favorable a la misma, al grado que se involucraron en la resolución de las preguntas, se interesaron por los textos, ayudaban a los alumnos a leer, se mantenían pendientes del final y del desenlace de las obras.

Toda esta actividad fuera del tiempo escolar, motivante y gratificante en círculos familiares y de amigos hacía que en clase se debatieran las ideas de los autores,

se aplicara la imaginación, se preguntara qué fue de la vida de cada autor, qué resultados dieron sus experiencias pedagógicas. Resulta interesante cómo los alumnos se "enganchan" con la lectura y les mueve a buscar más información sobre lo que están leyendo. Esto nos llevó a comprobar que el tiempo de ir a la escuela no es el tiempo del aprendizaje, de la formación profesional, exclusivamente.

Resulta motivante advertir cómo los alumnos analizaban las acciones de los personajes que intervenían en los textos; cómo se relacionaban las ideas de los autores con su trabajo, al autocriticar algunas actitudes y actividades que como docente han venido realizando en sus respectivos centros de trabajo; es importante destacar que algunas ideas de los autores comenzaron a tener aplicación en las aulas donde laboran los maestros, se advierten entre ellos mismos, el cambio de actitudes ante diversos hechos. Ensayar y aplicar nuevas experiencias puede caracterizarse como una buena experiencia de replanteo de la práctica docente en las escuelas, y como un inicio de un ciclo que implica lectura, reflexión, acción y ajuste a la práctica docente. Este camino nos lleva a proponer experiencias de formación docente que circulen en este sentido.

Ante las dificultades de adecuar el calendario escolar al ritmo de trabajo del grupo, se acordó acudir a la escuela los sábados para continuar en este día el trabajo con el resto de los textos que los estudiantes continuaban leyendo, dado

que en las sesiones de clase asignadas al curso fueron insuficientes para la actividad ya descrita.

Podemos decir también que en esta experiencia poco a poco fue sustituyendo el leer por obligación, para aceptar razones reales para leer para darse cuenta de que se leen materiales en relación con nuestra vida, con nuestra persona y con nuestro trabajo; para darse cuenta de que estos materiales tienen sentido en sí mismos, por tener significación que puede transferirse a otras personas, a la práctica diaria de la docencia. Fué gratificante escuchar cómo el novio de una alumna-maestra quería enterarse de lo que hizo Makarenko; cómo el papá de una compañera se "devoró" completamente a Neill para entender qué errores había cometido con la educación de sus hijos, etc.

Puede decirse que se desarrollaba paulatinamente un gusto por la lectura pues los alumnos podían decodificar los textos y comprender sus significados. En este sentido las lecturas de este semestre asocian al alumno con los problemas que le rodean en su centro de trabajo, en su familia, al darse cuenta de la importancia de leer completo el texto. Si hubiera sido de otro modo, hubieran identificado párrafos para presentar un examen -sólo para acreditar el curso-, pero no comprenderían el mensaje general de la obra, situación que, por lo regular, cuando no se cumple, transforma a los estudiantes en analfabetas funcionales, o les desarrolla habilidades para sobrevivir a las exigencias administrativas o

escolares de la institución donde cursan sus estudios, pero no les lleva por el camino de quedar atados al noble vicio de leer.

Como las habilidades de lectura están estrechamente relacionadas con la experiencia que en relación al hecho posean los alumnos, con sus habilidades cognoscitivas y psicolingüísticas, podemos decir que cuantitativa y cualitativamente se mostraron diferencias en el desempeño de cada uno de los estudiantes, lo que generó a su vez un problema para asignar la nota de calificación que administrativamente debe aparecer en el kárdex y comentarios personales hacia el interior del grupo, con relación al desempeño de cada compañero.

Sin embargo, cabe señalar que se generó un ambiente de camaradería y solidaridad, de comunicación y de confianza, donde muchos de estos problemas tuvieron que resolverse por vía del diálogo y del convencimiento del desempeño personal en relación al grupo y determinar con base en esta reflexión y consenso grupal la nota evaluativa de los compañeros que se retrasaron en sus lecturas.

Los rezagos existentes se justifican a partir del diferente punto de partida con la experiencia que los alumnos hicieron. Lo que nos da idea de la flexibilidad y adecuación que debe tener cualquier acción didáctica que se emprenda en un

proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular los referidos a la formación docente.

El conocimiento que nos deja esta experiencia hay que valorarlo y señalar como de vital importancia el desarrollar destrezas básicas para comprender lo que se lee, alentar la comunicación, la confianza y las posibles interacciones entre los elementos que forman parte de un ambiente escolar, para contrarrestar la frustración de no comprender lo que se lee, la autoimagen que como lector se deteriora y que lleva a la pérdida de confianza en sí mismo y rechazar cada vez más las actividades escolares, y por lo tanto la lectura, que son la fuente de la frustración de muchos estudiantes.

##### **5.- Algunas ideas finales de esta experiencia de formación docente**

Es importante señalar que nos aventuramos en un terreno donde aún no se encuentra el punto de equilibrio entre alumno, contenido, metodología y docente, donde aún no quedan claras las interrelaciones entre estos elementos, donde todavía hay problemas que conciernen al objeto de estudio y al sujeto como elemento activo en todo proceso de aprendizaje. Preocupados por un loable objetivo: "desarrollar una experiencia didáctica que permitiese valorar las posibilidades de los estudiantes para construir un ambiente favorable para el aprendizaje, pertinente para la profesionalización del maestro en servicio",

reconocemos el esfuerzo personal para cristalizarla, de parte de todos y cada uno de los compañeros que participaron; pero más reconocemos la voluntad individual para alentar el cambio y el mejoramiento o búsqueda de experiencias de atención al maestro en servicio.

Esta experiencia generó un ambiente positivo hacia la lectura, a la vez que solidario entre los alumnos al dar ánimo y motivación inmediata a quién, por algunas razones, se atrasaba en las participaciones o participaba con algunas deficiencias. Creemos que este es parte de un mejor ambiente que se puede generar en un aula de educación superior.

Los demás maestros que atendían los cursos del semestre encargaron algunas lecturas, lo que provocó amplio esfuerzo de los alumnos; situación que los llevó a valorar más la experiencia, ya que luchaban por conservar un tiempo más amplio para leer los contenidos de Teoría Pedagógica I y cumplir con las otras materias. Esto nos lleva a pensar en la cantidad y calidad de todos los contenidos que se cursan en un semestre y del plan de estudios que no poseen una infraestructura para promover la lectura, lo que representa verdaderas aventuras el atreverse a innovar en el salón de clase bajo el contexto de un currículo cerrado.

El éxito de ésta experiencia dependió, en nuestra opinión, del manejo político que se dio en el grupo para concertar un acuerdo de trabajo y someterse a ciertas

reglas del juego, que permitieran enfrentar un trabajo de aula distinto al que se había venido realizando.

Dependió de los contenidos de los textos y de las diversas estrategias didácticas que se acordaron grupalmente para promover la lectura.

Dependió del diálogo y de la confianza que se fue generando conforme se interactuaba en el grupo con las discusiones y réplicas grupales.

Por otra parte, los alumnos se fueron convenciendo firmemente de que leer es importante y necesario y que no debe sujetarse a criterios curriculares tradicionales.

Se comprobó que la lectura en realidad es un proceso activo, es decir, que todo texto requiere, para ser interpretado, una participación activa del lector y la aplicación de operaciones mentales complejas. Además de que la lectura cumple una serie de funciones en la vida de las personas, mismas que se vivieron y disfrutaron.

## **C. LA ATENCIÓN AL MAESTRO RURAL: UNA EXPERIENCIA COLEGIADA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO RURAL \***

### **Descripción de la problemática de la escuela rural**

Esta experiencia se lleva a cabo durante el ciclo escolar 96-97, como parte del servicio que la Coordinación Técnica de Educación Primaria, de la Subsecretaría de Desarrollo Académico e Investigación, presta a las escuelas primarias. En particular el relacionado con el apoyo al maestro en servicio para que pueda mejorar su labor docente y desarrollar convenientemente los programas de estudio.

Sabemos que muchos maestros rurales señalan que es difícil ejercer la docencia en ese medio. Uno de los muchos problemas, y quizá el más serio, consiste en lograr que sus alumnos aprendan y desarrollen su escolaridad conforme a los planes de estudio.

---

\*Esta experiencia se llevó a cabo durante el ciclo escolar 96-97 por parte de la Coordinación Técnica de Educación Primaria a cargo de la Profra. Myrna Flores Flores y del equipo asignado para atender los talleres y elaboración de materiales de apoyo académico a la escuela rural: Florestela García García, Susana Garza Chapa, Olga Margarita Barrón Cano, Heriberto Ávila Rodríguez y Juan Jesús Pardo Flores.

En documentos oficiales y conforme a estadísticas de la propia Secretaría de educación se reconoce que en el medio rural se enfrentan problemas severos de reprobación, deserción, ausentismo, y bajo aprovechamiento escolar además de enfrentar una serie de factores que dificultan el desarrollo pleno de las habilidades básicas: leer, escribir y hacer cuentas.

Actualmente, y a nivel de argumentación, para atender en forma particular al maestro rural, tenemos que Nuevo León es un estado que en términos porcentuales y comparado con la media nacional se encuentra con 4.58% de reprobación y con 5.21% de deserción, es decir que de cada 100 niños que ingresan a la escuela primaria 4 la reprueban y 5 desertan de ella. Vistas así las cosas pareciese que el problema no es tan grave, pero al desglosar estos datos encontramos que los porcentajes se elevan en los primeros grados de escolaridad y en los municipios más alejados o menos industrializados como Dr. Arroyo, Aramberri, Zaragoza, Galeana, Iturbide, Mier y Noriega, entre otros, donde el porcentaje de reprobación llega a aumentar hasta 10.35% y la deserción hasta el 17.02%. **(4)**

Sorprende ver, al plantearlo en términos brutos que de 475, 636 alumnos inscritos en el nivel de educación primaria sólo aprueben 434, 591; se quedan en el camino 41,045 niños. **(5)**

Lo anterior obliga a pensar en acciones particulares y orientadas hacia las zonas donde se acumulen rezagos y donde se encuentren indicadores que nos precisan atención prioritaria.

Algunas explicaciones, a esta situación, tanto de los maestros como de algunos investigadores de la educación, indican que el problema se provoca y se agrava por las condiciones de vida de los niños, de la escuela, de los intereses familiares, del sistema de vida que tienen, por la falta de condiciones apropiadas para favorecer el aprendizaje, por las condiciones laborales y sindicales de los maestros que atienden el servicio en el medio rural.

Sin embargo, hemos de reconocer que muchas de estas explicaciones se ubican fuera de la escuela y a veces fuera de las posibilidades de acción del docente, lo que en ocasiones limita un trabajo continuo, relevante y significativo en favor de los niños del medio rural.

En esta experiencia se enfocó esta problemática desde lo que puede hacer la escuela, el maestro y los directivos para atender escolarmente a los alumnos del medio rural.

Por todos es conocido que el maestro rural se encuentra generalmente aislado, a veces solo en la comunidad, y con limitadas y pocas posibilidades de apoyarse e

intercambiar acciones y experiencias con otros maestros, laborando con varios grados a la vez, sin apoyo de la supervisión escolar, con una formación normalista desvinculada de las necesidades de aprendizaje de los niños de este medio, con una alta movilidad laboral; en suma, con muchas limitaciones para profesionalizar su labor y para garantizar resultados escolares favorables.

Por otra parte, tiene que “planificar su trabajo” para todos los grados que atiende, lo que no siempre resulta una tarea sencilla o fácil, no tanto para hacerla a nivel de escritorio, sino para pensarla para todos los alumnos de los grados que atiende y aplicarla a la realidad del aula y además generar los hábitos, habilidades, capacidades y conocimientos esperados en los programas de estudio.

En muchos casos los maestros tienen dificultades para trasladarse y permanecer en las comunidades rurales, dándose por consiguiente una rotación laboral constante, una asignación tardía de maestros y un abandono docente en estas escuelas, además de una serie de limitantes para cumplir cabalmente con el tiempo asignado a la jornada escolar, y con el servicio educativo en general.

En los últimos años se han logrado estímulos económicos de arraigo y de zona de bajo desarrollo, que en lugar de beneficiar o servir de alicientes para arraigar, reorganizar o impactar en los aspectos académicos, lo que han generado es una

serie de dificultades en los mismos maestros, pues se quejan de que hay quien gana más por el mismo (y a veces más deficiente) trabajo. Es como si las soluciones de apoyo al medio rural en lugar de beneficiar dividieran y generaran diferencias entre ellos mismos. Pero todo esto no quiere decir que los estímulos a los maestros rurales no sean necesarios, sino que son indispensables cuando se piensa en el impacto y la continuidad del esfuerzo del maestro en la escuela rural. Más bien, se necesita una revisión de los criterios y de la normatividad para otorgarlos.

Muchas de estas situaciones, han generado una práctica escolar donde la copia de lecciones, buscar palabras, las series numéricas, las mecanizaciones, etcétera, son las principales actividades que los maestros solicitan a los niños de la escuela rural, plenamente identificables en sus cuadernos. Resulta obvio el hecho de que este tipo de práctica escolar no cumple con los propósitos y objetivos curriculares esperados para la escuela primaria, pues no son funcionales, ni atienden a las necesidades e intereses de aprendizaje, ni les permite desarrollar habilidades para resolver las situaciones problemáticas que enfrentan en forma cotidiana. Tal parece que con estas prácticas se atiende más a las necesidades del maestro y no a las del proceso de aprendizaje de los alumnos. Un ejemplo de ello, se ve cuando se le dice al maestro que el programa de estudios es flexible; él asume la flexibilidad para él, en el sentido de trabajar (dosificar) sólo ciertos contenidos y no como flexibilidad en función de cambiar

secuencia, profundidad y tratamiento de los contenidos en función de las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos.

Generalmente, la supervisión escolar se realiza en el medio rural, bajo una serie de limitaciones, ya que los supervisores e inspectores no tienen los recursos económicos, ni los medios para trasladarse a través de muchos kilómetros de terracería hacia lugares de difícil acceso. Hay supervisores que “atienden” hasta 23 escuelas diseminadas en un radio de acción de más de 400 kilómetros, la mayoría de ellos con caminos de terracería. Lo que nos da una idea de que preocuparse por la cobertura y satisfacer la demanda de escuelas y maestros es relativamente más fácil que atender la calidad del servicio educativo.

En síntesis, el problema por resolver es cómo atender escolarmente a los niños de 802 escuelas del medio rural del Estado de Nuevo León, de diversa edad, de diverso grado y de diverso nivel de conocimientos y habilidades para apropiarse de los productos escolares y en comunidades dispersas con escasez de recursos y medios escolares; el problema es cómo llegar hasta 1966 maestros rurales para atender sus necesidades docentes **(6)**.

¿Cómo ofrecer y organizar una atención didáctica en el marco de las exigencias curriculares actuales, que priorizan una escuela más formativa y una escuela que desarrolle hábitos y habilidades?

¿Cómo atender las necesidades específicas de aprendizaje de los diferentes alumnos que acuden a la escuela rural?

¿Cómo lograr en la escuela rural que los propósitos y enfoques de la enseñanza de las diferentes asignaturas de los programas de estudio puedan cumplirse, con las limitantes y dificultades ya señaladas?

¿Qué formación profesional requiere el maestro rural para atender las problemáticas arriba mencionadas?

**Respuestas: ¿Profesionalizan o desprofesionalizan al docente?**

La escuela rural en México ha tenido una serie de cambios en sus fines y en sus procedimientos de enseñanza. En los momentos actuales queda muy poco o nada de lo que fue esta escuela. No es este el espacio para revisar históricamente la evolución de la escuela rural, dado que la experiencia se concreta a aspectos relacionados con la profesionalización de la labor del maestro rural en los momentos actuales.

Sabemos que la masificación de la educación, la obligación de seguir programas y libros nacionales, la falta de formación docente para la atención de la escuela

rural, la pérdida de proyecto educativo para la escuela rural y la transformación social a un modelo industrializador dominante, entre otras cosas ha propiciado una serie de situaciones que acentúan el abandono del campo, la falta de preocupación por la escuela rural, el deterioro de los incipientes esfuerzos por rescatarla y valorarla, etc.

Durante los últimos 20 años la SEP proporcionó, **(7)** en plena vigencia de la reforma educativa del 72 a muchas escuelas rurales, grabadoras y casetes dentro de las actividades del proyecto de audioprimeria, mismo que sirvió para que el alumno escuchara las clases más importantes de los libros de texto, y pudiera trabajar autónomamente. En muchas escuelas las clases terminaban cuando se agotaban las pilas de la grabadora.

De la misma manera hizo llegar guiones didácticos, instrumentos dirigidos al alumno, en el que aparecían instrucciones escritas, para desarrollar las actividades plasmadas en los libros de texto y así "alcanzar" los objetivos educacionales o cubrir los contenidos programáticos.

Estos guiones didácticos eran acompañados de un cuadro de control y seguimiento en el que el maestro o los mismos niños marcaban los contenidos que realizaban por cada área. Los niños acudían a una caja (banco de guiones)

que se encontraba en el aula y sacaban el guión de la materia por trabajar o el que indicaba el maestro.

Otros recursos utilizados fueron las guías didácticas, que eran un documento para el maestro, ya que eran planeaciones de su trabajo con dos o más grados que podían trabajarse en forma simultánea.

Trataban de abatir la improvisación con la que trabaja el maestro rural, integrado contenidos de diferentes áreas y grados en núcleos generadores, es decir en aspectos que podían trabajarse en forma simultánea en varios grados.

Las guías didácticas fueron ideadas para suprimir la elaboración de avances programáticos por grado; servían para que el maestro trabajase con una misma área y tema en todos los grados.

Como se advirtió, los apoyos a la escuela rural generados durante la reforma del 72 buscaron facilitarle el trabajo al maestro proporcionándole medios para atender en forma simultánea varios grados alentar el autodidactismo en los alumnos (se pensaba que con o sin la presencia del maestro los alumnos podían avanzar su escolaridad conforme a su ritmo de aprendizaje y a sus propias habilidades), y se buscaba que la escuela rural tuviera recursos para realizar sus actividades, entre otras intenciones.

Al respecto se ha señalado que en la medida en que se le den las cosas ya anticipadas al maestro, en esa medida se limita su capacidad de respuesta y de resolución de los problemas que afectan su práctica cotidiana. Es común escuchar que tal acciones convirtieron al maestro en mero técnico de la educación, desprofesionalizando su labor. Lo cierto es que el trabajo docente dentro del aula rural no ha resultado ser sencillo y requiere de muchos apoyos y acciones para lograr niveles óptimos. Simplemente éstas estrategias o respuestas ideadas por la SEP alejaron al maestro de procesos de reflexión de su práctica docente y de la posibilidad de profesionalizar su trabajo al impedirle o distorsionarle su función central: construir soluciones de enseñanza-aprendizaje aplicables a las necesidades y problemáticas del medio donde trabaja. No siempre la homogeneización de estrategias es un recurso saludable para el mejoramiento de la escuela pública.

Actualmente muchos niños reprueban, tienen bajo aprovechamiento escolar, viven aún practicas escolares obsoletas, además muchos materiales de apoyo que tenía o en los que se apoyaba el maestro, han quedado obsoletos con la reforma del 93, conocida como la de la modernización educativa, los guiones ya no se ajustan al nuevo enfoque metodológico que se plantea y en consecuencia tampoco los libros de texto, ni las guías didácticas se ajustan a los contenidos de los programas y además se cuenta ahora con avances programáticos por grado, y los materiales audiovisuales han probado estar desfasados ya que muchas

escuelas rurales no cuentan con energía eléctrica o simplemente son destinados para otros fines que los propiamente escolares.

Con lo anteriormente dicho no se quiere señalar que las experiencias técnico-pedagógicas y los procedimientos o estrategias de apoyo al docente, surgidas de aquellos recursos asignados a la escuela rural no funcionen, sino que están en desuso o se han tornado desadaptadas a los requerimientos educativos actuales. Tampoco queremos mostrar que las innovaciones tecnológicas y de comunicación no puedan ser un medio o recurso más que, adaptado plenamente y con un seguimiento conveniente de su uso, pueda dar resultados favorables.

En septiembre de 1993, después de que el maestro rural (en general todos los maestros) contó con nuevos programas y nuevos libros de texto, se diseñaron cursos para que sin excepción conocieran el enfoque de enseñanza, propósitos curriculares, y secuencia de contenidos, pero poco se hizo para ayudar a planear su trabajo, para buscar mejores estrategias didácticas que pudieran adaptarse a la escuela rural o para innovar los materiales y recursos didácticos, que en el mejor de los casos se continuaban usando, para conocer y aplicar lo necesario para asegurar un desarrollo curricular acorde al medio rural, en suma para mejorar la labor docente y asegurar resultados escolares.

El maestro rural ha venido haciendo lo que considera conveniente para la escuela rural, hay quienes hacen lo mismo que en la reforma del 72 porque tienen ya sus clases preparadas -quizá pensaron que esta reforma no tendría fin-; hay quien intenta aplicar la reforma del 93 dando sus clases como se indica en los avances programáticos y hay quien piensa que con saber cuáles son las clases-mecanizaciones que se dan en cada grado, ya saben lo que tienen que hacer y simplemente no se acercan a los nuevos programas, a los libros del maestro, ni a los apoyos didácticos diseñados para apoyar el aprendizaje, de hecho al maestro rural se le dificulta leer o utilizar todos los materiales editados para cada grado. Y la realidad nos muestra que no siempre se realiza una planeación del trabajo de aula, basarse en la experiencia es ineludible pero no basta para lograr los resultados esperados.

¿Qué se espera actualmente para la escuela rural?, ¿Qué metas y estrategias son las que se recomiendan seguir a los maestros para mejorar los resultados de la escuela rural?

### **Descripción de la experiencia**

Actualmente, siguiendo los propósitos y retos de la política social plasmada en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo, (8) se busca atender a quien más lo requiere, a quien más lo necesita, a quien se encuentra en comunidades rurales

aisladas y marginadas y que enfrentan condiciones económicas y sociales en desventaja. La razón: ahí es donde se concentran mayores rezagos y atrasos.

En dicho documento se plantean como prioridades mejorar la calidad del servicio educativo, disminuir los índices de reprobación escolar, aumentar el nivel de aprovechamiento escolar. Conviene aclarar que tales propósitos eran enunciados por Torres Bodet en 1958 al darse cuenta que de 100 alumnos que ingresaban en la escuela rural sólo diez terminaban mientras que en las áreas urbanas la concluían 57.

Hoy, para atender a las escuelas rurales y en general a la educación pública, se ha planteado promover una política de participación social (9) que inyecte recursos, ideas y esfuerzos para mejorar los resultados y las prácticas escolares.

Dicha participación se centra en la federalización educativa que supone, en su grado más acabado, que los municipios promuevan y presten servicios educativos. Otras estrategias de dicha política, incluyen el fortalecimiento de la gestión escolar, y su consecuente activación del trabajo colegiado, y del proyecto escolar como herramienta organizativo-formativa; para el caso de las escuelas rurales se enfatiza atender las necesidades básicas de aprendizaje e impulsar las funciones de supervisión escolar, con el fin de recuperar y consolidar un liderazgo

académico que haga que la escuela cumpla sus fines y mejore sus acciones y resultados.

En base a lo anterior y para atender a la escuela rural, una de las primeras acciones de la Coordinación Técnica de Educación primaria durante el ciclo escolar 96-97, fue la de asignar personal de la Coordinación que diera solución a las peticiones de apoyo generadas en cada región en que se encuentran dividida la administración de la educación en Nuevo León; además de difundir y explicar los diferentes servicios y materiales que la misma Coordinación elabora para auxiliar la labor docente y atender las necesidades de aprendizaje dentro del aula y en suma activar la vida académica de la escuela rural.

Posteriormente, se dio el contacto con los jefes de sector, supervisores e inspectores de cada región, en reunión de presidentes de consejo técnico de zona escolar, para analizar junto con ellos la situación académica que guarda la región, discutir y decidir las acciones más pertinentes y conforme a consenso, generar compromisos de trabajo; ello para que las acciones de apoyo técnico de la Coordinación se lleven a cabo en función de la demanda de los mismos usuarios del servicio educativo y de las posibilidades de participación, organización y gestión colegiada de los mismos.

En dichas reuniones se expresa la desconfianza con respecto a la continuidad de las acciones, ya que ha habido muchos cambios de autoridades y se señala que cada quien pide cosas distintas, que cada funcionario quiere justificar su trabajo haciendo lo que cree o le sugieren que haga, desatendiendo lo prioritario o desvinculándose de lo que el maestro de grupo realmente necesita.

Además, en esas mismas reuniones, se plantean cuestionamientos como los siguientes:

¿Por qué la Secretaría no nos manda los materiales y las cosas ya hechas, eso nos facilitaría el trabajo?

¿Por qué en las Normales o las escuelas Formadoras de Docentes no preparan a los maestros para atender las necesidades educativas de la Escuela Rural, ya que los docentes egresan sin tener ninguna experiencia metodológica al respecto?

¿Por qué se ha descuidado a la escuela rural?

¿Por qué no envían los materiales, los libros y los maestros a tiempo?

Muchas de éstas preguntas reflejan las quejas y críticas de los maestros con respecto a la administración y corrupción del servicio educativo, expresan su malestar e inconformidad, pero sobre todo evidencian un aspecto muy básico referido al mejoramiento cualitativo del servicio educativo: la necesidad de que las

experiencias y apoyos al maestro tengan continuidad, permanencia y seguimiento.

Por otro lado, se solicita que ya no se queden las acciones en promesas, que realmente se consolide el apoyo a las escuelas rurales.

En éstas reuniones se critican acciones emprendidas por autoridades anteriores y se señalan situaciones laborales y administrativas no resueltas, como por ejemplo: la falta de apoyo para poner en práctica la autoridad que emana de sus funciones -como supervisores o inspectores-, ya que muchas veces al tomar decisiones las autoridades superiores no respaldan sus acciones.

Después de escuchar a los presidentes de consejo técnico de zona y hacer las aclaraciones pertinentes y expresar que el sentido del apoyo que organiza la Coordinación Técnica es propiciar un trabajo formativo del docente, más perdurable y de construcción, por ellos mismos, de recursos y actividades didácticas adecuadas para atender a la escuela multigrado; y que tales recursos y actividades puedan mantenerlas si dan resultados adecuados y facilitan la labor del maestro, aún y a pesar de que las autoridades educativas cambien.

Fue de esta manera como los presidentes de consejo técnico de zona de la región 5, con sede en Montemorelos, la región 7 con sede en Linares y la región 9 con

sede en Dr. Arroyo deciden, previo conocimiento de las acciones que en forma conjunta y compartida se pueden llevar a cabo, atender las necesidades de la escuela rural y propiciar su desarrollo académico.

Para darse una idea de la magnitud de la empresa, se puede señalar que estas regiones concentran el 76% de las escuelas rurales de la entidad, es decir 616 escuelas de 802. En forma desagregada existen 240 escuelas rurales de origen estatal y se atienden de ellas a 190, el 79% y de origen federal o transferidas hay 562 y se atienden con esta experiencia a 426 que representan el 75%. **(10)**

El siguiente paso fue acordar que de cada zona escolar se nombre a seis maestros para que representen a la zona y puedan analizar y discutir con el personal de la Coordinación asignado a estas regiones, las acciones y estrategias más convenientes para mejorar el trabajo docente que se lleva a cabo en la escuela rural.

Después de analizar en una dinámica de taller las condiciones de operación académica de las escuelas multigrado, se instrumentó una serie de medidas que se denominaron en forma genérica "Adecuaciones Curriculares," que se han traducido en adecuaciones sobre los contenidos curriculares para trabajar en el aula rural, en adecuaciones a la jornada escolar, en adecuaciones de organización y mejoramiento del ambiente del grupo y adecuaciones a los libros

de texto y demás materiales, para facilitar el aprendizaje de los niños de la escuela rural. Todo ello a trabajarse como aspectos básicos y centrales del apoyo a la profesionalización del docente.

Las adecuaciones que más se han discutido se centran en los contenidos curriculares y algunas opciones metodológicas que se trabajaron con los maestros, entre ellas destacan:

- **El método de proyectos**, que se traduce en una vinculación de asignaturas y que se elabora a partir de un hecho relevante, interés o necesidad de los niños, y a partir de él integrar o correlacionar información de las diferentes asignaturas y propiciar el desarrollo de ciertas habilidades para dar satisfacción a las inquietudes que se le van presentando a los alumnos.

Esta estrategia de trabajo supone que el maestro tenga las posibilidades de generar un ambiente de trabajo flexible, abierto y sobre todo en el que los maestros puedan relacionar en forma integrada y secuenciada los contenidos y propósitos de las diferentes asignaturas.

Dicha estrategia se ha platicado y analizado con los maestros de las regiones que se atienden, pero no se ha decidido trabajar en ella porque su trabajo requiere de mayor tiempo y de una organización que aún no se logra plenamente

ya que implica la adaptación de contenidos de todas las asignaturas, en este caso mínimos para la escuela rural. Este trabajo está en proceso ya que no se tienen todas las asignaturas, sólo las de español y matemáticas. Además se ha procedido a satisfacer las demandas más inmediatas de los docentes, y tal estrategia no fue la elegida en forma inmediata.

- **Vinculación de ejes temáticos dentro de cada asignatura**, esta estrategia consideramos que es la que se propone en el nuevo enfoque que plantea el Plan y Programas de Educación Primaria, mismo que supone considerar los contenidos de un grado integrando los contenidos de los diferentes ejes en un solo tema o problema. Ello supone trabajar procesos de planeación didáctica dentro de la misma asignatura y por grado, favoreciendo la integración de contenidos y alentando un trabajo más sistemático en el desarrollo de las habilidades propias de cada asignatura. Esta estrategia no se cumple ni en las escuelas urbanas, los maestros atienden a sus alumnos dando clase y marcando de su avance programático las clases o temas que se van trabajando en el aula; en los hechos los maestros no tienen los espacios y los tiempos para planear en forma integrada y vinculada, y más bien que nadie se preocupa por ayudarlos a hacerlo.

- **Desarrollo metodológico a través de un sólo eje temático**, siendo este un trabajo aislado circunscrito a los contenidos de cada eje, sin vinculación entre ejes o entre asignaturas, no se establecen acciones de integración o correlación.

Este tipo de trabajo parece ser el más sencillo para “planificarse,” ya que el maestro “cree” que sólo trabajará la información o los conocimientos referidos a cada contenido agrupado por eje. Creemos que este tipo de actividad docente es la generalmente se aplica en las aulas de la escuela primaria, en nuestra entidad. Se programan (dosifican) actividades de clase en función de cada tema o contenido y de cada eje, componente o bloque en que se dividen y presentan los contenidos del programa.

Al respecto se trata de superar este tipo de trabajo, porque no modifica en nada el trabajo docente que se había venido desempeñando anteriormente, para propiciar el desarrollo de habilidades y respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, integrando y correlacionando, en lo posible, los ejes temáticos y las diferentes asignaturas.

Tomando en cuenta la problemática de la escuela rural la Coordinación Técnica de Educación Primaria observa la necesidad de realizar Adecuaciones Curriculares a los Contenidos del Programa , realizándolos por ciclos y por Eje Temático y en reunión de trabajo colegiado con supervisores y maestros de escuelas multigrado; el 21 de octubre de 1996, se inicia en el municipio de Galeana, N. L. el análisis de las opciones metodológicas antes señaladas, planteándose ahí, por los maestros asistentes, la posibilidad de elaborar **Fichas Individuales y Fichas Alternas**. Dicha propuesta es considerada más

conveniente y es aceptada, se elaboraron algunos ejemplos de fichas y se organizó a los maestros por zona escolar para redactarlas, por asignatura, por ciclo y por eje.

Esta estrategia supone que el maestro pueda planear su trabajo y organizar su tiempo en el aula, para atender mejor a sus alumnos que presentan mayor rezago o atraso en el desarrollo de ciertas habilidades básicas, ya que las fichas individuales servirán para que los niños de los grados superiores puedan reforzar contenidos ya vistos y trabajar en forma autodidacta; en cambio, las fichas alternas son para que los niños más aventajados las apliquen con los niños de grados inferiores.

Tal estrategia implica que el maestro organice mejor a su grupo; a los espacios y la distribución física del aula, los tiempos y los materiales necesarios; permitiéndole tener mayor oportunidad para atender a los alumnos que requieran su apoyo directo. Se trata de que esta estrategia lleve a que el maestro del medio rural pueda profesionalizar más su labor docente.

Esta estrategia es la que en forma colegiada se decidió implementar ya que se le encontró los siguientes beneficios y bondades en su uso:

Se pueden aplicar las fichas individuales a los niños de 2o, 3o, 4o, 5o, y 6o y las alternas las aplican los niños de 5o, y 6o a los niños de 1o, 2o, 3o, y 4o y los de 3o, 4o se las pueden aplicar a los de 1o, 2o. Ello permite rotar fichas y niños que se atienden, conforme el maestro organiza al grupo y sigue una secuencia de aprendizaje para atender los rezagos y atrasos. Las fichas sirven como material didáctico de apoyo, ya que no se tiene en las aulas rurales.

Facilitan al maestro el trabajo de planeación y evaluación del desarrollo de aprendizaje de los alumnos.

Permiten que el maestro, en caso de ausencia o dificultades para cumplir con los tiempos de la jornada y del calendario escolar, pueda solicitar que se apliquen en casa, en la escuela, o cuando él atienda a otros alumnos; los padres de familia u otros familiares del niño pueden apoyar y aplicar las fichas a los niños lo que permite que reconozcan el avance académico de los mismos.

Favorecen el desarrollo de habilidades propias del autodidactismo y alientan el trabajo autónomo e independiente, generando habilidades y hábitos escolares necesarios y útiles para el aprendizaje permanente.

Alientan la integración grupal ya que favorecen la ayuda mutua, la colaboración y la organización de los materiales, así como, la responsabilidad en el trabajo grupal o de equipos.

Permiten comprobar los avances en el manejo de la información que contemplan los programas de estudio ya que socializan los conocimientos y el aprendizaje y los alumnos tienen la oportunidad de trabajar en conjunto y compartir sus experiencias.

Facilitan al maestro el trabajo de planeación y secuencia de los contenidos de las asignaturas.

### **Resultados obtenidos con esta experiencia**

#### **a) Apoyo y asesoría técnico-pedagógica para el desarrollo de la escuela rural: activación del trabajo colegiado.**

Uno de los principales propósitos de la Coordinación Técnica fue el de activar el trabajo colegiado y la vida académica de las zonas escolares que cuentan con escuelas rurales. Para su activación, se generaron las siguientes

recomendaciones, mismas que fueron analizadas y se continúan trabajando con los supervisores, inspectores y maestros:

-Favorecer las reuniones colegiadas entre los maestros a su cargo para generar formas de organización y estrategias que contribuyan a elevar el aprovechamiento escolar de las escuelas rurales, abatir los índices de reprobación y dar pleno cumplimiento a los propósitos y enfoques de los programas de estudio vigentes.

-Activar la vida académica de la escuela rural reorientando sus esfuerzos y consolidando el liderazgo académico, cambiando sistemas rutinarios o tradicionales que afectan o imposibiliten el verdadero aprendizaje de los niños del medio rural.

-Destinen tiempos y esfuerzos para atender en forma pertinente a quien más lo necesita o lo requiera en función de su atraso o rezago escolar, de modo que pueda asegurarse la calidad del servicio educativo y mejorar su eficiencia interna.

-Supervisar las acciones de planificación del trabajo de aula con el fin de optimar y aprovechar el tiempo que realmente tienen el maestro rural y los alumnos para cumplir con las metas académicas y con el calendario escolar.

-Instrumentar adaptaciones curriculares para generar y/o modificar las prácticas docentes que no vayan en el sentido de superar los niveles de aprovechamiento escolar, para lograrlo se recomienda llevar a cabo tareas de seguimiento para verificar que los maestros construyan y apliquen actividades significativas para los alumnos y que realmente contribuyan al desarrollo de las habilidades escolares plasmadas en los programas de estudio.

Hemos considerado que el apoyo a la escuela rural y la profesionalización del docente deben tomar en cuenta que a la escuela se le asignan múltiples tareas, y que en el medio rural muchas de ellas no pueden cumplirse; sin embargo, el maestro deberá aplicar criterios selectivos y establecer prioridades. Entre las prioridades que se han analizado con los maestros para mejorar el nivel académico de la escuela rural se encuentran:

- 1o. Asegurar el dominio de la lectura y escritura.
- 2o. Afianzar una formación matemática elemental.
- 3o. Desarrollar destrezas en la selección y uso de la información.
- 4o. Mejorar el ambiente escolar del aula rural organizando en forma específica los materiales y los espacios para que se lleven a cabo las actividades sin interrupciones, con variedad de materiales, con posibilidades de utilización constante en base a los intereses, experiencias y necesidades de los alumnos.

Hemos considerado que bajo estos criterios deben construirse, adaptarse y aplicarse en el aula rural, la mayoría de las actividades escolares y centrarse los esfuerzos de profesionalización del maestro que labora en estas escuelas.

#### **b) Apoyo al maestro multigrado**

Los maestros en dinámica de taller han planteado sus dudas y generado esfuerzos para construir recursos didácticos para atender en forma simultánea a varios grados a la vez, en una misma aula. Para ello se recurrió a una dinámica de profesionalización basada en la discusión y análisis de problemáticas relacionadas con las actividades cotidianas, pero que de ellas se desprendieran soluciones para aplicarse en forma inmediata. Para ello se han organizado y distribuido el trabajo de elaboración de fichas individuales y alternas (ya mencionadas arriba) por ciclos escolares.

La importancia de esta actividad radica en la posibilidad que tienen de capacitarse en la elaboración, aplicación y corrección de las fichas, para planear mejor su trabajo para el ciclo escolar siguiente, y utilizar el intercambio de ideas y experiencias de los compañeros que tienen que atender a diferentes alumnos, en diferentes escuelas y comunidades, a esto le hemos denominado trabajo

colegiado y se ha utilizado como recurso didáctico de profesionalización de la práctica docente.

### **c) Logros cuantitativos**

La experiencia hasta la fecha arrojó veinticinco reuniones de trabajo de capacitación y de asesoría técnica pedagógica. En promedio de siete reuniones por región (regiones 5, 7 y 9)

Atendió a 1259 maestros, incluyendo a jefes de sector, supervisores, inspectores y auxiliares técnicos recibieron atención y asesoría directa y personal para atender las necesidades académicas de la escuela rural.

Se elaboró en forma conjunta y colegiada un paquete de fichas de trabajo para español y otro para matemáticas, (aproximadamente 375 fichas de trabajo en ambas asignaturas) siendo diferentes en su redacción para cada región, ya que se consideraron los problemas específicos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos del medio rural.

Esta experiencia de atención al profesor de escuelas rurales ha derivado en los siguientes documentos: "Recomendaciones para el desarrollo académico de la

escuela rural”, y “Recomendaciones para analizar y adecuar las fichas individuales y alternas para el grupo multigrado”, un programa para el curso atención académica a la escuela rural, un programa para un taller de adaptaciones curriculares para la escuela rural, en una antología para el programa de adaptaciones curriculares. Se elaboró también una memoria del encuentro pedagógico cuya impresión fue de mil ejemplares, todos ellos se distribuyeron a los maestros rurales

Dichos materiales están utilizándose por los maestros rurales para producir materiales de apoyo a su labor y para orientar sus esfuerzos, son documentos básicos para apoyar la mejora de su labor docente. Se organizó el encuentro pedagógico de atención a la escuela rural en el que se plantearon el 18 de abril de 1997 en la ciudad de Linares, soluciones y acciones para mejorar los resultados de la escuela rural, apoyar la labor del docente y reorientar el servicio de supervisión escolar que se presta a estas escuelas.

#### **d) Logros cualitativos**

Pudiéramos decir que conocimos las implicaciones y dificultades para establecer reuniones colegiadas entre maestros y directivos escolares, para consolidar

formas de organización y trabajo conjunto y corresponsable y de las limitaciones para activar la vida académica de las zonas que atienden escuelas rurales.

Identificamos que el sistema escolar no tiene los tiempos y desconoce los esfuerzos para planear el trabajo de aula, para elaborar material y los recursos didácticos cuya aplicación en las aulas multigrado beneficie a los alumnos y maestros.

Seguimos trabajando en la consolidación y generación de acciones e indicadores de supervisión del trabajo de aula, que lleven a replantear el papel de los supervisores escolares.

Identificamos prioridades de atención curricular para la escuela multigrado, lo que nos pone en situación de ventaja para generar hipótesis de trabajo y recomendar acciones de desarrollo para la escuela rural

Aplicamos, conforme a las distancias y tiempos disponibles de las zonas escolares formas de organización y de trabajo para brindar acciones de capacitación y actualización de maestros rurales. Es gratificante observar como los maestros pueden cuestionar sus producciones y hacer los cambios en beneficio de sus alumnos y de su propio trabajo.

Gracias al encuentro pedagógico para la atención de la escuela rural y la memoria del mismo, nos dimos cuenta que es necesario demandar apoyos y hacer “ruido” para que la escuela rural este en los planes de trabajo de los funcionarios de educación.

Identificamos maestros que por sus aportes, desempeño y acciones didácticas pueden apoyar procesos de generalización de actividades y tareas de formación de maestros rurales.

Consideramos que se nos quedan pendientes para el próximo ciclo escolar y quizá para posteriores investigaciones la generación de nuevas acciones de adaptaciones curriculares, bajo los siguientes criterios: trabajo por tópicos, contenidos comunes, método de proyectos, integración por ejes, integración por asignaturas, integración por grados, contenidos mínimos, contenidos específicos de grado, etc.

Delimitar una muestra de escuelas para evaluar impacto y resultados logrados en las tareas de este proyecto.

Organizar acciones de asesoría y capacitación para ampliar los beneficios del proyecto y atender directamente a más maestros y escuelas rurales

Fortalecer y reorientar la gestión académica de los directivos escolares para garantizar acciones adecuadas que mejoren la calidad del servicio y en consecuencia proponer modificaciones a las estructuras laborales y escalafonarias que apunten hacia la mejora continua de nuestra escuela pública.

Generar un banco de información exclusivo de la escuela rural en la entidad, mismo que permita tomar decisiones y reorientar los esfuerzos de mantener las acciones que aseguren la continuidad y secuencia de un trabajo técnico-pedagógico más propositivo y solucionador de las problemáticas del ejercicio de la docencia.

#### **A modo de cierre de esta experiencia colegiada**

Creemos que otro resultado importante es que el personal de la Coordinación Técnica que atiende a los maestros rurales de las regiones ya señaladas, ha acumulado una experiencia considerable y cuenta con materiales ya probados en aula, así como, con las actividades de asesoría técnica que mejor funcionan para atender tareas de actualización y capacitación del maestro rural. Lo que da una infraestructura a la Coordinación Técnica para atender en forma preventiva y a tiempo, es decir antes de iniciar un nuevo ciclo escolar, las necesidades de formación docente rural y el diseño de estrategias didácticas para la atención de

los alumnos de este medio. Lo que nos lleva a plantear el problema de la continuidad de los equipos técnicos en la Secretaría de Educación.

Por último, creemos que la experiencia diseñada para construir juntos soluciones a la problemática de la escuela rural, enfrenta una multiplicidad de retos, de los que hemos tomado uno de tipo académico en el que confluyen aspectos de la formación del docente, producción de recursos didácticos, adaptaciones y adecuaciones curriculares y sobre todo incentivar el esfuerzo y deseo de mejorar el servicio educativo que se presta a las regiones más alejadas, aisladas y desfavorecidas del Estado, lo que nos lleva a reconocer y aceptar que el cambio de la escuela tiene que contemplar variables políticas y de financiamiento, entre otras.

#### **D. Balance y crítica general**

En los últimos 25 años, de acuerdo con la política modernizadora del Gobierno de México que le asigna a la educación un papel preponderante en el desarrollo económico y social del país, se ha venido generando un conjunto de estrategias y acciones específicas relacionadas con la formación de profesores.

A partir de sus diversas concreciones, la formación de profesores ha venido mostrando características heterogéneas en la manera como se concibe, así como en su tratamiento y desarrollo. De esta manera, el campo de la profesionalización de la docencia abarca dudas acerca del proceso de formación docente; de las situaciones de esta formación; de los maestros de profesores; de la formación de los formadores de formadores.

En este contexto, a nivel oficial y particular o privado han proliferado licenciaturas y maestrías relacionadas con el área educativa; de las que no se sabe realmente sí están modificando o no, la realidad educativa de nuestro país o de nuestra entidad.

También, los planes de estudios de licenciatura a nivel preescolar y primaria, entre otros, demandan la formación de un "nuevo educador", teniendo por objetivos formar un educador, -agente de cambio- con una más desarrollada cultura científica y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa; provisto de elementos que posibiliten el análisis de los acontecimientos de su comunidad y que lo lleven a asumir actitudes responsables ante los problemas sociales.

En este sentido, se parte de la idea de que el docente puede ser investigador de su propia práctica educativa, y la investigación pedagógica será la estrategia propiciadora en el docente de una actitud de compromiso y de generación de propuestas pedagógicas para coadyuvar a la transformación de la realidad educativa. Situación que no cumplen las maestrías, licenciaturas y cursos de capacitación que se le ofrecen al maestro en servicio.

El propósito de elevar la calidad de la educación nacional a partir de fortalecer la formación y superación magisterial, ha de replantearse en el contexto específico de las condiciones laborales, académicas, teóricas y coyunturales de los propios docentes; puesto que las pretensiones de las acciones de capacitación del maestro entran en contradicción con la propuesta curricular para formar a los nuevos educadores, o transformar a los maestros que ya están en servicio.

Esta situación ha motivado la búsqueda de soluciones que coadyuven a resolver en la medida de lo posible estas contradicciones entre modelo curricular y problemática institucional y contextual vigente, a partir de la producción y desarrollo de proyectos o experiencias de replanteo de la formación, profesionalización y superación académica de los profesores.

Uno de los espacios que ha permitido reconocer este problema de la formación docente, investigación pedagógica y servicio a las escuelas públicas, es la

participación en Departamentos o áreas de apoyo técnico a los maestros de educación primaria desde la misma Secretaría de Educación, la colaboración en experiencias de atención e investigación de las problemáticas relacionadas con los maestros en servicio, la participación como docentes en escuelas formadoras de maestros, y la inclusión en equipos de investigación del Departamento de Educación Especial.

Es en esos lugares donde se ha tenido contacto con maestros de base, en servicio, y con las producciones teóricas sobre formación docente, estrategias curriculares y propuestas didáctico-pedagógicas.

La experiencia y la formación acumulada en el terreno de la investigación y la formación de docentes nos permite plantear algunas de las dificultades o situaciones que se viven, dificultan, o rompen la continuidad e impacto de experiencias de formación de docentes de educación básica; las posibilidades de formación de profesores, la relación entre docencia-investigación y servicio, del carácter de dicha relación; del papel que juega la investigación en la formación docente; y las posibilidades reales de los espacios que apoyan, asesoran o actualizan a los maestros.

Creemos necesario conocer todas las vicisitudes y peripecias por las que atraviesa este problema, a fin de poder concretar un balance y crítica y valorar las

posibilidades operativamente de aplicar propuestas o experiencias de formación continua de docentes en servicio.

La información sobre las condiciones de operación y resultados arrojados de diversos acercamientos a estrategias de formación docente, señaladas en este capítulo, posibilitan tal balance.

En los cursos; talleres o seminarios ya sea incluidos en un plan formal de una carrera, o que en forma aislada y a veces informalmente se llevan a cabo, relacionados con la profesionalización de los maestros en servicio; se debe crear un ambiente donde el profesor que asiste a los mismos tengan la posibilidad de adquirir, indagar, investigar y discutir con otros compañeros, la realidad del lugar donde trabaja y su ubicación central en los problemas de la enseñanza-aprendizaje, a partir de un clima de interacción, en donde los implicados tengan la posibilidad de descubrir, redescubrir, aprender y construir soluciones a problemas específicos que afectan su labor dentro del aula.

En las experiencias señaladas se ha procurado respetar el trabajo grupal, y actuar con metodologías más participativas y de investigación-acción, donde se procura que teórica y prácticamente se resuelvan en el campo del servicio, de la experiencia, la aplicación de propuestas didácticas en el aula

Creemos que las modalidades de taller y de seminario nos han procurado una organización de la participación de los maestros para trabajar cooperativamente:

- a) En la búsqueda y en la producción de conocimientos;
- b) En el plano coyuntural e ideológico para reconocer las dificultades burocráticas, laborales y académicas que impiden o dificultan la operativización de las producciones;
- c) Pensar y construir conjuntamente las posibles soluciones y aplicaciones de lo aprendido de una manera organizada en las propias instituciones donde el maestro de base labora.

Se debe procurar delimitar las áreas de aprendizaje, y de énfasis de la profesionalización docente, mismas que se manejan interrelacionadas y simultáneamente (entre más se compenetra el maestro en el trabajo que va a realizar, en lo que se espera de él, más se involucra, se interesa y se mejoran los resultados), entre tales sugerimos las siguientes:

- Aspirar a construir una didáctica para la formación y profesionalización del docente en servicio.
- Trabajar bajo metodologías basadas en la investigación-acción y en estrategias grupales y participativas.
- Analizar e incidir en las posibilidades coyunturales de aplicación de lo aprendido y producido.

- Producción y edición de materiales y actividades didácticas, de informes y conferencias, relacionadas con el proceso, y los correspondientes resultados.

Muchos maestros no perciben los cursos y actividades relacionados con su formación psicopedagógica-didáctica como espacios formativos, o como estrategia de solución de problemas educativos; más bien la ubican como una tarea mas, por la que tienen que pasar para acreditar el curso y sacar la constancia o título que les asegure aumento salarial o más escalafón, este es el único incentivo que la SEP-SNTE han promovido para intentar profesionalizar la labor del maestro en servicio. Los maestros por si solos no piensan dedicarse a la investigación o a tareas que les implique cambiar o transformar su propio ejercicio profesional. No se descarta, ver lo anterior como un problema de estructuración y de desarrollo del currículo, o como un problema estructural -laboral-sindical- de la formación del maestro.

Por lo general cuando los maestros participan en experiencias formativas argumentan poca disponibilidad, falta de tiempo y ausencia de información y habilidades en torno a los procesos y actividades de innovación didáctica. Más bien buscan o desean soluciones fáciles y que se las den y les expliquen como aplicarlas. Contradiendo el sentido de la profesionalización docente Por ello consideramos necesario generar información y acciones que ayuden a contrarrestar esta inercia.

Los maestros tienen dificultades para identificar o plantear los problemas concretos que evidencia la realidad pedagógica de sus aulas; no logran enunciarlos o más bien no tienen espacios curriculares para hacerlo, al no ser fácil justificar y argumentar o fundamentar un problema de aula, mayores dificultades tienen para intentar solucionar los mismos.

Como realizan múltiples actividades dentro y fuera de la escuela, dejan para el último el trabajo de profesionalizarse, o simplemente no les resulta fácil alternar el trabajo en aula con la continuación de sus estudios, originándose la improvisación y el inadecuado manejo de los temas y contenidos escolares. Lo que obliga a repensar las opciones de "profesionalización" que actualmente se le brindan al maestro en servicio. Se evidencia en sus participaciones por escrito, una carencia de habilidades de redacción y una pobreza del lenguaje, situación que se torna crítica y que la SEP debe atender en forma urgente, si se quiere o se desea mejorar la calidad de la escuela pública.

Muchos maestros creen que investigar -cambiar la práctica docente, en este caso- es aplicar encuestas y realizar fichas bibliográficas. Al respecto rehuyen todo tipo de trabajo que implique tratamiento estadístico o actividades de tipo matemático. En este sentido los paradigmas de investigación clásica o de orientación positivista están prácticamente clausurados para los docentes, o bien presentan limitaciones para cambiar la práctica docente, por la naturaleza de la educación y

del trabajo del maestro, aunque se insista en las escuelas formadoras de maestros que así se hace la investigación en la educación; habrá que pensar en términos de paradigmas cualitativos y de su implicación.

Por otra parte, es habitual que cada escuela interrumpa, por razones diversas, los tiempos, actividades escolares y demás experiencias curriculares; trastocando todo proceso de trabajo formativo del docente. El tiempo de aprender e investigar no es el tiempo escolar, no es el tiempo que se destina a dar clases, a aplicar el currículo. Por lo que construir, habilidades y conocimientos para cambiar la escuela y anticipar sus consecuencias en la formación docente, no se hacen en un ciclo escolar, cortado por actividades extracurriculares, ni con maestros que tienen que destinar sus esfuerzos a otras actividades de sobrevivencia. Se requiere mayor apoyo, mayor control de variables para asegurar experiencias mas continuadas, para impactar más en las prácticas cotidianas de la escuela.

Es real que se carece de condiciones laborales, académicas y logísticas adecuadas para la organización y funcionamiento de experiencias que incluyan tareas de investigación pedagógica, servicio y atención real al maestro en servicio, y que cuando éstas se dan se ven interrumpidas por los cambios políticos y administrativos de la Secretaría de Educación o por el bloqueo de grupos políticos que no quieren perder su "aparente" poder.

Es común encontrar desvinculadas las acciones, programas y espacios donde se generan apoyos para el docente, de los lugares donde trabaja el docente, de sus problemas que enfrenta en el aula. La continuidad y la permanencia no son rasgos muy propios de los proyectos y programas que la SEP implementa, los maestros se quejan de la falta de los mismos.

Es bastante común que directivos escolares no se involucren en estos procesos, lo cual limita las acciones renovadoras, obstaculiza el trabajo o retiene el desarrollo de las experiencias; muchas veces al no tomar en cuenta o no tener la anuencia de las autoridades locales de las escuelas o zonas escolares hace que las experiencias, servicios y acciones de atención al maestro en servicio se aborten.

Creemos que se requiere valorar experiencias de formación de maestros que incluyan la investigación, la atención en sus propios espacios laborales y el servicio de apoyo y retroalimentación, como una estrategia de profesionalización docente, para que discurso curricular, práctica pedagógica y estructura organizativa guarden una congruencia; así como, partir de las necesidades concretas de los profesores en servicio. Lo anterior implica modificar estructuras curriculares administrativas, laborales y de la formación docente, área en la que existe poco trabajo al respecto. Simplemente para aplicar la llamada Modernización Educativa se decidió llevarla a cabo sin cambiar la organización

de la SEP, de las escuelas y de la estructura laboral sindical, lo que perpetua mitos, ritos y vicios de la operación del servicio educativo.

Se necesita aprovechar los espacios que se abren a partir de las contradicciones que se generan en el propio sistema, y que crean las condiciones que hacen posible la generación de innovaciones educativas. Pero lo anterior implica respaldo y "protección política y económica" lo que a veces es, también difícil de conseguir. Se garantizan mejores resultados cuando hay afinidades ideológicas y como equipo se tienen proyectos curriculares determinados y comunes.

Por otra parte, el modelo de investigación positivista -él del método científico clásico- ha dominado el panorama de la investigación y de la aplicación de programas y proyectos de innovación educativa, pero a probado no ser suficiente y en muchos casos opuesto a la forma de investigar o tratar los fenómenos educativos. Dando por consiguiente una distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Creemos también que la investigación y las estrategias de cambio e innovación no se operativizan cuando se ejerce una acción sobre los educadores o cuando mucho para ellos, sino cuando junto con ellos se comparte un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y

comprender los procesos educacionales, de obtener y aplicar nuevos conocimientos y actividades pedagógico-didácticas.

La existencia de diversos medios o procedimientos para abordar el cambio de las prácticas escolares obliga a cuestionarse cuál es el más apropiado o conveniente, según las circunstancias particulares, para la transformación educativa, y en particular para los procesos de interacción que se realizan con los maestros.

Derivado del punto anterior, no es posible -aunque existe- transformar la práctica profesional del maestro en servicio, con actitudes de supremacía, de contingencia o de que todo sirve. Al respecto parece dominar la idea de síntesis, la que supone que los procesos educativos se pueden investigar desde una triple dimensionalidad empírica, normativa y crítica, donde se aporten conocimientos y se construyan soluciones para transformar la labor del maestro.

Para impactar con estas experiencias se debe considerar la determinación a la que están sujetos los fenómenos educativos, al considerar que el resultado final debe ser la aplicación de los conocimientos pedagógicos como único modo de transformar la realidad. Situación que ubica, a la innovación pedagógica, en un contexto socio-político facilitador o retardador, del proceso de cambio de la realidad educativa.

El conocimiento pedagógico se conceptualiza como conocimiento que procura mejorar la calidad del sistema educativo. Resulta que el contexto donde se aplica no depende del investigador, sino del docente, de las autoridades educativas, y éstos no se comprometen con una aplicación si esta no constituye respuesta o solución a sus problemas y si ellos no intervienen en la dinámica del proceso de transformación. La participación democrática es prioritaria. El respaldo político a un proyecto pedagógico es condicionante. La presencia o ausencia de recursos financieros, bibliográficos y humanos es determinante.

Todo programa de desarrollo profesional del docente en servicio será adecuado y eficaz si obtiene conocimientos útiles y utiliza procedimientos apropiados a la realidad estudiada, y a su naturaleza y cuenta con la participación de los que deben cambiarla.

Dentro de los beneficios y resultados de las experiencias mencionadas que se pueden obtener se sintetizan los siguientes:

- Son un medio para reelaborar y enriquecer la discusión teórica de los aspectos pedagógicos.
- Fijan o especifican los objetivos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Proporcionan información sobre la realidad en la que se tiene que actuar.

-Son un medio proporcionador de información para auxiliar en la toma de decisiones.

-Ofrecen información sobre el cómo actuar en las aulas.

-Mejoran la actividad de la enseñanza, las propias instituciones y a los maestros que la realizan.

Dentro de las dificultades que tienen que considerar futuras experiencias de formación y profesionalización de docentes se encuentran:

-Tomar en cuenta que el desarrollo y formación de hábitos y de una cultura del cambio constante en docentes, que han estado inmovilizados y operando en la inercia de las decisiones centrales, es lenta y requiere de ajustes y cambios constantes para prolongar su sobrevivencia.

-Considerar que los tiempos para investigar y aprender no son los tiempos que marca la jornada escolar. Y que por lo tanto la investigación pedagógica con, en y de docentes debe rescatar espacios, tiempos y recursos propios y alternos, para asegurar y garantizar un nivel de involucración, discusión y reflexión constante sobre los fenómenos educativos que se estudian y con los docentes que puedan participar en experiencias de este tipo.

-Advertir que las dificultades teóricas, técnicas, metodológicas y la falta de conocimiento sobre la problemática educativa son una realidad, que paulatinamente, ha ido atacando el actuar y el pensar de los docentes generando actitudes de pesimismo, pragmatismo o ningunismo, que no siempre resulta fácil romper o superar. A veces se presentan dificultades para superar tradicionalismos y rutinas contrarias a la investigación, al desarrollo profesional del docente y al cambio de la práctica docente.

-Considerar que las instancias oficiales en el sistema educativo operan aún de manera centralizada y vertical, la mayoría en forma burocrática, mismas que restringen la labor del docente a mero ejecutor de programas y que en realidad no siempre tienen posibilidades de promover, estimular y apoyar experiencias de profesionalización de la práctica docente que incluya servicios de investigación, atención y actualización del maestro en servicio.

-Encontramos que la excesiva paulatización del trabajo docente actúa como detrimento de su formación cultural y didáctica, lo anterior implica analizar las estructuras laborales, sindicales, burocráticas y curriculares de los centros formadores de docentes y de la misma Secretaría que afectan la capacidad de reunión, de organización y de continuidad de experiencias formativas, en particular, de los docentes en servicio.

-También mencionamos que los proyectos educativos no se han identificado con los intereses y necesidades de los docentes, al participar en ellos, más por cuestiones escalafonarias que por resolver los problemas reales del aula, los que afectan la enseñanza y el aprendizaje escolar.

-La participación del docente no solo en la ejecución sino también en la fundamentación, planificación y reajuste de la tarea educativa como eje principal del cambio de la práctica escolar, es una necesidad vital para refuncionalizar la actualización y profesionalización de docentes e incidir realmente en los resultados educativos. Esta es una consideración básica en las experiencias enunciadas en este capítulo.

-El desarrollo del maestro al acercarse, conjuntamente con otros colegas, a la producción teórica y didáctica más relevante; al intercambio y confrontación de ideas; a la construcción de conocimientos significativos para su labor; y a la reflexión sistemática sobre la propia práctica; representa una estrategia que puede garantizar el convertir al maestro en elemento sustancial para la transformación de su propia práctica educativa pero implica modificar las actividades y funciones y tiempos donde trabaja el docente, para poder realizar lo anterior.

-Tomar en cuenta que existe una alta resistencia y presión del medio escolar, autoridades, etc. al cambio educativo, al replanteo de las prácticas vigentes. Al mismo tiempo una escasa e nula valoración institucional y social del esfuerzo implicado en la realización de las múltiples tareas de un proyecto y experiencias formativas como las mencionadas.

En suma el desarrollo innovador y creador debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de acciones de relumbrón. Considerar que la valoración social del maestro que está dispuesto a innovar y desarrollarse es siempre percibida como más trabajo y con cierta desaprobación de sus colegas. Para terminar diremos que el centro del problema es saber cómo los fines del desarrollo decente y la innovación pedagógica se pueden alcanzar más fácilmente y cómo se podrá integrar al proceso de investigación y servicio un grado suficiente de flexibilidad, que permita la continuidad y sobrevivencia de este tipo de experiencias. Al trabajar con los maestros es importante tratar de pensar de manera creadora y práctica, lo que implicaría fortalecer un clima de innovación y desarrollo constante.

## Notas bibliográficas

- (1) Díaz de Cossío, R. *El libro*, en Diálogos, Mzo.-Abr. de 1984. No. 116, "La industria editorial". Colegio de México. p.p. 54-65.
- (2) Anaya Rosique, Jesús R. *La lectura: necesidad esencial, propuesta para una campaña nacional*, ibidem p.p. 70-76.
- (3) Garrido, Felipe. *De libros, Bibliotecas y lectores* Ibidem. p.p. 68-69.
- (4) **Los datos estadísticos de las siguientes citas fueron tomados de "Estadísticas básicas 1994-1995". Sistema Educativo Nuevo León. Secretaría de Educación de Nuevo León. Subsecretaría de Planeación y Finanzas. Dirección de Estadística y Control Escolar. Monterrey, N. L. Febrero de 1996.**
- (5) *Ibid.*
- (6) *Ibid.*
- (7) Cfr. SEP, *Manejo de Grupo Multigrado. Documento de apoyo al docente*. Educación Primaria. p.p. 78-106.
- (8) Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. p.p. 64-86
- (9) Cfr. SEP. ART. 65-73 *Ley General de Educación*. México 1993. p.p. 80-86.
- (10) "Estadísticas básicas 1995-1996". Op. Cit.

## **CAPITULO V**

### **LAS DISYUNTIVAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO EN SERVICIO**

#### **A. Perspectivas y retos**

Al parecer se han generado dos grandes tendencias sobre los aspectos relacionados con la capacitación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio:

1a. La que supone que si el maestro sigue estudiando, tomando cursos de capacitación, haciendo otras carreras, incluso posgrados, mejora su trabajo; es decir la que cree que estudiando más se profesionaliza la labor docente. Esta podría decirse que es la que tradicionalmente ha dominado, no porque sea la más idónea para profesionalizar al docente en servicio, sino la clientelaramente más fácil de organizar y ofrecer dentro de un sistema credencialista y escalafonario, como el que priva en el medio magisterial.

2a. Aquella que le apuesta a que el maestro es capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente, investigarla y transformarla y a su vez transformarse a si mismo, la que intenta recuperar o formar habilidades de investigador en el

maestro como una estrategia para que pueda cambiar los resultados de su práctica.

Hay hechos empíricos bastante relacionados con éstas tendencias, que las contradicen, las cuestionan y hasta las magnifican lo que dificulta o hace más complejo pensar en modelos únicos de capacitación para los maestros en servicio:

a). Los maestros no tienen la formación, el tiempo, los espacios, los recursos, ni interlocutores para reflexionar sobre su mismo trabajo; este se mantiene aislado, devalorado y muchas veces supeditado a las indicaciones y actividades pensadas por los directivos escolares o las políticas -fines, contenidos, metodologías, y demás aspectos curriculares o extracurriculares- ordenadas y promovidas por las autoridades educativas.

b). Los maestros que estudian otra carrera u otro nivel superior no lo hace para permanecer dando clases, o para profesionalizar lo que hace, más bien para dejar de dar clases, cambiar de nivel, o mejorar su situación económica, pero nunca para transformar el ejercicio docente que cotidianamente vive en términos de profesional de la educación. No hay estudios locales al respecto pero al parecer un maestro que ha cursado estudios de licenciatura o posgrado, si sigue en el aula, hace exactamente lo mismo que otro maestro que no ha tenido oportunidad

de acceder a estudios superiores; los supervisores se quejan de que un maestro que esta en la UPN o en la Normal Superior recurre a planas, mecanizaciones y series de números en el aula, para ponerse a estudiar las materias o clases de los estudios que cursa.

Con éstas dos situaciones referiremos descriptivamente las dos posturas ya señaladas, en un intento de repensarlas como disyuntivas de la profesionalización del maestro en servicio.

**POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE EL MAESTRO ESTE BIEN PREPARADO?**

**CÓMO SE HA RESUELTO ESTA CUESTIÓN?**

En el texto de OCDE-CERI, formación de profesores en ejercicio (1985), se sintetizan los informes de diferentes países sobre la problemática de la formación docente y señala que existen: “ tres razones importantes que explican el interés creciente que manifiestan los Gobiernos por la formación de los profesores en ejercicio. Primeramente resultaba indispensable que los enseñantes, más que cualesquiera otros, desarrollaran su formación personal y profesional; en segundo la evolución actual, rápida, profunda y fundamental en un gran número de campos -tecnológico, económico, cultural, social y político- obligaba en general al sistema educativo, y en particular a los profesores, a reexaminar y

modificar los programas de estudios y los métodos pedagógicos. En tercer lugar, y por razones esencialmente de orden demográfico, la demanda de nuevos enseñantes disminuía muy considerablemente y se hacían especialmente importantes las necesidades del cuerpo estable de profesorado en materia de formación". (1)

Ello nos da idea de que por razones de innovación y cambio constante en los diversos campos el maestro debe renovarse permanentemente o al menos actualizar su saber para atender el conocimiento de un país, a pesar de que no sea muy atractiva la docencia, lo que hace que se devalúe y desvalore frecuentemente.

En Dinamarca aplicaron un programa de formación basado en la escuela, en una escuela primaria. Olsen señala que el proyecto de investigación- acción de tres años trataba de "responder a las necesidades de los enseñantes en lo que concierne al contenido del programa, dentro de un marco realista en donde cabe recurrir a conocimientos especializados y a informaciones exteriores adaptadas a sus necesidades y a sus deseos" (2). Olsen concluye señalando: que hizo falta más tiempo del previsto, que los investigadores deberían estar dispuestos a desempeñar el papel de asesores activos, que era importante que los investigadores trabajaran en colaboración con los enseñantes en sus clases.

Con la cita anterior encontramos que aparte de ser difícil responder a los cambios y de encontrar personas que aspiren a ser buenos maestros, se tiene la dificultad de lidiar con los tiempos, con formas y espacios de interacción y comunicación entre quien forma y es formado; haciendo aún más complejo el problema de la profesionalización.

A continuación señalaremos conforme al contenido del texto mencionado líneas arriba como han intentado algunos países **(3)** resolver esta cuestión.

En Suecia el movimiento hacia la formación centrada en la escuela es la consecuencia natural de una más amplia tendencia hacia la descentralización de la toma de decisiones concernientes a las cuestiones escolares, los centros participantes en el proyecto tenían la más amplia libertad para planificar sus cinco días de formación. Una de las escuelas optó por crear un grupo de trabajo formado por maestros, personal no docente, alumnos y padres.

En Canadá la mayoría de los distritos escolares parecen preocuparse esencialmente de la aplicación de las directrices de la provincia referente a los programas de estudios en el marco de las cuales interpretan y determinan prioridades para su propio distrito. Existe un conflicto entre la aplicación de las prioridades a la escala distrito y la de las prioridades individuales de los enseñantes o de la escuela que no corresponden siempre a los mismos puntos.

En Nueva Zelanda cada distrito escolar cuenta con un equipo de consejeros y Forrest relata las actividades prioritarias de un consejero de escuelas rurales.

- 1.- Visitar a los jefes de los centros recientemente nombrados.
- 2.- Visitar a los enseñantes en respuesta a su petición de ayuda.
- 3.- Visitar a los ayudantes recientemente designados.
- 4.- Visitar a los profesores para desarrollar las ideas formuladas durante una visita anterior o con ocasión de un curso de formación.

En los Países Bajos un centro regional trabaja directamente con las escuelas que solicitan una ayuda para la enseñanza de una materia, lo que requiere visitas a las clases y reuniones de los equipos escolares.

En Detroit han creado un Centro de Desarrollo y de Perfeccionamiento Profesional que ofrecen un servicio de consulta y presta apoyo a los profesores de la escuela primaria.

En Inglaterra los enseñantes consejeros son cosa corriente y algunos de ellos tienen responsabilidades especiales con relación a los nuevos profesores.

Como se advertirá en los párrafos anteriores las soluciones han variado desde las que dejan en completa libertad a los involucrados para decidir temas, tiempos,

espacios, equipo y personal para capacitar y capacitarse, pasando por los que asignan asesores e intentan atender prioridades y necesidades regionales, o distritales vía consultoría o visitas a los propios centros de trabajo, hasta quienes atienden mejor a los recién nombrados o contratados, quizá por ser más influenciables o tener mayor interés o disposición para introducir cambios a su trabajo y a su formación profesional.

Lo cierto es que ante este abanico de posibilidades lo que al menos debe hacerse es mantener una amplia visión al respecto y una actitud abierta a aplicar, apoyar y evaluar resultados de opciones distintas para realidades escolares diversas, aplicadas en contextos y con personas diferentes. El sentido siempre será mejorar los resultados de la escuela en este caso la pública.

Tratando de resaltar la segunda tendencia, mencionaremos a manera de síntesis los resultados de procesos de profesionalización de docentes en servicio centrados en la reflexión de su propia práctica y del cambio de su propia escuela, plasmados en el mismo texto. Con respecto a la primera tendencia es bastante conocido que los maestros abandonan sus estudios, terminan y se quedan de pasantes o con muchos esfuerzos logran titularse, finalmente en el escalafón les contabilizan por materias, por carta de pasante o con kárdex o título. Diremos, entonces, que tales resultados se sintetizan de la siguiente manera:

\_\_Tienen una duración extremadamente variable.

\_\_Se hallan principalmente basadas en la escuela pero pueden a veces desarrollarse fuera de ésta, en otra escuela o en un centro de enseñantes.

\_\_Corren a cargo de profesores de la escuela, de consejeros exteriores y de participantes o consejeros invitados.

\_\_Las acciones a realizar son dispuestas, y a menudo concebidas, por la escuela en función de las políticas de éstas y de los grupos.

\_\_Reúnen a enseñantes, a grupos de maestros o a todo personal de la escuela y a veces a participantes externos.

\_\_Tienen por objeto responder a las necesidades de perfeccionamiento del grupo y de todo el personal de la escuela.

\_\_En ocasiones, pero no como regla general, se celebran en la clase, en el lugar de empleo o en un marco integrado en el empleo.

\_\_Se hallan dedicadas a dispensar conocimientos y competencias de índole práctica expresamente relacionadas con el empleo o relativas a la solución de problemas,

\_\_Recurren a métodos "pedagógicos" basados en la experiencia, tales como la rotación de los empleos, la observación en clase por parte de los compañeros, visitas a otras escuelas y el perfeccionamiento de la organización, de la misma manera que a conferencias, debates, filmes etc.

\_\_Sólo raramente se hallan sancionadas por un título, una acreditación, un aumento de sueldo o un ascenso, bajo cualquier forma que fuere.

\_\_Son normalmente seguidas por otros trabajos que forman parte integrante de estas actividades, en muchos casos reportes de investigación.

\_\_A veces son evaluadas de manera no formal por parte del personal docente y con el objeto de determinar sus incidencias en el rendimiento pedagógico y en el cambio de la escuela.

Dentro de las conclusiones que algunos autores han expresado con respecto a esta tendencia se encuentran las siguientes:

Howey concluye que la formación centrada en la escuela muy pocas veces se practica y las razones pueden ser de orden conceptual, económico, financiero, logístico, profesional y administrativo. **(4)** Hemos de reconocer que no siempre se tiene personal capacitado que mantenga niveles de continuidad y permanencia en este tipo de experiencias, no siempre todos se esfuerzan en una misma dirección ni se comprometen de la misma manera y siempre resulta que los recursos didácticos, financieros se agotan, se retardan o se condicionan, por otra parte, este tipo de experiencias generalmente son influenciadas, limitadas o promovidas bajo los criterios administrativos, políticos y logísticos no siempre de quien las lleva a la práctica sino de los beneficiarios políticos o administrativos de los mismos.

En otro ejemplo, citemos el programa de evaluación desarrollado por la Comisión escolar Australiana en el que se concluye, que no ha salido a la luz ningún modelo que demuestre cuál es el mejor medio de realizar eficazmente un perfeccionamiento profesional. La serie de estudios realizados por Rand Corporation muestran en forma notable e importante que unas actividades eficaces, orientadas hacia el perfeccionamiento del personal, deberían de comportar cinco hipótesis **(5)** generales referidas a la adquisición de conocimientos por parte de los maestros:

\_\_Partir de que los maestros poseen importantes conocimientos objetivos.

\_\_ Aceptar que la adquisición de los conocimientos por parte de los maestros es un procedimiento adaptativo y heurístico.

\_\_Considerar que la adquisición de los conocimientos por parte de los maestros es un proceso largo y no lineal.

\_\_ Reconocer que la adquisición de los conocimientos por parte de los maestros debe estar ligada a esfuerzos de colaboración para el desarrollo de los programas escolares.

\_\_Negociar la adquisición de los conocimientos por parte de los maestros ya que esta se halla muy influida por factores de organización de la escuela y por los resultados esperados por sus usuarios.

La experiencia nos ha mostrado que muchas actividades relacionadas con la formación de maestros en ejercicio son ineficientes por que se hallan a menudo

basadas en sesiones de estudio eminentemente teóricas, alejadas de la realidad y problemas del aula, sin continuidad en las que participan maestros que acuden en su mayoría por estímulos escalafonarios, en el caso de nuestro país.

Con respecto a en qué o sobre qué se debe profesionalizar o formar un maestro en servicio encontramos que en un estudio, especialmente pertinente e interesante, de Joyce y Showers (6) el establecimiento de una distinción entre dos objetivos de la formación de los profesores: el afinamiento de las competencias existentes y la adquisición de nuevos conocimientos.

Estos autores señalan que cada uno de estos objetivos crea problemas diferentes pero, dicen que por lo general el afinamiento resulta más fácil de realizar. Además distinguen entre cuatro niveles de impacto de la formación y cinco elementos de la formación, lo que les permite formular la siguiente pregunta ¿Cuál parece ser, en el conjunto de investigaciones sobre la formación, la aportación de cada uno de sus elementos en cada nivel de su impacto?.

Los cuatro niveles de impacto son:

- \_\_ La toma de conciencia.
- \_\_ La adquisición de los conceptos y de los conocimientos organizados.
- \_\_ El aprendizaje de los principios y de las competencias.
- \_\_ La aplicación a la solución de los problemas de la clase.

Según Joyce y Showers, sólo cuando se alcanza el cuarto nivel resulta razonable investigar el impacto de la formación de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos, situación que finalmente, en nuestra opinión, es la más importante en un proceso de profesionalización continua.

Los cinco elementos de la formación que ellos distinguen son:

- 1.- La presentación de la teoría o la descripción de las competencias o de las estrategias.
- 2.- La elaboración de los modelos o la demostración de los tipos de competencias o de modelos de enseñanza.
- 3.- La práctica en el marco de una clase simulada o real.
- 4.- La función retroactiva estructurada y flexible (suministro de información sobre los resultados)
- 5.- Un adiestramiento individual al objeto de la aplicación (ayuda en la clase para la transferencia de las competencias y de las estrategias a la clase).

Estos elementos señalados por Joyce y Showers nos parecen bastante interesantes y dignos de tomarse en cuenta como elementos básicos de experiencias de formación permanente de maestros en servicio, ello no quiere decir que no se lleven o se hayan utilizado ya en nuestra localidad, sino que algunos de ellos se han llevado en forma excesiva y el resto no se han

considerado dentro de un proceso de mediano y largo plazo, como el que reclama la formación de profesores en servicio.

Para Gimeno Sacristán (1992) existen perspectivas ideológicas **(7)** en los programas de formación docente, y conforme a ello se orientan, organizan y se trabajan los procesos de formación de maestros, ellas son:

**TRADICIONAL:** Concibe la enseñanza como actividad artesanal y al profesor como artesano. Prácticamente la creatividad de artista es la que lleva a resolver los problemas del aula.

**TÉCNICA:** Concibe la enseñanza como ciencia aplicada, y al docente como técnico, bajo esta concepción el maestro ha de reproducir en forma generalizada un forma de enseñar.

**RADICAL:** Concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Para algunos autores esta clasificación resulta demasiado simple. Feiman-Nemser y Zeichner hacen la siguiente clasificación: **(8)** a) Perspectiva académica. b) Perspectiva técnica c) Perspectiva práctica. d) Perspectiva de reconstrucción social.

En la Perspectiva Académica se mencionan dos enfoques:

a) Enfoque Enciclopédico: para este enfoque la formación docente es el de un especialista en una o varias ramas del conocimiento; su función es la transmisión de dichos conocimientos de manera ordenada y para el cual no tiene demasiada importancia la formación didáctica.

b) Enfoque Comprensivo: para éste además del conocimiento de la disciplina deberá conocer los procesos de investigación y descubrimientos del ser humano; el docente se formará en la estructura epistemológica de la disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia..

En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico.

En la perspectiva técnica la calidad de la enseñanza en este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficiencia y economía de su consecución. El papel del profesor es el de un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación (racionalidad técnica).

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como "racionalidad técnica" y de la perspectiva académica se han desarrollado en este siglo y particularmente los últimos 30 años la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional del ámbito educativo. Pudiéramos decir que es la primera tendencia mencionada al principio del capítulo, donde solo se busca entrenar, instruir al maestro para que este instruya más adelante y pueda aplicar un currículo ya establecido. Es una tendencia más reproductiva, memorista, y por sus características enciclopedista y dogmática.

La enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, y la concepción del profesor como técnico nos permiten observar dos modelos distintos **(9)** de formación docente:

- a) El de entrenamiento
- b) El de adopción de decisiones

Modelo de entrenamiento: Propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se ha demostrado eficaces en la investigación previa. Su lógica es clara y sencilla, si a través de la investigación didáctica dentro del paradigma proceso-producto, podemos llegar a establecer relaciones

de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos.

**Modelo de adopción de decisiones** Los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo otras, para esto se necesita también de un conocimiento de principios y procedimientos que se apoyen en la investigación científica. **(10)**

El eje que agrupa a estos modelos es la creencia en el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza, como la fuente principal a la hora de determinar el modelo pedagógico de formación docente.

En el enfoque de la perspectiva práctica se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran medida imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Para esta perspectiva la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados como el procedimiento más eficaz en la formación del profesorado.

Esta perspectiva ha evolucionado a lo largo de nuestro siglo diferenciándose dos corrientes bien distintas: el enfoque tradicional (apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica) y el enfoque de la práctica reflexiva. (11)

Stones y Morris(1972) Kirk (1986), Zeichner (1990) y Elliott(1989) identifican esta perspectiva del enfoque tradicional como la responsable, junto con la perspectiva academicista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el *status* social de dicha actividad.

En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, el conocimiento se acumula lentamente por el proceso de ensayo y error dando lugar a una sabiduría profesional que se trasmite de generación en generación.

Elliott mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de sus compañeros maestros. Este conocimiento acumulado a través de décadas, saturado de sentido común, destilado en la practica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante.

Enfoque reflexivo sobre la practica: parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para aprender cómo utilizar el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, como elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos materiales. (12)

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: esta perspectiva concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en lo que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de E-A. El profesor es considerado un ser autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de E-A, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar.

Dentro de esta perspectiva es necesario considerar desde los actores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza, y los que de posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos

educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad. **(13)**

Los programas de formación de profesores, dentro de el enfoque de crítica y reconstrucción social, enfatizan tres aspectos fundamentales: **(14)**

En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura ...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su curriculum de formación.

En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmarañar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en los sistemas de evaluación..

En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

Como se advierte cada perspectiva promueve, ejemplifica y trata de concretar finalmente un modelo de formación de docente, del que se esperan, obvio,

resultados diferentes y de las que sus planteamientos varían y sencillamente se expresan políticamente hasta antagónicos.

Finalmente tenemos que en el enfoque de la investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, se concreta una perspectiva que está tomando mucho auge como propuesta de trabajo en experiencias de formación continua y permanente.

Esta perspectiva se desarrolla en Inglaterra, desde finales de los sesenta y a partir de la relevante tarea de Stenhouse una importante corriente pedagógica en la mayor parte del mundo anglosajón.

Para Stenhouse, la enseñanza es un arte en donde las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. En contra de la corriente de los años sesenta rechaza el enfoque por *objetivos*, donde el desarrollo curricular se considera una mera tarea instrumental; en su lugar propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de la enseñanza. Un modelo llamado *procesual*, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Por lo anterior Stenhouse llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación

académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

Para poder desarrollar el modelo del desarrollo curricular, el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde experimentarse estrategias de intervención. **(15)**

De la propuesta de Stenhouse nacen dos ideas que más adelante son desarrolladas por Elliott. El desarrollo del curriculum en la escuela y la investigación-acción, como forma de mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor.

Para Elliott la investigación-acción se da como una forma de desarrollo curricular en escuelas en proceso de innovación. Su objetivo principal es mejorar la práctica antes que producir conocimientos. Entre sus propuestas se pueden señalar:

-Que la formación del maestro exige un proceso continuo de reflexión, no hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que

garantice resultados por lo que el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

-Que la investigación en y sobre la acción debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores educativos. Es en cierta medida un proceso de reflexión sin final restablecido, por cuanto cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione. En esta espiral donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación.

-Que por las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión, por las consecuencias que el proceso desencadena, la investigación-acción no puede considerarse un fenómeno aislado o solitario en la cabeza de un profesor que se encuentra recluido en su aula. La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas. Por lo que el contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación-acción.

Al hacer esta descripción de la perspectiva de la investigación encontramos que la formación del maestro también pasa por la adquisición de una cultura de la

participación -del trabajo colegiado- del debate, la discusión pero sobre todo de la propuesta que lleva a concretar acciones para resolver los problemas del aula y que tales acciones sirven como propuestas para nuevos u otros problemas semejantes.

Analícemos ahora la opinión de estudios recientes en México sobre el sistema educativo nacional, para identificar las problemáticas que se reconocen en la disyuntiva de la profesionalización del docente en servicio.

Según ORNELAS (1994) el magisterio mexicano se "encuentra en una situación contradictoria: la sociedad le encomienda a sus hijos, pero no le reconoce plenamente su trabajo; le exige responsabilidad y diligencia, sin embargo no se le paga bien; se le brindan piezas grandilocuentes el 15 de mayo, mas no se le admite plenamente que son profesionales". **(16)**

Continúa el autor señalando que "el magisterio se considera el mentor eficiente de la niñez, aunque padece de una ideología corporativista cerrada que en principio rechaza ideas, teorías y prácticas que no provengan de integrantes del gremio; exige reconocimiento pleno a su labor patriótica, mas no muestra una ética de trabajo que se reproduzca en las aulas; demanda un salario profesional al gobierno y no a la sociedad, no obstante, hace poco para convencer a la sociedad de su profesionalismo". **(17)**

Con las citas anteriores podremos advertir, en parte, el estado en que se encuentra la profesionalización del maestro en nuestro país cargada de mitos y valoraciones y devaloraciones sociales, encapsulada o reciclada hacia el interior que no resulta tan fácil organizar experiencias alternas de formación profesional.

Aunque Ornelas reconoce que se debe exigir mucho más al maestro acepta que su formación sea mayor calidad para que haga un trabajo mucho más creativo que el que realiza en la actualidad. Para ello propone que los cursos de actualización se diseñen "para retar la inteligencia de los maestros, y hacer esfuerzos para que los contenidos sean relevantes a las nuevas condiciones de México y el mundo y utilizar las tecnologías más avanzadas de comunicación e información con el fin de lograr productos amenos, ágiles y eficientes." (18)

Tal esfuerzo que recomienda el autor no resulta nada sencillo a la luz simplemente de la crisis financiera que vive la sociedad mexicana y en particular las partidas presupuestales asignadas a la SEP. Sin embargo han de considerarse sus propuestas para aplicarse donde funcionen.

Una de las preocupaciones que saltan a la vista es el identificar quién y con qué se formarán a los maestros en ejercicio de México si ya se ha probado que la vía de las escuelas formadoras de maestros esta inmovilizada y quizá hasta

cancelada y la vía estímulos escalafonarios a resultado ineficaz para transformar el sistema educativo.

El mismo Ornelas señala que tal tarea debe emprenderse convocando a “los mejores maestros del país a formar un núcleo de creación intelectual, diseño de nuevos materiales para los docentes, acabar con las parcelas burocráticas que existen... ...utilizar la televisión y otros medios para difundir sus propuestas y atraer a más maestros a la causa de la innovación.” **(19)**

Para sustentar esta propuesta Ornelas señala que la misma tal vez sea más barata y mucho más efectiva que lo que se hace en la actualidad al respecto.

Como se podrá advertir las dos tendencias y propuestas mencionadas persisten y subsisten, aparentemente sin contradicción, pero con mucha disputa por el ganar adeptos y clientes, unos -quizá los menos- que desean cambiar la enseñanza y otros que no desean perder alumnos de sus escuelas formadoras de maestros.

Al parecer el rasgo distintivo de programas, modelos o experiencias de formación de maestros, de cualquier tendencia que éstas sean, están marcados por la necesidad de hacer algo o de justificarse, gracias a ella se erogan relativos presupuestos, se inyectan recursos tecnológicos y cibernéticos, etc., se crean y

desaparecen proyectos y licenciaturas y al parecer la gran dificultad es como mantenerse garantizando resultados que realmente profesionalicen al maestro.

Sin embargo y a pesar de que es necesario formar permanentemente al maestro, el problema se agudiza al no encontrar puntos comunes que orienten tales acciones, más bien lo que se detecta son proyectos diferentes y en franca lucha por su supremacía: los que quieren productividad y eficiencia, los que inspirados por razones humanistas piensan en la formación integral y social del hombre en sí mismo, los que aspiran a democratizar la sociedad y vivir los valores que una sociedad democrática conlleva.

Pasaremos ahora a hacer algunos comentarios acerca de la primera tendencia enunciada, primero diremos que en México se caracterizó por aumentar los años para cursar la educación normal de cuatro a seis y elevar esta consecuentemente a rango de licenciatura, y sus consecuentes cambios curriculares, sin embargo es real que poco se sabe si han impactado tales decisiones en la profesionalización de los maestros que ya han egresado con esta escolaridad. Referentes empíricos señalan que un maestro recién egresado o con pocos años de servicio hace lo mismo que otros maestros con mayor antigüedad en el sistema. Parece que aumentar la escolaridad no basta para profesionalizar al maestro.

Otro caso es la creación de la UPN en 1978, después del debate y puja entre la SEP y el SNTE por perfilar un tipo de universidad para los maestros, con respecto a los contenidos, planes de estudio y forma de organización de la misma. Ciertamente que el punto central de su origen es el problema de ¿elevar? o ¿mejorar? (puja que no quedó resuelta) la formación profesional de los trabajadores de la educación.

Aquí surgen una serie de preguntas: ¿No es suficiente la escolaridad de normalista para garantizar la profesionalización del maestro?, ¿Es necesario otorgar un título de licenciatura al maestro para garantizar mejores resultados escolares?, ¿Alargar la escolaridad de los estudios de docencia está ligado a la asignación de promociones escalafonarias y de mejores sueldos y prestaciones económicas a los maestros que demuestren sus constancias de estudios cursados y no a la profesionalización de su ejercicio?, ¿Cómo garantizar que estudiar más verdaderamente representa ganar un sueldo como profesional, y principalmente, trabajar como tal?

Parece que en teoría y en la misma práctica no existe ninguna oposición con respecto a formar al maestro con niveles de educación superior, quizá hasta de carácter universitario, en elevar la preparación profesional de los maestros en todos los grados o ramas del saber, ni mucho menos que se oferten opciones al respecto, el problema radica en cómo lograr un profesor que realmente cumpla

con su papel, que realmente transforme su labor docente para cumplir con los propósitos y fines curriculares socialmente determinados, y conforme a las transiciones de este siglo, en opinión de Ornelas.

Quizá el problema se da en el cómo y con qué, ya que al parecer no resulta tan fácil romper con una estructura de normales para propiciar una institución o programa que aglutine y transforme la formación de los maestros.

No resulta nada fácil coincidir en una alternativa "moderna", "democrática", "profesionalizadora", (o con el adjetivo que se quiera) para la formación del maestro en servicio.

También ha quedado claro a lo largo de la historia de la educación en México que una constante ha sido la que ha llevado a modificar, proponer, crear o difundir estrategias, acciones alternativas o propuestas de formación de maestros en servicio: esta se refiere a lo que hemos llamado "crisis de la educación." Ello hace que tal demanda sea crucial de resolverse.

El fracaso ostensible de las reformas educativas para lograr los objetivos de la educación pública, para atender el rezago, y la cobertura, para ser lo suficientemente flexible para transformarse y adaptarse a nuevas realidades y necesidades socioeconómicas. A veces los maestros consideran que las reformas

son modas sexenales, o cumplen criterios políticos, antes que verdaderamente académicos.

Independientemente si la UPN cumple con los requisitos, labores y tareas de una verdadera universidad, la intención de sus creadores fue la de resolver el problema de la formación profesional del magisterio de México, quizá como escuela niveladora (adquisición de grado profesional), quizá como espacio de análisis y reflexión de la práctica educativa, quizá como institución rectora del futuro del normalismo, etc.

Discutir sus logros o estado en que se encuentran las escuelas formadoras de maestros no es el asunto de este trabajo, más bien es cuestionar su surgimiento como instancia de capacitación, actualización, superación y profesionalización del docente en servicio.

Es inconcebible permanecer mucho tiempo en las aulas haciendo lo mismo cada año, sin cuestionar prácticas y resultados, esto finalmente es poco formativo y carente de sentido, pero principalmente esto es la razón del deterioro de la escuela pública.

El maestro o cualquier proceso de formación que se realice deberá superar ese trabajo fundamentalmente mecánico y acrítico, superando la adaptación o

aplicación de ideas, textos, instrumentos o instrucciones elaborados o dictadas por otros, obviamente su formación, actualización, superación o capacitación no debe interpretarse como un adiestramiento para estas tareas.

**Notas Bibliográficas**

- (1) OCDE-CERI, *Formación de profesores en ejercicio* , Ed. Narcea, Madrid, 1985 . p.17.
- (2) *Ibídem.* p. 33
- (3) *Passim.* p.p. 36-43
- (4) *Cfr. Ibídem.* p. 44
- (5) *Cfr. Ibídem* p.74
- (6) Joyce y Showers (año) referencia
- (7) Sacristán, Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata. Madrid 1992.
- (8) *Cfr. Ibídem.* P. 399
- (9) *Cfr. Ibídem.* p 402
- (10) *Cfr. Ibídem.* p. 405
- (11) *Cfr. Ibídem.* p. 410
- (12) *Cfr. Ibídem.* p. 412
- (13) *Cfr. Ibídem.* p. 422
- (14) *Cfr. Ibídem.* p. 423
- (15) *Cfr. Ibídem.* p.425
- (16) ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano.* Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1994. P. 333
- (17) *Ibid.*
- (18) *Ibid.*
- (19) *Ibídem.* p. 334