FASE UNO. DIAGNÓSTICO: EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La participación en el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, ha permitido conocer otra forma de dirigir la docencia y de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se vivencían.

Lo anterior se logra al dirigir diferentes cursos del eje metodológico, de los modelos de Licenciatura que esa Institución ofrece (LEB'79, LEPEP'85 y LE'94); pues el ser corresponsable de la conducción, ha permitido conocer los procesos de reflexión que el maestro-alumno hace; ello se recupera a través del diálogo que se sostiene con ellos al interior del contexto interaula, reflejándose además en los productos de aprendizaje que se obtienen.

Entre los procesos de reflexión que realiza el profesor-alumno se encuentran los siguientes:

Primero. El profesor reflexiona constantemente sobre su quehacer y, a partir de esa reflexión, implementa una serie de estrategias tendientes a mejorar los procesos de intervención de los que es partícipe.

Lo anterior significa, que en el ambiente de su práctica docente se le presentan múltiples oportunidades para reflexionar, hay problemas a los que intenta dar solución; por ejemplo: ¿por qué los niños no pueden sumar?; sin embargo, busca que las soluciones sean inmediatas, con carácter remedial; ello se explica por la exigencia que la sociedad y la institución educativa de la que es miembro le

demandan: los resultados, el éxito; interpretado en términos de avance en el aprovechamiento de los alumnos.

Segundo. El profesor posee la capacidad de diálogo, de cuestionamiento; es decir, está dispuesto a escuchar experiencias diferentes a las de él; a tratar de enlazar la información teórica que recibe en las diferentes Instituciones de formación profesional por las que transita, para entender lo que sucede dentro de su aula.

El profesor tiene un ámbito de acción rico en posibilidades; en el sentido de que por actuar dentro de un marco de interacciones (humanas y cognitivas) influye y además es influído por ellas.

La realidad que le toca vivir, la que le corresponde estudiar, está conformada por sujetos; las relaciones que establece y el marco común de significados, le permiten construir un tipo de reflexión valiosa.

Tercero. El profesor tiende a implicarse afectivamente con los demás (característica muy natural de los profesores); ello lo lleva a tener, un conocimiento de los procesos latentes y ocultos que definen la vida del magisterio.

La interacción y el involucramiento con la realidad es lo que le permite la comprensión de ella . La comprensión de las dificultades que identifica, no la realiza con independencia del contexto y éste está conformado obviamente por los sujetos.

La interacción entre los sujetos es la que posibilita el fenómeno educativo, éste es un proceso cultural, social y político que puede entenderse a partir de los que participan en él; el tratar de interpretar el fenómeno educativo con independencia de los sujetos es un error. En ese sentido, el profesor cuenta con

elementos que le permiten llevar a cabo un acercamiento con la realidad estudiada.

Ante estos procesos de reflexión que se señalan que realiza el profesor-alumno en las aulas de UPN, ¿cuáles son los problemas que se observan en el contexto de las aulas de la UPN?

Primero. Se parte del supuesto de que esos procesos de reflexión existen; sin embargo, se sabe que hay profesores-alumnos que participan en una experiencia de enseñanza-aprendizaje, que lo que menos intentan es reflexionar. Acuden a la institución con otro tipo de motivaciones: aumentar su ingreso al concluir determinada parte de sus estudios; obtener alguna especie de prerrogativas dentro de los sistemas de promoción que tienen, por ejemplo las becas. Esta información se obtiene de la experiencia que se posee en la conducción del Curso Introductorio a la Universidad, donde en éste existe una fase de sensibilización en la cual los participantes socializan las ideas en relación a lo que los motivó a ingresar.

Lo que la experiencia docente ha mostrado, es que al interactuar con ese tipo de profesores se encuentra esa capacidad de reflexión sobre su quehacer. Afirmando entonces que hay una reflexión preactiva, en potencia.

Segundo. Existe el interés del docente por reflexionar, es un tipo de relación que establecen; sin embargo, hay una gran contradicción durante los momentos de un proceso de evaluación. Durante ese espacio, al concluir una relación de aprendizaje- enseñanza se dan procesos de evaluación, a través de los cuales se intenta certificar el avance o retroceso de una relación de conocimiento, el profesor-alumno se transforma y ya no le interesan los argumentos que se le dan para asignar determinada nota. (Cabe aclarar que en el manejo de cursos se han

dado procesos de autoevaluación y coevaluación) La evaluación se vuelve a convertir en un elemento que le permitirá conservar un determinado status, becas.

Tercero. Se da la reflexión al momento de trabajar en el curso siempre y cuando sea iniciativa del asesor (conductor) del curso; dejan la responsabilidad en el manejo a este último. Sí interactúan con el maestro responsable, sí socializan sus saberes y también buscan la retroalimentación; sin embargo, ese proceso se da siempre y cuando se comprenda la dificultad que el profesor-alumno tiene para estar al corriente en la lectura de los materiales de estudio a discusión.

Cuarto. Es difícil el darse cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vivencia, cuándo se da la transformación de un proceso inmediato e individual, a un momento mediato y colectivo de reflexión.

A partir de lo planteado nacen algunas interrogantes vinculadas con la práctica docente de los profesores-alumnos, como las siguientes:

Primero. ¿Cuánto de lo que el profesor-alumno reflexiona en los diferentes cursos y que se describe en los párrafos anteriores, abre posibilidades de transformación del escenario de aprendizaje en el que él se mueve; el cual involucra el plan de estudios, los procesos de interacción y todos aquellos elementos que conforman su práctica docente?

Segundo. ¿Es ese proceso de reflexión que el profesor-alumno realiza en el aula de la UPN, un indicador del proceso de reflexión sobre la acción de los participantes y de la acción concreta en que se realiza el ejercicio profesional. Es un indicio de investigación?

Tercero. ¿La implementación que hace de distintas estrategias de enseñanza para resolver los problemas de aprendizaje que se le presentan, como un

producto del cuestionamiento sobre lo que realiza; es resultado de un proceso de comprensión de la misma práctica y no del sentido común?

Cuarto. ¿Qué tanto estará dispuesto el profesor-alumno, para superar ese carácter de inmediatez, de únicamente atender lo dado, para dar paso a la reflexión (como un segundo momento), y arribar a la transformación de lo que realiza en su aula?

Encontrar respuesta a los anteriores cuestionamientos lleva a resignificar el papel que tiene el proceso de formación y el quehacer docente del profesor que se forma en la UPN.

Lo anterior ofrece alternativas de rescate en la función del docente y, sobre todo, el que juegue su rol dentro de un proceso de innovación y transformación.

De aquí la formulación del siguiente problema de investigación: ¿hasta dónde, las estrategias de reflexión-acción, que se implementan en los cursos del eje metodológico de la Licenciatura en Educación, impactan la práctica docente de los profesores alumnos que la vivencian?

La utilización de las herramientas de investigación, en los cursos del eje metodológico, conlleva a generar nuevas formas de actuar del profesor. La intención es percatarse del cambio que el profesor ha realizado en su concepción del mundo, sus conceptos, su lenguaje; el observar la importancia que le concede al origen de aquellos aspectos que no percibe a simple vista y que obstaculizan su quehacer docente.

Lo anterior significa recuperar de la práctica docente de los profesores-alumnos de la UPN, los procesos de reflexión sistemática que realizan de su hacer; con la intención de rebasar ese carácter espontaneísta, empírico, de

sentido común, al que han estado reduciendo su labor. Se busca aportar elementos que eliminen o reconsideren algunos de los estereotipos en cuanto al valor de la función del profesor de Normal Básica, en referencia a que éstos no están interesados más que en realizar una labor cómoda sin deseos de reflexión y de análisis.

Esos últimos conceptos empleados para calificar la labor del docente, han estado siempre presentes en ella y le han dado un carácter muy "sui generis" a ese hacer; sin embargo, si los procesos de construcción del conocimiento se convierten en un esfuerzo sistemático (metódico) hacia un fin determinado, lo cual se presenta en los procesos de interacción dentro de un proceso de formación en la UPN, el impacto en la práctica docente del profesor-alumno será mayor.

Se entiende que la reflexión intencionada y sistemática conduce a una mejor comprensión de la realidad en su complejidad, tal como se presenta y ello conlleva a establecer juicios más precisos sobre cómo es ella.

La intencionalidad de un esfuerzo como éste, se encuentra en que esos procesos de reflexión que el profesor-alumno hace dentro de las aulas de la UPN, los traslade (o al menos los reconozca) al ejercicio profesional que realiza diariamente. Involucrar al profesor-alumno en un proceso de reflexión, lo cual lo va a llevar a encontrar respuestas a muchas lagunas e insatisfacciones que detecta en su realidad docente.

Para poder dar solidez a este diagnóstico aquí iniciado, se pretenden una serie de mētas de tipo teórico-prácticas que permitan arribar a otro proceso de reflexión que conlleve a la validación de las ideas expuestas hasta este momento; entre esos objetivos se encuentran:

- Conocer el proceso de formación docente del profesor-alumno; con la finalidad de poseer un marco de referencia que explique la práctica de los participantes y la situación concreta en que ésta se desarrolla.
- Hacer evidentes los procesos de reflexión que el profesor-alumno realiza dentro del aula de UPN en referencia a su práctica docente; con la intención de poseer un punto de partida que permita confrontarlos con su ejercicio profesional.
- Visualizar las competencias para la enseñanza que posee el profesor-alumno, a partir de la observación intencionada de su ejercicio docente; destacando las relaciones que establece, los significados que comparte, etc.; que le permiten colaborar en los procesos de aprendizaje de los alumnos; esto con el propósito de establecer el impacto de los procesos de formación de los cuales es protagonista en su ejercicio profesional.
- Crear la posibilidad de transformar el escenario de aprendizaje (curriculum, método de enseñanza, clima del aula); como producto de un proceso de reflexión de lo que se hace; con la intención de contribuir a la transformación del fenómeno singular de intercambio educativo (práctica docente).
- Presentar una estrategia de trabajo para la conducción de los cursos del eje metodológico, que posibilite la reflexión, análisis crítico e innovación de la práctica docente, por parte de los profesores-alumnos.

FASE DOS. EXPLICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL DOCENTE

Dentro de este apartado se desarrollan tres ideas; una de ellas se refiere a las características generales del proceso de formación recibido en las Escuelas Normales oficiales del Estado; en otra de ellas se aborda el proceso de actualización que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, a los maestros que egresaron de las Escuelas Normales y por último se describe el proyecto de actualización de la Licenciatura en Educación en la UPN.

A. Una aproximación al proceso de Formación en las Escuelas Normales oficiales del Estado

Es conveniente hacer una serie de comentarios en relación a lo que significa la formación inicial; cuando se piensa en este tipo de formación, independientemente de qué carrera sea la que se esté analizando, inmediatamente surgen en la mente una serie de imágenes que evocan los primeros intentos de acercamiento a una profesión determinada. El analizar la formación inicial del maestro es hacer referencia a una etapa de su vida, en la que se conjugan experiencias gratas, otras no tanto, las cuales le permitieron introducirse en una determinada actividad. Esa formación inicial está repleta de visiones un tanto nebulosas, no muy claras, que aún con esto le hacían interesarse por la profesión de ser maestro.

Es importante dejar en claro que la formación es una responsabilidad de tipo personal; el proceso de formación obedece a las condiciones sociohistóricas que enmarcan al sujeto, así como sus rasgos individuales inherentes.

En términos de proceso la formación hace referencia a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto, los cuales pudieron haber tenido distintos momentos de conciencia, pero que sin embargo, son la base para las posibles articulaciones posteriores; es decir, a partir de la formación, el sujeto está en posibilidades de permitir el acceso o no, de nuevas situaciones; además a partir de una historia de formación, a la cual no se puede renunciar, el individuo resignifica permanentemente sus adquisiciones. Ello significa que aún y cuando transcurra el tiempo, la formación es traída hacia el presente, influyendo en su quehacer.

Ahora bien, la formación en términos de producto, en el aquí y el ahora, tiene otra dimensión; ésta es precisamente la que se revela al momento de que se analiza un tipo de actividad docente. El hacer un análisis del quehacer docente a partir de una formación como producto, se está cancelando el carácter dinámico de la formación, ¿por qué?, pues porque se la está viendo como una actividad concluida, no se visualiza a la formación como punto de partida para nuevas actividades formativas que se desprenden del proyecto personal.

El hacer referencia a la formación como la que se recibe dentro de una Escuela Normal, en la cual se aprende a ser maestro, significa que se visualiza a esa institución como el lugar de la formación; idealmente dentro de la Normal, se sientan las bases para que el profesor pudiera aprender a lo largo de toda su experiencia profesional. Si se le concede a la Escuela Normal la responsabilidad de toda la formación del sujeto, dónde queda el carácter histórico que tiene la

formación; realmente la formación recibida en esa institución, será importante para orientar el rumbo que tomará el maestro ya en la práctica, pero esta última tiene múltiples posibilidades de manifestarse, en lo cual influyen otro tipo de factores que más adelante se comentan.

La formación afecta al sujeto en su totalidad, influirá en su manera de ser, en su vida y naturalmente en su ejercicio. Simplemente desde la elección de ser maestro y el posterior ingreso a la Normal, son significativos; el dar respuesta al por qué se es maestro, definirá de alguna manera el comportamiento profesional. Lamentablemente, en muchas ocasiones esa decisión inicial se ve frustrada al ser ya elemento activo dentro de la institución; ello significa, que en ocasiones su proyecto personal, el cual responde a su deseo de formación, se ve ajeno al proyecto que posee la institución; en este momento se da un choque entre el proyecto personal y el institucional. Lo interesante sería el percatarse de: primeramente de la existencia de ese conflicto, después el percibir en qué momento concreto de la formación del individuo se presenta; por lo regular se tiende a sobreponer el proyecto institucional sobre el personal y se propicia que se de un proceso de negociación implícita, donde el sujeto deje espacio a su propio proyecto personal y de primacía al institucional.

Cabe aclarar, que ese proyecto institucional es diferente dependiendo del momento sociohistórico concreto del que se esté partiendo; ello significa, que aún y cuando la normatividad vigente sea nacional, la vivencia concreta está matizada por la circunstancia particular. En esto contribuyen naturalmente los tipos de individuos que participan, las otras instituciones de formación con las cuales se convive (jardines de niños, primarias); las cuales en un momento dado pueden

establecer si el egresado es competente o no, para enseñar. (Otra vez se vuelve al problema de definir lo que es formación)

Es natural el preocuparse por la formación del docente, pero no en abstracto, o más bien de manera aislada; el hacer un alto y empezar a cuestionarse acerca de lo que significa la formación es importante. En este cuestionamiento, no se debe partir preguntando: ¿qué es lo que está equivocado en la Normal?, ¿qué cosas habría que superar?; el planteamiento de Rosa María Zúñiga (1993) va en el sentido contrario a lo anterior; la autora afirma que las preguntas que deben hacerse van a la inversa, es decir; ¿qué elementos debe contener un proceso de formación?, ¿desde qué intereses, motivos, supuestos e insatisfacciones se plantea un cambio o permanencia de un proceso de formación?; ¿ por qué preocupa el proceso de formación de los profesores?. Si las preguntas se hacen de la anterior manera la persona que las hace se involucra, dando a conocer su propia postura y no sólo limitándose a decir que algo está equivocado, sino planteando propuestas hacia la formación.

El no afrontar las contradicciones que se dan entre lo individual y lo social, durante la formación en las Escuelas Normales, es debido precisamente a ese carácter unidireccional que tiene la toma de decisiones; es decir, que las reformas en las normales se plantean por un grupo de personas que no hacen explícito un proyecto personal, que no consideran a los sujetos que van a estar involucrados, que no se cuestionan las necesidades concretas que tienen los individuos y la sociedad así como las posibilidades de cambio que estos últimos requieren. Aquí cabría preguntarse qué cosas tienen en mente, lo cual es sencillo de deducir: un tipo ideal de maestro, pero ajeno a necesidades y realidades concretas.

Ahora por qué es importante el hacer referencia al contexto social en que se realiza la formación; por la sencilla razón de que la formación del profesor en particular, es un ciclo; el maestro transita por un proceso de formación que bien pudo haber iniciado en el nivel preescolar, continua con los niveles subsecuentes, al egresar de la Escuela Normal vuelve a ese nivel inicial, ya sea el jardín de niños o la escuela primaria; entonces por qué desvincular un proceso de formación del contexto concreto en que ésta se desarrolla. En otras palabras, la formación está sociohistóricamente determinada e involucra las dimensiones: áulica, institucional y social.

Además de lo anterior, es prudente no desestimar al aula concreta en que se desarrolla el maestro como espacio de formación; no sólo aquella de su formación profesional sino también a la de su ejercicio docente.

Otro teórico, Ramiro Reyes Esparza (1993) enfatiza precisamente la importancia del aula; establece que pareciera que el aula donde el maestro ejerce es un lugar centrado en la formación de los niños y no se reconoce la trascendencia que ésta tiene en el docente; este autor establece que a partir de las situaciones que se presentan en el aula, que el maestro cataloga como problemáticas, es lo que le permite la toma de decisiones para resolver tal dificultad; probablemente se esté acostumbrado a ver sólo la influencia que tienen las intervenciones que el profesor hace en los alumnos, pero no se perciban los efectos que tienen en él como docente.

Sin embargo, habría que introducir otra variable y es el hecho de que el aula no es ahistórica, el que se vea el aula como espacio de formación para el docente (está implícito que lo es para el alumno), puede hacer que todo se encierre en ella y se conciba que hacia el exterior el tiempo se ha detenido (Reyes Esparza,

1993). Párrafos anteriores cuando se señala lo que constituye el proceso de formación del docente, se habla de considerar precisamente ese carácter histórico; analizar el trabajo del maestro en el aula, la influencia de ésta en su formación, conlleva a considerar la formación general del docente, el contexto en que ésta se dio y las implicaciones que tiene en el contexto actual en que se desarrolla. Concebirlo de esa manera hace que se sea más realista en cualquier análisis que se haga de la formación del docente y su impacto en el ejercicio profesional.

Antonio Alanís Huerta (1996) establece que, ninguna actividad de formación está al margen de las implicaciones del entorno social; para él toda formación e investigación social se ubican en un espacio temporal y físico; estos elementos delimitan las fronteras de significados de las relaciones que ahí se desarrollan.

Claro que hay docentes que se mueven dentro del aula atendiendo sólo a lo dado, ante cualquier dificultad, tratan de que las mismas situaciones desaparezcan por sí solas; esta situación obedece a la dinámica propia del aula, la repetición y la tranquilidad tienden a absorberlo; sin embargo, esta situación no es producto de la idiosincracia del maestro: así son de conformistas, es producto del sistema escolar en que han estado inmersos.

Se debe ayudar al profesor a darse cuenta de la importancia que tiene el trabajo en el aula, (Reyes Esparza, 1993); que se investigue qué es lo que aprende el profesor dentro del salón de clase, cómo lo aprende, qué factores inciden en ese proceso; pero, como ya se mencionó anteriormente, ubicar cómo interactúan el proceso de formación recibido con las experiencias vividas dentro del aula como docente. Si todos realizan esa reflexión en cuanto a su ejercicio docente particular, se podrían, al menos explicar, las dificultades en el ejercicio docente.

Con todo lo anterior, de lo que se da cuenta es que en la formación del maestro inciden una serie de factores que van desde los referidos a la intencionalidad de las instituciones,que en las primeras líneas de este apartado se mencionaban como los condicionantes de tipo institucional; la subjetividad racional que subyace a toda práctica educativa y a la misma identidad magisterial, los cuales son la aportación de Reyes Esparza (1993) en el párrafo anterior. Estas tres ideas están agrupadas, en cualquier análisis que se desea hacer sobre la formación del profesor.

Además de lo que se señala en el párrafo anterior, ello permite concebir un tipo de conocimiento profesional diferente que no se piensa únicamente como el que se obtiene en la Escuela Normal, el que se logró al transitar por el mapa curricular específico de un determinado nivel.

Porlán (1996), establece que los profesores al actuar en el aula no sólo llevan a ella el conocimiento propio, sino también el de los alumnos, el de las disciplinas, el de los libros de texto, el del espacio y tiempo escolar, el del curriculum, etc.; a simple vista podría parecer que el maestro actúa, que toma decisiones, que interviene; sin embargo, si se ve detenidamente y no sólo eso, si se hace que el profesor conceptualice esa acción concreta que despliega dentro del aula, se pueden percatar que están en juego esos procesos. Que en ese actuar profesional se involucran: el saber curricular; las rutinas y guiones; las técnicas y procedimientos; por último los principios y creencias.

Continuando en esa misma línea de investigadores españoles, como Porlán (1996), que reflexionan sobre la importancia del trabajo en el aula que realizan los profesores, es importante volver a reiterar que el pensar en la formación como un proceso, lleva a concebir a un tipo de profesor diferente; un profesor

que es capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, un profesor que puede combinar su enseñanza atendiendo a las exigencias individuales, que respeta la diversidad de los sujetos con los que interactúa; obviamente que esta visión de maestro implica concebir a su proceso de formación de manera diferente.

Claro está, que la responsabilidad de esa nueva concepción no surge de manera espontánea, probablemente ni el mismo proceso de formación la propicie, sino que son las necesidades actuales que le provee el ambiente que lo rodea las que le exigen un cambio en su actuar dentro del aula y un cambio también en las concepciones sobre el maestro.

Las ideas que se han comentado hasta aquí, permiten contar con una visión integral y no fragmentada de lo que involucra la formación del maestro; ello significa unir procesos que algunos tienden a separar: la práctica docente, los programas de formación personal, el contexto real de los centros de enseñanza y sus problemas, la situación histórica específica, etc.

Hay un elemento que parece que pasa desapercibido y es el hecho de que en esta concepción de profesor y su proceso de formación se está concibiendo al maestro actuando con otros (léase profesores/ alumnos/padres de familia/etc). Daniel Cela Bermejo (1996), establece algunas líneas en relación a esto que se comenta; dice que esa concepción de la formación del profesorado es posible, si se está consciente de que el profesor interactúa con otros profesionales iguales a él, los cuales son un elemento importante en su formación. El "otro", con el cual establece una relación "cara a cara", constituye un elemento importante que no se debe desestimar. El diálogo que el maestro sostiene con el otro, le permite la

reconstrucción y análisis de la práctica en el aula y posibilita los cambios que se suscitan en ella.

En gran medida, aunque no en forma de un determinismo absoluto y lineal, el pensamiento del profesor se orienta y dirige a partir de la discusión que sostiene con sus compañeros de profesión; se origina así un conocimiento conceptual-axiológico, en palabras de Cela Bermejo (1996), que es la base de su actuar pedagógico; la explicación que él encuentra a lo que sucede en el aula, el tratamiento de los contenidos disciplinarios, su actuación intuitiva y experiencial, su forma de manejar las diferentes variables situacionales e institucionales que intervienen en su desempeño profesional; además de que son producto de todo lo que se señaló en los diferentes párrafos de este apartado, también son resultado de esa interacción que establece con otro compañero de profesión.

Merino G. Roncoroni (1996), comenta al respecto que si se trata de conocer la manera en que se da el proceso de formación del docente, no se debe partir de eliminar su sistema de creencias, ni anular el valor que posee la práctica y experiencia docente, sino que precisamente se debe retomar la compleja epistemología del docente para producir un cambio en las concepciones y si no, cuando menos entenderlas.

También se debe resaltar el hecho de que todo análisis sobre la formación del maestro debe involucrar la transformación del aula. La reflexión sobre lo que involucra la formación del profesor, lleva implícito como objetivo último el mejorar la práctica, no tendría sentido hacer una reflexión sobre ese proceso si no conlleva a eso que se menciona; el proceso de formación va ligado a presentar cambios en el aula (en su dinámica). La atención a ese sistema tan singular y complejo, como lo es el aula, es en lo que debe aterrizar un análisis como el que se

ha emprendido. Al respecto Fernando Ballenilla (1997) comenta, que se debe comenzar por cambios en la organización en el aula, pero no quedarse en ese nivel; sino que se debe partir de ahí para enfocar de manera diferente las tareas académicas con la intención de provocar cambios; los cambios consistirían en introducir la reflexión sobre lo que sucede en el aula con el fin último de transformar al generar alternativas. Claro está que éstas no se toman en aislado sino en conjunción con otros profesores.

La reflexión sobre el proceso de formación del profesor va a llevar a generar propuestas de transformación en varias líneas de acción; el hecho de conocer esa formación permite establecer claramente cuál es la competencia individual, la cual aporta datos sobre el propio profesor, sobre el aula y su dinámica; se puede conocer la intersubjetividad, la racionalidad práctica. Otra vez aquí se está considerando la aportación de Reyes Esparza (1993).

Aunado a lo anterior es oportuno reconocer que el tema de la formación del maestro ha estado presente en las políticas educativas de los administradores del estado; lo único que es erróneo es el hecho de que se sobreponga la intencionalidad política sobre la que verdaderamente interesa; a lo que se refiere es al hecho de que es necesario atender las necesidades de formación que tiene el docente, pero no trasplantando, como ha sido la idea desde hace mucho en el país, modelos de formación que tuvieron éxito en otros países; la importación de esos modelos a lo único que lleva es al fracaso. Se puede considerar como referente la implementación de un determinado paradigma en el extranjero, reconocer sus debilidades y fortalezas, pero atender a las necesidades contextuales, sociopolíticas, niveles de vida, etc., del país.

Es importante reconocer los esfuerzos que la educación popular en nuestro país ha realizado, parten de una necesidad concreta y a partir de ella implementan acciones de formación. Una variable importante que estos intentos introducen es el hecho de recuperar la teoría y la práctica; el proceso de formación se da dentro de un marco interactivo, que ocurre en un tiempo y lugar determinado; que hace que los sujetos generen modificaciones en sus formas de explicación; los códigos les permiten interpretar y actuar sobre la realidad. En este proceso de formación, se da un diagnóstico de necesidades las cuales deberán tener una vinculación directa con las que poseen los sujetos que van a participar de un proceso de formación y el contexto en que éstas existen.

Ahora bien, en este modo de concebir la formación, no queda exenta la negociación; si el individuo no desea participar en un proceso de formación (voluntad), los resultados no serán los esperados; es importante la sensibilización del sujeto, pero, no sólo esto es necesario; el proyecto se frena si el profesor se deja llevar por la inercia de lo rutinario, si está acostumbrado a no cuestionar ni criticar; en este momento es cuando entra la negociación, se tiene que hacer que emerjan los temas centrales de interés para los grupos, partir de las expectativas de los participantes. Ello constituirá la materia prima de un proceso de formación que desee instrumentarse. Lo anterior significa que se debe poner énfasis en la existencia de un proyecto previo, pero que éste no surja de la mente del formador, sino de las necesidades de los involucrados. Henry Giroux (1992) en relación a este tema, el de la formación, dice que lo pasado nos debe servir como referente para intervenir; pero como él establece, es el cimiento, constituye la historia de lo que se ha sido; sin embargo, ahora, es necesario retomar el pasado

pero insertarse en el presente y actuar conforme a lo que este presente demanda para construir una sociedad mejor.

También es justo reconocer que la preocupación por el tema de la formación del maestro es actualmente pieza coyuntural; por qué, pues porque aunque la escuela desde hace mucho tiempo fue cuestionada, en este momento se encuentra en crisis; la revaloración social del maestro cada vez existe menos; sin embargo, no se pueden plantear propuestas negando etapas previas, reformar un sistema como si no hubiera historia. Más bien de lo que se trata es de hacer que el propio docente participe activamente, que no sea un espectador; si el aula y la escuela son criticadas, quién es el que está más cercano a ellas dos, obviamente que es el maestro; actitudes de sumisión, inercia, resistencia pasiva (a veces no tanto), se deben transformar. La pregunta es cómo lograr hacerlo, según María Cristina Davini (1995), existen tres formas:

Una de ellas es la recuperación del saber pedagógico de los profesores, sus competencias, las cuales muchas veces tienden a ignorarse. Otra es el reconocimiento de los supuestos que subyacen a toda actividad escolar, los cuales muchas veces el docente ha internalizado y no los percibe; por último, hacer que el profesor reflexione sobre la práctica y a partir de ella, tenga la libertad de implementar estrategias de acción en el aula y en la escuela.

Esos tres elementos que se comentan parten de lo que ya se mencionó párrafos arriba, la formación es un proceso individual; no se puede formar a un sujeto por decreto; como menciona Gilles Ferry (1994), la formación no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente, imaginado, deseado, perseguido. Aunque puede existir el deseo de formación por parte de un sujeto externo, éste no tendrá impacto si se desvincula de la necesidad concreta que el mismo ser

humano manifiesta. La formación es reflexionar para sí, por lo tanto es un acto individual, obviamente que esta reflexión se da dentro de un marco de interacciones, con los otros; esa interacción es la que permite concretar acciones, no divagar, no perder el rumbo. El profesor en aislado reflexionando dentro del aula solo, no genera cambios; tendrán que darse espacios de socialización para que se de un marco de referencia más firme a las decisiones que se tomen.

Otro elemento que de alguna manera ya se ha señalado, es el compromiso; mientras no se comprometa a los sujetos cualquier proyecto de formación tenderá a fracasar; sin embargo, si se vuelve a retomar esta idea es porque el compromiso no es sólo en términos individuales, es comprometerse con el otro (el que es igual que uno mismo); en el momento en que el docente pueda ver en el otro algo valioso que aprender en ese momento se abre el camino a las posibilidades de formación. Las oportunidades que un sujeto tiene de aprender de sus colegas son limitadas; por qué, porque el proceso de formación se visualiza como externo a él, pareciera ser que el reconocer el trabajo que el otro realiza conlleva a sacar a la luz sentimientos de recelo, de envidia; sin embargo, otra vez los intentos de la educación popular rompen con esta concepción, ya que en los proyectos de esas instituciones, los sensibilizadores, los conductores, los evaluadores, etc., son los mismos participantes. Esta situación no es gratuita, a los maestros se les ha dicho con mucha frecuencia que las opiniones de los teóricos de la enseñanza son más valiosas que las de sus propios compañeros; esta es una cuestión cultural, que paulatinamente debe eliminarse.

Las transformaciones que se hagan podrán no ser estructurales, pero sí sentidas por los involucrados y en ese sentido atendiendo a una necesidad concreta; en función de esto, por qué desestimar el valor de los sujetos con los

que la persona se relaciona diariamente y con los que comparte una historia común. En muchas ocasiones las participaciones de los sujetos en un proceso de formación se dan de una manera formal; desligado de las necesidades concretas y reales; a menudo participan en un proceso de formación en donde hay una mezcolanza de ideas abstractas y que lo que menos interesa es atender a las necesidades concretas.

Lo expuesto significa que al participante de un proceso de formación, lo que menos le interesa es escuchar demagogia, sino realmente la sustancia, el proceso, los apoyos, la innovación, que involucren a aquellas personas que desean mejorar las condiciones existentes. Esto significa que el sujeto que participa de un proceso de formación debe tener oportunidades de discutir, pensar, ensayar, comprometerse, desarrollar, crear, trabajar, proponer, informarse, etc.; para lograr ser elemento protagonista de la situación concreta en que se vive su hacer.

Si se concibe a la formación de esa manera, se debe estar claramente consciente de que ese proceso no es de un día o dos. Se debe de volver parte integral de las expectativas de todo sujeto, al querer formar parte integral de la cultura en la que se encuentra inmerso; ello significa, que la formación debe verse como un compromiso obligado que permite plantear las acciones en la agenda particular que cada una de las personas tiene. El tiempo debe ser el aliado que a menudo está ausente en un proyecto de formación; es decir, si se desean realizar cambios éstos se logran bajo el costo del tiempo, un proyecto de formación permanente podrá brindar frutos a largo plazo e incipientes éxitos a corto plazo, ello es así porque para modificar una determinada cultura se tienen que mover conciencias (en sentido figurado) y ello es complicado pero no imposible.

Ahora bien, qué es lo que ha estado sucediendo en las Escuelas Normales; esta es la pregunta más difícil de responder porque implica revisar lo que las diferentes reformas han realizado. Lo que si queda claro es que cada una de esas iniciativas que se han dado en cuanto a reorientar el rumbo académico de las Normales, lo han hecho a partir de evaluar lo que en un momento anterior se estaba realizando; la intención de las reformas, como su nombre lo dice, es volver a formar, más no destruir un modelo curricular vigente hasta el momento en que se instala una modificación. Esa reforma, idealmente, es producto de haber hecho una discriminación de aquellos elementos que resultaron inoperantes y a la vez rescatar los que son positivos. Cada reforma se presenta como la respuesta a las necesidades actuales de formación y se asume como la encargada de rescatar nociones que consideran se quedaron fuera en los modelos anteriores: la teoría y la práctica.

Idealmente, la reforma viene a contemplar las expectativas de los usuarios al momento de egresar. La meta última que asume cada reforma va encaminada al hecho de formar profesores que sean capaces de aplicar las verdades pedagógicas del momento.

La pregunta es ¿realmente cada una de las reformas que se han dado en las Escuelas Normales han logrado esa misión?, se comentó anteriormente de lo que implica el proceso de formación y las necesidades que existen de atenderlo; entonces pareciera que las Normales no han alcanzado su misión, al menos no desde lo que idealmente plantean.

Este no es un estudio del modelo curricular de cada uno de los planes de estudio, pero sí el conocer las características que posee la formación que en esa institución se brinda a los individuos. Como protagonista en un proceso de

formación en la Escuela Normal, se puede decir que existe un signo distintivo en estas instituciones y es, la repetición, la memorización sobre la docencia y sus actividades y no la reflexión sobre la misma.

En cada uno de los modelos curriculares que se han dado en las Normales, subyace un modelo pedagógico, en ocasiones explícito para los participantes, pero en otros momentos no tanto. Definitivamente que este modelo pedagógico es el que orienta las diferentes acciones, que al interior de las Escuelas Normales, se dan como proceso de formación.

Si se cuestiona a los protagonistas directos de un proceso de formación al interior de las Escuelas Normales, sean estos formadores o alumnos, se puede percibir que con el predominio excesivo que se da hacia el practicismo, una de las críticas más fuertes que se hacen; los participantes pocas veces se ponen a reflexionar sobre el modelo filosófico, político, ideológico, etc., que está detrás de la formación. Pero, aunque eso puede salvarse, la realidad es que muchas de las debilidades que los profesores ya en el ejercicio manifiestan, son explicadas en función del modelo de formación por el cual atravesaron.

La pregunta sigue en el aire: ¿qué se ha venido haciendo en las Normales?; la realidad es que sus modelos han obedecido a diferente intencionalidad y deseos de los gobiernos de la nación. Independientemente de cuál sea el plan de estudios a contemplar, la práctica se asume como el eje rector ante el cual deben subordinarse todas las tareas de formación; sin embargo, los modelos de formación en las Normales, tienden a recrear una práctica ideal; qué se quiere decir con esto, que pensando en un ideal de maestro y en un ideal de alumno, las cuestiones pedagógicas que describen esa relación, lo hacen de tal manera, que el sujeto en proceso de formación, conciba que es sencillo el explicar los posibles

tropiezos que se pudieran dar; ante esa visión, el conflicto tiende a minimizarse, pues existe una explicación a ello. Cuando el alumno se encuentra dentro de la institución, esa concepción no le genera problemas; las dificultades inician al momento de enfrentarse a un grupo y querer resolver los conflictos cotidianos que se le presentan a partir de esos estereotipos. Para constatar esto que se afirma puede darse una mirada a los programas de estudio de cualquier modelo curricular de las Normales.

En función de lo anterior, el maestro intenta intervenir pedagógicamente en su aula, siguiendo al pie de la letra las indicaciones que le dieron sus maestros; a manera de receta quiere seguir un plan preestablecido el cual tiende a fracasar. Realmente los modelos de formación estaban dirigidos hacia una meta, aquí es oportuno enlazar con las ideas de Gilles Ferry (1994), en relación a modelos pedagógicos centrados en adquisiciones, en procesos o en análisis. El peso de los modelos curriculares de las Escuelas Normales, está centrado en las adquisiciones; el dominio de los conocimientos y habilidades de las Ciencias de la Educación era el punto medular del proceso de formación; obviamente que un modelo así limita el avanzar en el análisis de la práctica docente y de resolver problemas de ella. Pareciera que se ha entrado en contradicción, por una parte se dijo que el centro es la práctica docente y que alrededor de ella giran los demás aspectos y ahora se señala que el conocimiento es lo medular; no se debe olvidar la parte intermedia entre estas dos ideas y es, el hecho de que se recreaba una práctica docente ideal, las escuelas anexas propiciaban la repetición de un modelo pedagógico descontextualizado, que debía ser interiorizado y seguirse al momento ya de ejercer con un grupo propio.

Sin embargo, modelos pedagógicos como los que han estado presentes en las Normales, generó profesores pragmáticos, que tenían que resolver los problemas reales que se les presentaban y debían resolverlos; ello propició una concepción de práctica docente de ese mismo tipo; por ello hay autores que establecen que, aunque se puede hablar de regularidades dentro del ejercicio docente, Jackson (1995) es uno de ellos, al mirar de cerca se puede uno encontrar una gran variedad de estilos de enseñanza, que se derivan precisamente de ese carácter multivariable que se generó.

Otra cuestión a comentar es el hecho de dónde adquiere el maestro su identidad como tal, definitivamente no en la Escuela Normal; en ese nivel se acerca al conocimiento pedagógico, con las características que éste posee; es decir, se presenta una formación en el ámbito científico, pedagógico y metodológico, con las características que cada uno de estos tiene, dependiendo del modelo curricular que se observa; pero, la construcción del conocimiento es social y se complementa con el conocimiento escolar y de la comunidad que durante el ejercicio este docente puede obtener.

Por lo anterior, se vuelve a establecer que la formación es un concepto abierto, en constante mudanza; el maestro va a terminar de formarse en la práctica, en la vida cotidiana. En ese sentido, es conveniente, el mandar al maestro lo más pronto a la práctica, con la intención de propiciar la situación anterior. Esta situación, la de la conexión con la práctica, conlleva a otras situaciones; una de ellas, la de rediseñar las políticas de reclutamiento; otra, la de atender la formación de docentes; una más la de trabajar en la profesionalización de la formación docente y por último, la de hacer diseños curriculares flexibles; esta última idea se piensa en el sentido de permitir que el aspirante en la

profesión de maestro, decida en función de su competencia en el modelo curricular, participar directamente como profesor frente a grupo, o elija destinar sus talentos a la elaboración de material didáctico; estas dos ideas son a manera de ejemplo.

Ahora bien, la anterior situación surge en función del escenario mundial en que el profesor está participando; la era de la informática y la robótica, los grandes quiebres económicos que se están dando, etc.; constituyen la historia a la que va a integrarse el maestro. En esta época el conocimiento en sí ya no se hace tan importante, sino la habilidad que pueda tener el sujeto para encontrar la información; el desarrollar capacidades para elegir, seleccionar, buscar, analizar, sintetizar, proponer, son las exigencias que tiene en este momento la formación de profesores. Pero, no sólo esto es deseable también es importante favorecer elementos cualitativos, el recuperar las actitudes para ser maestros, la mística, entendida ésta como proceso histórico y no como un fetichismo. Buscar la vinculación sistémica entre la Escuela Normal y la escuela primaria. No como la suma de propósitos, sino como proceso de construcción, negociación, análisis, confrontación. Intentar también generar la capacidad de innovar.

Lo que se puede referir de lo expuesto hasta aquí, es el hecho de que las diferentes experiencias de formación de los profesores en las Normales, se da un evidente rechazo a la teorización (en el discurso); la primacía que cada modelo le concede al saber práctico, es criticada por los teóricos de la educación en términos de que esta postura hace creer que cierra los ojos a los avances que en materia pedagógica existen; la realidad es que no los descarta pues dentro de sus modelos está presente. Sin embargo, en términos de formación, las Escuelas Normales pretenden presentar al conocimiento que ahí se discute como algo vivo,

sujeto al debate y en permanente revisión; el hecho es que en muchas ocasiones, la formación que se ofrece aparece plagada de saberes legitimados, en un ambiente de certezas, incuestionable; el cual no es un acto personal, como se ha venido diciendo que es la formación, sino que es externo al individuo y por lo tanto ajeno.

Es importante reconocer esa forma de relación con el conocimiento porque es la que permite entender el tipo de maestro que se forma en la Normal; la formación es un proceso se continua en esa idea, visualizando a la formación de esa manera y, en esa perspectiva, un análisis serio de lo que involucra la formación debe retomar a este fragmento (la recibida en las Escuelas Normales) como explicación a las acciones que realizan los maestros, pero no de manera exclusiva y absoluta.

Ramiro Reyes Esparza (1993), enfatiza lo que se ha venido manejando hasta este momento; la realidad es que en las Normales predomina un saber de tipo narrativo, tradicional, lo cual genera que este tipo de escuela aparezca como descontextualizadas, ahistóricas, en franca contradicción con las tendencias modernizadoras buscadas en la postmodernidad. Una de las metas más importantes que tiene la investigación educativa y todas aquellas tendencias preocupadas por el normalismo, el convertir a las Normales en verdaderas instituciones de educación superior, lo cual de entrada implicará modificar la relación de enseñanza y de conocimiento. María Eugenia Toledo Hermosillo (1987), también reafirma esta idea, cuando establece que el cuestionamiento a las Normales implica hacer una ruptura a toda una tradición de silencio, individualismo y obediencia fomentados por años; el abrir espacios para la discusión, el análisis crítico, etc., mediante los cuales se resignifique el proceso

de formación; lo cual implica hacer rupturas en esquemas teóricos y metodológicos en el quehacer cotidiano del maestro.

Todavía no se han respondido algunas de las preguntas que cualquier estudioso sobre la formación docente se hacen en relación de las Escuelas Normales: ¿qué cambios habría que hacer en las Normales para que realmente responda a las necesidades de formación que tienen los maestros?; ¿la formación al interior de las Normales es un proceso cualitativo, si es así como encaja en la sociedad actual?; ¿cómo arribar a un nuevo marco teórico-conceptual en cuanto a la formación de maestros?; ¿ qué tipo de relación deberá establecerse entre teoría y práctica en los modelos de formación propuestos para las Normales?; ¿cómo lograr el énfasis en los procesos de aprendizaje y no en los de enseñanza?; ¿cómo conciliar un proceso de formación al interior de las Escuelas Normales con la comunidad escolar y la sociedad en que se encuentra inscrita?.

El responder a algunas de las anteriores interrogantes y otras reflexiones puede permitir proponer cambios al proceso de formación del que se ha estado comentando; ahora bien, no se debe perder de vista que cualquier reforma de modificación en este nivel, remite a otros modelos de escuela a la cual van dirigidos los procesos de formación. Se debe advertir que esta reflexión que se hace en relación al proceso de formación, descubre, por llamarlo de alguna manera, la inexistencia del circuito institucional entendido como ingreso-trayectoria escolar-egreso-puesto laboral, lo cual constituye una utopía que generaba la idea de pensar en una gran familia sin contradicción; como se ha señalado si el proceso de formación no se ve de manera histórica y en una relación sistémica, seguirá persistiendo el isomorfismo entre el saber escolar y el enseñado a los docentes.

Para cerrar este apartado se debe decir que en términos de reconceptualizar la práctica docente que los profesores realizan; la actualización se convierte en el mecanismo que existe para tender un puente de conexión, entre el capital cultural que ya se presenta obsoleto y que no responde a las necesidades actuales y los nuevos marcos de referencia que permiten explicarla y transformarla; sobre este aspecto se dirigen las instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual se hablará a continuación.

B. El Proyecto Académico de la UPN, como una alternativa en el proceso de actualización magisterial

Es importante retomar la actualización como otro elemento que viene a definir el ejercicio docente del maestro; si se ve así, se continúa apoyando el hecho de que la formación es un proceso; en ese sentido, el que ahora se realice la recreación del Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, no es gratuito ya que para muchos docentes del estado como para el resto del país, esta institución viene a cumplir sus deseos o aspiraciones en materia académica y laboral.

Esta institución, como todas las de su nivel, posee un Proyecto Académico, que pudiera visualizarse a simple vista como perfecto, al menos en el discurso ideal; sin embargo, existen muchas debilidades y la prueba lo constituyen la modificación apresurada de sus modelos curriculares y la puesta en operación sin la sensibilización de la comunidad universitaria. Otra de ellas, quizás la más

importante, es el hecho de que por ser esta institución de carácter nacional, muchas de las decisiones competen exclusivamente al centro, lo cual genera la no identificación con un proyecto académico.

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada por Decreto Presidencial, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas que existían en relación a la superación profesional del magisterio a nivel nacional; además originalmente constituyó una alternativa para elevar la calidad de la educación básica en el país. Su reto principal fue el de servir como soporte a las necesidades de actualización del magisterio que había egresado de las Escuelas Normales, con planes de estudio de 2, 3 ó 4 años y que requerían, a partir de las reestructuraciones del sistema de educación normal y de los cambios operados en el sistema de educación básica del que formaban parte, el incrementar su capital cultural en materia teórico-metodológica, para responder a los requerimientos que le presentaba su práctica docente. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

Ante tal propósito se diseña en el año de 1979, la Licenciatura en Educación Básica, en su modalidad de sistema abierto; más tarde habrían de surgir otras dos licenciaturas una en Educación Preescolar y otra en Educación Primaria, en la modalidad semiescolarizada, ello en el año de 1985; estas últimas licenciaturas venían a subsanar algunos de los errores cometidos en el modelo curricular anterior, el de 1979, los cuales básicamente se centraban en el hecho de que el profesor-alumno poseía pocas cualidades de autodidacta; por provenir la mayoría de un sistema escolarizado, era difícil para el estudiante el acceder a un nuevo rol; aunado a ello la complejidad de los materiales de estudio, en los cuales se recuperaba muy poco el objeto de estudio de esta licenciatura: la práctica docente. Estas últimas afirmaciones se recuperan de los resultados del

diagnóstico realizado por uno de los rectores de esta Casa de Estudios, Olac Fuentes Molinar (1992), las cuales tuvieron eco en las 74 Unidades UPN que se encuentran distribuidas en todo el país; la Unidad 19B de Guadalupe Nuevo León es una de ellas. Más adelante se hace referencia a otro de los modelos de Licenciatura que esta institución ofrece, el cual viene a subsanar algunas de las debilidades de los dos modelos previos a él.

El Proyecto Académico de la UPN es nacional, ello significa que aunque el contexto geográfico y sociocultural, obliguen a realizar de una determinada forma la docencia, la observancia a los principios nacionales debe ser el eje que identifique a esta institución; el Proyecto Académico rige las decisiones en esa materia, el actualizar a los profesores respetando los programas académicos como los que brevemente se comentaron en las líneas anteriores. Sin embargo, a raíz de la descentralización educativa, la UPN viene a ser cuestionada a nivel de políticas educativas de los estados, al generarse la idea de que sus principios académicos se tendrían que adecuar a las decisiones estatales; esta situación generó un debate en todas las Unidades UPN del país, el cual tuvo alcances locales, regionales y nacionales; el resultado de ello fue el respeto al Proyecto Académico nacional.

Una de las responsabilidades en materia académica en la UPN, es el generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos, tendientes a contribuir a la comprensión de la realidad educativa y a su transformación, mediante la investigación. Esta responsabilidad nuevamente originó, todo a raíz de la descentralización, el cumplimiento o no, de tal misión. La diferencia en cuanto a los servicios ofrecidos por las Unidades UPN del país, está dada por la capacidad académica de cada una de ellas, las mayores o menores posibilidades de gestión y

las condiciones favorables o adversas del contexto. Esto fue lo que vino a determinar los éxitos o fracasos del Proyecto Académico; además el hecho de que entre las fortalezas de la UPN se encuentran la competencia de su personal académico, existen mecanismos de ingreso y de promoción al interior de la UPN, los cuales son validados por una Comisión Académica Nacional, que responden a las criterios académicos de las instituciones de educación superior más prestigiadas del país. Además de esto, entre las fortalezas se encuentra el poder atender a profesores tradicionalmente marginados del sistema y que se encuentran laborando fuera de los centros urbanos; ello a partir de que se generó una política administrativa de atender a los profesores mediante la instalación de subsedes.

El Proyecto Académico de la UPN se orienta a fortalecer sus acciones en estos ámbitos prioritarios de desarrollo de la educación nacional; sus intencionalidades giran en torno a:

Incidir en la calidad de la educación básica y en la revaloración de la función magisterial, a través de programas de formación, capacitación y actualización del magisterio en servicio.

Apoyar en la reformulación de los contenidos y materiales educativos, mediante el desarrollo de propuestas curriculares y aportaciones teórico-metodológicas para los procesos de enseñanza y la elaboración de recursos didácticos para la educación básica.

Recuperar la especificidad regional y la interacción entre escuela y comunidad, colaborando en la consolidación del federalismo educativo y la nueva participación social; a partir de su presencia nacional y la elaboración de propuestas educativas. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

De esta forma, la UPN, con el carácter nacional de su Proyecto Académico, asume el compromiso de contribuir a la transformación y desarrollo de la educación básica, en función de sus experiencias en ese ámbito. Cabe comentar al respecto, que la UPN fundamenta todas sus acciones en función de la normatividad; en los principios y políticas que se derivan de los postulados constitucionales, artículo 3° y 4° de la Carta Magna; en la tradición generada en el desarrollo educativo del país y la experiencia de la propia institución. Además de esto la UPN orienta su desarrollo con base en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la cual permite el establecimiento de una normatividad común para el Sistema Nacional de Unidades UPN.

El Proyecto Académico de la UPN, se desarrolla a partir de funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión, las cuales se pasan a caracterizar:

La docencia es concebida como un proceso formativo que en conjunción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en un ámbito profesional determinado.

La investigación vista como un proceso de construcción de conocimientos sobre la realidad educativa; para enfrentar problemas de manera crítica y sistemática; con el propósito de contribuir a su solución, se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación e innovación educativa y, con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica.

La extensión vista como la socialización del conocimiento en interacción con la docencia y la investigación; se desarrolla como un proceso social de comunicación que promueve el intercambio de información, conocimientos y experiencias

educativas con la comunidad universitaria y con la sociedad en general. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

Estas tres funciones, de manera ideal, se concretizan en cada uno de los modelos curriculares que ha creado; las actividades académicas que se derivan de cada uno de ellos, tienen la posibilidad de desarrollar esas funciones, orientadas a garantizar el carácter nacional y la calidad de la educación en general y de la formación de maestros en particular, atendiendo claro está las posibilidades del contexto local en que esas funciones se hacen presentes.

Es importante, posterior al hecho de haber señalado las líneas generales que orientan el Proyecto Académico, de actualización, en la UPN; el rescatar algunos ideas en referencia a la misión de este centro educativo. En primera instancia, el Proyecto Académico de UPN, se presenta como un gran proyecto educativo; sin embargo, al poco tiempo de iniciar sus operaciones también se deja ver claramente un proyecto político. José Angel Pescador Osuna (1997), ex - rector de UPN, hace referencia a ese hecho de manera contundente., lo cual se refiere a lo siguiente, como ya se señaló en un inicio de este apartado, la UPN surge por Decreto Presidencial, como respuesta a las necesidades de actualización del magisterio; quien estaba abanderando esas necesidades era, obviamente la representación sindical de los maestros, específicamente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); ante esto la UPN fue producto de la negociación de dos políticas, la educativa y la sindical, por lo tanto dos proyectos estaban detrás de ella, el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el del SNTE. Ante tal situación, muchas decisiones al interior de la UPN debían ser producto de la negociación entre esas dos instancias. Aquí se debe hacer referencia al hecho de que los primeros profesores-alumnos que

ingresaron a la UPN lo hacían bajo el deseo original de actualización, los beneficios laborales se dieron posteriormente; en un inicio cuando la Unidad UPN 19B empezó en funcionamiento la matricula era muy reducida, en 1979, sumaban 120 alumnos, según los datos obtenidos de los archivos de la institución; es en el momento de que el SNTE, con sus secciones 21 y 50 logra incluir bajo los rubros de preparación profesional (Esquema Básico y Carrera Magisterial), la promoción en salario y en puesto en el trabajo, cuando la creciente de alumnos se deja venir a estas instituciones. Actualmente sólo en el nivel de Licenciatura se tienen más de 1000 estudiantes, según nuevamente los datos del Departamento de Escolar y Archivo de la institución mencionada.

A juicio de Fuentes Molinar (1992) y de Pescador Osuna (1997) esa situación vino a propiciar la decadencia del Proyecto Académico y de beneficio para el sistema educativo estatal; porque el profesor ingresaba bajo la perspectiva de su promoción laboral (deseo válido), pero anteponía tal situación a su actualización académica. La idea original de convertir a la UPN en la institución que formara los cuadros de investigadores, de conductores y líderes educativos se vio reducida a constituirse en una institución-trampolín para obtener ciertas remuneraciones, posiciones importantes y prebendas económicas; deseo que estaba en la mente de los dirigentes sindicales, que peleaban porque cualquier esfuerzo de actualización y capacitación tuviera su correlato económico. (Pescador Osuna, 1997)

Esta situación obviamente que influyó o ha influído en el crecimiento académico de la UPN; originalmente el Proyecto Académico de esta institución perseguía un crecimiento observado y medido, pero con la intervención del sindicato la masificación no se hizo esperar; los procesos de evaluación y

seguimiento de egresados era una parte importante de su proyecto original; sin embargo, con el aumento de la matricula fueron insuficientes los recursos humanos para realizarlo, había que atender a la población cautiva y dejar para después el impacto que tenían los servicios que se ofrecían, en la práctica docente de los egresados, lo cual es importante; ello es así porque el lema de la UPN es "Educar para Transformar". La intención de atender a los egresados era una meta prioritaria; es decir, la ubicación en el mercado de trabajo y las transformaciones que hacía, para ofrecerles estudios de Diplomados o de Maestrías; sin embargo, ello fue desatendido por la situación que se comenta, el aumento de la población universitaria a la que se debía atender.

Es prioritario en este momento redefinir el Proyecto Académico de la UPN, fortaleciendo la investigación; los modelos curriculares también requieren estudiarse, tender puentes de comunicación entre esta institución y otras de educación superior, lo cual no se ha hecho; todo ello contribuye, a transformar el sistema de educación básica en el que se mueven los profesores; esto nuevamente remite al hecho de que la formación debe ser sistémica, aspecto que se comentaba con anterioridad.

Esto significa que la UPN debe seguir formando parte activa del sistema nacional de superación y formación o actualización del maestro, teniendo como eje la recuperación y sistematización de su práctica en la escuela pública; en el discurso esto lo venía haciendo, sin embargo, es imperativo el respeto en los hechos de esa misión. En este momento es vital el hacerlo. De alguna manera sus modelos curriculares lo han perseguido, es por ello que a continuación se describe el más reciente de ellos.

C. La Licenciatura en Educación. Plan 1994

Como ya se señaló brevemente al inicio del apartado anterior, la UPN ofrece desde 1979 diversas licenciaturas y servicios académicos; cada una de esas licenciaturas pretende convertirse en un espacio de actualización para los profesores, la creación de modelos curriculares más recientes obedecen a la idea de responder a esas necesidades de preparación que tienen los docentes. En ese sentido la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979, cede su paso a las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985 y éstas a su vez a la Licenciatura en Educación, Plan 1994. Cada uno de los modelos de licenciatura que ha tenido la Universidad, parten de la idea de recuperar el proceso de formación previo que poseen los aspirantes al nivel, tratando de responder a los requerimientos que la sociedad les plantea y con el objetivo último de transformar la práctica docente en que se desenvuelven; en ese sentido, el conocer las características del alumno de educación básica es un elemento importante a considerar, así como los componentes de la escuela pública; además de ello el posibilitar que el profesor indague sistemáticamente sobre los principales problemas que afronta. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

El conjunto de experiencias desarrolladas en la UPN constituye la base que ha permitido estructurar y reestructurar esas licenciaturas; esto es con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional del profesor en servicio, además de colaborar en la participación comprometida del mismo en el proceso educativo, de tal manera que pueda vincular armónicamente los lineamientos de la política educativa nacional, las dinámicas propias de la comunidad y la actividad cotidiana en la escuela y en el aula. Sin embargo, en ocasiones esas metas últimas que se

proponen en un modelo curricular no son resueltas por él, es en ese momento cuando se ve la necesidad de una reconsideración de un determinado modelo de actualización.

Cada una de las licenciaturas que se han ofrecido en UPN, parten de considerar al usuario inmediato de ese modelo; a un maestro con formación profesional específica, con experiencia docente previa, con grupo escolar a cargo e inserto en un contexto social concreto. Partiendo de ello, cada uno de los planes de estudio se apoyan en la experiencia profesional el maestro para continuar su formación académica y para retomar su práctica docente con más amplias perspectivas. En ese sentido, la práctica docente se considera la base de las licenciaturas; durante todo el proceso de formación se rescata como realidad global, se identifican los elementos que la conforman, se explica a la luz de diversos factores del contexto que la determinan; se trata de comprenderla como producto histórico, de conceptualizarla como práctica educativa, como práctica social y como generadora de propuestas de intervención.

Cada modelo pretende también el hacer que el maestro sea capaz, ante los avances de la ciencia, de la tecnología y de la sociedad, de asumir nuevos enfoques, adquirir herramientas teóricas y metodológicas e incorporarlas a su quehacer cotidiano.

Si eso es lo que persiguen cada uno de los modelos de licenciatura que ha tenido la UPN, por qué se da el cambio de un modelo curricular a otro; las explicaciones se pueden resumir en tres razones; la primera, es el hecho que desde la concepción de la UPN, se estableció que no era una institución que fuera a mantener un modelo curricular permanente, al contrario, siempre se habló de procesos de cambio, ese cambio a partir de las modificaciones en la educación

básica; en segundo lugar, al inaugurarse un modelo nuevo, éste retoma las fortalezas de aquél que sustituye y subsana las debilidades y tercero, al interior de la UPN se dan procesos de consulta, el problema es que no generalizados a todas las Unidades, de los éxitos y fracasos de una licenciatura y se convoca a la participación en la reformulación de la misma.

Es oportuno comentar que en la época en que se promueve el Plan 1979 de Licenciatura en Educación Básica, en UPN, todavía no se había realizado la reestructuración de los planes y programas de Educación Normal; es hasta 1984, cuando en este nivel se hace la reformulación y se le da el carácter de licenciatura, cuando la UPN propone un programa de actualización que viniera a susbsanar las debilidades de los profesores que habían egresado antes de esa fecha. También es conveniente decir, que el autodidactismo, metodología presente en el Plan de 1979, era difícil de concretarse, ello a partir de los antecedentes con que cuenta el profesor, éste posee un tiempo limitado para el estudio y se formó en un sistema escolar rígido, los cuales no son los mejores antecedentes para desarrollar los hábitos y capacidades que presupone el autodidactismo. Aunado a ello, el hecho de que aunque en esta licenciatura, la del Plan de 1979, se buscara la recuperación de la práctica docente, la realidad es que por originarse como el primer proyecto de actualización, se enfatizó en la adquisición de determinados saberes de la cultura pedagógica, cayendo en la teorización excesiva. Esto se recupera de los diagnósticos que realizara el equipo de trabajo de Olac Fuentes Molinar en 1992, sobre el futuro de la UPN. Esto no significa que este modelo de licenciatura no respondiera a las necesidades concretas para las que se creó, al contrario, vino a resolver las debilidades en la formación de los profesores. Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, la

reformulación de los planes de estudio de educación normal obligó a construir un modelo alternativo en cuanto a la actualización, el Plan de 1985 en UPN fue la respuesta a ello.

En la Licenciatura de 1985, en Educación Preescolar y Primaria, se enfatizó en otra forma teórico-metodológica de abordar los contenidos de la práctica docente; el sistema semiescolarizado fue la forma en que se pensó para atender a los usuarios, la recuperación de la práctica docente volvió a ser el eje articulador, los problemas de enseñanza y aprendizaje, las didácticas, el estudio acerca de la adquisición del conocimiento, las políticas educativas, etc., fueron los principales contenidos a revisar dentro del plan de estudios. Sin embargo, la división del modelo curricular en dos áreas, una básica y otra terminal, originó una fragmentación en los contenidos, lo cual hizo difícil para el estudiante el hecho de integrarlos y proponer propuestas pedagógicas de intervención en su práctica docente. Ahora bien, este modelo de licenciatura posee el mismo mapa curricular independientemente de si el profesor ejerce en el nivel preescolar o primaria, los materiales de estudio también se diseñaron de manera idéntica; ello generó poco involucramiento del profesor del nivel primario en temas de preescolar y viceversa. Además de esto los saberes previos de los profesores, en situaciones particulares y diversas, fueron poco recuperados como objeto de estudio en los semestres iniciales; esto originó el conflicto de que su acción cotidiana estuviera desvinculado de su conocimiento, lo cual es un gran problema. (Fuentes Molinar, 1992)

Considerar lo anterior es vital para comprender que la formación adquirida en el ejercicio profesional, representa el contenido fundamental de las prácticas reales; un saber teórico y práctico necesario para reformular y/o validar otros

conocimientos y acciones del ejercicio docente; esto es así si se concibe a la formación como un proceso.

Elsie Rockwell (1982) establece, que es en la escuela donde los maestros se apropian de los conocimientos, los usos y las tradiciones, además de las diversas concepciones que hacen posible enfrentar la diversidad de tareas que representan. En ese sentido, invitar a los docentes a participar en un programa de actualización, en donde la práctica se desconecta del referente teórico a revisar, es una tarea poco productiva y de bajo impacto en la formación del docente. No se quiere decir que esta expresión englobe la explicación a las dificultades que tuvo el Plan de 1985, más bien es un aspecto en consideración al momento de analizar un programa de actualización en la UPN.

Ahora bien qué sucede con la Licenciatura en Educación, Plan 1994, esta es la cuestión a la que viene a responder el nombre de este apartado; antes de pasar a señalarlo, se debe enfatizar que lo esbozado hasta este momento constituye la historia de este modelo curricular.

La apertura de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 en la UPN, presenta un espacio propicio para la reflexión sobre los diversos aspectos que conforman su vida académica; esto condujo a recuperar los aciertos y reconocer las incongruencias en la implementación de los dos modelos curriculares anteriores. (Martha González, 1995b) Entre las limitaciones e incongruencias, aparte de las señaladas con anterioridad, no se puede dejar de mencionar los índices de deserción, las características de los materiales de estudio, la formación académica de los egresados, el cumplimiento real de la propuesta curricular formal, la concreción de los paradigmas teóricos que presuponen estos modelos y la realidad docente, que aunado a los intentos y esfuerzos por adecuarlos al perfil

de ingreso de los estudiantes ha llevado al desarrollo de prácticas individuales y dispersas de las que son partícipes todos los involucrados.

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, es el nuevo modelo de formación que la UPN ofrece a los maestros en servicio. Esta licenciatura retoma los aciertos y rectifica las contradicciones de las licenciaturas implementadas con anterioridad. El eje central alrededor del cual gira es la práctica docente de los profesores-alumnos. Su plan de estudios está conformado por dos grandes espacios de estudio: el área común y el área específica. El objetivo del área común es proporcionar al maestro-alumno un conjunto de saberes que le posibiliten obtener un lenguaje común; es decir, ofrecer elementos de la cultura pedagógica nacional con el fin de posibilitar el análisis, la reflexión y transformación de la práctica docente. En el área específica se analizan en forma más detallada los contenidos planteados en el área de estudio anterior; dentro del área específica también llamada diferencial, se retoman aquellos aspectos del saber que tienen una relación directa con el ejercicio profesional de los maestros-alumnos; es decir, esta área está conformada por un catálogo de 12 cursos para cada una de las funciones que el estudiante pueda ejercer en su práctica docente: preescolar, primaria y gestión escolar.

Este Plan de estudios que se ofrece en las Unidades UPN del país, obliga a los participantes del proceso educativo (alumnos y asesores), a concebir de manera diferente la docencia y la actividad profesional. Qué se quiere decir con ello, se intentará explicar los elementos que se involucran en lo que se denomina la racionalidad profesional como meta a conseguir en el desarrollo profesional de los profesores. (Martha González, 1995b)

La enseñanza, en cuanto actividad profesional, deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio, para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales, individuales y colectivas. Lo racional significa que no sólo se trata de saber cosas, sino saber el por qué de esas cosas; en el saber profesional coexisten la acción y el discurso sobre la acción. Es un hecho sabido que los profesores pueden llegar a ser mejores reflexionando sobre lo que hacen en su práctica docente cotidiana. La individualidad puede conducir a que cada profesor interprete de una manera propia y distinta los planes de estudio o programas que ha de desarrollar y posea sus propios constructos mentales o teorías de acción en torno a cómo llevarlos en la clase; éstas (las teorías), pueden ser conscientes o no, y estar mucho o muy poco elaboradas mentalmente, pero ciertamente existen y son las que sostienen la acción de cada profesor en el aula. La esencia del desarrollo profesional de los profesores radica, desde esta perspectiva, no en una mejor técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se puedan hacer en clase, mejorar las habilidades específicas, etc.) sino en la mejora de la arquitectura conceptual que le permite dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del por qué de las cosas que hacen en clase, etc., así como tener la capacidad de comprometerse con la problemática de su objeto de estudio y proponer alternativas que incidan en el mejoramiento del sistema educativo al cual se pertenece.

El autoconocimiento y mejora de estos principios de acción, que están detrás de la actividad de cada profesor, llegan a éstos por muy diversas vías. Una de ellas es la investigación, (en un apartado posterior se hablará en detalle de ella); la otra, que se considera es la más factible de llevar a cabo en el ámbito de la

1020126412

escuela, es la participación en equipos de trabajo, los cuales constituyen un espacio ideal para la reflexión y el análisis de sus saberes concretos sobre eso que se llama acción docente. La idea de un desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia, es una especie de meta o propósito supremo. No se trata de ver al profesor trabajando solo, desconectado de sus colegas. En ese sentido, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación pretende incluir previsiones en torno al trabajo en equipo de los profesores, a la conexión entre las disciplinas y el desarrollo de programaciones a nivel de escuela, que les permitan sentirse protagonistas de la innovación en curso. Este plan intenta, desde lo formal, constituirse en un planteamiento para la enseñanza y el aprendizaje, de la manera en como se intentó recrearlo. Las prácticas profesionales que de él se derivan, pretenden potenciar la generación de un egresado que dé respuesta a las cada vez cambiantes y complejas necesidades del entorno.

El curriculum de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, se presenta como algo más que una serie de intenciones; es prescriptivo en el sentido de que sus intencionalidades y propósitos se lleven a la práctica y debe vigilar el modo en que esto realmente se hace. El Plan de 1994 pretende como uno de sus propósitos transformar la práctica docente tanto de los asesores como de los profesores-alumnos en servicio, a través de la articulación de elementos teórico-metodológicos, con la reflexión continua sobre su quehacer cotidiano. Esta licenciatura ofrece un espacio curricular flexible, adaptable a las características regionales y culturales de las localidades en que se encuentran ubicadas las Unidades UPN del país. Estas aportaciones son producto de la participación en el diseño y evaluación de este modelo curricular (Martha González, 1995b)

Existen una serie de conceptos que se reconceptualizan a partir de este modelo de licenciatura, el de 1994, los cuales se pasan a comentar: la formación en este contexto se define en un sentido amplio, como el proceso educativo por el cual se promueve la adquisición, producción y socialización de conocimientos; la formación de actitudes y el despliegue de las capacidades de los sujetos, con la finalidad de habituarlos para cumplir una función educativa o tareas académicas vinculadas a ésta. La formación profesional, como proceso formativo, delimitado por el instrumental teórico, metodológico y práctico con el que se dota al estudiante para que éste pueda ejercer las funciones requeridas en un determinado campo laboral, cuya complejidad exige ciertos niveles de calificación. La nivelación, dentro de este contexto, es un proceso formativo por el cual se recupera la experiencia y conocimientos adquiridos mediante el ejercicio de la función docente con la finalidad de enriquecer esta última con nuevos conocimientos, actitudes y habilidades que contribuyan a conferirle una calidad de carácter profesional. La nivelación debe plantearse de manera que todas sus partes confluyan en el perfeccionamiento de la práctica docente. Este es el punto clave de este modelo curricular; la selección de los contenidos se basa en el conocimiento del desarrollo regional, la diversidad cultural y socioeconómica de las comunidades que alberga nuestro país y las diferencias geográficas existentes. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, pretende cumplir en su implementación esa triple función; la base de este modelo lo constituye el conocimiento de la tradición pedagógica nacional, para que, a partir de ese referente, el estudiante pueda a través de la investigación intervenir activamente; considerar el perfil actual de los profesores, la concepción

integrada de la práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica del país; son otros de los cimientos del modelo curricular.

Formalmente su plan de estudios pretende atender varios aspectos:

Una cultura pedagógica que involucre saberes, haceres, acciones, actitudes, relaciones sociales, etc.

Un conocimiento filosófico-social que le permita al profesor comprender su práctica docente como un proceso histórico-social.

Una serie de habilidades y destrezas didácticas, a manera de concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo, frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicos.

Un conjunto de habilidades y capacidades para la indagación, enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan la práctica cotidiana en el aula.

La generación de acciones sociales que emanan de un contexto social-regional-local y que puedan ser abordadas desde prácticas educativas.

Las habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, estará orientada a la innovación educativa, entendida como la transformación del proceso educativo, el cual recupera la tradición pedagógica con la intención de proponer prácticas creativas y de cambio permanente.

II. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES NORMALISTAS

En este apartado general se desarrollan centralmente los siguientes planteamientos; uno de ellos referente a la concepción que se tiene sobre el ejercicio docente; en otro, lo que involucra el intercambio entre los participantes en un proceso educativo; además también se establece de manera general los factores que determinan el malestar docente y que hacen que la profesión adquiera determinadas características; por último se hace referencia a lo que se concibe como competencias para la enseñanza.

A. Características generales sobre la práctica docente

Dentro de este apartado se agrupan aquellas nociones que definen a la práctica docente; en ella se conjugan estilos que en ocasiones son retomados de los mismos modelos de profesor que se han tenido en el proceso de formación; se debe aclarar que probablemente no se pueda hablar de un estilo único de ejercer la enseñanza, más bien se tiende a combinar aquellos elementos que llevan a ejercerla de manera adecuada, para lograr el aprendizaje del alumno.

Existen maestros a quienes preocupa el cómo realizar adecuadamente aquellas actividades que son propias de su función; es decir, efectúan mecánicamente su ejercicio sin reflexionar ni el por qué lo hacen ni para qué; este estilo ha sido denominado por Luis Batanaz Palomares (1996), como un estilo meramente técnico. El maestro que se encuentra en éste se preocupa por la mejora

instrumental de los elementos que le darán un mejor resultado, pero sin cuestionar hacia dónde lo llevará ese instrumento; se puede ejemplificar esto pensando en un maestro que si va a enseñar a leer y escribir, centra su atención en el método que lo lleve a lograr ese proceso y no en los conocimientos del alumno, ni en el proceso mismo de lecto-escritura; esos dos aspectos en realidad vienen siendo los más importantes a considerar, sin embargo, lo que le interesa es hacer que el niño lea sin cuestionarse a sí mismo sus concepciones y mucho menos las del sujeto con quien le toca participar.

Ese distanciamiento que el profesor hace entre el involucramiento que debe tener y el producto de su intervención, lo que revela es un pensamiento rígido e individualista, producto precisamente de una formación con esas características.

Otro estilo de práctica docente Batanaz Palomares (1996) lo llama práctico, a estos profesores sí les interesa el qué y el para qué de su actividad profesional; reconocen la importancia que tiene su participación en el proceso, en ese sentido se asumen como responsables al reflexionar sobre la importancia de su participación en toda la tarea educativa; obviamente que este estilo revela un profesor que posee un pensamiento abierto y flexible, que está dispuesto a implicarse en la actividad profesional que realiza; este tipo de práctica docente que ejerce el profesor deriva en algunas ocasiones en un individualismo extremo al momento de introducir mejoras.

Ahora bien, dentro del estilo crítico (Batanaz Palomares, 1996) se recuperan los elementos del anterior, sin embargo, el profesor está consciente de las limitaciones socioculturales que están detrás de su labor; ello significa que cede el paso a una postura individualista como la anterior, por una visión en la cual la comunidad a la que presta el servicio debe intervenir activamente en la toma de

decisiones, que reflexione sobre sí misma y que esté comprometida de la importancia que tiene su participación.

Una práctica docente de la anterior manera, conlleva a responder de manera más adecuada a las necesidades cada vez cambiantes de la sociedad actual, además a enfrentar de manera más abierta y decidida los cuestionamientos que se hacen a la profesión de maestros.

Pero, el problema es, cómo lograr transformar la práctica docente de los profesores para arribar al tercer momento, al estilo crítico; Susana Huberman (1996), presenta dos alternativas a ello:

Primeramente, el profesor debe reconocer los principales aspectos que condicionan su ejercicio docente y aprender a organizarlos; ello significa, que no favorezca situaciones interaula; que se dé cuenta de que su ejercicio está limitado, que no va a lograr todo lo que se propone; al reconocer esa situación está dotando de capacidad de intervención a los demás protagonistas, sean éstos alumnos, padres de familia, sociedad en general. La forma en que el profesor interviene en el aula es condicionada por las situaciones concretas en que ésta se desarrolla, sean geográficas, culturales, políticas, etc. De alguna manera está abriendo la posibilidad de ver sus actos en el aula, no como producto de su voluntad o personalidad, sino como pertenecientes a una esfera más amplia de acción, las de la sociedad y los individuos que la conforman.

En segundo lugar, el profesor debe trabajar en interacción con los demás docentes; si el profesor desea transformar su ejercicio docente tendrá que rebasar el carácter privado e individual, con que lo ha dotado; ello significa que debe entrar a la dinámica social de comunicación, la práctica docente suele verse como encerrada en cuatro paredes, mientras el docente la siga viendo de esa

manera no podrá avanzar en el proceso de reflexión; el ver lo que los otros hacen, el dar su opinión, el permitir el libre acceso de los demás en su ejercicio docente, le permitirá adoptar un estilo crítico, como el que se menciona anteriormente.

Las dos alternativas anteriores son posibles en la medida en que el profesor reconozca la importancia de la formación que posee al momento de ejercer; en el sentido de que su vida posterior en las aulas está determinada por ese proceso; en muchas ocasiones lo que se está solicitando que haga el profesor, ese estilo crítico de práctica docente, entra en contradicción con los modelos propios que hereda. Además el reconocer su propia biografía, eleva a niveles de conciencia su propio actuar; cuando el sujeto percibe la totalidad de su persona está en posibilidades de entender mejor las situaciones que se le presentan y a los otros; pareciera que se introduce un aspecto psicológico a este discurso, pero la realidad es que si el sujeto se conoce, es más sencillo el intentar interactuar con los demás.

Pero, la práctica docente es un fenómeno complicado y no de fácil comprensión mucho menos de interpretación; algunos la desean ver encerrada en el aula como ya se señaló, se comentó que más bien es un espacio abierto, que admite observación; Jackson (1995), ha hecho una caracterización completa de lo que es la práctica docente; afirma que en ella se conjugan una gran cantidad de elementos, de acontecimientos y de responsabilidades; establece además que ahí se presentan muchas cosas y al mismo tiempo: personalidades, tiempos, contextos, etc.; los acontecimientos que en ella se viven se dan a un ritmo vertiginoso e incluso a veces no se vuelven a repetir; existe un carácter imprevisible de acontecimientos, determinados por las circunstancias además de que los sujetos protagónicos influyen en ellos; todo lo que engloba la práctica

docente es público en la medida en que es presenciado no sólo por los profesores sino también por los estudiantes y los que interactuan con estos dos; en ella está presente la historia, la cual determina los ritmos concretos, las interrupciones, las rutinas, las normas, etc., que determinan las diferentes actividades que en ella se dan.

Si la práctica docente es multivariable, multidimensional, histórica, etc.; entonces no se puede considerarla como sencilla de analizar, mucho menos de ser capaz de sintetizar en unas cuantas palabras su esencia y consistencia. Ante esta situación, es un error, como lo afirma Jackson (1995), pensar que la práctica de los profesores sea considerada como sin importancia, monótona y mecánica. Incluso algunas personas ignoran su valor como fuente de conocimiento profesional. La valoración que se hace es producto de concebir como dos momentos diferentes a la teoría y a la práctica, suponer que esta última sólo constituye el hacer y en la primera el pensar; esa separación de alguna manera es jerárquica, la teoría es más importante que la práctica y como los profesores están dentro de esta última, entonces lo que realizan es de poca importancia. Ya en el apartado anterior se señalaba que cuando el profesor se encuentra ya en ejercicio profesional, trae a él el proceso de formación que hereda, se decía que lo traía al presente, en ese sentido, no es válido el pensar de la anterior manera; como si fuera posible actuar desde ningún marco teórico de referencia.

El problema es, que el profesor crea que él es práctico y que a otros corresponde lo teórico; cuando esto sucede, la teoría se le presenta como una jerga lingüística (Jackson, 1995) que no le sirve para comprender ninguno de los problemas que se le presentan en su práctica docente; en otros casos la teoría se presenta como amenazante, por el mismo hecho de estar bloqueados hacia ella.

Son tres las razones que explican esta situación; una de ellas la constituye precisamente la construcción de las teorías, un grupo de expertos, que a través de su discurso legitiman un determinado conocimiento en relación a las prácticas educativas, muchos de ellos sin haber pisado ni siquiera un aula; otra de ellas es cuando la teoría se presenta como una forma de explicación universal, que hace referencia a las características de la práctica docente independientemente de dónde se desarrolle ésta; y, por último cuando la teoría establece cómo debe ser la práctica, considerando un modelo ideal de sociedad o de ser humano. Estas tres razones son las que propician que el mundo de lo teórico pase a ser visto, desde quienes realizan su trabajo en la práctica, como ajeno, de amenaza y que no valora el trabajo de los profesores en su aula.

Lo que si es cierto y se debe reconocer, es el hecho de que los profesores tienden a observar sólo un aspecto muy pequeño de su hacer; se centran en un determinado aspecto de su práctica, por ejemplo el rendimiento de sus alumnos en las diferentes áreas, o en la conducta, etc.; sin embargo, estos hechos son importantes a la hora de dar significado a lo que hacemos en la práctica docente. Esta consideración es importante porque lo que sucede en ella no es estable, por lo tanto, es complicado el abarcar varios fenómenos a la vez; probablemente se quede la persona satisfecha si cuando menos a uno de ellos le dimos continuidad, seguimiento y se lograron presentar soportes explicativos que permitieran avanzar.

Otro aspecto que se encuentra en la práctica docente es la ausencia de un vocabulario técnico en los profesores; no incorporan dentro de sus marcos explicativos nociones como: mecanismos de defensa, cohesión de grupo, programas de reforzamiento, expectativas de rol, etapas sociocéntricas, etc., ello

por mencionar sólo algunos; sí dicen: es peleonero, está aislado, no trabaja, inquieto, etc.; esa simplicidad conceptual (Jackson, 1995) presente en la charla de los profesores, es una característica de su proceso de formación que se hace presente en la práctica docente. Incluso lleva al hecho de no tener una visión compleja de los acontecimientos que ocurren en ella; a basarse en sus intuiciones más que en explicaciones racionales de lo que acontece; una pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los sucesos cotidianos. Con lo que se expone en este momento se quiere dar a entender que la pobreza conceptual los lleva a marcos de explicación también en ese nivel. Esta situación obedece al carácter caótico que tienen los acontecimientos que dentro de la práctica docente se suceden; además al hecho de lo inesperado en que suceden y la exigencia de dar respuestas rápidas que los mismos sujetos con que se participa demandan; es decir, la sociedad, exige resultados, así es que el profesor desea obtenerlos a la mayor brevedad posible, muchas veces sin detenerse a reflexionar de lo racional o lógico de su respuestas; si la dificultad en cuestión desaparece el profesor tiende a pensar en términos de éxito, sin dar seguimiento y mucho menos sistematicidad a lo obtenido. (Jackson, 1995). Sin embargo, los estilos docentes de actuar en la inmediatez, se dan porque creen que es oportuna en ese momento tal o cual intervención, al profundizar en la observación de los estilos docentes se logra percibir si ese carácter es superado por actuaciones sólidas y racionales.

También puede encontrarse dentro de la práctica docente de los profesores, la tendencia a utilizar constantemente un tipo de lenguaje encaminado a suscitar la reflexión del alumno, lo cual va de la mano del proceso de pensamiento del docente; esta idea puede resultar contradictoria a lo que se

señala en el párrafo anterior; el que el profesor tienda a resolver los problemas que se le presentan en su práctica docente de manera inmediata, sin introducir grandes teorizaciones, con una simplicidad conceptual, como ya se dijo; no implica que en él no exista la explicación racional sobre la intervención que hace, al profundizar en el interrogatorio en cuanto a la elección de una solución y no otra, se revela la solidez de ideas; en ese sentido, el profesor actúa persiguiendo la adopción de cierta cultura y hábitos en el alumno, una determinada disposición de pensamiento. Dentro de un aula, quien haya estado en ella, se cuestiona, se analiza, se razona; el problema es que el profesor no registra lo que cuestiona, lo que analiza y lo que razona su alumno; pero, sobre esta última situación se hablará en el momento que se aborden los procesos de investigación en el aula por parte del profesor.

En la práctica docente se da un proceso de construcción cooperativa y por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en ese ámbito con los sujetos concretos que participan en ella. José Conteras Domingo (1994) establece que la práctica docente es crítica porque al interior de ella se ponen en crisis nuestras ideas; lo de crítico es en el sentido de que obliga a dar respuesta a los problemas decisivos que se presentan, que requieren nuevas formas de actuar; también es crítica, según este autor, en la medida en que obliga al pensamiento a conocer sus límites, a reconocer las condiciones bajo las cuales se da la práctica, la forma en que ésta está estructurada, así como establecer los contextos institucionales y sociales en los que se desenvuelve. Es por ello, que no se pueda establecer que la práctica docente sea sencilla de tipificar y mucho menos de definir; al menos esa es la postura que se ha estado señalando en cada momento de este apartado.

La comprensión de la práctica docente, o más bien la explicación de ella, es un proceso activo que depende de la estructura de la clase, de la actividad que genera el docente y del tipo de actividad que presenta el alumno; sólo al entender a estos tres elementos se puede acercar a ese proceso de comprensión. Comprenderla implica además, tolerancia para entender posiciones disímiles que se dan al interior de ella; requiere la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse en referencia a lo que acontece. El lenguaje, las señales, los gestos, los hábitos, las rutinas, los tonos de voz, son unos cuantos elementos más que habría que considerar en ese proceso de análisis y reflexión de lo que sucede en la práctica docente.

Merino G. Roncoroni (1996) señala al respecto que la práctica docente está plagada de hacer, de lo pragmático y de lo cotidiano, la relevancia conceptual permite reorientar o reforzar la acción que realiza el maestro; es importante, según este autor, el entender que en la práctica docente se conjugan el saber académico y el rutinario con la habilidad ejercida para transmitirlo a los demás. Sin embargo, la comprensión de la teoría a partir del cuestionamiento problematizado de su propia práctica se les dificulta lograrlo, en ello se involucra una cuestión de formación. Es por ello que en la práctica de los profesores se encuentran intentos aislados de adecuar los contenidos y actividades al desarrollo cognitivo del alumno; de la escasa articulación de los contenidos de diferentes áreas interdisciplinarias, el trabajo integrador; de la pobre jerarquización de contenidos, con ausencia de entramado conceptual; de concepciones tradicionales de evaluación, donde predomina la medición de resultados. Estas situaciones revelan el hecho de que el profesor no teoriza sobre su práctica, que es distinto a decir que desvincula la teoría de su práctica.

La observación que se pueda hacer de la práctica docente de los profesores, es la que permite conocerla y transformarla, pero como ya se señaló, desde adentro; la transformación de la educación en general se dará en función de propiciar eso. Esto implica modificar también las concepciones previas que se tienen sobre la práctica docente, es decir las actitudes frente a ella. Se puede lograr que el profesor teorice sobre su práctica, se cuestione, reflexione, investigue y reconstruya críticamente sus propios saberes y haceres, como un primer paso a la reconstrucción. Aunque en posteriores apartados se tratará el tema de los procesos de reflexión y análisis crítico, es oportuno el adelantar algo sobre esto que se comenta; la reflexión sobre la acción se refiere a que el docente se interrogue a si mismo, se cuestione con otros para encontrar nuevas interrogantes, en la búsqueda de sentido sobre lo que realiza, eso es lo que va a permitir la revaloración de la práctica docente.

B. El intercambio educativo

Es difícil entender la práctica docente si no se comprende el entramado de redes de interacción que se presentan; las relaciones entre los sujetos que participan, tiene una especificidad y una determinada naturaleza y está orientada hacia ciertas finalidades. Ese intercambio es complejo y en ocasiones contradictorio, en la medida en que supone la relación entre los sujetos con experiencias muy variadas y diferenciadas en orden de jerarquía. El intercambio es un elemento importante que viene a definir la práctica docente de los profesores normalistas. Lo interesante es rescatar el hecho de que ese

intercambio es variado influyendo en ello la historia personal y formativa de los involucrados.

Por ejemplo, existen maestros que se relacionan con sus alumnos de manera instructiva (María Cristina Davini, 1995), pretende este maestro influir pedagógicamente en el alumno, transmitiendo determinados conocimientos, al margen de los que posee el propio sujeto. Las formas de relación que se derivan de ello producen una enseñanza receptiva, acrítica como base de la actividad educativa; los conocimientos adoptan el carácter de importantes independientemente de los sujetos a los cuales vayan dirigidos. Esta forma de interacción tiene efectos a largo plazo, ya que ignora los saberes de los alumnos y aún el de los propios maestros, lo cual contribuye a la formación de individuos sin capacidad de opinar, decidir, reflexionar, etc.; el problema es que en muchas ocasiones la escuela pública se centra en esta forma de intercambio, si eso es así, entonces se debe estar conscientes de la dificultad que tiene el querer que el profesor reflexione sobre su práctica si él proviene de un sistema escolar donde eso no ha estado presente en su propio proceso de formación.

Sin embargo, existen otras formas de intercambio en los cuales ha estado presente precisamente el encuentro de los individuos en una relación pedagógica, en éste el profesor suspende una lógica etnocéntrica del trabajo por una concepción sociocéntrica, en la cual las culturas que portan los sujetos, producto de su historia, es el punto de partida y de llegada, al momento de interactuar; esta forma de relación conlleva al cuestionamiento abierto y sin trabas de los saberes, el que poseen las personas y el que se desea transmitir. Esta concepción de la relación pedagógica implica atenuar las diferencias que pudieran tener los individuos, atender la singularidad y no reducir la diversidad. En esta perspectiva

el trabajo pedagógico se visualiza no como un proceso adaptativo de los sujetos sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación; ello brinda elementos para la participación cultural, para la autovaloración, la autoconfianza y solidadridad del grupo; además de que todo lo anterior conlleva al compromiso.

María Cristina Davini (1995) comenta que pensar de esta última manera implica pensar la acción educativa como un proceso intencional y sistemático dirigido a poner en cuestionamiento tanto las propias presunciones como las de la sociedad escolar; supone además el tejer redes de intercambio que permitan la generación de un sujeto crítico y activo en la producción del conocimiento en el aula, no como un mero repasador de teorías pedagógicas y psicológicas. Obviamente que el pensar en ese rol de alumno supone partir también de un papel del maestro; éste habrá que pasar a ser un sujeto reflexivo, crítico, capaz de rebasar ese carácter de mero instructor al de poder ser instruído, de revisar sus concepciones y creencias y confiar en la capacidad de los alumnos.

Ahora bien, aunque la práctica docente es multivariable, por lo que se señalaba en el apartado anterior, también se pueden encontrar procesos de interacción comunes en la actividad profesional de los docentes, que persiguen ciertos objetivos; se puede decir que en ella se presentan ciertas pautas de interacción que obedecen o llevan hacia ciertos objetivos; es decir, el profesor interactúa con los alumnos, con los padres de familia, con los maestros, con las autoridades, etc., para:

- favorecer la adquisición de un determinado conocimiento, habilidad, actitud, etc.;
- resolver los problemas de rezago escolar que se le presentan;
- comunicar avances, retrocesos, etc.;

- reflexionar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen;
- organizar mejor el espacio y tiempo de su actividad como docente;
- determinar lo que es prioritario alcanzar a través de su intervención;
- transmitir y apropiarse de ciertas reglas y normas; etc. (Davini, 1995)

En ese sentido, lo que se trata de dar a entender es que aunque la práctica docente adopta características particulares dependiendo de los sujetos que en ella participan; también es posible encontrar elementos comunes en el proceso de participación.

Debe quedar claro hasta este momento, si es que no se ha dicho de manera precisa, que en el proceso de intercambio educativo el profesor actuará de cierta o de otra manera en función de las estructuras institucionales en que esté inmersa su actividad profesional; de las teorías profesionales que posee; a su biografía profesional y personal que posea (aquí se vuelve a remitir al proceso de formación). Eduardo García y Fernando García (1995) refieren esta idea que se señala, cuando dicen que en un proceso de interacción participan el alumno como protagonista; el profesor como coordinador y facilitador y el contexto en que se produce ese proceso; en el cual se da un entramado de relaciones que involucran personalidades, recursos materiales, aspectos organizativos, etc.

El intercambio que se da entre el profesor y el alumno, en primera instancia, persigue que el primero plantee a manera de propuesta, determinadas situaciones-problema que estimulen el aprendizaje, basado en la investigación de este último; el alumno investiga al confrontar sus propias concepciones y las confronta con otras que le llegan; esta incorporación de nuevas experiencias no es aditiva sino que es producto precisamente de la incorporación de determinados recursos valiosos para el aprendizaje.

La concepción anterior de intercambio está elevando el carácter tradicional y estático del maestro; pues éste ya no se concreta a mantener el orden en la clase, a explicar verbalmente los contenidos, a calificar a los alumnos y a utilizar el libro de texto; se está arribando a una forma de interacción en la cual el profesor es un mediador entre la teoría y la práctica, es un sujeto que desea la transformación de toda iniciativa, es dinámico y no posee un rol determinado fijamente; en una palabra el intercambio se presenta como producto de las redes de interacción en las que participa, influye pero además es influido por ellas.

Dentro de la misma perspectiva que se señala en el párrafo anterior, se debe decir que el profesor y el alumno participan activamente, colaboran en la construcción del conocimiento. De alguna manera está presente el compromiso, con la finalidad de captar las motivaciones subjetivas del otro; al interactuar se da la interpretación y la evaluación de las prácticas que se dan en ese proceso. Si el intercambio se da de la anterior manera se da la autocomprensión y reflexión de las prácticas personales y las de los demás (Elliott, 1994); el diálogo es un elemento importante en esta forma de intercambio.

¿Qué características se pueden señalar de un profesor y un alumno que se relacionan pedagógicamente de la anterior manera?:

Primeramente el hecho de que se estaría hablando de sujetos que están dispuestos a interactuar; en segundo lugar, que están abiertos a permitir el cuestionamiento del otro acerca de sus esquemas de formación y de experiencias; en tercer lugar, que no están dispuestos a tomar ninguno de los dos formas de trabajo tendientes a infantilizar a uno de los integrantes; en cuarto lugar, que reconocen sus diferencias en función de su formación, de su competencia, sin el afán de subestimar a uno sobre el otro, todos tienen debilidades y fortalezas que

los hacen ser precisamente individuos; en quinto y último lugar, que se prestan para sentarse a la misma mesa (en sentido figurado) para tratar de resolver juntos las cuestiones problemáticas que se les presenten en su diario ejercicio. De lo que se trata entonces es de un intercambio en el cual los diversos agentes colaboran decidida y organizadamente en el proceso educativo, con el objetivo último de mejorar las condiciones existentes en el ejercicio de la docencia; ello supone una relación sujeto-sujeto, fundada en el derecho fundamental de cada uno aportar su propia visión. (Charles Delorme, 1985)

Ahora que se está comentando de que cada uno presenta su visión es oportuno retomar uno de los ejemplos que Alfred Schutz (1974), señala en relación precisamente de los marcos de significado. Este autor al abordar sus estudios sobre teoría social, comenta que la interpretación que cada uno le da a ésta, depende de la historia personal, contextual, etc., que cada uno posea; para ejemplificar esa idea hace una recreación de algunos pasajes de la obra de Cervantes, El Quijote, haciendo referencia a sus dos personajes principales, Don Quijote y Sancho Panza; se va a describir uno de ellos para explicar el carácter que se le está dando al intercambio. Se debe aclarar que en lo que a continuación se sañala no se está citando textualmente las ideas de esa obra de la literatura. Bien, en una de las tantas expediciones que Sancho y Don Quijote tienen, específicamente aquella en la que van a visitar a Dulcinea, la amada de Don Quijote; llegan este último y su fiel acompañante a la aldea y Don Quijote, como es su costumbre empieza a hablar en voz alta, describiendo lo que va viendo en el camino a la casa de su amada; dice que al llegar los reciben unos bufones con el sonido de trompetas, al avanzar los saludan desde las ventanas de los castillos doncellas que agitan blancos pañuelos, mientras que en la puerta se encuentra un

fiel sirviente que les hace una reverencia; más adelante llegan al castillo de Dulcinea, sale ella hermosa y los invita a pasar. Cuando Don Quijote está relatando lo anterior Sancho observa cosas muy distintas, él ve que a la entrada no hay nadie anunciando su llegada con trompetas, lo que él ve son cerdos que graznan ruidosamente; las doncellas con pañuelos son mujeres de dudosa virtud que los invitan a pasar y disfrutar de sus placeres; el sirviente que hace la reverencia no es más que el dueño del centro de vicio que les dice cuándo cobran las mujeres; cuando llegan a la aldea los recibe Dulcinea, vive en una choza muy pobre, es una mujer bastante robusta, no es joven y en su piel y en sus dientes se revela su condición social.

¿Qué se trata de dar a entender al retomar la idea de Alfred Schutz expresada en el pasaje anterior?; pues el hecho de que así como la realidad es vista de diferente manera según el marco de significado que se posee, así también en cuestiones de intercambio, los protagonistas presentarán su percepción acerca del mismo; así como en el pasaje anterior no se puede decir que sólo uno tenga la razón y el otro no, así tampoco se puede afirmar que en una relación pedagógica sólo uno posea la verdad. Es importante el estar conscientes de que el otro podrá no concordar con uno, un intercambio en el que se favorezca la reflexión, la crítica, etc., considerará válidas las apreciaciones que haga el otro.

En el intercambio se experimenta un sector del espacio y tiempo del otro, en ese sentido, algo se debe tener en común; en esa relación que se establece con el otro se crean lazos de especificidad y de relación recíproca y bidireccional; el carácter unidireccional y unilateral no generan intercambio, a lo que se reducen es a una constante indiferencia; esto último impide el obtener conocimiento del otro reafirmarme como sujeto concreto. El intercambio educativo debe

recíprocamente coordinado y determinado por el otro con el cual se participa; en este tipo de relación se espera siempre al otro porque es una manera de autoafirmarción.

Ahora bien, el intercambio de la manera en como se está señalando, no asegura el logro de los objetivos escolares; la relación cara a cara que se puede establecer con el otro, en los términos en que se ha descrito, es sólo una parte de todo el proceso educativo; esa aclaración se desea hacer para poder entender el sentido del apartado que se desarrolla en el siguiente momento, el de las dificultades de la profesión de enseñante; además de estar allí y participar se requiere estar de un modo más profundo. Han de involucrarse en las tareas que cada uno posee, involucrarse activamente en el mundo del aula, interesarse por el trabajo conjunto, reconocer las reacciones del otro con el que se participa, estar al tanto de las posibles desviaciones que pudieran darse en el transcurso de la clase y por último, estar preparados para tolerar la ambigüedad y la variabilidad en las conductas de los demás; todos estos aspectos constituyen en reto para los que participan en un intercambio educativo.

C. La profesión del enseñante: dilemas, malestar y cambio

El hecho de que el docente esté sometido a las exigencias que la sociedad le demanda y no sólo ella sino también las impuestas por la misma profesión; ocasionan que éste, el profesor, esté presionado por una serie de condicionantes que lo obligan a actuar de una u otra manera. El contraste entre el "deber ser" del maestro y el "ser", ocasionan una ruptura entre el carácter meramente prescriptivo de la profesión y las características reales del trabajo que

desempeña. Si se revisan los orígenes de esta profesión, la de maestro, se puede percatar de que en un inicio fue de avanzada, entendiendo por ello el hecho de que el profesor acudía a los lugares más remotos para alfabetizar, sin importarle que estuviera alejada su actividad de centros protegidos. Con el crecimiento de la población los lugares alejados fueron absorbidos por las grandes urbes y con ello el trabajo del maestro empezó a tomar otras características. La principal de ellas fue la intensificación, por qué, pues porque el número de alumnos que había que atender empezó a aumentar y con ello los trabajos administrativos, asistenciales y de carga pública, lo cual lo alejaron de poder atender en un cien por ciento su actividad pedagógica.

La generación de una llamada cultura de desensibilización ideológica (Davini, 1995) en la cual el maestro experimenta el sentimiento de que posee muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo, evita cualquier planteamiento en relación a los fines, cuestiones morales o sociales de su labor. El hecho de que poco a poco su saber pedagógico sea rebasado por el saber social, es otra de las características que ocasionan malestar al profesor; ante el avance científico y tecnológico operado en la sociedad, el docente se enfrenta al hecho de ser cuestionado en relación a su saber pedagógico, ante ello encuentra pocos espacios que el mismo sistema de actualización puede ofrecerle para su superación y con ello la seguridad en relación a su profesión. Se debe aclarar que en esa desvalorización no sólo ha contribuido el propio profesor, la sociedad ha sido la más crítica acerca de su profesión; el hecho de que ésta resalte únicamente los rasgos negativos determina la autoestima del maestro; incluso el desinterés que otros grupos de la sociedad demuestre a ellos, también contribuye a ese sentimiento de descrédito de la actividad del docente.

Algunas veces se piensa que para lograr la revaloración del trabajo del maestro y con ella la eliminación del hecho que el docente no se dedique a la actividad pedagógica como prioritario, o implementar actividades de actualización que hagan que la profesión sea nuevamente revalorada; bastaría con implementar sistemas de supervisión directa al trabajo del maestro; quienes opinan así están olvidando que la actividad pedagógica es una cuestión de humanos, que los sentimientos de descrédito, intensificación, etc., son experimentados por sujetos; María Cristina Davini, (1995), señala que el hacer lo anterior desconoce o quiere ocultar que los sujetos no pueden ser manipulados, que están dotados de intencionalidad, que las actividades son mediadas por humanos y que ninguna receta de trabajo pedagógico logrará el éxito en la profesión.

Lo más lamentable de lo que se ha comentado hasta aquí, es la situación de que esos sentimientos de descalificación, de baja autovaloración, y de autodesconfianza, a lo único que remiten es a la generación de un maestro sin iniciativa, sin creatividad, sin pensamiento crítico y sin un proyecto futuro de docente que rebase el que realiza cotidianamente.

Qué decir del contenido escolar que maneja el docente, por una parte está el papel que la sociedad le concede y por otra, este aspecto que es más privado, lo que enseña en las aulas; el contenido escolar es único, al menos en la escuela pública, el profesor debe seguir las indicaciones que le señala un programa de educación, de acuerdo al nivel en el que participe; en estos documentos rectores se habla de flexibilidad pero disfrazada, ya que se establece que el maestro puede hacer las adecuaciones pertinentes de acuerdo al contexto en que desarrolla su actividad, sean estos alumnos o medio geográfico; sin embargo, las supervisiones que ejerce el aparato burocrático de la educación, a través de

directores e inspectores, limitan el libre ejercicio del maestro; no sólo esto le ocasiona malestar al docente, sino más bien el contenido mismo a manejar; por ejemplo, José María Esteve,(1994), dice que se habla de democracia cuando la sociedad no lo es, se sanciona la mentira cuando la misma sociedad nos da pruebas de que se rige por ellas; este carácter ambivalente e hipócrita, en palabras de este autor, genera en el profesor la situación de que su discurso pierde valor, eliminando su carácter formativo; no se quiere decir que si la sociedad se rige con mentiras, el profesor debe formar niños mentirosos, si esto fuera así donde quedaría la trascendencia de la educación; lo que se trata de dar a entender es que el profesor abra la posibilidad del cuestionamiento, primeramente de parte suya, y luego de sus alumnos. Si el profesor no toma cartas en el asunto seguirán siendo considerados los culpables del fracaso de la escuela pública, la cual no es más que un discurso maquillado de la realidad social.

Una redefinición del papel del maestro, de los valores que promueven, del discurso oficial que quieren cuestionar, la definición del tipo de hombre que tratan de formar, se hace urgente en este momento de malestar. Sin embargo Esteve, (1994), reconoce que esto es difícil porque el maestro ya no puede pensar en formar a un sujeto para esta sociedad, sino en una futura; los avances científicos y tecnológicos imponen una dinámica social, como dice este autor es difícil más no imposible. Algunos afirmarán que el maestro no puede hacer esa prospectiva, ello propiciado por la idea de desvalorización; sin embargo, la cuestión está en salir de esa situación, pareciera que se introduce un tinte de voluntad; el profesor como todo profesionista proviene de un sistema escolar que ha propiciado la pasividad y no el cuestionamiento; entonces el cambio es tan difícil para cualquiera que haya estado inmerso en un sistema como el nuestro.

Más adelante se señalarán los elementos del cambio en los profesores que son posible.

Ahora bien, existen otros factores que ocasionan el malestar del docente, entre ellos se rescatan las transformaciones que ha tenido el rol del docente, propiciado por la modificación de roles en la sociedad en general; se ha señalado siempre que la profesión de maestro, es una profesión femenina, esta situación de género no es ficticia, las mismas estadísticas lo comprueban, en el magisterio hay más mujeres que hombres; incluso durante algunas épocas se pagaba a los varones para que estudiaran para maestros, en los 40's y 50's; pero bueno cómo repercute esta situación en el momento actual; la profesión de maestro siempre se ha visto como una profesión que genera seguridad económica a las mujeres que ingresan; pero, con la apertura de los mercados de trabajo, la mujer puede incursionar a otras áreas que no sea precisamente la del magisterio, ello hace que al interior de la profesión de maestro se origine una situación del tipo: "si hubiera estudiado...", la insatisfacción en la profesión hace que su desempeño también tenga ese carácter, sin embargo no queda en sólo un buen deseo, pues la mujer al margen de ejercer como profesora desempeña también otras profesiones que están alejadas de la suya, por ejemplo contadoras de medio tiempo, promotoras de salud, etc. (INEGI, 1994)

Aunado a lo anterior, la situación de que la escuela ya no sea el único centro de saber, que su función de agente socializador y de cultura haya sido rebasado por los medios de comunicación, los cuales han dejado atrás a esos dos procesos; el profesor entonces modifica su rol ya no es el centro del saber sino uno más de ellos, en ocasiones más rezagado en teoría social y pedagógica que los primeros. Ante esta situación los profesores entran en conflicto acerca de qué deben

hacer, qué valores habrá que redefinir, etc. (Esteve, 1994) Ahora bien, ante estas últimas dos situaciones que se describen, se debe aclarar o más bien precisar, que los profesores se encuentran solos, que sólo ellos pueden dar los primeros pasos hacia el proceso de recuperación; ello es así porque la sociedad ha tendido un elemento de desconfianza, de descrédito, acerca de la actividad que ejercen; ya se comentó anteriormente en qué consiste ello; en ese sentido, los profesores no pueden refugiarse en el consenso social porque siempre habrá grupos de contestación dispuestos a apoyar sus propios intereses personales, como también podrá haber sectores que apoyen la iniciativa de los maestros.

El único sujeto en el que puede influir abiertamente es el alumno, ello no supone pensar en un estudiante ingenuo y manipulable; al contrario, si realmente el profesor desea salir de ese malestar tendrá que convencer, por decirlo de alguna forma, al sujeto que educa; convencerlo de la importancia del pensamiento autónomo y de su capacidad de reflexión, estos dos elementos son los que le van a permitir a este sujeto el generar una cultura diferente en relación a la profesión de maestro; aunque claro está que esta tarea es difícil y no hay recetas para seguirlo.

Al momento de manejar la profesión del enseñante y su malestar, se introducen algunos elementos de cómo generar el cambio, en el mismo discurso están enlazados; aunque anteriormente se señaló que más adelante hablaría de elementos para el cambio, se introducen en este momento porque esas situaciones son precisamente las que generan malestar.

Existe una campaña de desprestigio de la profesión del maestro, en la prensa se relatan con lujo de detalles actos violentos cometidos por unos cuantos profesores, (son aproximadamente 22,000 maestros en el estado); "Maestro de

Santa Catarina arranca una oreja a un niño", "Profesor de secundaria acusado de abuso sexual", "Director que roba más de 25 mil pesos de la cooperativa", etc., estas noticias que aparecen con grandes encabezados en los diarios locales, imponen un tipo de contestación del resto de la población; se abren foros públicos donde se relatan experiencias traumáticas con maestros, hay un canal de televisión local que conduce un arquitecto que busca ese sensacionalismo, las autoridades de gobierno en materia de educación también ponen su granito de arena, "No se suspenden las clases a menos que estén bajo cero"; qué genera esta situación, el hecho de que los maestros se sientan agredidos, que vivan en constante persecución, lo cual no carece de elementos objetivos. No se está pensando que no existan maestros malos, el que un docente le haya arrancado una oreja a un niño es sancionable, pero ese acto particular no define la vida académica de miles de profesores. Esta situación, aparte de que propicia malestar, también modifica la relación que el profesor establece con la sociedad; está desconfiado, escéptico y busca siempre protegerse de ella, no actuando de manera natural y comprometida con su profesión.

En la profesión de maestros no se está solo, se requiere de la participación de todos para llevar a cabo esta función, todos son protagonistas y se debe estar al pendiente de lo que piensan, sienten y dicen todos los que participan en ella. En este momento que se hace referencia a ello, se recuerda uno de los ejemplos que Esteve (1994) esboza en su prólogo en relación al compromiso.

Si nos imaginamos al maestro como un actor, refiere Esteve, que se encuentra en un escenario dando un monólogo a un público cautivo que está organizado en las filas del teatro como sigue: en las primeras filas los alumnos, en las filas siguientes los padres y en las últimas, los burócratas de la educación; imaginemos

que está vestido de acuerdo al escenario, por ejemplo de gris, pero, que en un instante a sus espaldas los tramoyistas introducen una escenografía de colores, que ya no es acorde al vestuario del actor (profesor), y mucho menos a su discurso; sin embargo el público espectador no dice nada, sólo se mueve un poco y está asombrado de los cambios; pensemos que el escenario sigue cambiando y ahora aparecen luces brillantes que tampoco concuerdan, el público se incomoda y empieza a murmurar; el profesor se ha percatado de los cambios de actitud de sus espectadores pero no se da cuenta de los cambios en la escenografía; continúa con su monólogo y de repente los mismos tramoyistas colocan un maniquí consistente en una figura femenina con traje de cuero, pelo rubio, lápiz labial rojo intenso; ante esto el pública ya sin poder contenerse ríe estruendosamente; es en ese momento cuando el actor (el docente) se da cuenta de los cambios y se percata que su discurso queda obsoleto ante los cambios que se han operado; pero, sus reclamos van en el sentido del por qué los espectadores no le comunicaron los cambios, por qué lo dejaron continuar. Ante esto lo que trata de dar a entender Esteve es el hecho de que tan culpables son unos como otros; uno por no percatarse de los cambios que se introducían y los otros por no comunicarlos. Si se retoma este ejemplo, el cual no está de la misma manera en como lo plantea el autor, se hace para remarcar que el malestar del docente no es ficticio, es real, la misma sociedad lo ha generado; pero, es importante, que el profesor promueva la participación a fin de que la sociedad no sólo sea espectador y juez de los actos que realiza el maestro sino que también se involucre en las decisiones educativas, pues también a ella le competen.

El hablar de coparticipación involucra el hecho de que tanto padres, maestros, sociedad en general se asuman como responsables; los éxitos y los

fracasos de la tarea de enseñanza no competen única y exclusivamente a los maestros, sólo percibiendo de esta manera la tarea del profesor el malestar de este último tenderá a ser menor. De lo que deben estar conscientes los padres es del hecho de que los males posibles que se pueden dar en la escuela, muchas veces rebasan el nivel de competencia del maestro, hay aspectos que no pueden evitarse como hay otros que no pueden preverse con tiempo, en muchas ocasiones la enseñanza se da dentro de un marco de inmediatez. El reconocer que el acto de enseñanza está plagado de aspectos circunstanciales ante las cuales el profesor no puede ni mínimamente influir, el asumir que el fracaso no se debe personalizar, son dos aspectos que permitirán arribar a un tipo de concepción en la cual el trabajo del maestro sea redefinido como debe ser y que las expectativas preconcebidas del mismo sean eliminadas y si no cuando menos atenuadas. (José María Estéve, 1994)

Lo anterior también puede ser explicado a partir de lo que se mencionaba en los primeros párrafos de este apartado, la masificación de la enseñanza tiende a acentuar muchos problemas, desde el hecho del cuestionamiento de la idea de que a mayor educación mejor empleo y por lo tanto mayor salario; hasta la situación de que este fenómeno, el de la masificación, tiende a limitar el éxito de los estudiantes en términos de preparación para la incorporación al mercado de trabajo.

Un elemento que se ha contemplado de manera indirecta y no abiertamente es el hecho de la ausencia de un salario profesional, no es la intención al introducirlo que se piense que se va a reducir el fenómeno del malestar a un discurso político-sindical, precisamente se retoma aquí porque es un elemento importante a considerar; el hecho de que la percepción que recibe el maestro sea

poco significativa para hacer frente a las demandas de bienestar social que le impone esta sociedad capitalista, promueve que el profesor considere que el salario que recibe es respuesta a la valoración que la sociedad hace de su trabajo; ante ello el maestro se asume como un sujeto mal pagado, denigrado, pobremente valorado, humillado en su condición de persona y como profesional de la educación. No se desea profundizar más en este aspecto sólo que se considere como un elemento que genera el malestar.

Lo lamentable de lo que se ha mencionado hasta aquí, es el hecho de que en esta imagen de la profesión del maestro han contribuído los medios masivos de comunicación como ya se señaló anteriormente. Estos han introducido un doble discurso que genera confusión en la población; en algunos momentos se describe al maestro como conflictivo, por lo que se describió anteriormente y en otros casos como una profesión idílica que se concentra en los procesos de interacción entre maestro y alumnos.

La profesión del docente no es nada sencilla, las diferentes películas que se han producido con temáticas en relación al magisterio, juegan en ese doble discurso; si se recuerda alguna de ellas, la que sea, se puede percibir que está presente dentro de la profesión una gran cantidad de acontecimientos en los cuales se recupera únicamente un sola cara de la moneda; los profesores interactuando con sus alumnos y tratando de convivir con ellos, identificando el medio social y familiar del que provienen; la realidad es que en el momento actual para un maestro es difícil conocer la vida de sus estudiantes, más si ejerce su profesión en esta ciudad y el área metropolitana; se le presentan muchos problemas en el aprendizaje y en la enseñanza que debe resolver en el aula,

dentro de ese espacio físico, en función de que su acceso está limitado por la imagen que el docente tiene en la sociedad.

Esteve (1994) comenta que muchas personas que se interesaron inicialmente por la profesión de maestros, lo hicieron pensando en esos estereotipos transmitidos por los medios de comunicación; a veces esa imagen ideal se reafirma en la formación profesional que reciben en la normal, refiérase a las primeras páginas de esta fase, la formación que recibe en las Escuelas Normales; en esas instituciones se plantean situaciones pedagógicas artificiales que le hacen pensar al aspirante lo bondadoso y sencillo de la profesión; el contraste se da al momento de incursionar en un mercado de trabajo, cuando se da cuenta que la práctica real difiere en mucho de los esquemas ideales con que lo formaron. Esta situación puede llevar al profesor hacia distintas reacciones, una de ellas es el permanente conflicto que tiene, no saber cómo responder a los problemas que se le presentan; otra de ellas consiste en evadir la situación y convertir su actividad en rutinaria sin deseos de implicarse personalmente con la profesión que ejerce. Los psicoanalistas dicen en cuanto a una determinada patología, que algunas personas tienden a desequilibrarse y no poder conducirse ante los demás, otros tienden a negar algún problema; cualquiera de estas posturas son erróneas, lo sano sería, reconocer el problema y buscar el apoyo necesario para resolverlo; la idea no es quedarse indiferente pero tampoco desequilibrarse, pues el equilibrio en la persona se da en función de estar sano.

Cuando sucede todo lo anterior surge el agotamiento, éste no es ficticio, es una consecuencia del malestar docente; el agotamiento se manifiesta en la actividad que desempeña, los procesos de interacción se ven limitados así como los de aprendizaje que se tratan de favorecer; los factores que contribuyen en

el agotamiento son los que se han señalado en todo este apartado. El hecho de que el maestro se encuentre constantemente defendiéndose de las críticas de la sociedad en la que se encuentra inmerso, le obligan a realizar una actividad fragmentaria, por qué fragmentaria, porque se debate entre ser un profesor que busca la disciplina pero al mismo tiempo ser afectuoso y amistoso; atender a los niños que requieren su atención individualizada pero sin descuidar a los demás; cuidar el ambiente de la clase (material y humano) sin considerar que comparte el salón con otro profesor que labora en el horario contrario al de él; atender a los padres de familia que se presentan, pero sin descuidar las horas de clase; dar clase y atender actividades extracurriculares. Todo esto que se menciona convierten al docente en un profesional desorganizado que realiza mal el trabajo que le compete, pues se le acumulan un sinnúmero de responsabilidades las cuales le obligan a realizar a medias su trabajo.

La pregunta es cómo lograr modificar las condiciones existentes en la profesión del maestro, ésta parece ser la pregunta del momento y realmente no se está segura de tener una respuesta, producto de la revisión de las ideas de los autores, constituya una alternativa real; en primera instancia habría que hacer un planteamiento en relación a los procesos de formación de los maestros, reconocer las debilidades y fortalezas para promover iniciativas de cambio; lo importante es que este reconocimiento lo realicen los propios maestros, reconociendo las debilidades es como se pueden plantear alternativas de solución; por ejemplo, si el profesor concibe su profesión como una elección correcta, es el primer camino para eliminar el malestar que experimenta; el reconocer que la dinámica de su grupo es distinta a la de otro grupo en particular, lo cual obliga a un tratamiento diferente, es otro momento; tener la capacidad para apreciar las reacciones de

los sujetos con los que trabaja, es otro de ellos; el sentimiento de que es aceptado por los colegas de profesión, a los cuales debe ver como iguales que le pueden aportar ideas valiosas que recuperar; y uno de los más importantes, el ver a la escuela concreta, como espacio de acción específico, como una estructura social que depende del contexto general más amplio; si estos elementos no se los dio el proceso de formación del cual participó entonces es parte de la iniciativa personal que tendrá que llevar a cabo.

Dentro del cambio tienen singular importancia sus concepciones en relación a su permanencia en esa profesión, si él está en ella porque no cuenta con mejores oportunidades de desarrollo, entonces no es posible cambiar las condiciones existentes, pues no tiene compromiso con el trabajo que realiza; no será un entusiasta participante del cambio si él no está convencido de su trabajo. La fuente primaria de satisfacción o insatisfacción lo constituye el trabajo mismo. Si la insatisfacción es originada por factores externos a él entonces el proceso de cambio es más sencillo; pareciera que se incurre en una contradicción por lo que se señala en los primeros párrafos de este apartado sobre lo que ocasiona el malestar, pero no es así; se comentó sobre los efectos que ejerce sobre el trabajo que desempeña el docente, las opiniones de los demás, las cuales influyen positiva o negativamente sobre la labor que desempeña; sin embargo, cuando el propio sujeto se convence de lo que dicen los demás, entra en un estado de insatisfacción que es más complicado superar; nuevamente se están considerando aspectos psicológicos, pero la respuesta es la misma que se señala anteriormente, la enseñanza es una actividad que se realiza entre sujetos y éstos están conformados de deseos, aspiraciones, anhelos; son seres que poseen voluntad de acción y de sentir lo cual no se puede eliminar.

Jesús García Alvarez (1993) menciona que si el profesor participa directamente en procesos de cambio, logrará repercutir favorablemente en su pensamiento, actitudes y conductas y por ende el proceso educativo mejorará; sin embargo, el profesor actualmente plantea muchos argumentos para no involucrarse en esos procesos, afirma que no tiene tiempo, que debe acudir a otro centro de trabajo a laborar, que tiene un sinnúmero de obligaciones familiares que atender; probablemente estos argumentos puedan ser más fácil de atender, pero si el profesor alega que no está motivado para participar, que no confía en las actividades que se promueven, que no responde a sus intereses el participar en ese proceso de cambio, que se declara abiertamente escéptico al trasfondo de las estrategias que se van a realizar, etc., son situaciones más complicadas a las que el tiempo para su atención será mucho mayor.

Siguiendo en esta misma línea, el trabajo de los maestros se verá favorecido en la medida en que se modifique las condiciones y los valores de la sociedad que los rodea; es imprescindible la generación de cambios cualitativos en relación a la función social de la escuela, de las directrices curriculares, en el propio papel del maestro, las cuales pueden ser realizadas por pocos participantes, pero lo importante es empezar a hacerlos. Andy Hargreaves (1995) comenta que se debe iniciar una cultura sobre el trabajo de la enseñanza, el reconocer una serie de supuestos básicos, que van desde actitudes, valores y creencias, los cuales son compartidos por los docentes, pero que sin embargo de lo que se trata es de rebasar esa esfera privada de lo docente y abarcar el ámbito de acción en que se realiza el trabajo. Esto es positivo, pero existen contradicciones; en el sistema educativo del estado se habla, a partir de la modernización, de la idea de profesionalizar al docente y buscar mecanismos

tendientes a su revalorización, sin embargo, ha aumentado la inspección del trabajo que desempeña el profesor, los métodos de enseñanza que emplean y los conocimientos básicos que los justifican, se encuentran en una crítica constante; ello revela tendencias mecanicistas que contradicen la idea anterior. El cambio se piensa únicamente para los profesores, pero muy pocas personas desean hacer algo al respecto; con esto se quiere dar a entender, que el cambio es también de los que están fuera del magisterio, del público en general, los cuales también buscan hacer algo por la educación; los cambios no se dan por decreto es nuevamente en las palabras de Hargreaves, una cultura sobre el trabajo de la enseñanza.

Si se desea hacer que el trabajo de los profesores sea más reflexivo, crítico y menos utilitario, se tiene que destinar tiempo a los procesos de formación de los sujetos, la cual se da en las aulas por las cuales se transita, involucrando naturalmente la propia historia de vida de la persona y el contexto específico en que ésta se desarrolla. En ese proceso de cambio debe participar el maestro pues él es quien puede dar a conocer sus opiniones y las preocupaciones fundamentales que tiene. Sólo de esta manera podemos hacer un cambio más realista y significativo, en el cual señalamos un fin pero inscrito en un contexto específico.

Ahora bien, dentro de ese proceso de cambio habrá que luchar contra inercias de los mismos profesores y de la sociedad en general; las prácticas y procedimientos de cambio involucran mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran su destino, con independencia del contenido, lo cual conlleva a que una determinada empresa prospere o fracase. El cambio como tal es un proceso, en muchas ocasiones el cambio se da en las prácticas y no en las creencias de las

personas; si eso es así entonces el cambio puede ser circunstancial y momentáneo, y como tal desaparecer, dando lugar a las concepciones y prácticas que vino a sustituir; lo que se trata de dar a entender es, de que el cambio como discurso se escucha bien, pero que hacen falta más elementos para que en realidad constituya un proceso de transformación; se requiere de la participación comprometida de todos, para poder tener éxito. El escuchar a los profesores puede ser una estrategia, Hargreaves (1995) afirma que no se trata de celebrar y aplaudir todo lo que ellos digan, sino más bien analizar sus propuestas, pues son ellos que día a día están al frente en sus aulas; por lo regular las empresas de cambio han sido dirigidas por los administradores, que creen saber lo que los profesores necesitan cambiar, tal vez sí lo sepan, pero el hacer a un lado a los maestros lo único que va a resultar es promover cambios circunstanciales y de poco impacto en la educación, lo cual al final de cuentas es la meta central.

En muchas ocasiones esos administradores y políticos, reducen el problema educativo haciendo referencia a una sola variable, por ejemplo afirman que en gran medida el fracaso del sistema escolar, que los niveles educativos sean bajos y que los jóvenes fracasen o dejen el sistema educativo, se debe a que las prácticas de los profesores son deficientes o están mal orientadas, (Hargreaves, 1995), en función de ello introducen de manera drástica e incluso agresiva un determinado mecanismo de control que asegure el cambio de la situación que se manifiesta y que haga de la empresa educativa una actividad más responsable. La mayoría de las reformas educativas en México han tenido detrás esas concepciones, incluso han sido ingeniosos al disfrazar esa intencionalidad encubierta, en ocasiones no tanto, diseñando mecanismos de promoción que se

presentan como estímulos a su participación en las estrategias de cambio, el ejemplo actual lo constituye la Carrera Magisterial.

Los maestros deben convencerse de la necesidad del cambio, esa necesidad fundada en el deseo de esos profesionales de mejorar las condiciones existentes en el sistema de educación para el cual prestan sus servicios; ello con la finalidad de seguir manteniendo su fuente de trabajo. Deben crearse mecanismos de participación para el cambio que involucre a todos los integrantes del proceso educativo, sean éstos maestros, alumnos, padres de familia, sociedad en general. Aquí se podría argumentar que para eso son los Congresos de Educación que se promueven; sin embargo, tales eventos caen en un protagonismo de tipo político, dejando en segundo o tercer término los aspectos académicos. Si realmente esos espacios de consulta y de análisis sobre lo educativo, fueran para concretar estrategias de acción a desarrollar sobre los principales problemas que tiene el maestro y la labor que realiza, las cosas serían muy distintas.

Aunque más adelante se hablará sobre el tema de la investigación que realiza el maestro en las aulas y la que se realiza sobre el trabajo de los docentes, es importante que se comente en este momento lo siguiente, porque ello está enlazado con el proceso de cambio. En estos últimos quince años, se han dado a conocer los resultados de las investigaciones que algunos estudiosos de lo educativo han realizado en relación al trabajo del maestro (Cecilia Fierro, 1995); en otros países específicamente en Estados Unidos y en España, estos estudios datan de más tiempo atrás; el que se estén dando cada vez más apoyos para investigar sobre el trabajo en el aula es revelador. Los estudios revelan que a partir de los cambios de orientación teórico-metodológica de los Programas de Educación Primaria en el año de 1993, el trabajo que desempeña el maestro en el

aula ha ido cambiando paulatinamente; la enseñanza se ha vuelto cada vez más compleja por lo que precisa del dominio de destrezas que anteriormente no empleaban los profesores; entre ellas la modificación de su rol como maestro, y no en un liderazgo vertical sino compartido con los demás profesores; la colaboración en las decisiones que deben tomar y el socializar sus saberes con los demás maestros, que poseen una experiencia similar a la de él, pero que por alguna situación desconocen un determinado aspecto. En ese sentido los Centros de Actualización del Magisterio (CECAM), parten precisamente de esa intención, que es la de compartir el saber de boca de un similar al profesor que se está actualizando, de esta manera la teoría pedagógica a transmitir tiene como referente inmediato la práctica.

Dentro del proceso de cambio también interesa involucrar una nueva variable y es la del tiempo; esta categoría cobra singular importancia pues es importante considerar el tiempo en función de otros indicadores; los administradores de lo educativo ven al tiempo como el que el docente permanece dentro del aula; por ejemplo el docente entra a las 7:30 a.m. y sale del centro escolar a las 12:30 p.m., eliminan de esas cinco horas el tiempo del receso de media hora, quedando 4:30 horas efectivas de trabajo, que se va en tomar lista, en revisar tareas y en dar uno o dos temas nuevos; en función de lo anterior establecen que realmente es poco el tiempo que están en clase y por eso la educación manifiesta muchos problemas. El tiempo debe ser contabilizado de manera muy diferente, ya que el profesor prepara su clase, se perfecciona profesionalmente asistiendo a cursos, resuelve los problemas en la enseñanza que se le presentaron en el momento en que estuvo en el aula, etc. Andy Hargreaves (1995) señala el hecho de que la relación entre el tiempo y el trabajo docente se sitúa en un nivel más complicado

que la concepción fragmentaria y reduccionista que se mencionaba antes; para un profesor, el tiempo constituye una restricción objetiva al trabajo que realiza, pero también es fuente amplia de posibilidades y limitaciones subjetivamente consideradas. En ese sentido se hablaría de dos categorías del tiempo, la objetiva y la subjetiva; la primera está determinada por lo que se señalaba al inicio de este párrafo, es decir, el punto de vista del tiempo como condición instrumental, de organización, Hargreaves llama a esta concepción como técnica-racional (1995). En la otra consideración, la del tiempo como categoría subjetiva, se estaría pensando en la persona; el tiempo para planear, evaluar, diseñar, enseñar, etc., está determinado por cada una de los maestros y, estas actividades rebasan al tiempo en que se está frente grupo, los cuales tienen una amplia relación con otros aspectos de sus vidas, en donde se conjugan intereses y actividades que presentan las situaciones en que se mueven.

Lo anterior es válido al menos para el contexto estatal en el que realizan los profesores su labor; los maestros en su labor pedagógica realizan varias cosas a la vez: dar clase, atender a los padres, actividades administrativas, etc.; esas actividades imponen una serie de adecuaciones a los programas oficiales; están susceptibles a la opinión del contexto; estas características imponen una concepción del tiempo subjetivo.

Las últimas ideas que se han señalado en relación al cambio, requieren del compromiso, de los diferentes actores, lo cuales pueden presentar proyectos alternativos de desarrollo de la docencia y de la escuela; en esa reconstrucción habría que pensar a la instituciones educativas no como cosas hechas, sino como parte integral de una historia, protagonistas del presente pero también forjadores del futuro. En 1996 cuando se dio cita la 45ª Reunión de la

Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra Suiza, se planteaba precisamente el reconocimiento de la importancia de la contribución de los docentes a la renovación educativa; el docente considerado como actor importante en la transformación, pero no en aislado. El docente como impulsor del cambio a través del involucramiento de los alumnos, padres de familia y sociedad en general. Los participantes en esa reunión hablaron sobre la necesidad de propiciar la participación activa de los profesores, concertando a los demás integrantes a colaborar, en la transformación de las condiciones educativas existentes; ello significa que se adopten medidas que favorezcan la autonomía educativa y la profesional, así como el sentido de responsabilidad del docente, en lo cual participan todos. El de generar políticas educativas tendientes a recuperar la trascendencia de la profesión de maestros; pretendiendo modificar los procesos de formación inicial adecuados a las transformaciones científicas y tecnológicas operadas en la sociedad. La idea de apoyar a los docentes en todos los niveles geográficos en los cuales desempeñen su labor.

Se cierra este apartado diciendo que el poder del profesor en aislado es limitado; sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La escuela es, en palabras de Stenhouse (1991), la comunidad básica en educación y es precisamente en ese nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación. Es también importante considerar que es precisamente la escuela quien nos puede señalar los cambios y las posibilidades de llevarlos a la práctica; las limitaciones pueden darse en dos sentidos, en el referido a los recursos materiales de que dispone: edificios, mobiliario, etc; otra y probablemente la más determinante, la opinión de los padres y del contexto

social en que se inscriba la escuela. Estas podrían considerar dificultades con las que tropieza el cambio, pero también revelan la necesidad precisamente de él.

Lo que debe estar consciente toda persona que introduzca un cambio, es el hecho de que pone en peligro los mecanismos de control establecidos, lo cual también puede generar una limitación para él; debe también quedar en claro que el cambio repercutirá en las actitudes de las personas por lo cual es importante diseñar un plan de acción.

D. Competencias para la enseñanza

¿Quién es un buen maestro?, son tan variadas las respuestas que se pueden dar a esta interrogante, habrá quien diga que es aquel que posee ciertas aptitudes, otros se centrarán en cuestiones relativas a la personalidad, otros al manejo de grupo, unos más a la facilidad de interacción con los demás. Desde siempre se ha hablado de los profesores como si fueran sujetos perfectos o preocupados por alcanzar tal perfección. La realidad es que en muchas ocasiones esa concepción ideal de profesor está alejada de la realidad, por qué pues porque al magisterio ingresan una gran cantidad de sujetos que no tienen ninguno de los atributos antes señalados. María Cristina Davini (1995), establece que entre los que ingresan al magisterio predomina la población del sexo femenino, provienen de sectores medio-bajo, son hijos de empleados, obreros o trabajadores por cuenta propia; con madres que se dedican a las tareas propias del hogar y cuyo nivel máximo de estudios en promedio es la primaria. En la autoevaluación institucional que inició desde el mes de junio de 1998 y que concluyó en octubre de ese mismo año, en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, se coincide

precisamente con la situación que refiere Davini; en este proceso de autoevaluación se consideraron precisamente varios indicadores, entre ellos el perfil de ingreso, la competencia práctica, los saberes curriculares.

En relación al perfil de ingreso es necesario comentar algunas situaciones que son importantes; la profesión de maestro es considerada, según los resultados de ese proceso de autoevaluación al que se hace referencia con anterioridad, (Cfr. Escuela Normal "Miguel F. Martínez, 1998), como una segunda elección ante el fracaso por ingresar a la universidad; el ingreso obedece en muchas ocasiones por ver a la docencia como una salida laboral rápida y no como aspiración personal. Muchos de los estudiantes que ingresan ya fueron rechazados en otras instituciones de educación superior, en las cuales cursaban carreras que no tienen ninguna relación directa con la del magisterio, por ejemplo, contaduría, arquitectura, etc. La mayoría trabaja como empleado en algunos centros comerciales de la localidad; son contados los alumnos que dentro de su familia hay maestros, lo cual constituiría un referente específico que motivara la elección. Si son éstas algunas de las características de los futuros profesores, entonces el tema de la competencia es bastante delicado y merece especial atención.

Ahora bien, para algunas personas, el hecho de que para ser maestro se requiera tan poco tiempo de formación, es otro de los elementos que determinan la competencia de los profesores; ello es interesante de considerar porque se parte del hecho que si el profesor forma alumnos y si la preparación profesional que recibe es limitada, entonces la competencia del profesor está determinada por lo anterior. Sin embargo, con esta postura de la competencia se está haciendo equivalentes dos procesos que no lo son, el de la preparación profesional y el de la práctica profesional; ya anteriormente cuando se señaló lo que involucra

el proceso de formación, se estableció claramente esta situación. Quienes opinan de la anterior manera están considerando a la profesión de maestro como una semiprofesión y haciendo referencia al hecho de que el éxito o fracaso en la práctica docente obedece precisamente a esa preparación que se recibe. No existe una conexión directa entre los conocimientos disciplinarios y el actuar del docente en el aula y en el centro escolar; ello es así por lo que se comentaba en un apartado anterior en el que caracterizaba a la práctica docente, el carácter momentáneo e imprevisible con que ocurren las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, dificulta la capacidad reflexiva de los docentes; lo cual obliga hacer uso de otros recursos que no corresponden precisamente a la formación. (Jackson, 1995)

La competencia del maestro estriba en la capacidad para poder hacer uso de recursos conceptuales y metodológicos que le permitan entender e intervenir en las diferentes situaciones educativas que se le presentan; las cuales no son uniformes, ni constantes, sino actos complejos y singulares. Esto que se señala es posible, al vincular la reflexión con la formación y ambas con la capacidad de investigar, para entender la realidad tan complicada y cambiante que se le presenta al profesorado.

La anterior concepción es importante ya que actualmente las miradas están puestas sobre el maestro y éste es constantemente evaluado y juzgado por sus acciones; por ello, si se parte de concebir al docente como un profesional de la enseñanza, a pesar de las limitaciones sobre su autonomía en la toma de decisiones; si se ve al profesor como un profesional que intenta replantear su función y su trabajo; ello obliga a pensar en un sujeto que intenta encontrar pautas y estrategias que le permitan enriquecer su práctica profesional; este

profesor pretende hacer de su práctica profesional una preocupación mutua, donde exista la crítica y la duda; un maestro que elimine paulatinamente la distancia social, reconozca las diferencias individuales, sociales y culturales, con miras a utilizarlas en beneficio de todos los participantes; un maestro que logre la fusión del conocimiento con la vida de los participantes.

El problema radica precisamente en la concepción del enseñante como profesional, es oportuno señalar los factores que Fernando Hernández (1996) comenta a propósito de ello; según este autor entre lo que diferencia a un trabajo profesional de otro que no lo es, se encuentra lo siguiente: el trabajo a realizar no será manual, tiene un área de conocimiento definida, la preparación para realizar tal trabajo tenderá a ser especializada, las cualidades que habrá de tener la persona deben estar reconocidas, el código ético debe regir las acciones, existe un cuerpo de control que sanciona o abandera las decisiones. El problema se encuentra en el hecho de la dificultad que tiene el docente para ser autónomo; no tiene un poder general sobre lo que realiza; la toma última de decisiones no le competen a él, el hecho de que tenga que realizar su labor en condiciones difíciles lo obligan a aceptar situaciones que de ordinario no haría; la situación de tener que realizar actividades extraescolares no remuneradas, el tener que participar en planes de formación fuera del horario escolar, etc. La salida que le da Fernando Hernández (1996) a esta situación no autónoma del trabajo del maestro es la de concederle la noción de profesionalidad al trabajo que desempeña el maestro, a manera de mejorar su imagen, pero sin hacer referencia al compromiso de mejorar la práctica profesional, porque ésta no es una decisión en aislado sino en conjunto.

Si se sigue analizando lo que involucra la competencia del enseñante, se hablaría de un buen profesor cuando:

Sus decisiones están centradas en los deseos, características y aspiraciones del alumnado; puede comprender y tratar de entender al alumno; en las relaciones que establece con los demás existe el compañerismo y la comunicación; evalúa considerando no sólo el rendimiento del alumno, sino la modificación de hábitos, actitudes; participa en actividades de mejoramiento profesional; se preocupa por mejorar su trabajo, evaluándolo sistemáticamente, en función de ello establece redes de relación con otros docentes; considera su labor como inscrita en un contexto educativo complejo y que rebasa los límites del aula; establece conexiones entre la teoría pedagógica y la práctica.

De alguna manera de lo que se trata es de pensar en un maestro que posea una capacidad de desarrollo profesional autónomo mediante el autoestudio sistemático de su persona; el estudio sistemático de otros enseñantes y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula; desde este punto de vista, si no existe la capacidad de autocrítica, de aceptación de lo que otros realizan, no se podrá hablar de competencia.

Hablar de competencia involucra conocer las características de la función que desempeña el profesorado, las cuales se pasa a precisar: Se debe saber que a partir del ejercicio docente, el maestro no logra el desarrollo del alumno sino más bien lo promueve, lo fomenta; si se puede percibir, el énfasis se está señalando en otro punto, por qué pues porque si se piensa que el maestro a partir de su actividad logra que el alumno alcance la plenitud de su evolución, se estaría pensando en el docente como un mago que obtiene resultados favorables, el ver la situación de la otra manera, como un profesor que entiende y que promueve o

fomenta se deja abierta la posibilidad de que el alumno y su propia historia se manifiesten.

Estas mismas consideraciones deben tenerse en relación al trabajo del docente, las expectativas que se tengan de él deben poseer la misma consideración que las del alumnado.

El trabajo del profesor debe visualizarse inscrito en ciertas condiciones reales, no en abstracto; es decir, el profesorado ejerce su función en determinado contexto específico; dentro de este aspecto cobran importancia las experiencias que el profesorado posea, lo cual constituye su historia laboral y social.

Debe también considerarse que el profesor posee ciertas estructuras cognitivas previas, las cuales es importante revelar con el fin de entender cada una de las acciones que implementa en las aulas; ello significa que no se parta de la concepción de un vacío conceptual que hay que llenar.

La competencia de la profesión del enseñante se entiende a partir de considerar las diferentes variables significativas, lo cual involucra el sistema de formación de los participantes, las condiciones específicas de trabajo en el aula, en lo cual participan los sujetos; éstos son precisamente quienes mediatizan, condicionan e influyen cada una de ellas. La actuación, planeación, evaluación, etc., que realiza el profesor se fundamenta en los supuestos pedagógicos y psicológicos; ello determina la toma de decisiones que realiza. (Fernando Hernández, 1996)

Dentro también de este asunto de la competencia se debe reconocer el valor que tiene la práctica; esto de alguna manera ya se había mencionado al hablar de las características de la práctica docente, sin embargo, es pertinente el remarcarlo con la finalidad de que no se olvide ese carácter que posee y el

valor que adquiere al hablar de este aspecto. El maestro actúa basado muchas veces en el sentido común, afirma: no voy a enseñar de esa manera la suma porque los niños se aburren; el explicar muchos de los sucesos que acontecen en ella a partir de opiniones es también otro rasgo esencial, por ejemplo: hoy los niños están muy inquietos porque va a cambiar el clima mañana; probablemente los sujetos sí manifestemos cambios en nuestra conducta a partir de esas modificaciones en el ambiente físico, pero el profesor no se detiene a investigar si realmente eso sea así; el maestro emplea una gran cantidad de destrezas para que el grupo se mantenga disciplinado, las cuales en muchas ocasiones no se fundamentan en un conocimiento sobre el niño; el profesor adecua sus conocimientos al saber contextual en que realiza la práctica, en función de él toma decisiones; todos estos aspectos los constata en la práctica, ella es la que le proporciona elementos para fundamentar las suposiciones y acciones que realiza.

Jackson (1995) habla de que las acciones y decisiones que ejecutan los maestros están determinadas por cuestiones morales y sociales implícitas, en lo cual queda en segundo o en tercer término el proceso de formación; ello hace que la práctica docente se mueva dentro de un ambiente problemático y de difícil caracterización; sin embargo, para quienes están interesados por determinar las características que definen a un buen maestro, éste es un elemento que no se debe pasar por alto. El conocimiento acerca de la competencia del profesor, se va construyendo poco a poco, no se puede definir éste es un buen maestro y este otro no, al ver de manera superficial y una sola vez los elementos que se involucran: la formación, la historia de vida, el ejercicio docente; se requiere mucho tiempo para poseer elementos de peso y sobre todo reales acerca de este asunto. La cuestión es, como se señalaba en los primeros párrafos de este

apartado, si el conocimiento que el maestro lleva al aula, se construye y se reconstruye a partir de las características que adopta su ejercicio dentro de ella, entonces cuándo se podrán tener elementos para afirmar: ya tengo los referentes suficientes (en términos explicativos) sobre la profesión del enseñante. A lo que se puede aspirar es a arribar a una caracterización preliminar más no universal ni mucho menos acabada, sólo un referente que se irá reconstruyendo paulatinamente.

Esta situación que se describe en relación a la práctica docente del profesor ha llevado a calificarla como ateórica, sin sustento, plagada de inmediatez, individualista, irreflexiva, empleo exagerado del ensayo y error, rutinaria, dominan las creencias, verticalismo en las acciones, afectiva, etc. (Jackson, 1995) Qué se puede decir al respecto, pues el retomar algunos elementos que ya se han comentado con anterioridad los cuales no son justificaciones pero sí soportes explicativos sobre el actuar del profesor; la práctica de los maestros adopta esas características porque vive en un ambiente de inmediatez, y aquí se retoman nuevamente los resultados de las observaciones de Jackson, (1995), se dan situaciones a las cuales debe darse respuesta en el momento, por ejemplo: un niño no puede restar y el profesor modifica su estrategia de enseñanza para lograrlo; el problema es que no se percata de que en anteriores años se le presentó ese mismo problema y mucho menos qué acciones llevó a cabo para solucionarlo; tampoco recupera los conocimientos que tiene (porque sí lo posee) sobre la forma en que el niño aprende, lo que le interesa es el aquí y el ahora; ello genera que el maestro termine al final del día agotado por tener que resolver problemas que poseen ese carácter de inmediatez; no se debe olvidar que el profesor no posee una autonomía profesional; el curriculum es

inflexible, al menos en la escuela pública, la administración que se hace del trabajo del maestro por parte de las autoridades superiores, mantiene al profesor en cierta indefinición sobre la supuesta libertad que posee, lo cual se traduce en implementar de manera impositiva a los alumnos determinados contenidos; aún con esto el profesor busca favorecer el desarrollo del alumno en términos individuales, es decir apoyarlo en aquellos aspectos que lo ve limitado.

Jackson (1995) establece que el análisis de la práctica docente se basa únicamente en aspectos fenomenológicos acerca de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores; ello es sólo un elemento, muy parcial por cierto, los pensamientos y acontecimientos son fenómenos sociales que responden a un marco específico en el que se involucran aspectos históricos, sociales, institucionales y políticos, no en este orden pero ellos configuran ese quehacer del docente.

Ahora bien otro elemento que se involucra dentro del análisis de la competencia es el referente a la vocación, en muchas ocasiones no es precisamente el que determinó la elección de la profesión del magisterio, sin embargo, ésta se encuentra en ocasiones ausente del escenario; cómo se puede uno percatar de que un maestro posee o no vocación para enseñar, esta es una pregunta de difícil respuesta. En el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se involucran el maestro y los alumnos, en primera instancia, se ponen en juego un conjunto de emociones porque se está hablando de un proceso de interacción; no es un monólogo el que establece el maestro sino más bien un diálogo, en ese sentido, lo que el profesor expresa y transmite al alumno tiene singular importancia; la mímica, los gestos, su lenguaje verbal, etc., que entran en juego al momento de transmitir un conocimiento tienen definitivamente una base

emocional, los cuales podrán determinar que el aprendizaje sea o no motivante, lo importante radica en la disposición que manifiesta el docente para resolver los obstáculos que le presenta el alumno, la responsabilidad que asume para encontrar el mecanismo más apropiado para que el estudiante adquiera determinado conocimiento. Se puede hablar de vocación cuando el docente realiza sus acciones más allá de las que le han sido conferidas, ello sin interferir en la intimidad de los participantes; cuando se señala se refiere al hecho de involucrarse afectivamente con sus alumnos; la profesión de maestro no es como la del médico con un paciente, donde el primero tiene que mantenerse neutral emocionalmente con el segundo, sobre todo en casos en que tenga que comunicar sobre algún aspecto que se refiera a la pérdida de la vida; el docente tiene que conocer a sus alumnos para poder determinar hasta dónde las estrategias de enseñanza son adecuadas al momento por el que pasa el alumno. Marcel Postic (1996) hablaba de que lo que hace a un buen maestro es precisamente el conocer el sentimiento de la infancia, el amar a los niños (tener simpatía por ellos), el ser más que maestro, amigo, el de entender las cosas desde la visión de los infantes; en suma conocer su universo y captar los intereses que les animan. Este autor afirma que un buen maestro debe sacar provecho de las situaciones que se presentan en las aulas para abordar contenidos escolares, esto le da un carácter dinámico y flexible al proceso de enseñanza; además de ello, el utilizar las situaciones de la vida de los alumnos, permite la conexión entre la teoría y la práctica; esta actividad la puede llevar a cabo quien posea un nivel de competencia referido en términos de saber, lógica en lo expuesto, empleo de un método; pero también en cuanto al manejo del grupo, el control de la disciplina, supervisión del trabajo, animación de los alumnos, etc. La

conjugación de todos estos elementos en los cuales están implicados los alumnos y el maestro, es lo que hace a un maestro competente.

Por lo señalado hasta este momento, resulta entonces que el tema de la competencia es complicado de abordar y sobre todo qué criterios van a determinar esa supuesta competencia. No se puede determinar el valor profesional de un docente por el hecho de que los contenidos que enseñan sean o no aprehendidos por el alumno; tampoco se puede establecer claramente cuándo el profesor produce los cambios deseables en el alumno de una vez y para siempre; mucho menos es posible determinar que la competencia está dada en términos de producir efectos en los miembros de los grupos sociales a los cuales sirve. Entonces qué se va hacer para determinar la competencia del profesor, la salida se encuentra en el hecho de ver al maestro desempeñándose en determinado contexto social, y que la competencia estará determinada precisamente por el lugar específico en el cual se ejerza la profesión; de esta manera se entraría a un concepto multidimensional de la competencia; en el cual se estaría pensando en una competencia determinada para distintas clases de profesores, de alumnos, de programas y de situaciones. (Postic, 1996); la multidimensionalidad está dada por las condiciones en que se presenta la docencia, como ya se señaló, las cuales involucran las condiciones materiales de la escuela, naturaleza de la localidad en que se ubica geográficamente y humana.

En ese sentido se hablaría de que la competencia está determinada por las experiencias de formación del profesor, en las cuales entra la historia personal del sujeto, las condiciones contextuales en que se dio así como las características sociológicas de la formación; las características personales del profesor, sus aptitudes, sus motivaciones, sus hábitos y conocimientos; el actuar del profesor

en el aula, sus rasgos esenciales y las respuestas que ofrece; los efectos que tiene su actuar pedagógico, las respuestas de los alumnos (las visibles y las ocultas); los efectos a largo plazo, en términos del desenvolvimiento del alumno en su vida diaria y futura, en el interés que posea por participar en procesos de educación y por último, en la posibilidad de prepararse para convertirse en un profesional.

Lo que debe quedar claro hasta este momento del discurso, es el hecho de que la transformación del quehacer docente debe partir del propio docente; muchas políticas de transformación enfatizan en los aspectos curriculares, metodológicos, etc.; lo importante es, poner los ojos en el maestro (ya se había dicho), que éste ya no esté pasivo escuchando las prescripciones que los demás le hacen sobre lo que debe hacer, porque al final de cuentas hace lo que desea dentro del aula; más bien se trataría de eliminar el carácter de perfección a la docencia, se trataría de cambiar la ética en que se fundamenta la relación pedagógica; desmitificar la función ideal del docente y aterrizarla en el contexto específico en que se desarrolla; ello significa que se vea a la docencia como una actividad en ocasiones burocratizada, en otras contradictoria, en otras verticalista y todos los demás adjetivos que están presentes en el ejercicio docente; ello permite reconocer lo que se está haciendo, hacer que el maestro se reconozca dentro de ella y lograr ver a la escuela como una instancia que legitima procesos sociales más amplios, que dentro de ese centro se comunica el saber deseable para adaptarse a una sociedad; si de esas situaciones está consciente el maestro y el alumno, entonces la relación tiene cimientos más firmes porque cada uno de ellos sabe a dónde va encaminada su función.

De alguna manera al pensar de la anterior manera se está modificando la visión un tanto ideal acerca del "deber ser" del maestro, por una visión integral, que permite entender realmente lo que el docente "es"; donde se involucran desafíos que enfrentar, condiciones específicas de la práctica y la naturaleza misma de su trabajo pedagógico. (Davini, 1995) La revisión de lo que se señala, permite generar un tipo de concepción de docente en el cual sus competencias profesionales y humanas no se agotan en el aula, sino que la rebasan hasta el contexto social específico en que se ubica el quehacer; esta situación que está en estos momentos en evolución, o más exactamente en proceso de transición. El docente en estos momentos al participar en los programas de actualización que ofrece el estado (CECAM, UPN, etc.) se está percatando que su valoración y definición ha cambiado, convirtiéndose ahora en protagonista activo en el proyecto educativo en que está inmerso. Ello genera obviamente modificaciones en sus concepciones acerca del alumno, de él mismo, del contenido a manejar, del estilo de autoridad, del replanteamiento de valores y creencias que se consideraban como válidas, de la toma de conciencia acerca de los demás miembros del grupo, etc.

Es importante en estos momentos, donde el proyecto educativo estatal no está muy claro en cuanto al futuro de los maestros (a lo mejor en eso radica su claridad), el intentar hacer más atrayente la profesión de maestro, que ésta ya no sea una profesión de segunda, que los talentos de los jóvenes actuales sean aprovechados para incursionar al magisterio; que los cambios estructurales en un país como éste se encuentran en la educación y, si ésta es dirigida por personas con iniciativa y que poseen determinados dotes individuales el cambio que México espera será inminente. Dentro de ese perfil de ingreso a las Normales no deberá

centrase tanto en los conocimientos disciplinarios que posea el candidato sino más bien en las cualidades personales; un sujeto para el cual los valores morales, la responsabilidad, la solidaridad, la motivación, el trabajo en equipo, la disposición para el trabajo, la aptitud para comunicar los hallazgos, etc., sean sus banderas de acción. Esto se puede lograr al dar a conocer lo que involucra la profesión, la pregunta es cómo, definitivamente no diciéndolo solamente sino también abriendo las puertas de las aulas de trabajo y las de las instituciones encargadas del proceso de formación. Además de lo anterior que está referido concretamente al perfil de ingreso, es importante el articular la formación inicial recibida con la formación en el servicio; el docente que egresa no es un ser perfecto que posea todas las verdades y respuestas a lo que acontece, como todo persona sólo la experiencia le irá diciendo qué aspectos hay que cambiar y cuáles mantener; la cuestión es que por trabajar con seres humanos sus equivocaciones en el ejercicio cuestan mucho, son vidas y destinos de las personas; si esto es así no se debe dejar solo al maestro, el invitarlo a participar en programas de formación permanente es una salida; dentro de ellos debe contemplarse el trabajo en equipo, la aventura para innovar y experimentar, el respeto a las ideas de los demás, el considerar la diferencia cultural que posee cada uno de los involucrados y algo que ya se comentaba desde el primer apartado de esta fase explicativa, la educación compete a todos, un programa de formación destinado a hacer de los maestros sujetos más competentes, involucra a la sociedad en general.

Se desea cerrar este apartado recuperando algunos comentarios de Juan Carlos Tedesco (1996), en relación al papel del maestro y su competencia, afirma que en este momento se han agotado los discursos que se refieren al docente en tres perspectivas; uno de ellos el ver al maestro como víctima del sistema

educativo del cual forma parte; otro referente a decir que es el culpable de todos los males de la educación y, por último el referente a que es poco importante dentro del proceso; son concepciones demagógicas que no han generado soluciones reales, según la opinión de Tedesco; lo que se requiere es que el maestro sea el protagonista de todas las acciones, que él abandere cualquier decisión que se vaya a tomar en materia pedagógica; ello significa que no se trata de continuar reconociendo la importancia del papel que realiza el maestro, si él mismo no la promueve, si no busca la autonomía profesional, ésta no le va a llegar a las manos; si no pone un alto a las concepciones que lo rodean sobre la necesidad del cambio y las dificultades que éste conlleva, ese discurso seguirá persistiendo; si hace propuestas referentes al proceso de selección de maestros, el futuro de su profesión tendrá que ser distinto; sólo de esta manera se puede avanzar en muchas de las cosas que se han planteado hasta este momento.

III. EL CARÁCTER QUE TIENE LA INVESTIGACIÓN QUE REALIZA EL PROFESOR DESDE EL AULA

Primeramente es importante comentar de qué manera el proceso de formación que ha recibido el profesor normalista, contempla una preparación en investigación, al menos la que se expresa en los programas vigentes. Si se observan y se analizan los modelos curriculares se podrá notar que existen espacios para el tratamiento de cursos referentes a esa materia, sus programas plantean propósitos, temáticas, bibliografía, etc., que ya quisiera ver un maestro de posgrado con sus alumnos; la investigación dentro de los programas de las escuelas normales se presenta con metas muy ambiciosas, aunque también en ocasiones confrontando la orientación teórica de los demás cursos que componen el modelo curricular del que se trate; se tratará de precisar esta última idea.

Dentro de cada plan de estudios existe una columna vertebral alrededor de la cual giran los diferentes cursos que se ofertan; en el caso de las escuelas normales, esa columna está constituida por los cursos del área pedagógica en los cuales se recrea la práctica docente, por ser ésta el objeto de estudio; como apoyo a esa línea general se encuentran materias que se dedican a observar la práctica docente, otras que se centran en analizar los contenidos disciplinares de la escuela, otras a comentar sobre los métodos y estrategias para abordar esos contenidos; las diferentes materias buscan engarzarse a ese eje rector; sin embargo, esta situación a la que se hace referencia es desde el punto de vista ideal. Si se leen los últimos Planes y Programas, específicamente los que ofrecen la carrera en cuatro años (de 1968 a 1983), o en siete (de 1984 a 1996, la última

generación de este plan egresa en el año 2000), se podrá observar lo que se está comentando; se debe aclarar que no se recuperan los principios del nuevo plan de estudios para las normales que empezó en 1997, porque se trata de una licenciatura en formulación de los contenidos de los cursos y de los materiales de estudio, además de que actualmente no ha egresado ninguna generación de este modelo, van en cuarto semestre los estudiantes; en ese sentido, se retoman los últimos dos por ser los más cercanos en el tiempo y con los que se ha estado relacionada directamente, (se relatará la experiencia en el propio proceso de formación, de 1979 a 1983, y en el que ya corresponde como formadora de docentes de 1989 a la fecha), se plantea esa columna vertebral con poca o sin ninguna relación con los cursos que se encuentran en la periferia, cursos del área filosófica, psicopedagógica, socioeducativa, metodológica, etc.; en el caso de los planes de cuatro y siete años, el manejo de los diferentes contenidos, incluyendo los del área pedagógica, tenían la pretensión de convertir a los contenidos de enseñanza y de aprendizaje como una derivación de principios científicos establecidos con antelación a la práctica; la tarea educativa es visualizada como creativa, artística, incierta y cargada de conflictos; si se observan detenidamente esos conceptos son contradictorios entre sí: cómo es posible que se hable, por ejemplo, de una práctica docente creativa y al mismo tiempo incierta; pues bien, ese era el aprendizaje global que se llevaba el alumno que estaba estudiando para maestro, lo cual revela una desarticulación en los propósitos de cada una de las materias que componen el modelo curricular.

Ahora bien ¿dónde quedan los cursos de investigación?; la desvinculación es todavía más visible, pues se diseñan cursos de investigación con un enfoque de

investigación-acción, tal es el caso de los planes de estudio de siete años; aunado a ello se promueve en los cursos de pedagogía comparada, uno de los de la columna vertebral, el énfasis en modelos eclécticos para enseñar a leer y escribir; o se establece en psicología del aprendizaje, las bondades de una teoría conductista para explicar el proceso de adquisición del conocimiento; lo cual va en contra de un enfoque investigativo sustentado en la investigación-acción, en el cual se plantea un diagnóstico de la situación concreta y a partir de él señalar estrategias de solución.

Se deja de lado el hecho de concebir a los procesos de conocimiento como derivados de la actividad investigativa de los sujetos; es decir, las ideas en referencia a lo educativo se presentan como sustentadas en el vacío sin pensarse como producto de la actividad indagadora; a lo que se llega a reducir el trabajo en los cursos de investigación es a la lectura de reportes de ese tema sobre lo educativo que han realizado algunos estudiosos sobre ese aspecto, en los cuales utilizan herramientas de investigación que no posee el estudiante (en ello radica lo ambicioso), o sobre contextos ajenos al alumnado; tal vez aquí se podría señalar que ese es precisamente el objetivo de esos cursos, el hecho de que el estudiante aprenda a leer reportes de investigaciones ya realizadas, para que se percate de que sobre la educación se han vertido muchas opiniones y se han hecho propuestas; la cuestión es que ni el lenguaje, ni la experiencia para el contexto en que se desarrollaban tales informes son significativos para el alumno, ante ello termina considerando la experiencia en investigación como un crédito más que cubrir dentro del mapa curricular. La investigación debiera ser, no un espacio curricular estático, sino el descubrimiento de un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, etc., para llevar a cabo el análisis de la práctica

de los docentes, de reflexionar sobre lo que acontece dentro del aula; su valor radica precisamente en el hecho de que descubre las creencias, las ideas, los pensamientos de los que observan el actuar dentro del aula o que ya participan de él activamente. Los cursos de investigación debieran constituirse en los espacios formales donde se viniese a conciliar la teoría y la práctica, al menos esa es la pretensión dentro del enfoque investigativo para el plan de siete años, al proponer a la investigación-acción, pero, ya se señaló cuál es el problema principal, la desvinculación con la orientación del resto de los cursos. La idea es vertebrar el conocimiento profesional que está obteniendo el alumno en los diferentes cursos con la práctica indagadora, la reflexión y la búsqueda de concepciones que amplíen y reconstruyan la acción educativa.

Luis Batanaz Palomares (1996), a propósito de esa actividad reflexiva que se despliega a través de la investigación, afirma que la reflexión que el sujeto hace sobre lo que acontece en el aula es valiosa, precisamente porque las creencias humanas, las ideas, los pensamientos, etc., influyen y son influídos por la percepción de los hechos, lo cual produce nuevos conocimientos y condicionan a su vez los que se vayan adquiriendo en el futuro. Si ese es el sentido que posee la investigación, es lamentable que a nivel oficial esos principios se dejen en un segundo o tercer plano. Ante esta situación que prevalece en los modelos de formación del profesorado urge la implementación de programas remediales con los profesores que se encuentran en servicio.

Por lo anterior, si a nivel formal el profesor ha tenido un contacto pobre con la investigación, qué se puede esperar en relación a los procesos de indagación que debe realizar en el aula; si no ha sido formado en una cultura científica de contrastación, de sistematización, de difusión de ideas, cuál puede ser el nivel

que esos procesos tienen ya en la práctica, seguramente limitados ya que no ha participado de ellos. Aquí nuevamente se retoma a Batanaz Palomares (1996) para afirmar que la investigación aparece entonces como algo esotérico, con lo cual están muy poco relacionados, que no vinculan a su actividad ordinaria. Ello conlleva a que el ejercicio docente adopte las características que se mencionaban en un apartado anterior, en el cual se decía que dominaba la pobreza conceptual, donde en la explicación de las acciones dominaba la casualidad, donde las soluciones se planteaban en base a los instintos, donde prevalecía una actitud individualista y parcial para explicar los fenómenos, etc.; claro está que esta situación no obedece sólo a la carencia de la formación en investigación específicamente, como ya se estableció es un problema de formación general; sin embargo de alguna manera contribuye más si se concibe la actividad investigativa como algo muy cercano a la misma naturaleza humana.

La participación en cursos de investigación abre la posibilidad al estudiantado de adoptar una postura más abierta a la hora de participar con los demás; ello le permite elaborar concepciones en conjunto con los involucrados en el proceso educativo; pero, se debe aclarar que esas actividades o rasgos son parte de la naturaleza del mismo individuo, no es algo que esté ajeno a su constitución como tal, se intentará explicar esta última idea. El que la práctica docente sea difusa, polisémica, que existan diversas formas de entenderla, no limita el actuar del profesor al contrario lo enriquece, el problema está en que no se está acostumbrado a verlo de esa manera, el hecho de que otro maestro no coincida indica conflicto, desde la perspectiva cerrada de algunos maestros, de lo que no está consciente es de que pueden existir puntos de encuentro; aspectos en los cuales se puede coincidir y otros tantos en los que se va a discrepar; esta

situación, la de poder visualizar el proceso educativo de esa manera es producto naturalmente de un proceso de formación, que ya en apartados anteriores se estableció lo que involucra.

Ahora bien, si dentro de ese proceso de formación en las escuelas normales se limitó la posibilidad de acceder a cursos de investigación con ese corte, entonces se puede comprender un poco más las debilidades que presenta el maestro al respecto; no se quiere dar a entender que el hecho de que el maestro investigue o no desde su aula, es propiciado de manera determinante por la participación en cursos de investigación, pero si dentro de una formación recibida está ausente la vinculación con un elemento importante dentro de su preparación profesional, entonces se puede entender o más bien explicar una parte del ejercicio en la práctica del profesor.

Lo anterior es generado también por quienes participan como formadores, si éstos no cuentan con la formación para el manejo de los cursos de investigación y no sólo de éstos sino también de los demás, entonces ello remite a un problema de formación de formadores; situación que es importante también considerar.

A continuación se hace una recreación de lo que involucra la actividad investigativa de los docentes, con la finalidad de dejar claro que no es diferente a lo que realizan todos los sujetos, sean o no, maestros. Un docente en aislado no existe, éste siempre busca que alguien más sea eco de sus reflexiones y si no lo es, cuando menos lo escuche, que asuma el papel de espectador pasivo. Los profesores establecen juicios iniciales ante lo que observan, del carácter que sean, esas apreciaciones iniciales son producto de una cultura común que comparte con otros sujetos como él; si esto es así, entonces el docente busca el diálogo con la pretensión de comprender los problemas que enfrenta. La

interacción entonces se vuelve la pieza clave que le permite su propia reflexión y la de los demás. La comprensión de lo que acontece en su aula, surge no de manera espontánea, sino basada en la comprensión de lo que hacen los otros que participan con él; en ese sentido, pensar al profesor como un individuo que actúa de esa manera se está viendo sólo una parte de la actividad profesional, además de que es prejuicioso y subestima el valor de lo que realizan los maestros.

Hace tiempo cuando se leían algunas ideas referentes a la investigación-acción y los elementos que involucra, se pudo percatar de que el profesor posee algunas de las actitudes básicas de quienes se forman dentro de esa orientación, incluso las poseen de manera natural y han sido muy poco explotadas o valoradas. (M. B. González Estrada, 1995a) El profesor siempre está comentando con sus colegas de profesión (y aún con personas no muy afines a su campo de acción), los conflictos a los cuales cotidianamente se enfrenta dentro de su aula; sus relatos van desde: "...fíjate que un alumno hizo..." (procesos de interacción grupal); "...no he podido enseñar..." (métodos y técnicas de enseñanza); "...los padres de familia comentaron..." (involucrados en el proceso educativo); etc. Este diálogo, en ocasiones monólogo porque no espera respuesta, que establece con el otro, intenta convertirse en un espacio de reflexión de su quehacer. Con esto se quiere dar a entender que siempre y en algún momento del día desea relatar sus vivencias, de conversar de manera libre y sin trabas con los demás (extraño sería que no le hiciera), acerca de lo que le preocupa e inquieta. Sin embargo, aunque está dispuesto a hablar pocas veces lo está para escuchar, éste sería uno de los problemas que tiene, la dificultad para atender las recomendaciones que ese otro le hace; esta situación obedece a una cuestión de cultura y de formación profesional y es la pretendida autoridad que él posee dentro de los límites de su

aula. Parece paradójico, pero no lo es, el profesor comunica lo que acontece dentro del aula pero, introduce límites dentro de ella.

Ante lo anterior hay una salida que personas como Lesvia Rosas y Cecilia Fierro (1995) han formalizado a través de sus talleres de participación; consiste en recuperar esa capacidad natural que tiene el profesor para comunicar, el retomar el valor de la apertura crítica ante los alumnos, el de respetar los dotes profesionales de sus colegas, etc.; todo ello abre la posibilidad de crear un ambiente acogedor para la investigación desde dentro, en las escuelas.

La comunicación interactiva ocupa el núcleo central de cualesquier transformación de la cultura profesional. Esa comunicación lleva latente el conflicto de revelar incongruencias, tensiones, carencias, etc., lo cual tampoco está muy dispuesto el profesor a tolerar; las razones de ello radican en que se pone en cuestionamiento la preparación profesional recibida; existe la idea en la mayoría de los profesores, que el señalar debilidades en el trabajo que se desempeña es signo de desprestigio ante los demás (M.B. González Estrada, 1995a); otra vez se hace necesario aquí el introducir una cuestión cultural. El maestro no está muy dispuesto a ser leído por otro, Elliott, (1993), lo establecía concretamente; la importancia consistiría en poder autoleerse, más que el hecho de ser leído por los demás; este autor señala que si el maestro es renuente a ser visto por otro, entonces debe abrirse la posibilidad de verse a sí mismo; parece díficil pero, los trabajos que en México existen en relación a ello, como las de las autoras antes señaladas o el de Marcos Arias (1997), Teresita Garduño (1996), Margarita Theesz (1996), o los profesores de la UPN que pertenecen a la Red de Colectivos Escolares que hacen investigación desde la escuela, (los cuales cuentan con la orientación de personas del extranjero como Rafael Porlán, José y Rosa

Martín, etc., quienes pertenecen al Instituto de Investigación de Ciencias en Madrid España), son algunas referencias de trabajos en los cuales se presentan resultados que revelan la posibilidad de actuar en el aspecto que se está comentando.

El "arriesgarse" a comunicarse con los demás permite el hacer más enriquecedor el trabajo docente, hacia esa meta se dirigen los esfuerzos de los investigadores ya señalados; investigadores que en su mayoría poseen una base de formación normalista.

Ahora bien, otra cuestión que es oportuno comentar es la referente a la idea de la necesidad de dominar algún método para poder hacer investigación; la cuestión aquí es qué es hacer investigación, si al dar la respuesta se hace referencia a lo aprendido en los cursos de investigación en la escuela normal, y si éstos fueron del carácter como se señaló en los primeros párrafos de este apartado, entonces el dominio que se suponga que se posee de esos métodos es lo que asegurará el éxito en esa empresa; el dominio o no de los métodos para la recogida de los datos, en el protocolo para elaborar informes de investigación, o en el saber para quién va dirigida la actividad de investigación que se pretende hacer, son actitudes erróneas que a lo que llevan es a concebir esa actividad como algo ajeno a la propia naturaleza; incluso revelan un afán protagónico de quien realiza la investigación; el maestro que se plantea esas preguntas lo hace desde un intento por legitimar la tarea investigativa, desde el punto de vista metodológico. (M. B. González Estrada, 1995a)

La cuestión es, que si el maestro intenta hacer investigación, lo piensa porque observa dentro de su quehacer docente que ciertos aspectos son inaceptables (en ese sentido los percibe como problemáticos y susceptibles de ser investigados);

pero, no se concreta en señalarlos y describirlos, sino que intenta comprenderlos desde la praxis educativa y cambiarlos (de allí su carácter contingente) y decir cómo dar una respuesta práctica (intentando ser prescriptivo). Las anteriores tareas no son ajenas al profesor y al realizarlas lo que está haciendo es investigar; a los maestros se les presentan diariamente situaciones a las cuales tienen que atender, cotidianamente tienen que darle salida; en ese sentido, la actividad investigativa es una actividad similar a lo que realiza el profesor en su actuar diario. Lo esencial es que el docente profundice en la comprensión de los problemas que se le presentan con la finalidad de poder sistematizar la experiencia y atender de la misma manera situaciones similares que se manifiesten. En esto radica la trascendencia de la investigación, podría afirmarse que éste es el punto débil del magisterio de base normalista, la dificultad en la sistematización de los hallazgos.

Otro punto importante de recuperar es el hecho de que preocuparse por quienes vayan a conocer el trabajo y las fortalezas y debilidades que éste posea, es una cuestión no trascendente, ya que si de los resultados de un proceso investigativo se van a beneficiar alumnos y maestros; a ellos es a quien debe interesar el trabajo, pues de sus resultados dependerá la transformación que realicen en sus prácticas cotidianas. En ese sentido, el desconfiar de forma automática de las cualidades que poseen los maestros como investigadores es un error; error que los mismos profesores comparten, éstos se saben buenos maestros, pero no saben trasladar sus dotes individuales, sus destrezas, sus habilidades al rol de investigador. No les queda claro que su práctica natural puede ser trasladada sin dificultad hacia otros ámbitos. En muchas ocasiones el

profesor señala que él sólo es un maestro de escuela, lo afirma bajo el supuesto de que para ser investigador se requiera un conocimiento diferente a lo que hace cotidianamente. (M.B. González Estrada, 1995a)

A través de la investigación el docente se percata de cosas que antes no conocía en relación a su trabajo, las cuales tenía a simple vista; en ese sentido, su vida en el aula se amplía y se elimina poco a poco el carácter restringido con que algunos tienden a verla. La investigación es entonces la manera en que el profesor aprende algo de sí mismo y de los demás, se trata de un autodescubrimiento en relación a lo que realiza. El perfeccionamiento de la profesión docente se da en función del conocimiento que provee la investigación. Batanaz Palomares (1996) señala que la investigación así entendida se concibe como un instrumento para mejorar la práctica docente, pero también como un recurso que da paso a una nueva concepción sobre la enseñanza; se la visualiza como una espacio de acción vivo, dinámico, cambiante y que las experiencias son adecuadas al contexto específico en que se inscriba la acción educativa.

Los profesores participando activamente investigando, proporcionan elementos para que otros realicen investigaciones desde sus centros; con esto se da a entender, que si el docente comunica los hallazgos de alguna manera va a incitar a que otros maestros también investiguen lo que acontece dentro de su esfera de acción. Además de esto la actividad investigativa crea conciencia acerca del valor y trascendencia que tiene la profesión del docente, eliminando prácticas estáticas por una enseñanza participativa, constructiva y emancipadora; esto es posible en función de que la actividad de investigación conduce a la crítica y el análisis continuo de la realidad educativa. De alguna manera de lo que se trata es de propiciar la intervención en un contexto escolar específico con miras a

entender mejor la práctica docente. (Esta es la intención del capítulo tres de esta investigación)

La investigación se presenta como una actividad que le permitirá al docente analizar, controlar e intervenir sobre su propia práctica; ello le provee elementos de autonomía e independencia, además de que pone en juego destrezas y habilidades que creía que no poseía. Lo importante es, como ya se señaló, que en esta actividad se involucre al mayor número de profesores. El cambio y la mejora de sus condiciones, son posible a partir de la participación decidida en lo que realiza.

Debe quedar claro hasta este momento que a través de la investigación, el docente pone en juego sus teorías implícitas en la práctica cotidiana que realiza; la cuestión está en poder encontrar las contradicciones que se dan entre sus ideas y los elementos que le proporciona la propia práctica, ésta constituye el referente específico que reorienta, modifica o definitivamente contradice los marcos de referencia desde los cuales se mueve el maestro. Es importante involucrar dentro de este proceso de investigación al observador externo; el profesor debe dialogar con los demás, requiere conocer las perspectivas educativas de otros profesores; además de ello considerar el punto de vista de los alumnos; así como de los sujetos externos a este proceso; conjugando esos elementos se podrá tener un conocimiento más amplio de lo que significa la actividad docente. Ello le permitirá considerar su actividad desde un prisma de observación, para establecer comparaciones en las opiniones vertidas y formular sus estrategias de acción.

También es importante no dejar de lado que el proceso de investigación que realiza el profesor involucra no sólo la fase activa, lo que hace frente al aula; sino

también la preactiva, que incluye momentos de planificación y por supuesto la posactiva, en los que establece mecanismos de evaluación, que determinarán las dos anteriores. Si se señala esta situación es porque precisamente el profesor como investigador, en la concepción de Stenhouse (1991), es una figura que todo su actuar se concentra no en ejecutar lo que está planteado en los programas de educación y en los libros, sino que es una persona que investiga hasta qué punto puede impartir tal o cual contenido, de alguna manera tiende un puente entre la teoría (expresada en los libros) y la práctica real concreta; lo que a final de cuentas sucede en el aula, lo que se ve al entrar a una de ellas, es la actividad de un sujeto que en función de determinadas perspectivas y problemas socializa un contenido; esta es la actividad investigativa que interesa recuperar. Es el profesorado quien tiene que asumir las consecuencias de un proceso de educación, por lo tanto él es quien determina lo que debe y lo que no debe enseñarse. Lo que ya sabe que puede enseñarse ya no lo investiga, en tanto que lo que es nuevo para él deberá pasar por ese proceso para poder formar parte de la enseñanza; en ese sentido, el carácter del docente rebasa el de mero transmisor por el de un sujeto que está indagando en relación al conocimiento que presenta, organiza y construye en la clase.

La participación del profesor en los procesos de investigación, es un aspecto clave, en cierto sentido, esa actividad constituye la base de la enseñanza, como ya se ha establecido (Stenhouse, 1991); sin embargo, se puede hablar de determinadas condiciones para que se de la participación del docente en actividades investigativas, entre ellas se encuentran las siguientes: el trabajo de investigación debe estar focalizado a lo que acontece en el centro escolar, investigaciones que rebasen ese contexto no son tan importantes como las

primeras; la función del maestro como investigador no es sustancialmente distinta a la que realiza como docente, por lo que se señalaba anteriormente; es importante que dentro de la actividad investigativa que se realiza se señale un marco de referencia conceptual, ello significa que el profesor aclare lo que está entendiendo para cada una de las palabras que emplea; esos serían los puntos de partida al trabajo investigativo que realizan los profesores. Stenhouse (1991) plantea en relación a esto una serie de interrogantes que es importante recuperar; una de ellas es si realmente el profesor posee la suficiente preparación para llevar a cabo ese doble papel, el de docente y el de investigador; cuál sería el tiempo real efectivo para realizar actividades de investigación; quién apoyaría todos los intentos de investigación que realiza el maestro; qué tanto de los resultados que el maestro obtenga de sus hallazgos podrá publicar. La respuesta a estas interrogantes y a otras que se puedan dar van en el mismo sentido que se apuntaba anteriormente, si por actividad investigativa se está concibiendo algo diferente a lo que realiza el maestro al enseñar, entonces las respuestas a las preguntas de Stenhouse (1991) serán también desalentadoras; la clave se encuentra en asumir compromisos en este aspecto; es decir, dar al profesor la oportunidad de investigar dentro del aula, porque él es el más cercano a ella; probablemente de entrada ni el maestro, ni ninguna persona fuera del aula, podrá determinar los alcances que tendrá sus actividad hacia el exterior, la cuestión está en darle libertad para hacerlo; si el maestro está comprometido con su labor de enseñanza entonces tendrá tiempo suficiente para investigar, la misma sociedad le demanda resultados; la sencillez en las interpretaciones que el profesor obtenga, constituyen otro aspecto a favor; la idea de que su aula sea concebida como un laboratorio de observación, por parte suya, es otro de los

compromisos a asumir; de lo que se trata entonces es de conformar a un profesional en sentido amplio que atiende los problemas y los resuelve, ello es así porque está considerando su labor como parte de un contexto más amplio que rebasa los límites del aula y de la escuela. (M. B. González Estrada, 1995a)

No se debe perder de vista que el profesor es un sujeto importante porque las innovaciones que introduzca, producto de un proceso de transformación, serán inscritas en el contexto del aula; la trascendencia de esa actividad se da en función de poder influir con sus colegas de profesión, en la implementación de alguna idea; pero aún con esto la decisión para influir estará determinada por él mismo. Ahora bien, si la actividad de investigación que realiza el profesor no rebasa el aula, al menos podrá quedar claro de que hubo un aprendizaje para el maestro y, eso es a final de cuentas lo más valioso, porque a partir de allí él va a cambiar sus formas de actuar y de concebir los fenómenos.

Debe quedar claro que las actividades investigativas no se dan en aislado, los participantes, sean éstos alumnos, padres de familia, otros profesores, etc., no deben estar ajenas a ese proceso; ello significa que el maestro debe abrir la posibilidad de que sus alumnos desplieguen destrezas investigativas, por ejemplo, si para investigar el profesor debe observar, el alumno también puede colaborar activamente haciéndolo; de esta manera la actividad se realiza en conjunto. Esto es posible si al interior de la clase se visualiza la actividad investigadora como una disposición para examinar con sentido crítico el diario acontecer dentro de ella. Nuevamente Stenhouse (1991) afirma que las aulas no son islas, en el sentido de que los que viven en ella (en sentido figurado) requieren comunicar las respuestas que obtienen de las preguntas previamente formuladas. Ahora bien, si a estas actividades no está acostumbrado el profesor, entonces se le debe sensibilizar al

respecto; es decir, darle a conocer las similitudes que tienen las actividades que realiza dentro del aula, con las de indagación y descubrimiento de una actividad investigativa como tal; ello con el fin de hacer menos lejana la distancia entre la docencia y la investigación.

Wilfred Carr (1997), a propósito de esa necesidad de vincular dos actividades que aparentemente son distintas, señala que el lograr que el profesor se convenza de que dentro de su actividad profesional incluye investigación, a lo que lleva es a la emancipación profesional, ello lo que crea es la liberación pedagógica del maestro, al saberse elemento importante para cambiar, innovar, transformar, crear, etc., dentro de la práctica docente. Ello significa el cambio de la forma de vivir la docencia; además de ello aunque la actividad del maestro se centre en sus aulas, el impacto de los resultados será hacia el exterior, hacia todo el sistema educativo en general.

Dentro de esa forma de concebir la docencia habrá inercias de parte de los mismos profesores, que adoptan una postura conformista y pasiva en referencia a su labor; sin embargo, esta situación no es la que prevalece en todos los maestros, al menos existen pruebas que demuestran que sus actitudes han ido cambiando paulatinamente; entre ellas se puede mencionar la participación en proyectos locales y nacionales de recuperación del trabajo del maestro; por ejemplo el Consejo Técnico, como instancia académica que está presente en la estructura organizativa de la mayoría de los jardines de niños y escuelas primarias oficiales, fue producto precisamente de la organización de los maestros de base, que plantearon como necesidad la revaloración de su trabajo y el análisis crítico y reflexivo en relación a su labor; las propuestas que han hecho los maestros al participar en el proyecto nacional de Transformación de la Educación Básica

desde la Escuela (TEBES, 1998) en las cuales se señalan formas de intervención para el abordaje de ciertos contenidos, para el manejo de metodologías de enseñanza, para la formación de los futuros maestros, etc.; son otros ejemplos que pueden servir para señalar que los profesores paulatinamente están cambiando, lo cual implica que asumen con diferente perspectiva el rol que desempeñan.

Dentro de lo que se ha señalado hasta este momento se ha comentado de investigación, reflexión, herramientas y de otros conceptos más que han estado entrelazados en el discurso; en ese sentido es oportuno el clarificarlos con la finalidad de que quede más claro el carácter que tiene la investigación que realiza el profesor desde el aula.

Los profesores reflexionan en referencia a lo que realizan dentro del aula, pero qué tipo de reflexión realizan; en las ideas que vierten Rafael Porlán y José Martín (1997), se encuentran elementos sobre este aspecto, el maestro tiene podría llamarse un expediente de lo que realiza dentro del aula y éste lo constituyen los cuadernos de los alumnos; en ellos no sólo está presente el signo que anotó el maestro como revisión, sino también las tareas que hizo el alumno, éstas reflejan los saberes que el maestro trató de transmitir durante el día; aunado a ello existe la bitácora de clase, llámese libreta de planeación, avance programático, etc., en el cual el maestro hace observaciones o decide qué contenidos manejar durante el día, esa es la reflexión que el docente realiza. Si en algún momento se ha visitado un aula al momento en que el profesor da su clase a los alumnos, se puede observar que está al pendiente de las conductas de los alumnos, los que no son maestros podrían llevarse la impresión de que desea establecer un control sobre la actividad del niño; sin embargo, lo que hace es

centrar la atención del estudiante de alguna manera hacia el trabajo escolar que trata de socializar. El maestro no verbaliza su proceso de reflexión, es decir, no dice: estoy reflexionando en este momento por qué el alumno no atiende mis indicaciones; más bien su proceso es instantáneo, ve que el alumno no está concentrado y modifica su actuar para atraerlo.

El proceso de reflexión incluye todas las concepciones de autoridad que ejerce el docente, la relación con el curriculum, los estilos y métodos de enseñanza, los fines y metas pedagógicas, el carácter que posee el conocimiento que va a manejar, la importancia que le concede a los conocimientos previos del alumno, la influencia que ejercen los aspectos psicosociales en el trabajo que desempeña; en fin, el proceso de reflexión existe cuando el docente somete sus concepciones a los procesos de contraste con la realidad; en ese sentido, la reflexión como tal no es un proceso tangible, que se manifieste en el color de la piel del profesor; más bien, se hace presente al momento de interactuar con los demás, esos vaivenes en el ejercicio docente, indican un proceso de reflexión interna que está realizando el maestro.

John Elliott (1994) establece que en ese proceso de reflexión se presentan una serie de aspectos, los cuales permiten entender la actuación del maestro; entre ellos recupera el valor de estimular a los alumnos para que critiquen el actuar del docente; un profesor que estimule a sus alumnos a ello, revela la capacidad de considerar la opinión de los involucrados como parte importante del proceso formativo; las conversaciones que el maestro establece con sus estudiantes le permitirán reorientar sus estrategias de enseñanza y redefinir metas de aprendizaje. Para Elliott (1994) ello es producto del proceso de reflexión interna que hace el docente de establecer como trascendente la

participación de los demás. Existen además otros aspectos, como por ejemplo el hecho de solicitar a los padres de familia su participación al establecer sus puntos de vista sobre la práctica del docente; el hecho de que el profesor convoque a este sector para opinar sobre el trabajo desempeñado lo que revela nuevamente es ese proceso de reflexión. La conversación que sostiene con sus colegas son también elementos importantes y ocupan en muchas ocasiones el núcleo central de cualquier transformación que deseen hacer; aunque ese intercambio lleve el peligro latente de revelar conflictos, incongruencias y tensiones, el diálogo se establece; en muchas ocasiones esa conversación con los compañeros de profesión se realiza aún más con los que no pertenecen al centro escolar, con la intención de contrastar sus actividades con las realizadas en otros contextos. Lamentablemente no existen por escrito las evidencias de la actividad reflexiva; es decir, el profesor no se sienta y escribe sobre lo que le aportaron las diferentes actividades anteriores.

La reflexión es un elemento que está presente en el rol del profesor-investigador, de lo que se estuvo comentando anteriormente; la tarea se encuentra, para todos los que desean trabajar con los maestros, en el sentido de que al invitar a los docentes a verbalizar su reflexión, no sólo a nosotros sino a sí mismo, conlleva a una indagación sistemática y autocrítica de su práctica, actividad que se esbozaba desde el inicio; para algunas personas es más importante la reflexión en grupo; sin embargo, es importante que el maestro inicie con procesos de autorreflexión que sistematice y les de seguimiento. Jesús García Alvarez (1993) establece algunas líneas para lograr lo anterior; señala que primero debe iniciarse una autorreflexión pero socializada ante un grupo; en segundo momento esa reflexión que verbaliza debe ser crítica, con esto se quiere

dar a entender que señale elementos positivos del ejercicio docente así como aquellos que sean susceptibles de modificarse; la reflexión debe desarrollarse posteriormente a través de un proceso metodológico, consistente en el señalamiento de actividades con etapas para su desarrollo; la reflexión debe versar únicamente sobre problemas educativos, en donde se analicen cambios y modificaciones que se hacen en ese aspecto; esa reflexión debe ir vinculada a la acción, las decisiones que se tomen deben ser producto de ese proceso reflexivo que se inició. De esa reflexión sobre las condiciones estructurales y ambientales en que se desarrolla la acción educativa surge la actividad investigativa de la que he hablado anteriormente y que más adelante pasaré a caracterizar.

Jackson (1995) en sus estudios sobre la observación del trabajo docente, establece que sólo a través de los actos reflexivos el profesor puede justificar, explicitar, aclarar, etc., todas aquellas suposiciones, acciones y valoraciones que están presentes en el ejercicio docente. Es importante entonces, para todos aquellos que están interesados por el trabajo que desempeñan los maestros, el solicitarle reflexione sobre las decisiones profesionales, de esta manera se rebasa la concepción que existe de concebir el trabajo del maestro como intuitivo y se le vea como reflexivo. El carácter de rapidez con que acontecen los fenómenos en la escuela y en el aula, obliga a tomar decisiones al instante; sin embargo, esa actividad puede analizarse y hacerse consciente, en palabras de Jackson, a través de un meta-análisis referente a ese actuar del profesor, lo cual realiza el propio docente.

Sacristán Gimeno (1992) comenta de proceso de reflexión en varios niveles, una reflexión al momento de la acción, en donde el profesor realice una pausa y analice lo que está haciendo, a esta reflexión le llama activa; otra consistente en

analizarse a sí mismo como profesor, adquiriendo conciencia sobre la forma en que ello determina la forma en que se estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de acción, a ésta la llama preactiva; una más que consiste en hacer una reconstrucción de los momentos que estuvieron presentes al momento de actuar de tal o cual manera, esta reflexión es denominada por el autor como posactiva; las tres se requieren para poder entender la práctica docente, las tres son importantes si se desea introducir cambios en ella, las tres constituyen una espiral por la cual transita el proceso de reflexión global que realiza el docente.

Ahora bien, qué es la investigación, la investigación que realizan los maestros como principio didáctico; es decir, el hecho de que el profesor explore el entorno en que realiza su actividad, el que descubra una situación problemática que atender, la implementación de actividades encaminadas a resolverlo,etc., son procesos de investigación. La concepción de la investigación en esos términos, como principio didáctico, la plantean Eduardo y Francisco García (1995), para éstos el profesor a partir de una situación problemática que identifica realiza acciones como las siguientes: reorganiza los contenidos escolares con la intención de hacer que la dificultad desaparezca; esa decisión de reorganización es correspondiente con las características de los alumnos con los cuales participa; en la reestructuración de contenidos pone en juego su tradición pedagógica y profesional; trata de ser coherente con la orientación que poseen los documentos oficiales que rigen su quehacer; está consciente de que las decisiones que toma van a impactar en el proceso global más amplio al que pertenece la escuela; introduce elementos de su propia personalidad para implementar estrategias de acción; en pocas palabras las modificaciones que realiza son producto de una contextualización de la experiencia.

Dentro de esta perspectiva la investigación es una actividad más que realiza el profesor y no es diferente como ya se sostuvo anteriormente, a lo que realiza el profesor en la enseñanza; son dos procesos complementarios; la investigación visualizada como un principio orientador de las decisiones curriculares; además de ello la investigación vista como un proceso que se incorpora a la dinámica de la clase. La investigación contribuye a que el profesor haga explícitas sus creencias y teorías, lo cual le permitirá diseñar, como ya se dijo, hipótesis de intervención que le permitan atender algunos problemas en su ejercicio docente.

La investigación emplea la reflexión de la que se señala anteriormente, el análisis de las situaciones que acontecen en el aula, las cuales pueden ser consideradas como inaceptables, susceptibles de cambio o que requieren respuesta, es a lo que conlleva una actividad investigativa. El profesor, ante lo anterior, hace un diagnóstico del problema en la situación en que se le presenta; adopta una postura en relación a la toma de decisiones; interpreta lo que ocurre a partir de recuperar las opiniones de los que están involucrados en la generación del mismo; después de realizar lo anterior se encuentra en posibilidades de presentar cambios estructurales en el contexto en que se desarrolla la dificultad. Esto que se menciona, al igual que la reflexión, constituye una espiral; es una espiral en la medida en que se recuperan los resultados y los procesos para poder determinar las acciones que habrá que realizar.

Se debe emplear más concretamente el término de investigación-acción, para referirse a un tipo de investigación que consiste en todo lo que se ha señalado en este apartado; este tipo de investigación que emplea el profesor, indica una forma de razonamiento que le permite perfeccionar la práctica en la que se encuentra inmerso; a través de la discriminación de ciertas capacidades en

situaciones concretas, complejas y humanas; el maestro intenta empleando este tipo de investigación, la comprensión analítica de las situaciones en conjunto que se le presentan dentro de su ejercicio diariamente. De alguna manera, cuando se mencionaron las razones del por qué puede hablarse de un profesor-investigador, se estableció que en el momento en que el docente hace la adecuación entre la teoría y la práctica lo hace desde una reflexión sobre lo que acontece cotidianamente en la escuela; el profesor que pretende innovar, cambiar, etc., alguna situación existente para implantar en forma plena algún contenido que responde a cierto objetivo, está empleando la investigación-acción.

Este tipo de investigación unifica procesos que desde siempre se han considerado independientes; por ejemplo la enseñanza, el curriculum, la evaluación, el desarrollo profesional, etc.; esta idea la maneja John Elliott (1991), cuando establece que a partir de este tipo de actividad investigativa que desarrolla el profesor se pueden encontrar puntos de encuentro entre todos ellos; este mismo autor plantea que cuando el profesor enseña, lo hace habiendo hecho previamente un diagnóstico de los alumnos a los cuales va dirigido el contenido; en función de ese primer momento diseña estrategias de enseñanza encaminadas a manejar el contenido, las cuales somete a un proceso de evaluación constante; pues bien, esas actividades que realiza constituyen los principios rectores de la investigación-acción. No debe suponerse que la teoría ha quedado subordinada, ella es el marco de referencia desde el cual se mueven las acciones, además de que constituye el soporte explicativo de cada una de ellas. Se debe aclarar que la investigación-acción no promueve la actividad en aislado del profesor sino en conjunción con los demás; los procesos de reflexión se

comparten con los otros, de allí surgen precisamente proyectos escolares de transformación.

La investigación que realizan los profesores va dirigida hacia varios momentos, entre ellos se encuentra la identificación de una situación problemática, la cual se intenta cambiar o mejorar; posterior a ello registra las diferentes manifestaciones del problema y plantea las posibles explicaciones; en función de estas dos actividades generales estructura un plan de acción a seguir, posterior a ello lo implementa. Estas actividades las realiza el maestro en todo momento durante el proceso de enseñanza, para algunos pueden pasar desapercibidos los tiempos en que todos los anteriores se dan; sin embargo, están presentes, la cuestión es que en muchas ocasiones tienen un carácter simultáneo.

Charles Delorme (1985) establece que el compromiso que el maestro tiene en relación a lo que realiza, es un elemento importante de recuperar; la preocupación que éste tiene sobre los problemas que enfrenta, es un aspecto también valioso. El que esa preocupación se traduzca en acciones concretas de actuación es todavía más importante; si a esta actividad que ejecuta el docente se le quiere llamar investigación-acción, bienvenida; se estaría hablando de un tipo de acción realista, de autocrítica y de evaluación de lo que se está haciendo. De hecho, no se debe pretender que el profesor realiza una actividad en el nivel en que lo haría una persona que específicamente se ha preparado durante años en la investigación-acción, pero sin embargo, sí se pueden encontrar elementos iniciales en su actividad que revelan algunos elementos de investigación.

Otro aspecto que no se debe dejar de lado, es el hecho de que el impacto de los resultados de un proceso de investigación, es más valioso cuando quien los presenta es el mismo involucrado; una actividad investigativa que deje fuera,

en este caso a los maestros, no tendrá los resultados que se esperan y no impactará de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se está inmerso. Además de ello la investigación le permite al maestro la utilización y cuestionamiento de los conocimientos dominantes; así como la manera de comprender la realidad educativa.

No se trata tampoco de pensar a la investigación como un proceso doctrinario; es decir, no se trata de proveer a los profesores una serie de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan hacer investigación; la investigación no es una actividad diferente a la de la enseñanza; si el maestro pone en discusión sus ideas con los demás, ya se tienen muchos puntos ganados en ese aspecto; además, el dar el carácter de profesor-investigador no es de un día para otro, se requieren muchos años, los cuales son los que permiten adquirir saberes y experiencias, lo cual constituye el soporte de la actividad del maestro. La investigación le permite al profesor una toma de conciencia en relación a sus ideas, los procedimientos, valores, conductas, etc., así como los obstáculos asociados a ellas. Esta actividad irá incrementándose paulatinamente de lo más simple a lo más complejo, pues dentro de ella se involucrarán ideologías de los participantes en el proceso educativo; ante ello, la salida que tiene el maestro es la de respetar la diversidad, la cooperación y la acción transformadora con el objetivo de mejorar las condiciones existentes de la sociedad más amplia en la cual se inscribe ese proceso.

La investigación es además un principio articulador para el docente, Fernando Ballenilla (1997), lo señala cuando dice que el aula es un sistema por una parte singular y por otra parte complejo, por qué se da esta situación, pues porque en ella se ponen en juego principios didácticos que están derivados de las formas en

que el maestro concibe el conocimiento; pero además el actuar también está determinado por la demanda social que se ejerce sobre ella; también hay que conjugar a los elementos psicológicos que condicionan el aprendizaje (ello es así porque se actúa con personas); si todo esto es así, se puede ver por qué es importante la investigación que realiza el profesor. Investiga qué contenido debe dar; en segundo lugar, desde qué teoría de la educación lo hace y, en tercer lugar, considerar en dónde se van a concretar los dos anteriores.

Hay un aspecto que no se ha señalado abiertamente y es el hecho de que a través de la investigación, el profesor puede creer que él es quien tiene las respuestas a todos los problemas; es una tentación el caer en esa postura; sin embargo, es responsabilidad de los profesores el resistirse a ello; la sociedad es cambiante, el aula es un espacio finito pero determinada por la primera. Ante esa consideración el maestro debe estar atento, en todo caso pensar que su participación es pieza clave pero no única; puede generar acciones más no absolutas sin considerar a todos los factores que se encuentran inmersos.

María Cristina Davini (1995), establece algunas ideas respecto a lo anterior; esta autora comenta que la investigación es una actividad de indagación, de manera introspectiva, además de carácter colectivo; que busca la mejora de las acciones para engarzarse en un proyecto social más amplio. La idea es mejorar la enseñanza, el aprendizaje, etc., pero sin desvincularlas de lo que acontece alrededor. La actividad de investigación es modesta en un inicio, empieza con la actividad de un maestro concreto, continúa con otros y lo ideal sería que se involucrara a todos los maestros, a los padres de familia y a la sociedad en general. Dentro de la actividad de investigación que realiza el maestro no debe dejarse fuera el diálogo, el intercambio sociocultural de los hallazgos es un

elemento importante; de las conversaciones surgen las acciones y los proyectos de planificación para ejecutarlas. A partir de ese diálogo, los profesores se percatan de los procesos de reflexión que tienen, los que poseen los demás, en lo que concuerdan y en lo que discrepan. Esta actividad conlleva a que el maestro no sea un simple espectador pasivo, sino que se involucra, pasa a formar parte del proceso del cual está comentando lo cual lo obliga a implicarse afectiva, emocional y cognoscitivamente.

Ahora bien, pareciera ser que todo es color de rosa en este talento natural que posee el profesor para investigar; Pedro Hernández (1996) recupera en relación a las desventajas de la investigación que realizan los profesores; una de ellas es referente al hecho de que los investigadores profesionales que investigan sobre lo educativo, dicen que la investigación que realizan los profesores es que éstos no fueron formados para investigar, eso es cierto, ya se comentó al inicio de este apartado las debilidades de su proceso de formación en ese aspecto; ante esto se puede afirmar que cualquier profesional posee debilidades al egresar, sea maestro o no, sólo los retos y oportunidades que le brinda el ejercicio pueden terminar o empezar a formarlo. Otra desventaja es el hecho de que el profesor tiende a implicarse afectivamente con los sujetos observados y ello lo lleva a perder objetividad; aquí se entraría a uno de los grandes dilemas de la filosofía, de qué es la objetividad; el implicarse no es ajeno a ningún investigador, el hecho de que ponga la mirada en algún fenómeno y no en otro, revela una cuestión de valor, esta situación es comprensible en estudios de tipo social o humano. Otra de las limitaciones es la escasez de tiempo para realizar investigaciones, si no concebimos a la investigación como diferente a la enseñanza entonces se puede eliminar esta desventaja. La última es referente a que los resultados de las

investigaciones que realizan los maestros no pueden generalizarse a ámbitos de acción más amplios; la pregunta es qué investigación sea de ciencia natural o social, puede poseer un carácter absoluto; al menos conforme el ritmo acelerado de cambios es la estructura social, en el ambiente físico, etc., no se puede hablar de generalizaciones. En la formación recibida en física y química, cuando se planteaba una situación problemática que investigar, se aclaraba que los valores de temperatura, presión y volumen fueran constantes y considerados bajo condiciones ideales.

Otros argumentos que el mismo Pedro Hernández señala van en el sentido de que quien conoce mejor los problemas educativos es el maestro y él es quien puede presentar una alternativa de solución al respecto; que el involucramiento es positivo pues lleva al compromiso, lo cual es necesario en este momento; como la investigación la realiza dentro del aula y en ella se encuentra el mayor tiempo, entonces cuál es el problema al afirmar que no tiene tiempo. La cuestión está en que los conocimientos derivados de la investigación impacten en los alumnos, quienes son el principio y fin de toda práctica educativa .

Se desea cerrar este apartado sobre la investigación, antes de pasar a comentar de las herramientas que posee el profesor para investigar; comentando lo que Gimeno Sacristán (1989) establece sobre el valor de la investigación que realiza el profesor; la investigación viene a constituir el medio por el cual se enriquece la teoría pedagógica, contribuyendo a reelaborar ideas en referencia a la enseñanza; constituye a su vez una oportunidad de cambio, de los profesores principalmente, el cambio en la concepción del mundo que los rodea, sus conceptos y su lenguaje. Además de ello la investigación contribuye a replantear las metas

de enseñanza, lo cual permite atender a los alumnos dentro de ciertos límites concretos.

El profesor emplea una serie de recursos o herramientas que le permiten investigar en su aula; ya se había mencionado que una de ellas es el diario, traducido éste como libreta de planeación, otra que también se mencionó fueron los cuadernos de los alumnos; otra más la constituyen las entrevistas (no estructuradas) que hace con los padres de familia, con los maestros, etc., para establecer las razones del por qué un determinado alumno no aprende, o manifiesta cierta actitud o disposición para trabajar; los trabajos que los alumnos hacen son también otra herramienta, éstos le permiten llevar una secuencia de lo que se realiza en su curso; otra herramienta es la triangulación, que consiste en solicitar a otro colega que le señale como observador de su actividad, cuáles son sus debilidades y fortalezas para poder intervenir; la boleta de calificaciones, es otra de ellas, ahora existen formatos (a partir de la Modernización Educativa en 1993), que no sólo registran el número que representa los saberes adquiridos por el alumno en determinado período, sino que ahora hay espacios en los cuales puede anotar sus comentarios en relación al estudiante en cuestión, que van referidos a actitudes, habilidades, destrezas, aptitudes, etc., ello constituye una especie de estudios de caso aunque no formalizados como tal; los expedientes de los alumnos en los que se concentran no sólo los exámenes del mes, sino también una ficha de identificación, que comprende información sobre su historia de vida: edad, nombres de los padres, nivel socioeconómico, vivienda, los cuales constituyen un perfil del alumno, que proporciona una visión general de la persona en cierto tiempo.

Cada una de las herramientas que se señalan le sirven para obtener información en relación a un aspecto específico en su tarea de investigación; si el profesor únicamente desea analizar su práctica el dirigir una mirada a las boletas de evaluaciones y a los cuadernos de los alumnos, le podrán dar elementos para realizarlo; si desea conceptualizar tendrá que recuperar su proceso de formación, reconocer debilidades e implementar mecanismos para susbsanarlas (cursos de actualización, seminarios, diplomados, etc.); si pretende plantear hipótesis de acción, tendrá que buscar el apoyo de los grupos de colegas, de aquí se deriva la importancia de la triangulación; si pretende transformar las condiciones existentes, deberá conjuntar todos los aspectos anteriores y ubicarlas en el contexto específico en que se presentan, arribando de esta manera a la investigación-acción.