

# Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Una experiencia de investigación-acción

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XVIII, núms. 3-4, pp. 99-117

**Cecilia Fierro  
Lesvia Rosas  
CEE**

La investigación en proceso que a continuación presentamos, trata de una propuesta de formación dirigida a maestros en ejercicio, ubicada dentro del campo de la educación de adultos. Nos proponemos exponer de manera sintética los avances de esta experiencia de investigación-acción, en cuanto a la forma en que entendemos el trabajo docente y el aprendizaje del adulto, el papel que la investigación puede tener en el trabajo docente, etc. También describiremos el programa de formación en sus metas, características, etapas, metodología de trabajo, etc. Por último, reseñaremos brevemente las conclusiones preliminares a las que hemos llegado hasta ahora.

El propósito fundamental del proyecto de formación de maestros es contribuir a elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros.

La urgencia de elevar la calidad de la educación supone, en primer lugar, definir cómo se entiende “calidad de la educación” y, en segundo, saber exactamente qué papel pueden tener los maestros para lograr dicha meta.

Definimos calidad de la educación desde la perspectiva de la calidad de vida, bajo el supuesto de que la educación puede jugar un papel importante en el mejoramiento global de las condiciones de vida de la persona.

Lo anterior implica una redefinición del papel de la educación, para entenderla como un proceso que debe ser significativo y útil para la vida personal, familiar, cultural y productiva de los sujetos, en los distintos contextos en que se desarrollen.<sup>1</sup>

La función de la educación será, por tanto, favorecer las condiciones que permitan a cada persona la adquisición de las “destrezas culturales

<sup>1</sup> Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos, “Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, No. 4, México, 1982, pp.75-88.

básicas”, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan:<sup>2</sup>

- acceder al conocimiento acumulado en las distintas esferas del saber e interpretarlo de manera crítica, para así adaptarlo a sus propias necesidades e intereses;
- ser capaz de reflexionar sobre la realidad que le rodea, analizarla críticamente y asumir compromisos personales en la transformación de dicha realidad;
- ser capaz de integrarse de manera productiva y creativa en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales, recibiendo a cambio el salario que le permita una vida digna personal y familiar;
- ser capaz de establecer relaciones afectivas sanas que hagan posible la formación de núcleos familiares integrados, capaces de dialogar, ayudarse mutuamente e incorporarse a la sociedad más ampliamente.

En suma, promover la formación de individuos capaces de acceder a un nivel de vida digno y a una orientación constructiva de la propia existencia, en los distintos contextos en que se desenvuelven.

Una educación que se proponga desarrollar procesos significativos tanto en la vida personal como en la familiar, cultural y productiva, en el marco de un país que está demandando con urgencia la modernización en todos sus sectores, conlleva modificaciones profundas en la forma de entender el trabajo docente y, consecuentemente, la formación de maestros.

Está claro que la deficiente calidad del magisterio no es la resultante única de inadecuados procesos de formación y/o actualización, sino que éstos se añaden a problemas de primer orden, como el económico y el político. Ambos están en la base del grave deterioro de las condiciones de vida de los maestros y concentran actualmente las principales demandas magisteriales, como el incremento sustancial en los salarios y la democratización sindical.

De lo anterior se desprende que no se puede esperar que en la sola formación de maestros descance el cambio necesario, y que en todo caso los esfuerzos en esta línea habrán de integrarse a un conjunto de acciones más amplias de tipo institucional.

Sin embargo, diversas investigaciones<sup>3</sup> han demostrado que más allá de las condicionantes de tipo socioeconómico y político que intervienen en el problema de la baja eficiencia del sistema educativo, el momento decisivo

---

<sup>2</sup> Lavín de A., Sonia, “Hacia una reconceptualización de la calidad de la educación básica en la perspectiva de la calidad de vida: algunas implicaciones de política educativa”, Ponencia presentada al IV Seminario de Educación y Políticas Públicas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Santiago de Chile, octubre de 1988.

<sup>3</sup> Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos y otros, “El síndrome del rezago escolar v el abandono del sistema escolar”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

del éxito o fracaso escolar se define dentro del sistema escolar y, muy particularmente, en función del modelo pedagógico vigente, así como del manejo y de la relación pedagógica que establece el maestro con sus alumnos.

Frente a esto, la pregunta en torno a la formación de maestros para evaluar la calidad de la educación no puede seguir formulándose en términos de las características culturales y socioeconómicas que hacen a casi la mitad de la población en edad escolar “incapaz” de acceder con éxito al sistema educativo formal.

Nos preguntamos más bien cuáles son las deficiencias del modelo pedagógico vigente, que lo hacen tan poco relevante, útil y accesible para grandes sectores de la población, de tal forma que, como afirma Tedesco, “una de las experiencias de aprendizaje más significativas que realizan los alumnos sea la del fracaso escolar”;<sup>4</sup> en consecuencia, también nos preguntamos cuáles son las posibilidades de un cambio de orientación que parta de los maestros.

En estrecha relación con los factores políticos referidos a las orientaciones educativas que han sostenido las políticas de formación que reciben los maestros, y normando el funcionamiento de su desempeño profesional, están los de orden laboral: las condiciones de contratación, remuneración, movilidad, cargas de trabajo, responsabilidades administrativas, etc., factores que tienden a garantizar las condiciones materiales y salariales mínimas para el desempeño digno de una profesión que, siendo continuamente exaltada en el discurso oficial y concentrando un sinnúmero de expectativas sociales, en la realidad ha sufrido un proceso creciente de deterioro en su valoración social y económica.

Por otro lado, existen otra serie de factores relacionados con el maestro como el sujeto que tiene en sus manos la práctica de la educación y un espacio —por reducido que éste sea— de autonomía y posibilidad de creación en su trabajo. En ello radica lo que constituye la parte original y única en la práctica docente de cada maestro, referida al conjunto de motivos, intereses, orientaciones y capacidades que están detrás del significado particular que da su trabajo.

De este modo, podemos sostener que si bien la formación de maestros no es la única variable que puede posibilitar un incremento en la calidad de la educación, *sí es un aspecto de central importancia*, para lo cual hará falta promover sistemáticamente procesos que apoyen el trabajo de los maestros, no sólo dentro de la formación básica en las normales, sino también durante los años de práctica profesional.

Así, la formación del maestro se concibe como un instrumento que les permite realizar un análisis personal y grupal de su papel docente, tanto a nivel institucional como social, con el fin de aumentar su capacidad de

---

<sup>4</sup> Cfr. Tedesco, Juan Carlos, “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo en América Latina”, en *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD, Kapelus, 1984, p. 21.

comprensión de las contradicciones sociales, económicas y políticas en que se enmarca su actividad docente. Esto implica que el maestro debe tener una sólida formación en todas las disciplinas que se relacionan con su función docente, y una consideración profunda acerca de las habilidades y las actitudes necesarias para transformar su práctica.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En términos generales, la experiencia, como proyecto de investigación-acción, se propone que la construcción del conocimiento sobre la práctica docente contribuye a la transformación de la misma. Asimismo, destaca el papel del maestro como el sujeto que conduce su proceso de aprendizaje y lo orienta a partir de las necesidades que experimenta en su práctica.<sup>5</sup>

Todo esto constituye la dimensión protagónica en la formación docente,<sup>6</sup> que considera al maestro capaz de ser agente de su propia transformación.

El proceso de aprendizaje, bajo esta concepción, centra su análisis en la cotidianidad escolar como el lugar donde se construyen distintas formas de interacción social, de relación con el conocimiento y con la realidad. Así mismo, destaca la importancia del aprendizaje grupal, el establecimiento de relaciones horizontales y la formación de grupos de trabajo en torno a intereses comunes.

La aplicación de la investigación participativa a la formación de maestros pretende, en primer término, situarlos en el lugar que les corresponde en la construcción del conocimiento pedagógico, valorando el saber acumulado a partir de su experiencia individual y colectiva. Esta se considera susceptible de ser analizada críticamente, enriquecida y transformada por ellos mismos para la construcción de una nueva teoría y práctica de la educación. En segundo término, intenta ofrecerles una metodología de trabajo que permita que esa construcción de conocimiento no se agote en sí misma, sino que les faculte acceder a otros niveles y tipos de conocimiento que

---

<sup>5</sup> Cfr. Gajardo, Marcela, "Investigación participativa: propuestas y proyectos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 1, México, CEE, 1983, pp. 73-74. La autora señala como características esenciales de esta corriente que "parte del análisis de la realidad concreta de las personas; establece relaciones horizontales de comunicación a través de mecanismos democráticos de la división del trabajo; impulsa procesos de aprendizaje colectivos a partir de prácticas grupales; se propone la transformación de la realidad teniendo como último objetivo el beneficio de la colectividad".

<sup>6</sup> Los Talleres de Educación Democrática del PIIE han desarrollado la línea de la "Investigación Protagónica", aplicada al perfeccionamiento docente en los Talleres de Educación Democrática. Como fruto de esta línea de trabajo, los Talleres de Educadores cuentan actualmente con metodologías de investigación docente tales como: la investigación protagónica; la investigación del prejuicio; el análisis institucional de casos; el método de experimentación pedagógica-docente. Vera, Rodrigo, "Material de apoyo para los Talleres de Educación Democrática", Cuaderno 1: El Marco Global, Santiago de Chile, mimeo, 1987, p. 35.

puedan ser confrontados con las preguntas específicas que han surgido en su práctica.

En tercer lugar, permite que el proceso de formación, además de referirse a sus intereses fundamentales, tienda gradualmente a ser controlado por ellos mismos como grupo. Asimismo, tiende a la organización —entendida como la conformación orgánica, estable y crecientemente fuerte— del gremio de maestros.<sup>7</sup>

De esta manera, el punto de llegada del proceso participativo de los maestros es recuperar su experiencia en aquello que especifica su quehacer social. Esto es, la formulación y puesta en práctica de un proyecto educativo alternativo, construido por ellos mismos y que los defina frente al Estado y la sociedad.<sup>8</sup>

En consonancia con este enfoque, retomamos la teoría constructivista del aprendizaje. Esta sostiene que el conocimiento no se transmite sino que se construye a través de la interacción social y la integración de nuevas experiencias e información considerada como relevante a los esquemas cognitivos, mediante los cuales la persona interpreta y reconstruye su propia comprensión de la realidad. Hemos enfatizado la construcción de conceptos como un proceso que permite reorganizar los datos existentes en el sistema cognitivo para dar paso a una mayor comprensión de los fenómenos y de los aspectos implicados en ellos. En este caso, del fenómeno educativo y sus procesos.<sup>9</sup>

El propósito de la construcción teórica respecto de la práctica docente es aumentar la capacidad de comprensión de complejidad de la realidad social por el maestro y, consecuentemente, el incremento en las posibilidades de diálogo con las distintas esferas implicadas en lo educativo a las que ya nos hemos referido.

Tan importante como la reelaboración conceptual es la recreación de significados en otros niveles, como el afectivo o de interacción, procesos que demandan otro tipo de abordaje. Estos están detrás de cuestiones centrales en la práctica educativa, como la relación interpersonal, las opiniones, los

---

<sup>7</sup> Cfr Schmelkes, Sylvia, "Fundamentos teóricos de la investigación participativa", en *Cuadernos del CREFAL*, No. 18, Pátzcuaro, Mich., 1986, pp. 73-86.

<sup>8</sup> A este respecto, Rodrigo Vera, *op. cit.*; afirma que "El gremio puede, a lo menos, asumir dos grandes lineamientos para influir en el ámbito educacional: presionar al Estado e influir directamente a través de las prácticas de sus afiliados. A nuestro juicio, el gremio debe reivindicar una participación, en representación de sus afiliados, en la formulación, implementación, control y evaluación de las políticas educacionales".

<sup>9</sup> Una propuesta interesante en este sentido es la de Gagliardi, quien ha introducido la noción de "concepto estructurante", definido como aquel cuya construcción implica una transformación cualitativa del sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera y transformar incluso los conocimientos anteriores. Cfr. Gagliardi Raúl, "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación", Ponencia presentada en III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla, 1985, pp. 30-31.

juicios de valor, los procesos de discriminación, la comunicación de ideologías, valores y formas de explicar la realidad social, etc. Todos estos elementos pertenecen al campo de los motivos, actitudes, intereses y valores personales.<sup>10</sup>

Desde este punto de vista, consideramos importante entablar el diálogo con los maestros no solamente en función de sus concepciones teóricas, sino de aquellos significados, afectos y aspiraciones que se reflejan diariamente en su quehacer.

Una forma de abordar desde distintos tipos de lenguaje la experiencia docente es la expresión creativa y artística,<sup>11</sup> que favorece la comunicación y el sentido lúdico en el aprendizaje. Una de sus características es por una parte permitir romper el "círculo vicioso" del verbalismo, que muchas veces es un obstáculo para entablar un diálogo que sobrepase el nivel del "deber ser" y de lo formal, para llegar a lo que realmente sucede. Por otro lado, hace posible un encuentro a nivel personal que rompa las etiquetas o prejuicios creados a partir de jerarquías, ideologías o *status*.

Además de la riqueza en el análisis que facilita la expresión creativa, ésta también contribuye a aumentar la capacidad de diálogo y de comunicación entre los maestros. Si se tiene en cuenta la diversidad de relaciones implicadas en el trabajo docente, cobra relevancia dedicar esfuerzos a fortalecer las posibilidades de comunicación abierta y de diálogo tanto entre maestros como entre éstos y autoridades escolares.

Esta línea de reflexión que se asume integrada a la construcción teórica, se propone ofrecer a cada maestro la posibilidad de reencuentro con sus propias capacidades y motivos; de diálogo cercano y abierto con otros maestros y de descubrimiento de las muchas posibilidades de aprendizaje con los alumnos que da la expresión creativa.

## II. LA FORMA EN QUE ENTENDEMOS EL TRABAJO DOCENTE

No es posible explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, ya que existen tantos "estilos" y "formas" de "ser maestro", como realidades educativas y escuelas. Por eso tampoco podemos hablar de "el maestro" como una categoría aplicable a todo tipo de maestro. Existen tantos "perfiles" como maestros.

Ahora bien, si nos proponemos encontrar, más allá de las diferencias, algo que sea común a la función docente, podemos observar una característica muy importante: el trabajo de los maestros está hecho de relaciones:

<sup>10</sup> A este respecto, existe un estudio realizado por Barba y Zorrilla respecto de la relación entre "Ideología educativa y valores personales" en docentes, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1987.

<sup>11</sup> Cfr. entre otros: Read, Herbert, *Educación por el Arte*, España, Paidós, 1982; Novaes, H. M., *Psicología de la aptitud creadora*, México, Kapelusz, 1983; Lowenfeld, V. y L. Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.

- con el conocimiento, con el saber acumulado que la escuela se propone comunicar a los alumnos
- entre personas: los alumnos, otros maestros, directores, padres de familia, autoridades escolares, etc.
- con instituciones: la escuela como lugar donde se desarrolla el trabajo docente, que a su vez se integra en una estructura educativa y social más amplia
- con la realidad social, económica y cultural, a través de la fuente más fidedigna, que son los niños, quienes llevan diariamente a la escuela sus experiencias, intereses y problemas
- con un conjunto de orientaciones o metas, ideologías y valores, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personas, está siempre referida a objetivos de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedades que cada país se propone construir. Estas abarcan desde las orientaciones más generales sobre la educación nacional postuladas en el artículo 3° constitucional, hasta aquellas ideas, creencias y metas que forman la cosmovisión de cada maestro, la que continuamente transmite a sus alumnos, de manera consciente o inconsciente.

Precisamente esta característica del trabajo docente —estar construido por una serie de relaciones— es la que lo sitúa entre dos realidades de extrema complejidad. El mundo más particular y único que es cada niño, y el mundo de las relaciones a nivel macrosocial y político.

Todo esto hace a la docencia un quehacer social muy complejo y determinado por los distintos factores que continuamente intervienen en su desempeño. Por lo mismo, el trabajo docente es una actividad en la que se ven reflejadas con claridad las principales contradicciones que se dan en la sociedad.

Sobre esta base nos proponemos construir un modelo que favorezca el análisis del trabajo docente, a partir de las relaciones o aspectos que involucra; a este modelo le llamamos “Dimensiones de la práctica docente”, y se propone ser una herramienta para el análisis desde distintos ángulos:

- *Descriptivo*: es decir, que permita analizar por separado cada uno de los aspectos o dimensiones implicados en el quehacer docente, así como tener una visión del conjunto de las relaciones mínimas que abarca.
- *Explicativo*: que sugiera formas de entender las influencias e interrelaciones que condicionan el trabajo docente.
- *Introspectivo*: que permita desarrollar procesos de análisis personal, desde una perspectiva biográfica, en la que el maestro pueda reconstruir su propia trayectoria como docente desde distintos ángulos, para situarse en el momento y evaluar sus expectativas.
- *Heurístico*: esto significa que el modelo para el análisis no se propone como una herramienta acabada, sino como un material en continua revisión y reelaboración por parte de los docentes, de acuerdo con sus necesidades particulares.

- *Aplicativo*: esta última característica se refiere a la utilidad de este esquema para ir del análisis, la investigación y la planeación, a las acciones de intervención sobre el trabajo docente, en cualquiera de sus aspectos.

## **A. Dimensiones de la práctica docente**

Este modelo ha sido el resultado de una serie de reflexiones y encuentros con maestros,<sup>12</sup> en los que éstos han mencionado qué aspectos de su trabajo les han resultado más interesantes, más conflictivos o más decisivos para ser los maestros que actualmente son. En estos diálogos hemos podido descubrir cómo el trabajo del maestro abarca muchos más aspectos de los que formalmente se establecen como “actividad docente”, es decir, el trabajo en el salón de clase.

En un esfuerzo por reflejar lo más fielmente posible aquellas áreas que los maestros han señalado importantes en su quehacer, hemos encontrado las siguientes:

### *1. Dimensión institucional*

Esta dimensión se centra en el papel del maestro como profesional de la educación, y abarca todas las relaciones laborales y condiciones materiales en que desarrolla su trabajo, así como el conjunto de aprendizajes que ha ido adquiriendo a través de su paso por las instituciones en que se ha formado y en las escuelas en las que ha trabajado.

### *2. Dimensión personal*

Esta dimensión se concentra en el maestro como ser humano con una historia personal, una serie de capacidades y limitaciones, un conjunto de intereses y motivaciones, y una experiencia particular a partir de su trayectoria biográfica, familiar, cultural, escolar y profesional.

### *3. Dimensión interpersonal*

Se refiere al tipo de relación que se establece entre los distintos miembros de la escuela, tanto individualmente como en grupo: alumnos, maestros, padres de familia, etc. Se propone destacar la importancia que tiene el tipo de convivencia y el clima de relaciones interpersonales que se da en la escuela, como la base de un conjunto de aprendizajes sumamente importantes para maestros y alumnos.

Esta dimensión enfatiza la importancia que tiene la integración de esfuer-

<sup>12</sup> Cfr. Fierro, C. y M. Zambrano, “Modelo del Trabajo Docente: Dimensiones de la Práctica Educativa”, Proyecto Formación de Comunidad Educativa, III Etapa, Propuesta para la Formación de Agentes Educativos, CEE, 1987, mimeo.

zos de los distintos miembros que participan en la escuela para lograr metas compartidas. También destaca el papel “estratégico” que tiene el maestro, por estar en contacto con los alumnos, con los padres de familia y con las autoridades escolares, para facilitar el diálogo entre ellos

#### *4. Dimensión social*

Se refiere al trabajo docente como una actividad que tiene una importante repercusión en la sociedad. Por lo tanto, destaca la importancia del papel que juega el maestro frente a la sociedad; el lugar y el valor que ésta le otorga; y la forma en que cada maestro concreta su función social desde la escuela. Se refiere también a las raíces socioeconómicas y culturales del maestro como un elemento fundamental para entender la forma en que comprende la realidad histórica y social que vivimos como nación, así como la de los grupos sociales con los que trabaja.

Esto supone la revaloración del papel del maestro frente a la sociedad como alguien capaz de dialogar con ella, de compartir los intereses y problemas del grupo social con el que trabaja participando, junto con otros miembros de las comunidades, para que el proceso educativo sea en verdad útil y adaptado a la realidad en que se desarrolla.

#### *5. Dimensión pedagógica*

Abarca todas aquellas relaciones que directamente involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a la forma en que cada maestro concreta el proceso educativo, a partir del modelo pedagógico propio que ha ido interiorizando a lo largo de su profesión. De aquí se desprende el método didáctico que utiliza, la forma en que organiza el trabajo de los alumnos, la forma en que los motiva, el tipo de sanciones que utiliza, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de los alumnos, etcétera.

#### *6. Dimensión valoral*

Aunque esta dimensión de hecho se refiere a los aspectos personales, la destacamos por la importancia que tiene en el proceso educativo; se relaciona con el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman el código valoral de cada maestro y a partir del cual su vida profesional tiene un determinado significado.

Analizar aspectos valorales es importante, ya que cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está continuamente comunicando su forma de ver y entender el mundo. Todo esto bajo el supuesto de que el proceso educativo nunca es “neutro” o carente de orientaciones ideológicas, y que el maestro tiene un lugar especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad en sus alumnos.

## **B. La relación pedagógica**

Finalmente, a manera de síntesis de todas las dimensiones antes mencionadas, consideramos la relación pedagógica como el tipo de experiencia educativa que resulta de la forma en que se desarrollan cada una de las anteriores en la práctica de cada maestro. En otras palabras, a través de la relación pedagógica vemos personificado el modelo educativo que el maestro ha ido construyendo a partir de las distintas influencias y aspectos de su trabajo. La relación pedagógica refleja la manera del maestro de pronunciarse frente al conjunto de contradicciones sociales que se reflejan en el aula, y las opciones personales a las que ha llegado sobre su trabajo.

## **III. PRINCIPALES HIPÓTESIS DEL PROGRAMA**

De todo lo anterior desprendemos una serie de afirmaciones en relación con la formación de maestros, en torno a las cuales se desarrolla nuestra propuesta:

- La formación de maestros, en tanto proceso dirigido al análisis de las distintas concepciones y prácticas del quehacer educativo, necesita apelar no sólo a los conocimientos de los maestros sino a los intereses, motivos, valores y afectos que están presentes en su trabajo.
- Un programa de formación de maestros, si se concibe como un proceso encaminado a incidir en las prácticas educativas cotidianas, deberá centrarse en todas aquellas necesidades, intereses y problemas que el maestro experimenta día a día.
- La revaloración del trabajo propio, así como el descubrimiento de un significado personal en la docencia, del que sea posible derivar satisfacción y éxito, son las bases que pueden dar profundidad y permanencia a un esfuerzo de formación de maestros. El programa se propone favorecer espacios que hagan posible este tipo de experiencia.
- El maestro es el sujeto que conduce su proceso de aprendizaje. Su práctica docente es el objeto de estudio y de transformación. De aquí que el programa se deba plantear desde un modelo pedagógico que asuma y respete su condición de adultos; establezca relaciones horizontales; valore sus aprendizajes y experiencias; favorezca el diálogo y el trabajo en equipo, y permita construir conocimientos significativos para su trabajo diario.
- El método de la investigación-acción aplicado a la docencia es una herramienta especialmente útil para analizar el propio trabajo, así como para orientarlo hacia el mejoramiento continuo. La investigación se considera una estrategia central para promover en los maestros un aumento en su capacidad de resolver problemas, analizar situaciones, buscar información y aportar creativamente diversas soluciones.
- El trabajo en grupo es un espacio privilegiado en la construcción de cono-

cimientos socialmente significativos y una experiencia en pequeña escala de la importancia e implicaciones de la organización entre maestros, en torno a un proyecto educativo compartido. Es también un medio de contrarrestar las condiciones de aislamiento en que muchas veces se desarrolla la labor docente.

Este proceso paulatino de aprendizaje para la organización a través de la participación, prepara y apoya iniciativas en escalas más amplias, tendientes a promover una organización más democrática en los procesos educativos.

- El gremio magisterial, si bien ha demostrado en distintas épocas su capacidad para formular y negociar demandas laborales frente al Estado, ha carecido de un proyecto específicamente educativo, que lo defina profesionalmente frente a la sociedad y al Estado.

La construcción de un proyecto educativo por los maestros a partir de las características y necesidades educativas de los distintos sectores de la población, supone un cambio profundo en la definición de los actores sociales en torno a los cuales gira el trabajo del maestro. Esto es, orientar el centro de referencia del maestro hacia los alumnos, padres de familia y grupos sociales, como principales sujetos a los que se dirige su trabajo.

Este cambio de orientación está en la base de cualquier intento de transformación educativa desde los maestros. Preparar el terreno para una transformación de esta índole comienza por recuperar el valor de la palabra, de la experiencia del maestro en aquello que define su profesión. También implica un compromiso en la puesta en práctica de aquellas innovaciones que resulten de la consulta colectiva magisterial.

#### **IV. LOS OBJETIVOS Y METAS DEL PROYECTO**

Como objetivo general el proyecto se propone construir, a través de una experiencia de investigación participativa, un currículo básico para la formación de maestros en ejercicio.

A partir de todo lo anterior, creemos que un programa de formación para maestros en ejercicio puede concebirse como la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que permita apropiarse, a nivel individual y como grupo, de una experiencia orientada al logro de las siguientes metas:

1. Reflexionar sobre los valores, motivaciones, significados, intereses, conocimientos y experiencias que dan forma a su práctica docente actual, situándola en la trayectoria del pasado que la ha moldeado, y de las expectativas que se ha trazado.
2. Analizar el grado de satisfacción que actualmente experimenta el maestro en su trabajo, en términos de los logros alcanzados así como de los problemas aún no resueltos, para despertar y/o reavivar un deseo de superación personal y profesional.

3. Propiciar una actitud crítica del maestro frente a su papel como docente, en función de la realidad educativa y social y de la valoración y significado social que atribuye a su trabajo.
4. Sustentar su formación en una metodología que le permita acercarse a su propia práctica con una actitud de pregunta, de búsqueda y de solución de problemas, que le permita pasar del análisis crítico al ejercicio creativo. Este se manifiesta en la capacidad de ir transformando su práctica educativa aun dentro de las limitaciones que le impone el sistema.
5. Promover una experiencia de encuentro, intercambio y apoyo entre maestros, así como entre ellos y las autoridades escolares e institucionales y padres de familia, que favorezca la creación de auténticas comunidades educativas.
6. Ampliar el horizonte de conocimientos del maestro sobre las disciplinas relacionadas con la práctica educativa en sus distintos ámbitos: escolar, familiar, social y cultural, de manera que pueda confrontar y ampliar su marco teórico pedagógico.
7. Desarrollar la capacidad de valorar la propia cultura así como la de la comunidad donde trabaja, para que ésta pueda ser enriquecida y recreada.
8. Propiciar la formación de equipos de trabajo y de redes de comunicación horizontal entre maestros que les permita ir construyendo un proyecto educativo común.
9. Promover la inserción de los maestros en un proceso que eleve cada vez más su compromiso con la sociedad, asumiéndose como multiplicadores de la experiencia dentro de su escuela y como formadores de otros maestros.

## V. ¿DE QUÉ MANERA TRABAJAMOS Y POR QUÉ?

La metodología de trabajo que hemos elegido intenta responder al hecho de que el maestro aprende principalmente a partir de sus experiencias, las que le han dado un criterio, un conjunto de conocimientos y una forma de resolver problemas.

Por eso nuestro punto de partida es afirmar que cada maestro sabe muchas cosas —dejando de lado lo poco o mucho que no sepa— y, lo más importante, considerar que todo lo que sabe no lo ha aprendido por casualidad, sino porque en la práctica ha comprobado que unas cosas le funcionan y otras no, conservando lo que le ha resultado útil.

Otra de las cosas que afirmamos en la metodología es que en algunos aspectos, el mejor maestro de un maestro es otro maestro, por lo cual resulta más productivo propiciar un intercambio de conocimientos y aprendizajes entre ellos, que realizar una serie de exposiciones teóricas que difícilmente son comprendidas y aplicadas por los maestros.

Cuando el conocimiento acumulado por un grupo se ha agotado, llevando a nuevas preguntas que no pueden resolverse por su propia dinámica, es el momento de acudir a nuevas fuentes de información, como pueden

ser artículos, libros, materiales audiovisuales, o bien invitar a personas que han estudiado algún tema en especial.

La forma de trabajo no es, pues, la de un curso, sino la de Taller en el que el conocimiento se construye grupalmente. Una vez que un maestro ha descubierto sus propias posibilidades de aprendizaje, no volverá a pedir respuestas hechas a las preguntas que no ha resuelto. Preferirá buscar, analizar, ensayar una y otra respuesta, indagar, hasta descubrir lo que busca.

Los Talleres, como espacios abiertos de aprendizaje, propician diversos tipos de actividades, algunas de reflexión personal, otras de compartir en grupo, momentos de confrontación o debate, de simulación y análisis de casos, relatos de situaciones vividas en la escuela, juegos y actividades deportivas, actividades de expresión creativa y artística, en fin, un conjunto de experiencias que permiten abordar la reflexión sobre el trabajo docente, desde distintos ángulos, y niveles de profundidad.

La dinámica de Taller se realiza de manera intensiva y espaciada, de ahí que necesita complementarse con la observación y experimentación en la práctica, donde cada maestro vuelve a confrontar la validez de las nuevas ideas que ha ido elaborando. Aquí también le surgirán muchas más preguntas que luego llevará a las reuniones de intercambio.

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

## **VI. ETAPAS DEL PROGRAMA**

### **A. Primera etapa: analizando nuestra práctica educativa**

Como inicio de la experiencia, este primer momento de investigación se concentra en la revisión o autoevaluación del propio trabajo docente, así como en el intercambio de experiencias con otros maestros.

La primera etapa se orienta principalmente a cuestiones motivacionales, afectivas y actitudinales, ya que creemos que la única condición requerida en esta propuesta de formación es que los maestros que se integren tengan un auténtico deseo de superación, o al menos la disposición de dejar que éste vaya surgiendo.

El objetivo de esta etapa es hacer un balance sobre el propio trabajo, de forma que pueda reconstruirse el modelo pedagógico que de hecho sustenta la práctica. Durante este proceso surgen diversas preguntas que no han sido resueltas aún, o nace el interés por profundizar en un determinado aspecto del propio trabajo.

Este conjunto de preguntas de investigación será el eje desde el cual se organice el proceso en sus distintos momentos.

## **B. Segunda etapa: aplicando la investigación-acción al mejoramiento de la práctica educativa**

En este momento se retoman las preguntas o problemas de investigación planteados en la etapa anterior, para desarrollar un proceso de investigación en torno a éstos.

El trabajo se organiza en grupos de maestros con intereses comunes y se concentra en el análisis a profundidad de los problemas elegidos. De aquí se elaboran proyectos de investigación-acción que cada maestro integrará a su programa normal de trabajo y desarrollará durante el ciclo escolar.

El diseño de los proyectos, además de contemplar el aumento en la comprensión de ciertos fenómenos que interesan a los maestros, se propone involucrar a los alumnos y padres de familia. Para lograrlo se elaboran pequeñas unidades de investigación, en las que los alumnos van incorporándose al proceso de descubrimiento a partir de preguntas que su realidad les plantea.

De este modo, el proceso de investigación que cada maestro va siguiendo, tiene como cauce promover con los alumnos una experiencia análoga.

## **C. Tercera etapa: seguimiento, control y evaluación de los proyectos de investigación-acción**

Hasta aquí los maestros han venido siguiendo un proceso de investigación, a través del cual se han formulado preguntas que han intentado responder en grupo. Los alumnos que se integran al proceso por medio de las pequeñas unidades de investigación-acción, trabajan conjuntamente.

El seguimiento consiste en acompañar la puesta en marcha de los proyectos diseñados cuyos resultados se van evaluando. Para esto se realizan algunos intercambios entre maestros de distintas escuelas, en los que comparten sus avances, obstáculos y nuevas preguntas. La finalidad de esta etapa es dar el apoyo necesario a cada maestro para apropiarse del método de investigación como una herramienta de mejoramiento continuo de su trabajo.

## **D. Cuarta etapa: consolidación del proceso de aprendizaje**

El proceso seguido hasta aquí, a la vez que genera conocimientos significativos, va tomando rumbos cada vez más específicos, ya que en este momento hay mayor claridad sobre "lo que se sabe y lo que no se sabe", así como sobre las áreas que concentran mayores lagunas teóricas o metodológicas.

La etapa de consolidación se propone abrir este espacio a la diversidad de temas de interés, que han surgido del acercamiento de los maestros a la realidad de sus alumnos y de las nuevas formas de realizar su trabajo que ha venido ensayando.

Este momento puede decirse que representa la fase más intensiva de

aprendizaje teórico y de aplicación de distintas herramientas didácticas, que sostienen y retroalimentan el proceso de investigación en la práctica.

### **E. Quinta etapa: compartiendo la experiencia con otros maestros**

Este momento constituye el punto de llegada del trabajo seguido hasta aquí. Una vez que cada maestro ha llegado a asimilar una serie de habilidades y actitudes para continuar aprendiendo y se han consolidado equipos de trabajo, se está en posibilidades de compartir con otros maestros; se realiza un taller intensivo de formación de coordinadores para abrir la experiencia a nuevos grupos de maestros.

El programa puede también desarrollarse en forma curricular, considerando a las etapas anteriores como el eje o subsistema de investigación, que se complementa con una revisión teórica a partir de tópicos básicos y optativos. En este caso, el programa puede tener una duración de un año y medio o dos.

## **VII. PRIMEROS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

El programa ha sido aplicado con los maestros del Patronado Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa A.C., institución particular fundada en 1944, con la finalidad de extender la acción educativa a regiones marginadas urbanas y rurales del país, aportando apoyo económico y de formación magisterial a las escuelas de estas zonas. La distribución de las 61 escuelas que actualmente apoya el Patronato abarca las regiones D.F., Centro, Bajío, Huasteca Potosina, Tamaulipas, Oaxaca y Michoacán. A partir de 1988, el CEE colabora con el Patronato en las tareas relacionadas con la formación de maestros.

El hecho de tratarse de un convenio institucional, ha abierto valiosas posibilidades de incidencia que difícilmente se dan en otras condiciones, como es la formación de equipos de maestros y autoridades, así como la realización de reuniones regionales y encuentros nacionales, con el enriquecimiento de experiencias que esto hace posible.

Hasta ahora, hemos aplicado en su totalidad cuatro de las cinco etapas. Actualmente estamos trabajando en la última, formación de coordinadores, lo que nos permitirá evaluar los resultados del programa, delinear con mayor precisión los problemas de investigación y afinar las hipótesis del proyecto. A continuación nos referiremos a estos aspectos.

### **A. Resultados**

La evaluación de los resultados del programa hasta el momento actual, se obtiene de las siguientes fuentes:

- evaluaciones realizadas por los maestros al término de cada taller

- guías de observación aplicadas por los investigadores durante la realización de los talleres
- diarios de campo de los investigadores
- informes entregados a las instituciones participantes en el programa, al término de cada taller
- reuniones y visitas de seguimiento.

A continuación resumimos los aspectos principales en los que se ha incidido:

1. Se ha roto el aislamiento del maestro, puesto que en la mayor parte de las escuelas se han constituido equipos de maestros, o bien de maestros y autoridades, con la finalidad de detectar y solucionar los problemas educativos que como institución enfrentan. En consecuencia, se está replanteando el papel y la participación del maestro en el esquema de la organización y de la toma de decisiones en la institución.
2. El concepto de práctica docente, conformado por distintas relaciones, ha permitido a los maestros tener una visión comprehensiva sobre su función docente, entender la complejidad de la misma y, en no pocos casos, replantearse su vocación. Esta aprehensión del concepto ha marcado el inicio del proceso de aprendizaje continuo y de la construcción de conocimientos sobre su práctica.
3. Implícito en los anteriores, pero perceptible en la actitud y el interés que han demostrado los maestros por continuar en el programa, está el inicio de un movimiento hacia el cambio, tanto personal como grupal. Este ha sido posible a partir de la reflexión profunda generada una vez que se logró centrar el proceso en el maestro y su práctica.

Aquí se abre otra línea de investigación, referente a la posibilidad no sólo de abrir el proceso de reflexión crítica en el maestro, sino de trascender el umbral del conocimiento común al científico a partir de sus representaciones y de las relaciones implicadas en su práctica educativa.

4. Otro factor decisivo para el inicio del cambio ha sido la revaloración del maestro como persona y como profesionalista, misma que se ha logrado a partir de la comunicación abierta y horizontal entre ellos, teniendo como vínculo de unión el hecho educativo. La posibilidad de "decir su palabra" ha sido altamente valorada por los docentes.

Esto ha sido posible gracias al énfasis puesto en el trabajo grupal como favorecedor del aprendizaje. En un primer momento, el trabajo grupal ofrece al docente el espacio idóneo para abrirse a la comunicación y a la autocrítica; debido al aislamiento que caracteriza el trabajo docente, el maestro tiende a utilizar el espacio del grupo para expresar abundantemente sus ideas, dudas, preguntas, experiencias.

Cómo apoyar eficientemente al grupo para que trascienda ese momento y pueda discernir entre sus pensamientos, convicciones, ideas y sentimientos, así como explicitar su marco de referencia, es otra de las líneas de investigación que se ha abierto durante esta experiencia.

5. El trabajo grupal ha permitido detectar los tipos de conocimiento y las formas de conocer la realidad del maestro; entendiendo estas formas como las herramientas que la persona va adquiriendo para explicarse los hechos sociales, encontramos que el maestro muchas veces no cuenta con elementos suficientes que lo apoyen para establecer juicios de valor, atribuir causalidades o llegar a generalizaciones en torno al hecho educativo. Normalmente se aproxima a la realidad a partir de la propia experiencia, del ensayo y del error, con un mínimo de apoyo en la lectura y en los conocimientos que le fueron entregados en el inicio de su formación. Si entendemos como tipos de conocimiento los que una persona adquiere a su paso por las instituciones educativas, confirmamos que al maestro le hace falta ampliar su marco de referencia para explicarse el hecho educativo desde sus determinaciones sociales, políticas y económicas y, por lo tanto, buscar soluciones integrales a los problemas. En cambio, posee un conocimiento fragmentado que lo obliga a moverse en el campo de la educación con una visión funcionalista, de la cual la mayor parte de las veces no es plenamente consciente.

Por lo que respecta a sus habilidades como educador, la mayor parte de los maestros ha contado con pocas oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa y ha introyectado, muchas veces de una manera mecánica, ciertas técnicas de trabajo derivadas de un determinado modelo educativo.

Por lo tanto, existe una gran distancia entre los tipos de conocimiento y las formas de conocer la realidad de los maestros, y aquellos que ofrece el “conocimiento científico educativo” acumulado. Para acortar esa brecha es necesario seguir trabajando sobre el papel que juegan las representaciones de los maestros, los conceptos básicos y la investigación participativa como instrumentos de apoyo, para desencadenar el proceso de la reflexión crítica sobre su práctica docente.

6. Por otra parte, la aplicación de la investigación participativa nos permitió observar las dificultades con las que se enfrentan los maestros al tratar de ampliar su horizonte de conocimientos. Cada uno de los pasos representaba un nivel mayor de complejidad en cuanto a manejo de información y de criterios de análisis y de síntesis, así como de las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje grupal. Mencionaremos aquí algunos de ellos: el planteamiento del problema representó gran dificultad. Este paso implicaba abstraer, de un conjunto de situaciones problemáticas comunes, aquellos elementos que permitieran formular de una manera clara el problema que deseaban resolver. El análisis de causalidad fue otro de los pasos con mayor dificultad, puesto que los maestros no están acostumbrados a sustentar sus afirmaciones.

Las dificultades experimentadas por los dos pasos anteriores condujeron a una gran necesidad por ampliar su marco teórico de referencia. En este aspecto los maestros encontraron menos dificultades, pudiendo llegar en

algunos casos a formular un conjunto de conceptos básicos para el planteamiento de una solución integral al problema planteado.

En el tránsito de los maestros por el método, se manifestó nuevamente la necesidad de construir una pedagogía propia que pueda sustentar el movimiento hacia el cambio.

Como puede verse, la mayor incidencia del programa de formación se ha concentrado, hasta el momento, en los aspectos de motivación hacia el cambio y hacia la participación grupal de los maestros en torno a la reflexión sobre su práctica educativa. Estos logros, por demás importantes, sientan las bases para emprender el camino hacia la construcción, por parte de los maestros, de su propio proyecto educativo.

## **B. Sobre las hipótesis de trabajo**

Los resultados anteriores refuerzan la hipótesis acerca de la posibilidad de la transformación de la práctica educativa a partir del maestro y por el maestro mismo. Esto, desde luego, matizado por el contexto institucional que lo rodea, ya que las posibilidades reales de la participación del maestro en una transformación estructural de la educación, dependen en gran medida del apoyo institucional que se les brinde.

En segundo lugar, fortalecen la hipótesis de que una formación significativa del maestro se logra a partir de que "aprenda a aprender", esto es, se apropie de métodos de trabajo, de análisis, de síntesis, de observación y de evaluación, y cuente con marcos teóricos de referencia que amplíen su visión educativa. Es necesario romper, definitivamente, con los programas de capacitación que se quedan en el hacer, es decir, que le entregan al maestro conocimientos acabados y técnicas rígidas que limitan su creatividad y su libertad.

Una tercera hipótesis que cobra mayor relevancia a partir de los resultados anteriores, es la que se refiere a la integralidad de la formación; esto es, atender igualmente tanto a los aspectos cognitivos como a los afectivos de la personalidad del docente.

En cuarto lugar, la investigación participativa ha demostrado ser un valioso instrumento para apoyar al maestro en la adquisición de estructuras teóricas de acercamiento al hecho educativo (formulación de problemas, análisis de causa y efecto, abstracción y síntesis) y en la consolidación de las actitudes favorables al aprendizaje.

Por último, hemos comprobado los supuestos en relación con las posibilidades formativas que ofrece la aplicación de las teorías sobre la creatividad y la expresión artística, aplicadas a la formación de maestros. Estas han sido un facilitador sumamente importante para la expresión tanto de la racionalidad pedagógica de los maestros como del proceso por el cual han llegado a construir dicha racionalidad.

Quedan por comprobar las hipótesis referidas al trabajo grupal como el espacio adecuado para generar la toma de conciencia del maestro hacia la construcción de un proyecto educativo propio.

### C. Problemas de investigación

El problema genérico de la formación del maestro se plantea ahora de una forma mucho más específica, refiriéndose a diferentes aspectos fundamentales:

- El análisis del trabajo docente del maestro es condición necesaria para que su deseo de cambio se traduzca en acciones concretas sobre su práctica. Por lo tanto, es imprescindible continuar explorando las posibilidades que en ese sentido ofrece el modelo de análisis a partir de las Dimensiones del Trabajo Docente.
- Por lo que respecta al proceso de aprendizaje de los maestros, es necesario construir, a partir de la problemática expresada por ellos, un conjunto básico de conceptos a través de los cuales puedan enriquecer su racionalidad pedagógica.
- El cambio en la racionalidad pedagógica del maestro implica un proceso a largo plazo; conciliar este hecho con la demanda masiva de formación de maestros que hay en nuestro país, plantea la necesidad de buscar una estrategia de formación de formadores que, sin perder la calidad, logre la cobertura deseada.
- El método de la investigación participativa aplicado al trabajo docente requiere una mayor adecuación, planteándose en los términos de los propios maestros, para facilitar así su apropiación y aplicación en diferentes problemas.
- Es necesario continuar la reflexión sobre las implicaciones que tiene plantear la formación de maestros desde la perspectiva de la calidad de la educación en función de la calidad de vida. Esto no solamente en sus aspectos teóricos, sino en la adecuación de la propuesta metodológica para que se logre el vínculo entre la reflexión sobre la práctica educativa y la calidad de la educación.
- Por último, en lo relacionado con la construcción de un currículo para la formación de maestros, hemos recibido aportaciones significativas por parte de ellos, de tal forma que existe mayor conocimiento de los contenidos básicos que un programa de este tipo debe cubrir tanto en el medio urbano como rural.

Podemos decir, en resumen, que en este momento tenemos muchas más preguntas que al comienzo de la investigación, pero también mayor claridad sobre cómo y por qué seguir buscando, con los maestros, nuevas respuestas para la educación en México.

