

Patricia



Fierro y otros

1

UNIDAD N° 2

UNIDAD N° 2

1. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

El punto de partida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concepto de práctica docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El trabajo de los maestros está formado por relaciones:

• *Entre personas, con*

- *sus alumnos*
- *otros maestros*
- *los padres de familia*
- *las autoridades*
- *la comunidad*

• *Con el conocimiento*

• *Con la institución*

• *Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad*

• *Con un conjunto de valores personales e institucionales*

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

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

Análisis crítico de la práctica docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El diálogo¹⁸ constituye la base del trabajo grupal que proponemos

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

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

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

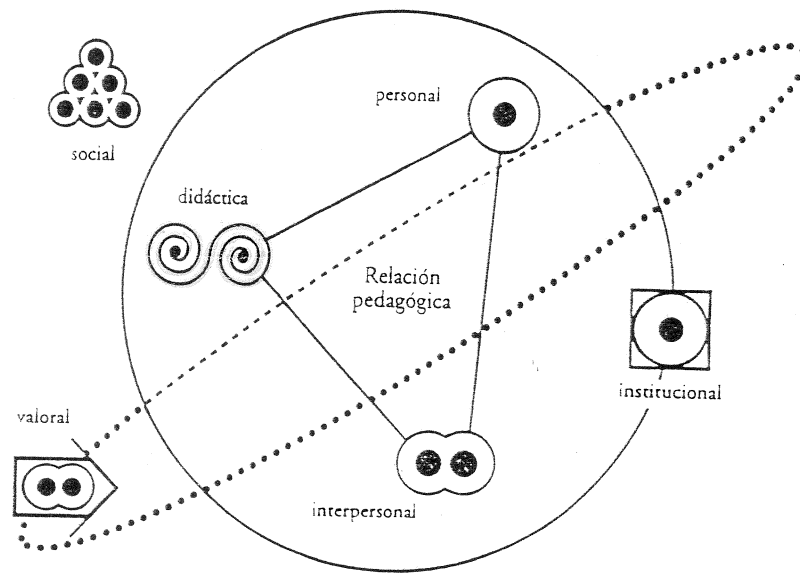
Por medio del diálogo, los maestros irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico; esto les permitirá, por una parte, reconstruir su pensamiento pedagógico y distinguir en él las ideas que están bien sustentadas de aquellas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

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

Dimensiones de la práctica docente

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

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



DIMENSIÓN PERSONAL

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

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

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

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



DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

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

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

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

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

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



DIMENSIÓN INTERPERSONAL

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

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

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

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

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

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

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



DIMENSIÓN SOCIAL

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

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

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

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

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

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

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

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



DIMENSIÓN DIDÁCTICA

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

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

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

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

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

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

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



DIMENSIÓN VALORAL

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

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

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

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

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

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

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

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

RELACIÓN PEDAGÓGICA

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

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

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

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

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

¿Qué propósitos perseguimos mediante esta propuesta?

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

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

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

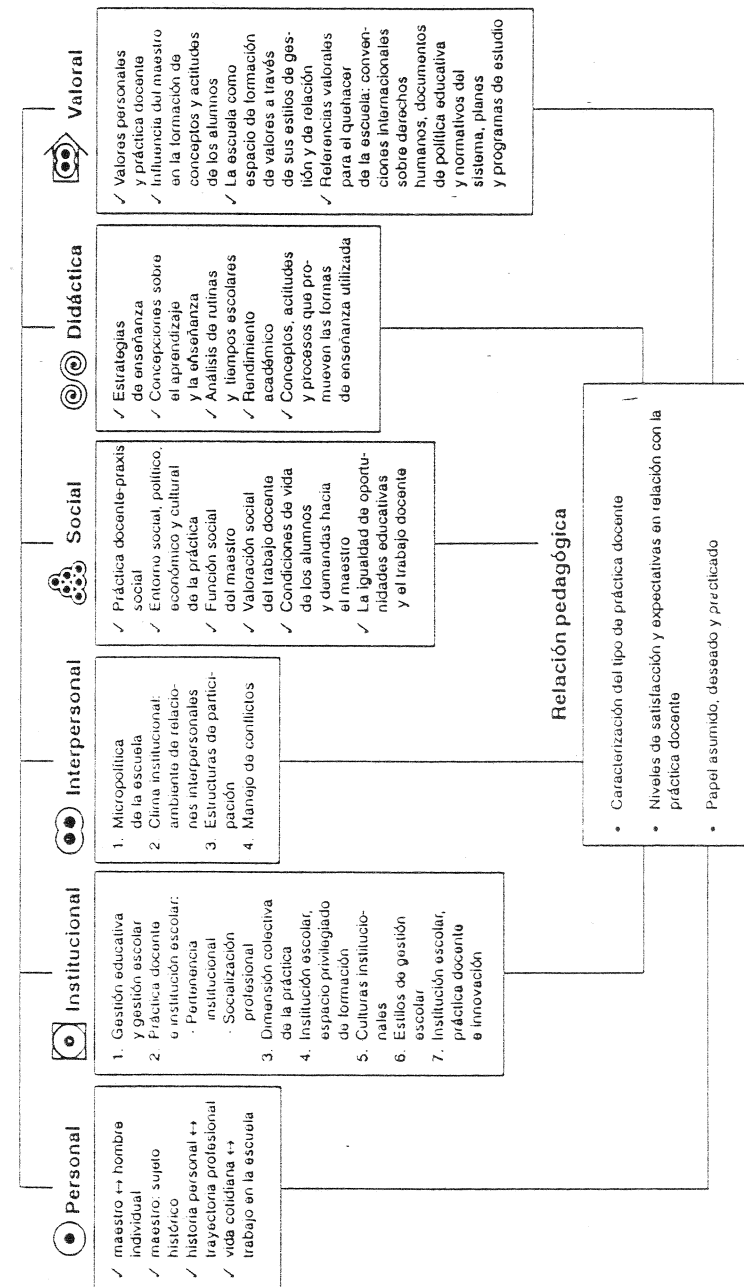


FIGURA 1.1. Dimensiones de la práctica docente.

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

Ahora, echemos mano de todo nuestro entusiasmo y empecemos.

Notas

¹ El *Informe Delors* postula: "La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. Además, la necesidad de que el maestro contribuya a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos puedan prever los cambios y adaptarse a ellos [...]. Es el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno" [pp. 166–167].

² "La estrategia principal para producir el cambio y la innovación ha consistido en hacer cosas *para* o, en el mejor de los casos, *hacia* los profesores en lugar de *con* ellos". (T. Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, p. 85).

³ A este respecto sería interesante revisar las conclusiones a las que llegan destacados analistas de la reforma y el cambio educativos, quienes, desde diversas perspectivas teóricas, analizan estos fenómenos y coinciden en destacar la importancia de la participación de los docentes, la necesidad de lograr su auténtico protagonismo en los procesos de innovación y las consecuencias que tiene no hacerlo. Véase *Innovación y problemas de la educación*, de Huberman y Havelock, quienes comparan procesos de reforma educativa en distintos países. A conclusiones similares llegan otros autores preocupados por el tema de la innovación y el cambio desde distintas perspectivas teóricas: Delorme, Rivas Casado, Popkewitz, Gimeno, García Ferrer, Vera y Núñez, Ezpeleta y Pérez Segovia.

⁴ Este nombre le dan Huberman y Havelock a las innovaciones de origen local y de pequeña escala; p. 24.

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

- la teoría y la práctica se entienden como mutuamente constitutivas, ya que guardan una relación dialéctica.
- ¹⁵ Esta formulación la proponen S. Kemmis y R. Mc. Taggart.
- ¹⁶ Freire postula la necesidad de estudiar como algo inherente al trabajo del maestro: "Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros." *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 30.
- ¹⁷ Cómo se forma un maestro es una pregunta difícil de responder. Quienes se han ocupado de ella han señalado algunas de las características de todo proceso de formación, entre las que destaca la necesidad de hacerlo en grupo, para tener la oportunidad de resignificar el proceso frente a los otros. Véase Reyes Esparza, "El maestro del año 2000".
- ¹⁸ El diálogo es, según Paulo Freire, uno de los elementos centrales en el ejercicio de una educación liberadora. El diálogo pedagógico, como él lo llama, "no convierte al educador y al educando en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. Gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide. No hay diálogo ni en el autoritarismo ni el espontaneísmo. *Pedagogía de la esperanza*, p. 112.
- ¹⁹ Agnes Heller retoma la categoría de Lukács para referirse al "hombre entero" que existe y se realiza en la vida cotidiana. Según esta autora, el concepto de vida cotidiana "es, en su conjunto, un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene 'exterior' y en el que sus capacidades humanas 'exteriorizadas' comienzan a vivir una vida propia e independiente de él" (Á. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, pp. 96-97). Este concepto nos permite acceder al análisis del maestro como "sujeto entero", cuyas circunstancias y características individuales están siempre presentes en las diversas formas en que cobra vida su práctica profesional. Justa Ezpeleta, refiriéndose a esta construcción teórica del sujeto, afirma que "puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí" (J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica en la escuela*, p. 109).
- ²⁰ Este proceso de autorreflexión hace posible la toma de conciencia. Para Freire "la

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gica significativos al proceso de construcción del alumno.

²⁹ Véase J. Delval, *Creecer y pensar*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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