



SEP

**UNIVERSIDAD
AGOGICA
NACIONAL**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
SECRETARIA ACADEMICA
COORDINACION DE POSGRADO
COORDINACION DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

TESIS DE MAESTRIA

**“COLECTIVO ESCOLAR,
PROFESIONALIZACION DEL
MAESTRO Y CAMBIO EN LA
EDUCACION PRIMARIA”**

Experiencia participativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Que presenta:

**EMILIANO LEOVIGILDO
HERNANDEZ LOPEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGIA**

Asesor: Mtro. IVAN ESCALANTE HERRERA

TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

OCTUBRE DE 1999.

INDICE

PRESENTACION

INTRODUCCION	3
1. ENCUADRE GENERAL DEL DIAGNOSTICO	8
1.1. Encuadre del Diagnóstico	8
1.2. Dimensión Académica de la Escuela a partir del Diagnóstico	13
1.3. Planteamiento del Problema	16
1.4. Principales Ideas que Guían Nuestra Propuesta	18
2. SEGUIMIENTO CUALITATIVO DE LA PROPUESTA	20
2.1. Marco donde se Desarrolló la Propuesta	20
2.2. Proceso de Inserción en las Escuelas	25
2.2.1. Valoración del Saber Docente	25
2.2.2. Reflexión Copartícipe del Hacer Docente	29
2.2.3. Taller Vivencial de Relaciones Humanas	30
2.2.4. Experiencia de Encuentro Institucional	33
2.2.5. El Trabajo Realizado en la Perspectiva "Desde Dentro"	39
2.2.6. Escenario de la Perspectiva	41
2.3. Desarrollo Profesional de los Docentes Participantes. Un Trabajo Cooperativo	42
2.4. Valoración del Trabajo Realizado	46
2.5. Valoración General desde la Experiencia Docente	54
2.6. Dimensiones de Análisis del Trabajo Docente desde el Colectivo Escolar	60
2.6.1. En la Dimensión de la Normatividad en la Escuela	61
2.6.2. En la Dimensión Académica de la Escuela Primaria	62

3. PROCESO DE PROFESIONALIZACION EN EL COLECTIVO ESCOLAR	64
3.1. La Acción en la Investigación Acción	64
3.2. El Consejo Técnico Consultivo Pedagógico: Experiencia de Trabajo Participativo para la Elaboración de Proyectos Escolares	66
3.3. El Colectivo Escolar en la Profesionalización de los Docentes en la Investigación Participativa	71
3.4. Enfoque Metodológico del Trabajo Colectivo ante un Nuevo Rol	74
3.5. La Profesionalización del Docente como Intelectual Comprometido ante un Nuevo Rol	80
3.6. La Cooperación del Pluralismo y el Diálogo como Exigencias Éticas del Quehacer Pedagógico	85
3.7. Perspectiva de la Acción en el Desarrollo Curricular	87
3.8. Investigación Participativa y Teoría Crítica	90
3.9. El Profesor como Investigador: Una Propuesta para la Profesionalización	92
3.9.1. El Plano de la Profesionalización de Docentes	93

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

"COLECTIVO ESCOLAR, PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO Y CAMBIO EN LA EDUCACION PRIMARIA"

(Experiencia participativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.)

PRESENTACION.

La definición de la investigación participativa con referencia al currículum constituye un ejemplo más de los problemas pedagógicos que necesitan una mayor profundización en la actualidad. Si la pluralidad desordenada de respuestas suele ser sistema de confusión, puede afirmarse que nos encontramos ante una cuestión oscura, todavía no bien problematizada. En efecto, el intento por identificar la significación de este fenómeno nos lleva a advertir que se le han asignado acepciones tan diversas como las de esta modalidad de la investigación.

En el presente trabajo, el quehacer pedagógico de la adopción de decisiones educativas implica el problema de la teoría y la práctica. Convencionalmente, se ha planteado y "resuelto" ese problema en términos de pura contraposición. Sin embargo, es preciso tener presente que la relación entre ambos extremos se resuelve cuando se les considera miembros copartícipes de uno de los principios curriculares y, por ende, pedagógicos más fundamentales.

Al efectuar la investigación "Colectivo Escolar, Profesionalización del Maestro y Cambio en la Educación Primaria" (Experiencia participativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.) la relación entre la teoría y la práctica se afrontó entre la perspectiva de la mejora en y de la acción participativa; en donde la práctica se hizo crítica en la medida en que los profesores en aras de lo profesional tuvimos acceso al conocimiento de las reglas que regularon la participación. De ahí que investigar sobre la propia práctica exigió el acceso a, y el control de las normas que lo rigieron. Por ello se expresa la aseveración de que la práctica entra en

relación, en complementariedad e interacción con la teoría de promover el cambio en la acción educativa; “ (...), los individuos pueden reflexionar y actuar en forma privada sobre sus modos de ver la teoría y la práctica, pero la participación consciente de los individuos es un proceso público (...)” (W. Carr. Una teoría para la educación. 1996. p. 35).

Al analizar la experiencia participativa, se aportaron conocimientos sistemáticos y rigurosos en y sobre la educación primaria, enfatizando la producción de conocimientos respecto a los contenidos escolares, lo cual requirió de quienes integramos el colectivo que contáramos con información específica desde lo teórico y metodológico. En donde la participación de los profesores fue importantísima desde la acción en la realidad escolar. Este enfoque de investigación y por lo tanto de la transformación educativa que se desarrolla en la acción misma de la práctica escolar.

En la relación existente entre los actores participantes en la investigación (Colectivo Escolar ...) se favorecieron gradualmente actitudes y acciones que implicaron un compromiso compartido; es decir, los actores que estuvimos al interior del proceso, formamos parte de él y desde ahí concebimos la transformación. Lo valioso de este enfoque es que se promovió el cambio desde los participantes que guardaban cierto distanciamiento, esto se logró al reflexionar sobre la acción desarrollada en la práctica escolar y al realizar el intercambio académico con otros participantes en el colectivo de dentro y fuera de la escuela.

INTRODUCCION.

Durante el curso de la última década, el estudio de los acontecimientos que se desarrollan en las escuelas se ha convertido en un campo de interés recientemente para la investigación educativa. Ante tal situación no se puede soslayar que en lo general, el contexto mexicano actual requiere de un nuevo perfil del docente acorde con nuestros tiempos de tránsito a la democracia, esto implica ir más allá de las actitudes de subordinación y de las condiciones que la propician, este perfil no debe provenir solamente de los postulados filosóficos, sociológicos y psicopedagógicos, sino que abarca de manera dialéctica, procesos de transformación teórico – práctico del docente, juntamente con una política educativa que propicie los espacios necesarios para los procesos de cambio.

Para una política educativa congruente con los tiempos actuales que vive Chiapas, la gestión escolar juega un papel muy importante, ya que se requiere de una institución con incidencia directa en la calidad educativa otorgando mayor autonomía al cuerpo docente, de modo que como equipo, este desarrolle proyectos educativos acordes con las circunstancias y necesidades del contexto social. Esto nos conlleva a la conformación de un ambiente solidario en donde el diálogo, el discurrir y conversar sean las bases de un trabajo colegiado. Una gestión escolar que promueva en el interior de las escuelas de desarrollo profesional de los docentes que incursionamos en educación primaria, esto con la estructuración de tiempos y espacios continuos dentro de la organización del trabajo institucionalizado, donde los profesores como grupo colegiado analicemos las diversas dimensiones de nuestra práctica docente que nos permita introducirnos en procesos de investigación; asumiendo aún más una actitud de compromiso profesional y de constante reflexión en y para la práctica docente.

Tomando en cuenta lo anterior se efectuó el planteamiento siguiente:

¿Cómo potenciar el trabajo colegiado dentro de los Consejos Técnicos Consultivos Pedagógicos para contribuir en la profesionalización del maestro de educación primaria? Esto nos llevó a la necesidad de buscar alternativas que fueran productos de una investigación cuyo propósito general fuera: Fortalecer el trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico Consultivo Pedagógico para coadyuvar en la profesionalización de los maestros de educación primaria.

La investigación no establece relaciones cuantitativas entre variables, sino que la intención básica fue describir, analizar, interpretar y desatar procesos de cambio en el grupo de personas que participamos e interaccionamos en ella; por lo que su carácter fue esencialmente cualitativa; no se trató de describir el fenómeno, ni tampoco para limitarse a describir variables causales del mismo, sino para reducir el proceso hacia la meta perseguida; de ahí que los sujetos de investigación más adecuados fuimos los propios participantes. "Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantiza la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad (...) que haga posible un análisis interpretativo" (Pérez Serrano, 1990:20).

Con este enfoque metodológico se reconocen las competencias y saberes de los profesores; estas competencias y saberes fueron de sentido común, popular y pedagógicos. Se valoraron las experiencias y capacidades intelectuales y habilidades adquiridas en el proceso personal y social; mismos que constituyeron las bases necesarias para la conformación del colectivo escolar. "Por ello, el estudio de las necesidades educativas básicas constituye un punto de partida, un apoyo para el acceso a los estratos sociales más necesitados, a un conocimiento que permita, no sólo en lo individual sino también colectivamente, entender, analizar y transformar las situaciones vividas, sus condiciones de existencia y la sociedad en la que se ubica". (Pérez Serrano, 1994: 155). Esto

desde la investigación participativa que implica un proceso de aprendizaje y de inmersión en la realidad.

La investigación se llevó a cabo con personal docente de tres escuelas primarias de diferentes partes del Estado de Chiapas. CEBECH. Dr. BELISARIO DOMINGUEZ ubicado en Tuxtla Gutiérrez, Esc. Prim. Fral. "CUAUHTEMOC" de Copainalá Mezcalapa y Esc. Prim. Rur. Fral. "VICENTE GUERRERO" ubicada en el ejido El Porvenir Jericó, municipio de Villa Corzo. Esto en el afán de desarrollarnos profesionalmente como docentes en servicio; entendiendo a la escuela como centro de investigación, como el proceso de desarrollo profesional permanente que experimentamos los docentes en ejercicio, teniendo su origen en la autorreflexión, reflexión emanada del colectivo escolar que surge con la vinculación de la práctica con la teoría mediante la investigación participativa.

En este documento se presenta el informe final de las actividades realizadas, las cuales fueron organizadas en diferentes etapas según el orden cronológico en que fueron organizadas y las características que presentaron. Durante la primera etapa se caracterizó por tener como eje la participación del maestro en la detección de los problemas que afectan en su escuela, en el análisis de los mismos, la propuesta y participación en alternativas de trabajo que fueron: el Taller de Relaciones Humanas y el Primer Encuentro Interinstitucional de Educación Primaria.

La consecuencia de estas etapas permitió reconocer que, de manera global, esta investigación constituye una exploración de las posibilidades del trabajo colegiado, ayudando a descubrir y a resolver algunas dificultades, limitaciones que se enfrentaron en su desarrollo, así como los conflictos individuales, grupales e institucionales que se vivieron durante el proceso.

Por lo anterior, se puede observar que el nivel de participación en el colectivo de cada escuela es diferenciado. El profesor que llevó a cabo el proyecto es el que asumió, sobre todo en el inicio, un mayor grado de compromiso en el desarrollo del mismo. En la medida en que la investigación se interrelacionó y vinculó con las preocupaciones, intereses y propósitos de los otros sectores (Profesores, Directivos, Padres de Familia ...), el colectivo ganó solidez y la participación de los otros profesores fue mayor. "Las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan a la enseñanza escolar elemental, no siempre emanan de fuentes externas. El trabajo duro no equivale sin más a doblegarse a regañadientes a las presiones externas. Muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados para tratar de conseguir niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos fijan. No parece que hagan falta órdenes ni presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Ellos mismos se plantean exigencias bastante duras". (A. Hargreaves. Profesorado, Cultura y Postmodernidad 1996).

Este trabajo surge como una necesidad evidenciada a lo largo de nuestra práctica docente y la de otros profesores, al leer y analizar diferentes propuestas didácticas en los referentes a la profesionalización docente, y al observar que el aprendizaje escolar no mejora, al contrario, se elevan los índices de reprobación y la deficiente preparación de los alumno. Pues al parecer las opciones de estrategias didácticas existentes no resuelven el problema.

Ante tal panorama se pensó en buscar una alternativa que fuera dinámica, participativa e integradora para el docente. En este sentido, el propósito de esta investigación va encaminada a la aplicación de un programa de profesionalización permanente del profesorado de Educación Primaria en servicio, desde la

investigación participativa, considerándose ésta como un recurso formal que posibilite al profesor reflexionar en, sobre y para su práctica docente, asimismo que facilite tanto el desarrollo profesional como la fundamentación teórica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante una labor de intervención reflexiva y crítica que tienda a facilitar el aprendizaje en los alumnos y a comprender el funcionamiento específico de cada proceso áulico, así como a cambiar el contexto institucional en el que se encuadra.

La investigación participativa se presenta como una estrategia vinculada al desarrollo profesional del profesorado. Para el mismo Stenhouse, el único camino que tienen los profesores para desarrollarse profesionalmente está en la posibilidad de analizar y controlar la propia práctica a través de la investigación, reforzando su autonomía e independencia, además del conocimiento práctico y las destrezas de investigación adquiridas.

Esta alternativa se concibe primordialmente, como una tarea colectiva, una empresa común de un grupo de profesores empeñados en la mejora de la práctica educativa. Por ello la consideramos como una estrategia de profesionalización centrada en la escuela.

Responde a la premisa de que el cambio y mejora del centro exige la participación del profesorado. Además de tener en cuenta las condiciones del aprendizaje de adultos que requiere, como elemento motivador, el centrarse sobre sus tareas habituales en el lugar de su trabajo, junto con la necesidad de sentirse autónomos y responsables de sus determinaciones. Esto se logra mejor con la investigación participativa, que nos ofrece un conocimiento más profundo de las tareas y del entorno en que se realizan y que nos permite involucrarnos en la toma de decisiones reflexivas.

1. ENCUADRE GENERAL DEL DIAGNOSTICO.

Se ha manifestado que el educador se hace profesional en la medida en que es capaz de someter su actividad a la investigación, esto es, cuando es capaz de reflexionar – de darse cuenta – sistemática y racionalmente, sobre los procesos de aprendizaje personal sometidos a su control. En este sentido, la investigación participativa se convierte, no sólo en una vía para la innovación educativa en el espacio de la clase, sino para el perfeccionamiento profesional de los profesores. El desarrollo de programas y experiencias de investigación participativa – por parte de los profesores – implica la participación en el control del currículum y, en última instancia, en el control del poder por él, o dentro de él mismo. Desde esta perspectiva, cabe entender que a través de la investigación participativa, los profesores tomamos parte en las estrategias del desarrollo curricular.

1.1. Encuadre del Diagnóstico.

En el seminario – taller implementado con fines de profesionalizar la práctica docente de los profesores participantes en el proyecto de investigación “COLECTIVO ESCOLAR, PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO Y CAMBIO EN LA EDUCACION PRIMARIA”, hemos vivido un proceso de reflexión, de análisis y trabajo colegiado, no exento de problemas, dificultades, rencores y diferencias, que nos han llevado a través de las diferentes reuniones y de grupos informales a darnos cuenta de que mucho de lo que pasa en la escuela es consecuencia de las condiciones y posibilidades que presenta el contexto comunitario y estatal, ya que el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, “este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la

pérdida creciente del poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también, como profesionales de la reflexión".¹

El proceso vivido nos ha permitido darnos cuenta de que la problemática sobre el desarrollo profesional de los profesores que incursionamos en educación primaria es muy compleja; comprendiendo diferentes dimensiones.

Al analizar la dimensión institucional de la escuela, hemos concretado que la educación impartida la efectuamos de manera aislada y descontextualizada, ya que los alumnos y maestros trabajamos en forma individual, lo que ha obstaculizado el intercambio académico y la colaboración con otros grupos e instituciones.

No se ha considerado la potencialidad personal que como docentes tenemos para la creatividad e innovación, sino sólo para la obediencia o subordinación a directrices de la administración educativa, es decir, que como maestros no retomamos la experiencia que otros compañeros pudieran tener, se hace más presente en nosotros el egocentrismo, la rivalidad, el ser más que el otro y esto redundando en el trabajo aislado y sin beneficio para la escuela.

Todo lo cual nos lleva a rescatar que, como maestros, debemos trabajar coordinadamente, aportando cada uno el potencial personal con que cuenta, en beneficio de la comunidad educativa.

En este sentido, la investigación – participativa es una investigación colaboradora, que surge de la unificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. Los miembros describen sus preocupaciones, se

¹ GIROUX, Henri A. "Los profesores como intelectuales". Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España. Paidós / M.R.C. 1997. p. 172.

explora sobre qué piensan los demás y se intenta discutir qué puede hacerse; en el curso de la discusión se decide sobre qué podría operarse, adoptando un proyecto de grupo. El grupo identifica una preocupación temática, la cual define el área sustantiva en la que dicho grupo decide centrar su estrategia de mejora, los participantes del grupo planifican la acción conjunta, acentúan y observan individual o colectivamente y reflexionan juntos. Es decir que "la investigación participativa arranca de una motivación colectiva hacia el cambio, originada por el deseo de conocer más profundamente una realidad social y buscar los medios apropiados para transformarla. Constituye pues, un proceso sistemático que busca que el conocimiento colectivo tenga utilidad social inmediata".²

Al analizar nuestra práctica docente real, encontramos que el resultado de llenar cantidades variadas de documentos administrativos, ha originado al interior de la escuela que contemos con un tipo de organización imprecisa, que no se centra en ningún modelo organizativo; por lo que, este tipo de organización en la escuela no favorece al desarrollo profesional que como maestros deseamos.

Consideramos que este tipo de organización que posee la escuela primaria, no propicia la creatividad de nosotros los docentes, para la elaboración de nuevas estrategias de aprendizaje en los grupos y menos a nivel institución.

La organización debe mostrar su flexibilidad ante las necesidades del contexto escolar, de la formación de grupos colegiados, de búsqueda constante de espacios de reflexión donde se favorezcan la autonomía profesional de los profesores, con el objeto de mejorar los procesos de resolución de los problemas y la renovación constante de la organización en la escuela.

La investigación – participativa se preocupa igualmente por el cambio de

² PEREZ, Serrano Gloria. Investigación Cualitativa. Datos e Interrogantes. Madrid, España. Edit. "La Muralla", S.A. 1994. p. 133.

los individuos, por una parte, y por otra, por el de la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen; es en este sentido que los cambios buscados son en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura del grupo; desde la perspectiva de Kemmis y Mc Taggart (1998) estos cambios serán:

- a) En la utilización del lenguaje y los discursos (el modo general en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo).
- b) En las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y su aprendizaje) y,
- c) En las relaciones y la organización sociales (en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y se organizan sus relaciones en las instituciones educativas para compaginar los principios y prácticas de la administración educativa en la enseñanza y el aprendizaje).

En este tipo de trabajo se reconoce que los seres humanos somos seres sociales y que el lenguaje, las actividades y las relaciones sociales están constituidas socialmente; con el objeto de entenderlas, se tendrá que analizar como procesos sociales, formadas a través de interacciones entre personas y con el fin de cambiarlas o reconstruirlas racionalmente y justamente se tendrá que considerar la cuestión como una decisión informada de grupo.

Por tanto, es necesaria una gestión más efectiva y cooperativa entre los miembros del personal docente y directivo, orientada a la consecución de una actualización y desarrollo profesional de los involucrados, teniendo como eje la comunicación interpersonal como vía para el cambio actitudinal.

Otro punto que ha obstruido el desarrollo profesional de nosotros los

maestros de educación primaria es la jerarquía que se implementa desde la administración educativa, en donde de acuerdo a sus organigramas existe el director como superior y los maestros como subordinados, y todos dependemos del supervisor, jefe de sector, etc.

Esto propicia una participación nula, nadie desea dar más que los otros, cada uno se limita a cumplir con lo acostumbrado. Por lo que es importante darnos cuenta de que docentes y directivos trabajamos en un mismo plano con funciones interdependientes, tendientes a mejorar la organización y las actividades académicas en las escuelas y en los grupos.

Las actividades horizontales recíprocas, con intereses comunes, que tienen como meta la transformación de los ambientes escolares, dan mejor resultado que los escenarios tensos y llenos de prepotencia.

En diversas ocasiones al reunirnos al interior de la escuela en grupos informales, nos hemos limitado a efectuar participaciones extraescolares, con intereses alejados de los procesos educativos, debido a las costumbres que imperan en el ámbito escolar y por falta de actividades pedagógicas y didácticas interesantes, así como por la carencia de espacios que propicien e incentiven la reflexión y la innovación de las actividades del aula por los docentes que incursionamos en el nivel de educación primaria, con la finalidad de mejorar nuestra práctica educativa; por lo que la jerarquía descarta la posibilidad de retomar el grupo informal como ayuda a la organización administrativa, en donde se den vínculos estrechos de participación para el trabajo colectivo, el establecimiento de normas de acción comunes al interior de la escuela, donde la concertación sea permanente, dejando de cumplir sólo el rol establecido formalmente, haciéndose necesario interactuar cara a cara, lo que nos permitirá considerar y reorientar un tiempo y un espacio de reunión en el horario de trabajo

en busca del equilibrio de los intereses institucionales de la administración, con los intereses académicos y de desarrollo profesional de los maestros que estamos en servicio. Es en este sentido como "la determinación del fin distintivo de la investigación educativa se complica por el hecho de que la educación no es, en sí, una actividad técnica, sino una actividad práctica cuyo objetivo consiste en modificar de forma deseable a quienes se educan".³

1.2. Dimensión Académica de la Escuela a partir del Diagnóstico.

La formación docente en la escuela ha tenido una preocupación previa heterogénea, es decir, se cuenta con diversos puntos teórico – metodológicos, y enfoques disciplinarios productos de planes y programas, tipos de institución, en la que nos hemos formados como docentes (históricamente), por lo que es necesario que en la práctica se retome la formación inicial como el inicio de nuestra preparación profesional y que en nuestro trabajo, debemos continuar desarrollando el proceso, perfeccionándonos de manera permanente e ir cambiando en la práctica – teoría – práctica.

Elliot (1990) afirma que los profesores en su práctica cotidiana regularmente actúan de manera espontánea, sin pensar de antemano la acción de realizar, sin embargo, esas acciones llevan una intencionalidad, lo cual nos permite pensar que se basan en una comprensión intuitiva de la naturaleza del problema que se pretende abordar, de sus causas y de sus modos de solucionarlo. En esta situación, el conocimiento del profesor no se aplica a la acción sino que se incorpora tácticamente a ella.

Es así como se encuentra evidente la necesidad de una norma moral con compromiso colectivo, donde haya integración escolar, interrelación directa y

³ CARR, Wilfred. "Una teoría para la educación". *Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España. Ediciones Morata. 1996. p. 108

maestros con convicción de ayuda mutua, para crear y participar en la elaboración de una norma aceptada y practicada por cada uno de los miembros del colectivo escolar, tendiendo así a desarrollar armónicamente todas nuestras facultades que como seres humanos poseemos.

Hemos vivido los cursos con los que nos pretenden actualizar y hemos sentido que están fuera de nuestra realidad escolar, pues se centran en contenidos curriculares y no contemplan aprendizajes significativos, útiles en la vida diaria del educando, por tanto no mejoran nuestra práctica docente ni los ámbitos extraescolares.

El desarrollo profesional se ha estancado en nuestras escuelas porque nunca se ha tomado en cuenta el binomio docente – investigador, durante mucho tiempo hemos asumido el papel de reproductores, al realizar cotidianamente lo estipulado e implementado por otros. El trabajo como docentes frente al grupo lo hemos desempeñado de la misma manera en todos los años de servicio, sólo hacemos modificaciones cuando se nos cambia de grado escolar.

Lo antes expuesto implica la conformación de colectivos escolares, con intereses emancipatorios, intercambio de experiencias, procesos de investigación y elaboración de proyectos de escuela y de aula que mejoren el ámbito escolar y social, considerando así a la escuela como la unidad básica de cambio e innovación. Alternando sesiones con asambleas o academias que permitan una organización en torno al debate y a la toma de decisiones, acerca de los problemas propios de la vida del grupo y la escuela que conlleve así, al colectivo escolar al logro de un mayor desarrollo profesional de acuerdo a las condiciones reales en que realizamos la práctica docente.

Ante y en el colectivo escolar hemos concebido una perspectiva compleja,

crítica y constructiva de la información del profesorado, que implica, como meta estratégica, una concepción investigativa del y en el trabajo docente (Gimeno, 1983, Stenhouse, 1984, Porlán, 1987, Carr y Kemmis, 1988 y Elliot, 1990).

La idea de investigación tal como aquí se concibe, implica las siguientes capacidades profesionales o finalidades generales:

- ✓ Tomar conciencia de sistemas de ideas propias acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje en general y especialmente de aquellos en los que se está implicado en la aplicación curricular.
- ✓ Observar críticamente la práctica y reconocer los problemas, dilemas y obstáculos que son significativos en ella, problemas y dilemas no sólo desde un punto de vista técnico y funcional, sino también desde valoraciones éticas e ideológicas.
- ✓ La experiencia del aula y la conducta profesional observadas y analizadas, tanto desde la perspectiva de la formación de los alumnos como de los profesores.
- ✓ El saber hacer y las técnicas didácticas concretas que hayan mostrado su eficacia en la tradición pedagógica y de formación del profesorado.

Desde el colectivo escolar, el saber práctico complejo que se ha definido se tiene que construir desde la interacción de las didácticas específicas, entendidas no como disciplinas académicas o técnicas, sino como conocimientos situados epistemológicamente en el campo de la práctica, y los saberes relacionados con el diseño, innovación y experimentación del currículum, entendidos no como meras hipótesis de intervención, sino como auténticas teorías prácticas fundamentadas sometidas a contraste riguroso con el currículum en la acción. Todo ello en el marco de la investigación y experimentación de proyectos curriculares, fundamentados en un determinado modelo didáctico y puesto en

marcha por equipos mixtos internivelares e interdisciplinarios que impacten en el trabajo áulico y por consecuencia a la vez, lleven constantemente a la profesionalización docente.

1.3. Planteamiento del Problema.

La problematización la hemos realizado a la luz que nos arrojó la contextualización socio – histórica, la realidad de la práctica y la teoría que orienta a la escuela como centro de investigación, en el desarrollo profesional de los docentes en servicio, por lo que la interrogante que nos planteamos es:

¿Cómo potenciar el trabajo colegiado dentro de los consejos técnicos consultivos pedagógicos para contribuir en la profesionalización del maestro de educación primaria?

Entendiendo al COMO a las acciones académicas que rescaten nuestra labor de profesores de grupo, así como las diversas corrientes teóricas que las sustentan. Al espacio que nos ayude a la interacción, la participación, la cooperación, los procesos de aprendizaje, de reflexión y de enriquecimiento mutuo de saberes y experiencias, que nos permitan a los docentes vislumbrar alternativas de cambio en nuestro quehacer docente; considerando además las acciones que permitan articular la práctica real, con los adelantos pedagógicos, vinculándolos de manera coherente y viable, en una propuesta escolar que permita desarrollarnos profesionalmente a nosotros los docentes en servicio, en el mismo proceso de conformación y diseño de las acciones que realizamos como profesores al interior del aula y de la escuela.

Por DOCENTE entendemos, al facilitador de aprendizajes, al investigador de los procesos en el aula, que toma como punto de partida la propia práctica, la

realidad escolar, analizándola, reorientándola, enriqueciéndola con nuevas aportaciones y técnicas que le permitan transformar paulatinamente el ámbito escolar.

En síntesis consideramos que como docentes pasamos a desempeñar un papel activo, reflexivo, crítico, agente y transformador de nuestra propia práctica y el contexto, de sí mismo y como investigador en el aula.

Cabe hacer la aclaración que la reflexión, la crítica, la colaboración, etc., no las entendemos como técnicas; ni se considera que una técnica funciona porque resuelve un problema, ya que considerarlo significaría asumir que la "técnica" es un fin en sí mismo y no un medio que nos lleva a conseguir un objetivo educativo.

La reflexión, la crítica, la colaboración, etc. la entendemos como un proceso y por tanto, como capacidades que se desarrollan en el tiempo, convirtiéndose en un aspecto clave de la dinámica de este trabajo en el colectivo escolar, que nos lleve a desarrollarnos profesionalmente como docentes en servicio, en la misma escuela, en un espacio pedagógico abierto en el horario de trabajo, en el Consejo Técnico Consultivo, que propicie la innovación, la creación y el rescate del binomio Docente – Investigador, para mejorar la calidad educativa en la institución escolar donde laboramos; de tal forma que nos permita construir y consolidar entre los miembros del colectivo escolar una concepción más académica de escuela y crear paulatinamente condiciones para una organización escolar que rescate la importancia de lo académico (Consejo Técnico Consultivo).

Dicho seminario – taller se llevará a cabo durante todo el curso escolar lectivo con sesiones continuas.

Con la técnica de seminario – taller recataremos el taller pedagógico donde se realiza el intercambio de experiencias, debates sobre temas puntuales, pensando así críticamente en nuestra propia práctica docente para con ello desarrollar una forma autónoma de aprendizaje basado en nuestra propia experiencia.

Colocando así a la investigación dentro de la práctica pedagógica de cada uno de los que integramos el colectivo escolar, como punto importante para nuestro desarrollo profesional.

1.4. Principales ideas que guían nuestra propuesta.

- Construir y consolidar entre los miembros del colectivo escolar una concepción más académica de la escuela, tomando en cuenta sus características particulares y para la convivencia democrática.
- Desarrollarnos profesionalmente en nuestro mismo centro de trabajo atendiendo a las necesidades que se vayan suscitando en nuestros ambientes escolares.
- Considerar y fomentar las capacidades creativas e innovadoras en el colectivo escolar.
- Crear paulatinamente las condiciones de organización que favorezcan la comunicación, la participación y la acción del aula.
- Reorientar las acciones del consejo técnico hacia ámbitos pedagógicos.
- Utilizar el grupo colegiado como una forma de analizar, reflexionar y construir

alternativas que nos ayuden a iniciar favorablemente en las acciones en nuestra aula.

- **Análisis: "Formación de un equipo de trabajo" ver anexo 1.**
- **Considerar a la comunicación interpersonal como vía para el cambio actitudinal.**
- **Reconocernos mutuamente al redescubrir que docentes y director trabajan en un mismo plano.**
- **Conocer la legislación educativa que norma la educación en México y la de nuestra escuela.**

2. SEGUIMIENTO CUALITATIVO DE LA PROPUESTA.

En toda investigación es importante conocer los esquemas temporales geográficos de los participantes, caracterizar los contextos en que se da el comportamiento de los sujetos, ya que estos mismos contextos aportan elementos para comprender mejor las acciones que ahí se ejercen. Se expresa esto porque "la relación entre la escuela y la comunidad incluye una compleja trama de percepciones mutuas, sistemas de control y evaluación, resistencia y colaboración. Estos elementos, entre otros, muestran la imbricación entre el proceso educativo y su contexto sociocultural".⁴ Los datos que aquí se presentan fueron recabados a partir de las vivencias de los integrantes del personal de las escuelas, así como también de información proporcionada por los directores, en ocasiones de manera formal y en otras de manera informal, teniendo como instrumento de investigación a la observación participante empleada por el formador de formadores (investigador), tal y como se planea en el proyecto (ver anexo 2).

2.1. Marco donde se Desarrolló la Propuesta.

CEBECH Dr. BELISARIO DOMINGUEZ.

El Centro de Educación Básica del Estado de Chiapas (CEBECH) Dr. Belisario Domínguez, se ubica en el Fraccionamiento Santos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Esta institución pertenece a la Secretaría de Educación cuya clave oficial es 07EPRO198P, siendo de organización completa, su plan de estudios es de 10 años: uno de educación preescolar (3er. grado), 6 de primaria y 3 de secundaria. Por cada grado existen 3 grupos, mismos que hacen un total de 30 aulas, donde se albergan aproximadamente 1200 alumnos, mismos que

⁴ VARESE, Stefano. "Diagnóstico cualitativo de la educación en el medio indígena", en: *Indígena y Educación en México*. México D.F., U.P.N.: L.E.P.E.P. MI/90, p. 82.

son atendidos por 65 profesores; se rige por un Director General y una Coordinación por cada nivel educativo (Preescolar, Primaria y Secundaria); sin soslayar que existe buen número de personal administrativo y de intendencia.

En cuanto a lo académico, esta institución educativa se organiza con el Consejo Técnico Consultivo en coordinación con el Director y profesores. A partir de la implementación del Colectivo Escolar se han superado muchas situaciones académicas, en donde en forma colegiada se efectúa el análisis y reflexión del trabajo docente que se realiza diariamente en todos los niveles, efectuándose cursos - talleres de superación pedagógica, en ocasiones con personal especializado y en la mayoría de los casos con los mismos compañeros, pudiendo afirmar que el trabajo es de regular calidad.

Aunque resulta discutible el condicionamiento total de la teoría al lenguaje poseído, se subraya el énfasis puesto en la comunicabilidad de la investigación curricular, acción colegiada que compromete a todos los profesionales de la educación.

Cabe hacer mención que en esta institución, aunque exista cierta certidumbre en el hacer docente, sólo 16 profesores participan en el trabajo colegiado de forma extraordinaria, mismos que efectúan actividades estratégicas, situaciones alejadas de la normalidad institucional, de los cuales, 6 tienen estudios de Licenciatura de la U.P.N., 5 con Normal Superior y 5 con Normal Básica. Con este personal - a partir de enero de 1998 - empieza a desarrollarse el trabajo de investigación en forma participativa (entrevistas, reuniones, taller, encuentro interinstitucional), el ambiente existente provocó que la atención estuviera dispersa en las diversas actividades que se realizaron. El director no tuvo más participación en el desarrollo de la investigación que la autorización de los espacios de tiempo para realizar el trabajo, argumentando la falta de tiempo y

los múltiples compromisos que tiene por cumplir; pese a esto, como equipo de trabajo nos encontramos compactos como respuesta a las acciones emprendidas y vinculadas con el proyecto, acciones realizadas de manera extracurricular.

Escuela Primaria "Cuauhtémoc".

Esta primaria pertenece al sistema federal, clave de centro de trabajo 07DPR3073C, correspondiente a la zona escolar 041, dependiente de los Servicios Educativos para Chiapas. Dicha escuela se encuentra geográficamente ubicada en la ciudad de Copainalá Mezcalapa, Chiapas. Esta institución actualmente cuenta con: una directora técnica, una subdirector sin grupo, trece profesores con grupo, un profesor de Educación Física y dos intendentes; todo este personal está al frente de 378 alumnos. De los trece profesores frente a grupo, sólo ocho participan en el proyecto, de los cuales cuatro son Licenciados en Educación Primaria egresados de la U.P.N., dos de la Normal Superior y dos de Normal Básica; el resto del personal docente (5) cuentan con estudios del Centro de Formación del Magisterio Chiapaneco (CEFOMACH). La antigüedad en el servicio educativo oscila entre 13 y 18 años; de ahí que tanto en esta escuela como en la anterior, algunos profesores expresan que: "La profesionalización la han logrado con base en su experiencia y que no necesitan reuniones colegiadas, ya que la práctica hace al maestro - según dicen -".

Con relación a las reuniones del Consejo Técnico Consultivo, en esta escuela se efectúan en un clima de cordialidad, en donde la participación académica de los maestros se efectúa en un 70% acerca de aspectos pedagógicos, metodológicos e instrumentales que revitaliza la práctica docente de los que integran el colectivo. Al expresar lo relativo a la participación, se dan en función a proponer alternativas con base a experiencias vivenciadas y confrontadas teóricamente, que han sido funcionales al socializarlas y llevar su

aplicación en el trabajo áulico (se anexa formato de entrevista de opinión Anexo No. 3).

El 30% de "participación" no descarta la posibilidad de que pueda en algunas reuniones incrementarse, pero en promedio se participa en aspectos no sustanciales del trabajo áulico y cotidiano, dada la apatía a la profesionalización y al análisis colegiado de las prácticas. En las diferentes reuniones se ha consensado llevar a cabo las comisiones de: extensión educativa, asuntos técnico - pedagógicos, material didáctico y superación profesional; la funcionalidad de dichas comisiones ha redundado en efectuar propuestas alternativas que han mejorado nuestro trabajo escolar - argumentan los profesores -; algunas actividades propuestas, - entre otras - y que han tenido eco son las siguientes:

- Conformación de una biblioteca para uso exclusivo de los alumnos.
- Fundación de una ludoteca.
- Organización de trabajos por las tardes donde se analizan documentos teórico - metodológicos referidos a problemáticas significativas que se presentan en el aula y apoyándose en las experiencias vividas.
- Planeación y ejecución de reuniones con asesores de la U.P.N. Unidad 071, para el análisis e intercambio de experiencias, en donde se lleva a cabo el análisis del ciclo docente práctica - teoría - práctica.

Ante estos referentes es donde cobra sentido la alternativa cualitativa de la investigación, ya que basa su validez en la contrastación interpersonal de las observaciones, y su transferencia en la comunicabilidad de las soluciones obtenidas, en donde el lenguaje empleado cobra una importancia capital: se abandonan los números como único mensaje científico y se emplea el idioma de comunicación habitual; un texto de Stenhouse (1984:212) ilustra este

planteamiento: "Ningún aula ha de constituir una especie de isla. Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación. Han de informar de su trabajo. Es preciso pues, desarrollar un común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría. Allí donde este lenguaje se demuestre inadecuado, los profesores tendrán que proponer nuevos conceptos y nueva teoría."⁵

Escuela Primaria "Vicente Guerrero".

La Escuela Primaria "Vicente Guerrero" clave 07DPRO722V, pertenece a la zona escolar No. 101, dependiente de los Servicios Educativos para Chiapas. La escuela en mención se ubica en el ejido El Porvenir Jericó, municipio de Villa Corzo, Chiapas. En dicha institución educativa laboran 10 profesores de grupo, un Director Técnico y un Subdirector; de los docentes frente a grupo, 5 son los que se interesaron en participar en el proyecto, de los cuales 3 son egresados de la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 y 2 más de la Licenciatura en Educación Primaria, ambas de la U.P.N.; los otros 5 sólo cuentan con Normal Básica, desinteresándose del trabajo colegiado debido a que por tener otras fuentes de ingreso lo que menos les interesa es mejorar su trabajo áulico; la antigüedad en el servicio fluctúa entre 10 y 15 años de experiencia docente; la matrícula escolar es de 280 alumnos, los que son atendidos de acuerdo al grado que les corresponde. Ante la baja matrícula observada, pese a que es la única escuela primaria de la localidad, el Director argumenta que esto se debe a que los profesores viajan diariamente a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado de Chiapas, y que por esto faltan demasiado o llegan muy tarde a sus labores, y que debido a esto los padres de familia emplean a sus hijos en las faenas del campo; pero que hasta la fecha no han realizado acciones para contrarrestarla. Sin embargo, cuando apoyó la primera etapa de la investigación, en la segunda y

⁵ STENHOUSE, L.: Investigación y desarrollo del curricular, Madrid, España, Edic. Morata 1984. p. 212

tercera etapas sobresalen trabas y obstáculos para ceder el espacio de tiempo para las actividades, sugiriendo que se efectúen fuera del horario "si los maestros están interesados realmente", pero al ver la participación de los 5 maestros empezó a ceder pero no con facilidad.

En octubre de 1997 el problema de la baja matrícula era de los más fundamentales, para ello se implementaron medidas como: no se solicitó ninguna colaboración económica a los padres de familia al inicio del curso, se procuró que se realizaran sólo los festivales necesarios debido a que los niños provenían de familias de escasos recursos económicos, priorizar el trabajo frente al grupo disminuyendo la "venta de dulces y galletas". Estas medidas, si bien ayudaron a centrar a los maestros en su trabajo, también disminuyó la proyección de la escuela a la comunidad, así como la entrada de recursos económicos que tanta falta hacían.

Para contrarrestar la baja matrícula se realizaron varias campañas de inscripción de alumnos y como resultado de estas acciones lo único que se logró fue aglutinar a un cierto número de niños "rechazados" de otras escuelas cercanas a la comunidad, ya sea por "problemas" de aprendizaje, por "mala conducta", por ser repetidores y hasta por ser de la secta religiosa "Testigos de Jehová". Esto último, aún cuando reglamentariamente no se les aceptaban por no respetar los símbolos patrios, hubo necesidad de inscribirlos con tal de incrementar la matrícula.

2.2. Proceso de Inserción en las Escuelas.

2.2.1. Valoración del Saber Docente.

Esta etapa permitió describir y reconstruir analíticamente el funcionamiento

de los Consejos Técnicos Consultivos, analizar los documentos y políticas que le conciernen, así como identificar los principales factores que facilitan o dificultan el funcionamiento de los mismos.

La historia de las escuelas proporcionó un antecedente que ayuda a comprender su situación actual. A través de esta historia se reconoce que cada una, es una entidad diferente con características, usos, tiempos, contextos y personalidad propia. La interacción de este contexto con el conjunto de relaciones que surgen a partir de la convivencia de individuos con diferencias de edad, sexo, valores, ideología, proporciona ciertos matices que dan contenido a esta personalidad aún estando en un ámbito similar.

A menudo, los cambios de personal directivo más que los de personal docente, inciden en la creación de los ambientes de trabajo al propiciar, a veces, rupturas cuando el directivo en turno impone cambios notables que alteran la cotidianeidad y la costumbre. Dependiendo del beneficio o perjuicio que ocasionen, el personal docente actuará en consecuencia, ya sea para aprobar o rechazar estos cambios.

Tal es el caso de la Escuela Primaria "Vicente Guerrero", donde se detectaron momentos de dispersión y otros de compactación, a consecuencia de la imposición de normas y rutinas que alteraron la cotidianeidad. La dispersión se advirtió con la participación discontinua de los maestros en las actividades que ellos mismos proponían para esta investigación, acompañada de la no participación de la directora en las mismas. La compactación se observó cuando la gente se solidarizó para hacer frente a las acciones arbitrarias del director quien en un mismo tiempo muestra interés en la investigación y convoca a las reuniones con carácter "obligatorio". En estas condiciones los maestros estando juntos logran involucrarse e interesarse más en el trabajo.

En el ambiente que se crea en la escuela influyen también los conflictos político – sindicales que en un momento dado pueden causar dispersión de todo el personal o compactación de pequeños grupos como el caso de la Escuela Primaria “Cuauhtémoc” incidiendo directamente en el desarrollo de las juntas del Consejo Técnico.

Llama la atención el hecho de que los maestros demuestran capacidad de análisis, discusión, consenso y toma de decisiones con respecto a las actividades a organizar en la escuela, excepto en aquellas que se relacionan con lo pedagógico. Este sigue siendo un espacio respetado por todos tácitamente, donde nadie interviene en lo de los otros sin permiso, sin cautela y sin confianza. Lo mismo sucede con el compañerismo y la solidaridad los cuales fluyen cuando se trata de reuniones sociales u organización de las actividades acostumbradas (festivales, bazares, funciones) pero no para la discusión académica. Es más probable que se cuestione el funcionamiento de las comisiones de Acción Social, Deportes, Finanzas, Prensa y Propaganda, pero será muy raro cuestionar la de Asuntos Técnico – Pedagógicos. Admiten que no funciona del todo y que necesitan apoyo pedagógico pero no consideran la posibilidad de recibirlo de esta comisión. De ahí que comúnmente lo que esperan de las reuniones es información y organización de eventos cívicos sociales, aún cuando desearían restarle importancia a la parte informativa y darle prioridad al carácter formativo. Pero ¿hasta qué grado sería factible el trabajo colegiado si asumen la “jerarquía” del director y lo consideran la “cabeza” aceptando implícitamente estar por debajo de ella?, ¿qué alcances tendría el trabajo colegiado cuando los maestros aceptan que a veces no pueden llegar a consensos y en esos casos esperan la última palabra del director como un derecho que le corresponden o bien, en otro caso, aceptan que su participación se limite a emitir su voto a las propuestas que el director realice?

Consideran como elementos que facilitan el funcionamiento de los consejos técnicos la disponibilidad, la responsabilidad, la democracia, la innovación, la colaboración, la autonomía en el trabajo y como elementos que dificultan su funcionamiento, la apatía, la hostilidad o desconocimiento de la función de cada comisión. De ahí que Covarrubias explique que: "El hombre es un ser natural sujeto a las leyes de la naturaleza, que transforma a la naturaleza (incluida la suya) por medio de las actividades que colectivamente realiza".⁶

Persiste el interés, más que por el Consejo Técnico en general, por la funcionalidad de sus comisiones dado que se concibe la estructuración de este órgano básicamente a través de la distribución de las mismas.

El análisis de los documentos normativos que lo sustentan fueron contrastados con la realidad, llegando a reconocer que la normatividad sienta algunas bases para la práctica pero las más consistentes son aquellas que el trabajo cotidiano se ha encargado de ir construyendo, afianzando y enriqueciendo.

Por lo que se concluye que el conocimiento de la normatividad no es el único camino para ajustarse a las normas existentes o para saber cómo "deberían ser" estos órganos, tal es el caso de una gran mayoría de maestros que afirman no conocer con precisión el Reglamento de Consejos Técnicos, sin embargo, están dispuestos a conocer más de él y rescatar el aspecto pedagógico.

Las actividades realizadas en esta etapa fueron determinantes para las etapas posteriores, dado que permitieron conocer más de cerca la realidad de los consejos técnicos desde el punto de vista de los participantes, las contradicciones que presenta y las expectativas que ellos han mantenido en

⁶ COVARRUBIAS, Villa Francisco. La teorización de procesos histórico - sociales. México, D.F. U.P.N. 1995. p. 128

silencio con respecto a este espacio.

En cuanto al proceso metodológico, el hecho de que el personal docente tuviera confianza con los miembros del equipo adscrito a su escuela, contribuyó al surgimiento de mayores espacios de diálogo espontáneo que aportaron un gran bagaje de datos que permitió al equipo tener un acercamiento más concreto de la situación que prevalece en la escuela, esta misma confianza ayudó a realizar las entrevistas y observaciones con mayor facilidad obteniendo un conjunto de datos cuya organización e integración requirió de largas discusiones y análisis concienzudos por parte del equipo para comprender su sentido y significado.

2.2.2. Reflexión Copartícipe del Hacer Docente.

La segunda etapa se caracterizó por tener como eje central la participación de los docentes en el análisis y reflexión de su práctica en particular y a la vez dentro de un contexto escolar específico, mediante el diálogo, la crítica y la autocrítica. En ella se propusieron alternativas de trabajo, que contribuyeron a la creación de nuevos espacios de reflexión y a la construcción de una actitud más comprometida hacia la docencia en la medida en que lograron asumir el compromiso individual y grupal que les corresponde. En este sentido las actividades realizadas fueron las siguientes:

Para la devolución de los resultados recabados en la etapa anterior se realizó una junta en cada escuela propiciando la discusión y el análisis de los datos presentados. Los maestros coincidieron en que el docente como persona necesita valorarse, saber que puede dar de sí mismo, saber formar parte de un equipo de trabajo y dar lo mejor como grupo. Aseguraron que la falta de comunicación entre el personal y las relaciones tensas que predominan interfieren en el trabajo del Consejo Técnico, por lo que las tres escuelas coincidieron en la

importancia de fomentar las Relaciones Humanas manifestando que estarían dispuestos a participar en actividades que les apoyen en este aspecto. También consideraron que el funcionamiento del Consejo Técnico, y por ende el de la escuela es factible de ser mejorado siempre que haya voluntad y perseverancia puesto que eso es a largo plazo. Aquí mismo se reafirmaron algunas de las propuestas hechas durante las entrevistas como son: propiciar un espacio donde los maestros pudiesen intercambiar, discurrir y reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas tanto a nivel escuela como a nivel zona.

2.2.3. Taller Vivencial de Relaciones Humanas.

La planeación de este Taller surge como alternativa propuesta para impulsar el funcionamiento de los Consejos Técnicos Consultivos en su carácter de cuerpo Colegiado.

Este Taller tuvo como propósito General: Reflexionar sobre sí mismo y su incidencia en las relaciones que cotidianamente practica en su vida profesional y personal.

Los propósitos específicos fueron:

- a) Que el docente participe en un proceso de reflexión sobre su persona.
- b) Que el docente reconozca y valore su relación con los demás.
- c) Que el docente elabore un Proyecto de Vida.

En congruencia con los propósitos el temario básico fue el siguiente: Autoconocimiento y Autoestima, Comunicación, Autoaprendizaje, el maestro como persona, las bases diálogo, y proyecto de vida personal y profesional.

La planeación estuvo sujeta a condiciones tales como: tiempo, espacio, forma de conducirla y las ideas rectoras explícitas o implícitas en ellas.

En general participaron 29 maestros, participación que fue de manera voluntaria ajena a toda normatividad oficial. El Taller se llevó a cabo entre el 27 de Febrero y 27 de Marzo de 1998, con un promedio de una sesión por semana.

En el Taller "¿Quiénes somos?" se vivió el proceso de irse descubriendo y conociendo en su plenitud, se va asumiendo la responsabilidad de la propia vida, es decir, reconocer y amar conscientemente nuestras propias necesidades, sentimientos, significados, experiencias, historia, recursos, limitaciones, errores, así como la calidad de persona diferente, única e irrepetible.

Se determinó trabajar con la modalidad de Taller porque en él, el conocimiento se construye grupalmente en un espacio abierto. De esta manera el Taller propició diversos tipos de actividades, algunas de reflexión personal, de compartir en grupo, de confrontación o debate, de análisis de casos, relatos de vivencias. Permitió que los participantes aprendan lo que les interesa aprender. De ahí que el aprendizaje se vuelva significativo. En este aprendizaje, la vivencia juega el papel más relevante, dado que en ésta se conjugan no sólo el uso de todos nuestros sentidos sino también el conjunto de sentimientos, emociones, valores y marcos conceptuales que nos conforman como Seres Humanos. Por eso afirmamos la característica "Vivencial" del Taller.

La mayoría de los docentes tuvimos una participación activa, creativa, crítica y reflexiva, lo cual permitió encaminarnos hacia la revaloración de nuestra persona y el papel como maestro: aún cuando en algunos momentos se manifestaron actitudes de desconfianza y resistencia.

Se presentaron diversos obstáculos que tuvieron que ser superados: las condiciones físicas y ambientales no fueron propicias porque las sesiones se realizaron después de retirar a los alumnos, por lo que algunos docentes sufrían de cansancio físico y emocional: además, predominaban aún los esquemas ya contruidos con respecto a los cursos que la SEP ha impartido, propiciando desconfianza: los maestros estamos acostumbrados a exposiciones repeticiones de contenidos, dificultando al diálogo y la reflexión, en las últimas sesiones intervinieron actividades de fin de curso: exámenes, documentación, festivales, ejerciendo así, presión en los maestros, obligando a reducir el número de sesiones.

La disposición de los directores para la realización del Taller se caracterizó por la indiferencia y el escepticismo, esta situación representó un obstáculo ya que ellos juegan un papel importante para el trabajo colegiado en el interior de los Consejos Técnicos.

La evaluación del Taller se enfocó no sólo al aspecto cualitativo del logro de los propósitos sino también a la toma de decisiones para la reorientación del proceso. Los instrumentos utilizados para la evaluación del Taller fueron los siguientes: comentarios finales escritos de las sesiones por los maestros participantes, guías de observación participante, construidas por todos los sujetos que intervenimos. Los que se llevaron a cabo a través de relatorías que se fueron analizando y reflexionando constantemente.

La reflexión que se suscitó en el Taller, nos permitió reconocer la posibilidad continua que se tiene en el autoaprendizaje, para buscar la superación personal y profesional en todo momento, también nos ayudo a desarrollar la comunicación y el diálogo al compartir las vivencias con nuestros compañeros.

De la misma manera reforzamos y valoramos las relaciones al conocernos más unos a otros. Fue visible el esfuerzo que hicimos por ser honestos con nosotros mismos y con los demás.

El trabajo grupal ofreció el espacio idóneo para abrirse a la comunicación sincera y horizontal, al diálogo crítico y autocrítico. En estos momentos de intercambio y socialización se proporcionaron sugerencias e ideas que ayudaban a superar algún problema personal expuesto.

La elaboración del proyecto de vida personal y profesional permitió que se replantearan nuestras metas, verificar la congruencia entre éstas y las acciones encaminadas a lograrlas, valorando sus posibilidades en función de lo que ahora son.

Quedó la inquietud de realizar acciones y asumir actitudes tomando en cuenta las metas que se tienen como escuelas, como docentes y como personas; se afirmó la necesidad de apoyarse mutuamente para acceder al cambio que se necesita como institución. Así creemos que se contribuyó a sentar las bases para el trabajo colegiado.

2.2.4. Experiencia de encuentro Interinstitucional.

El encuentro entre docentes surge como una propuesta de trabajo planeada por los maestros participantes al principio de esta etapa.

El propósito de dicho encuentro fue: Propiciar la participación de los profesores en un espacio de diálogo y de reflexión en torno a nuestra práctica docente, contribuyendo así a la profesionalización conjunta.

Se llevó a cabo el Lunes 30 de Marzo de 1998, en el local del CEBECH

"Dr. Belisario Domínguez" de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El evento se inició a las 9:40 hrs. con la presencia de 29 maestros y dos ponentes. Las escuelas que estuvieron presentes, además de la escuela anfitriona fueron "Vicente Guerrero" y "Cuauhtémoc".

Una vez presentado el evento por un miembro del equipo, el *Lic. Rolando Mendoza Martínez*, inició su participación con una charla que él mismo declaró abierta a la intervención del auditorio. Su plática giró en torno a las siguientes ideas:

- "En el cerebro ocurre un milagro: el surgimiento de la conciencia, pero es el sentimiento más reciente de la humanidad, al grado que no todos lo tenemos... basta ver a nuestros congéneres para ver que hay un grado altísimo de inconsciencia en las cosas que hacemos..."
- "La posición de uno está en relación directa con la posición de los demás".
- "La evolución del hombre se repite cada vez en la evolución del niño antes de nacer, de hablar y de caminar".
- "El buen maestro abona al muchacho para que emerja .. Hay que hacer emerger lo mejor del alumno... ¡no es lo que tú creas!, ¡no es lo que tú quieras!, ¡no es lo que el sistema mande!, sino ¡lo que el muchacho trae adentro!".
- "Me da la impresión de que en cada uno de esos niños que tienes a tu cargo está la posibilidad de la recreación de toda la humanidad."
- "Siento que hay un lugar para cada uno de nosotros, si no ocupas el tuyo quedará vacío para toda la eternidad."

Mientras se realizó esta plática, en los maestros se observó un marcado interés. En un momento posterior manifestaron el impacto que les causó esta

charla por el diálogo interno que dejó latente en todos los participantes, razón por la que no consideraron pertinente participar, asimismo solicitaron otra charla en esta misma línea temática.

En cuanto al *Profr. Lizandro Cancino Méndez*, su participación giró en torno a las siguientes interrogantes: ¿Por qué soy maestro?, ¿Qué me ha ayudado a serlo?, ¿Cuántos aprendizajes me han conformado?, ¿Qué es lo que nos ha llevado a ser lo que somos?, ¿Somos dueños de nuestro espacio como profesores?, ¿será que valoramos lo que sentimos y sabemos como profesores?

Posteriormente se constituyeron 5 equipos integrados por 5 ó 6 personas. El trabajo consistió en propiciar un momento de reflexión para compartir las experiencias en torno a las siguientes interrogantes:

1. ¿Conoces a los niños con los que trabajas?, ¿Cómo tomas en cuenta sus personalidades?
2. ¿Cómo influyen las formas de relación con las autoridades escolares en el trabajo docente?
3. ¿Qué tipo de convivencia se da en tu escuela?
4. ¿Quiénes conforman la escuela ? ¿Qué papel consideras que juega dentro de la sociedad?
5. ¿Cómo influyen tus intereses, motivaciones y valores personales en tu trabajo docente?
6. ¿Cuál es tu opinión acerca del evento?

Todos los profesores permanecemos trabajando en los equipos formados por espacio de 50 minutos, durante el cual todos los maestros tuvimos la oportunidad de compartir las experiencias y dialogar en torno a ellas. Aquí describimos algunas de las aportaciones surgidas durante el trabajo de reflexión.

Los compañeros comentaron que la escuela la conforman tanto las personas que laboran dentro de ella, maestros de grupo, alumnos, director, oficiales de servicio, maestros de apoyo (de educación física, artística y tecnológica), y secretaria, así como las personas que apoyan la labor escolar tales como padres de familia, autoridades o la comunidad misma.

No es posible para una maestra conocer a todos los niños que tiene a su cargo en un curso escolar, "conocer" en un sentido amplio sus sentimientos, sus habilidades, sus limitaciones, su contexto familiar y comunitario, sus carencias alimenticias o afectivas. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje de estudiantes que se llegan a conocer aunque este "llegar a conocer" no implica poder tomar en cuenta sus personalidades como individuos, puesto que existe una normatividad en cuanto a programas y esto implica que hay tiempo marcados para avanzar en lo que se tiene establecido.

Se comenta acerca de la rebeldía, la indisciplina, la violencia de algunos niños en la escuela, concordando que esto es originado por múltiples circunstancias que vive con su familia, actúa muchas veces de esta manera para llamar la atención de los adultos, y el docente hace todo lo posible por encontrar y proponer diversas alternativas a esta situación, siendo más fácil hallarlas si existe confianza entre profesor(a) alumno(a) y padres de familia, así como el apoyo de otros profesionales: compañeros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. Hay ocasiones en que nosotros hacemos a los "niños problema" al no darles el trato que necesitan. De ahí que es necesaria la iniciativa del maestro

y su capacidad para detectar los problemas.

Es necesario concientizar al maestro en servicio, de la importancia de la tarea que se ha comprometido a desempeñar desde el momento que se decidió por la profesión, procurar revalorizarla ante la sociedad y ante sí mismo: coincidimos en que sería conveniente retomar esto desde la formación del docente, es decir, en las Escuelas Normales de Educación, etc.

La relación que se da con las autoridades no se puede considerar el todo positiva. En cuanto a la convivencia que se desarrolla en el interior de la escuela no es la conveniente ni la que quisieran los profesores, simplemente es considerada de carácter laboral y no pasa a más, cuando debieran existir estrechas relaciones humanas entre todo el personal que conforma las escuelas, agregaron que SÍ ES POSIBLE cambiar ese ambiente, buscando uno más satisfactorio a través del compromiso de todos los que conformamos la escuela, considerando no sólo a los docentes, sino también al personal administrativo, las autoridades y la comunidad en general, porque juntos forjaremos a los futuros hombres de nuestra sociedad, por lo que se puede deducir que el papel de las escuelas es de vital importancia dentro del desarrollo y crecimiento de una nación. Ante este análisis es necesario expresar que "la teoría concibe al mundo con objeto del pensamiento y como objetivo de utilización y para que históricamente se llegue este momento, es necesario que las formas de transformación de la realidad se hallen en un avanzado grado de desarrollo".⁷ Los profesores pensamos que no es posible separar nuestros intereses, motivaciones y valores personales dentro de nuestra labor como docentes, porque siempre los vamos a reflejar, tanto en nuestras actividades como en nuestras actitudes dentro y fuera del aula, y las actitudes que un maestro adopta ante su grupo resultan ser producto de su personalidad.

⁷ COVARRUBIAS, Op. Cit. P. 129.

Para la evaluación de este encuentro se utilizaron como instrumentos: las relatorías y los testimonios de los maestros. Durante el trabajo se procuró que siempre prevaleciera libertad para ahondar en los cuestionamientos que más interesaban.

En ningún momento se les expuso conocimientos acabados sino que todo el tiempo se mantuvo la actitud de construcción grupal de aprendizaje. Algunos participantes se encerraban en su posición tratando de imponerla, o hacerla prevalecer lo cual era un obstáculo para el diálogo, en estos casos, como participante en el rol de formador de formadores tuve que ayudar a desatorar la discusión para no caer en empantanamientos. La labor de los ponentes dentro del equipo fue más bien como facilitadores de la comunicación.

Como todos los eventos, éste no estuvo exento de obstáculos como son los siguientes: el local no resultó del todo adecuado, el período del llenado de documentos para el intermedio de cursos representaba presión en los maestros por trabajos administrativos y artísticos.

Cabe señalar que aún cuando los directores manifestaron su aprobación para este evento que catalogaron como "interesante" ninguno de ellos se presentó.

En relación a sus opiniones de este encuentro Interinstitucional, comentaron que convendría ampliar el campo de acción de la presente investigación, no limitarla a sólo tres escuelas primarias, sino también, como mínimo invitar a los docentes de las zonas escolares involucradas, rurales y urbanas.

El I Encuentro Interinstitucional a Nivel Primaria, permitió apreciar que tan

necesario es implementar un espacio de interacción pedagógica profesional entre los docentes, donde se tenga la oportunidad de dar a conocer las experiencias personales y confrontar puntos de vista, dar y recibir críticas constructivas, y de este modo acrecentar la calidad de la práctica docente. Aún cuando no se concretó algún compromiso para un próximo encuentro quedó la experiencia vivida y la inquietud de fomentar más espacios de este tipo en la búsqueda de alternativas que permitan fortalecer el intercambio académico.

2.2.5. El Trabajo Realizado en la Perspectiva "Desde Dentro".

El eje central de esta etapa fue la participación de los docentes en el análisis y reflexión de su situación actual, de su persona, de su práctica y del contexto en que está inserto. Contribuyó al logro de los siguientes propósitos:

- Proponer alternativas para impulsar el funcionamiento de los Consejos Técnicos en su carácter de Cuerpo Colegiado.
- Vincular la función del Cuerpo Colegiado con la profesionalización del maestro, analizando críticamente las dimensiones de la práctica docente, participando en experiencia de encuentro y apoyo entre maestros en un ámbito de comunicación horizontal.

En este último propósito se profundizó en el análisis de las dimensiones personal e interpersonal del maestro a través del taller de Relaciones Humanas y por medio del Intercambio Interinstitucional se acercaron al análisis de las dimensiones pedagógica, social e institucional. De tal forma que "solamente la enseñanza de la lógica de construcción de conocimiento teórico es capaz de constituir las conciencias simples y reconstituirlas como conciencias teóricamente".⁸

⁸ COVARRUBIAS, Villa Francisco. La Socialización del Conocimiento en: Las herramientas de la razón, México D.F. U.P.N. 1995, P. 126.

Fue común observar en las tres escuelas el predominio del problema de las relaciones humanas como un obstáculo para el funcionamiento ideal del Consejo Técnico Consultivo.

Los maestros valoran la necesidad de apoyo pedagógico a través del intercambio de experiencias con sus propios compañeros y con maestros de otras escuelas, razón por la que propusieron el I Encuentro Interinstitucional.

En el desarrollo del Taller de Relaciones Humanas los docentes participaron en forma activa, creativa, crítica y reflexiva, lo cual les permitió encaminarse hacia la revaloración de su persona y su papel como maestro; aún cuando en algunos momentos manifestaron actitudes de desconfianza y resistencia. Vivenciaron experiencias de aprendizaje significativo, y construcción grupal del conocimiento a través del diálogo.

Tomando en cuenta que en ningún momento se les presionó a asistir, se contó con el 60% de los maestros de cada escuela, lo que permitió reconocer que los maestros son capaces de analizar su situación, proponer alternativas de trabajo y participar en ellas.

Este taller despertó la inquietud de continuar el trabajo con la perspectiva de impulsar el funcionamiento como equipo dentro de la escuela.

En la experiencia del encuentro se vivenció la participación en un espacio de diálogo y reflexión en torno a la práctica docente, reconociendo la necesidad de involucrar a más escuelas y fomentar más espacios de ese tipo. En este evento se ahondaron las cuestiones que les interesaron, no se expusieron conocimientos acabados, y realmente compartieron y discutieron sobre sus experiencias. Uno de los obstáculos en este diálogo fue que algunos se

encerraban en su posición tratando de imponerla.

Con respecto a las aportaciones hechas en el encuentro los maestros reconocen que el papel de la escuela es de vital importancia dentro del desarrollo de una nación, sin embargo consideran necesario concientizar al maestro en servicio de la importancia de su trabajo para revalorizar su profesión ante la sociedad y ante sí mismo.

2.2.6. Escenario de la Perspectiva.

El haber profundizado en el escenario de lo real, nos llevó a darnos cuenta del rezago y dificultades que tenemos para desarrollar la profesión en los diferentes niveles de la realidad analizada: el haber incursionado en el escenario de lo utópico, nos permitió adentrarnos en el mundo fascinante de las ideas y propuestas de diversos países, autores e instituciones y hasta soñar con planteamientos muy buenos pero lamentablemente muchos de ellos fuera de nuestro alcance.

Pensar en el escenario de lo posible nos lleva a reconocer nuestros alcances, limitaciones y posibilidades; en el empeño de superar el desarrollo profesional que tenemos hasta la fecha.

Nosotros quisiéramos llevar a cabo todas las propuestas planteadas en el escenario utópico, pero debemos de reconocer que la mayoría se da en otros conceptos, con otra cultura y con mucho más recursos de los que nosotros pudiéramos contar, de ahí que tenemos que hacer mediaciones, adecuar planteamientos, recortar ideas y, de acuerdo a nuestras posibilidades, aportar nuevas alternativas, emprender iniciativas que consideremos nos pueden llevar en un proceso a mediano y largo plazo, a superar los problemas y a favorecer un

mayor desarrollo profesional, conjuntamente con los profesores que formamos el colectivo escolar. En la actualidad el carácter colectivo de la especie humana es generalmente aceptado. El individuo establece y participa de un conjunto de relaciones con otros individuos y esto es lo que lo hace humano.

2.3. Desarrollo Profesional de los Docentes Participantes. Un Trabajo Cooperativo.

Como se puede observar en las tres escuelas descritas, las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan la enseñanza escolar elemental no siempre emanan de fuentes externas. El trabajo duro no equivale sin más a doblegarse a regañadientes a las presiones externas. Muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos quienes se impulsan, con entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que nos proponemos. No parece que hagan falta órdenes ni presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Me refiero a los profesores sensibilizados al cambio docente desde el colectivo, donde se plantean unas exigencias bastante duras; y que en conjunto se puede analizar la realidad vivenciada desde dentro; de tal manera que cuando se reconoce el trabajo pedagógico desde un colegiado con miras a un cambio actitudinal en y para la práctica docente, estamos reconociendo que como profesores estaremos involucrados en dicha situación, con la posibilidad de que seamos parte de las condicionantes que provocan nuestro accionar en el trabajo en colectivo, es decir, que nos autoanalicemos y admitamos nuestros aciertos, errores y fracasos como profesores; aceptando que el análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se

quiere ir y cómo hacerlo.⁹

Este trabajo en colectivo no ha sido producto de una buena intención de reformar nuestra labor docente, ni una acción decretada nacionalmente para modificar el trabajo docente; por el contrario, ha sido y seguirá siendo un proceso sistemático y ascendente que implica como parte de la investigación, rescatar nuestra labor como docentes en la misma práctica, reconociendo las dificultades que como profesores en servicio afrontamos, analizando de forma crítica lo que diariamente realizamos, considerando además identificar lo que queremos transformar para beneficio de todos los que integramos el colectivo escolar, y que a su vez contribuya a la realización de cambios sociales.

En el análisis de nuestro quehacer docente se analizó y reflexionamos que la normatividad en cuanto a programas nos va marcando ciertos tiempos para alcanzar lo establecido de modo que "llegar a conocer al niño" no implica que se tome en cuenta su personalidad en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, incluso se reconoce que hay ocasiones en que nosotros hacemos al "niño problema" al no darle el trato que necesita.

Consideramos que las relaciones en las escuelas no son como quisiéramos, debiendo existir relaciones más satisfactorias a través del compromiso de todo el personal, comunidad y autoridades. Tarea nada fácil de lograr pero tampoco imposible de realizar.

En esta etapa se retomó metodológicamente, estrategias de investigación participativa, en la medida en que los sujetos pasamos a ser objetos de conocimiento al participar grupalmente como una comunidad autocrítica de personas que pretenden ilustrarse acerca de la relación entre sus circunstancias,

⁹ PEREZ, Serrano. Op. Cit. P. 48.

la acción y la consecuencia que está en el marco de su propia situación; con la perspectiva de emanciparnos de las restricciones institucionales y personales que limitan nuestra capacidad de vivir los propios valores educativos y sociales. "El fenomenólogo busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los métodos y creencias que están detrás de las acciones de las personas".¹⁰

En estas estrategias se trató de identificar las interacciones entre las limitaciones supuestamente "objetivas" y las supuestamente "subjetivas" que intervinieron sobre el conocimiento y la acción, intentado alcanzar una perspectiva desde la cual puedan comprenderse las limitaciones de ambos grupos de factores sobre el contexto social.

Para realizar dicho proceso de formación permanente también es importante contar con espacios abiertos en el ámbito pedagógico que ya existen reglamentariamente como lo es el Consejo Técnico Consultivo, Pedagógico, pero que no funcionan como tales, o bien crear algunos otros que nos permitan a todos los docentes contar con un momento necesario para la reflexión, la innovación y la reconstrucción constante de la práctica docente.

La forma de trabajo que requerimos realizar no es, entonces, la de apegarnos a un mero curso sino a un proceso sistemático, gradual y ascendente, que nos permita como docentes ir construyendo y reconstruyendo en el colectivo nuevos horizontes de saber, en un proceso de desarrollo profesional que a su vez también sea parte de una espiral cada vez más amplia que parta de la realidad y tenga como objetivo acrecentar nuestro saber para un mejor desempeño en el trabajo como maestros de grupo.

¹⁰ PEREZ, Serrano. Op. Cit. P. 20.

Por lo que consideramos el Seminario Permanente como la forma idónea de permitirnos a los maestros discutir maduramente sobre los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Logrando así coparticipar en el seminario con conocimientos que están presentes en el momento de intercambio y en la acción misma del trabajo docente, centrándonos en la resolución de nuestros problemas cotidianos aplicando los aprendizajes obtenidos en el aula y discutiéndolos académicamente al interior del equipo multidisciplinario. De esta manera es puesto de manifiesto la necesidad de desarrollarnos profesionalmente desde el colegiado, en el lugar mismo donde surge la necesidad de revalorar la función que como maestros tenemos y donde se requiere contar con procesos educativos que promuevan aprendizajes significativos y útiles en la vida diaria de los educandos mediante un desarrollo profesional en donde consideremos que se está en un proceso permanente que todos los docentes en servicio debemos tener que parte de una continua autorreflexión, de un fomentar la conciencia profesional, de identificar nuestra real labor en la institución y de poder dar respuesta a los problemas que se nos presentan en el proceso enseñanza - aprendizaje, auxiliándonos para ello de la investigación y la docencia, conjugando el binomio docencia - investigación que permita la interrelación práctica - teoría - práctica y a su vez mejoremos nuestra labor como maestros de grupo y así contribuyamos a elevar la calidad educativa en la escuela donde laboramos. "Los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones".¹¹

En apoyo al seminario rescatamos el taller pedagógico donde se realiza el intercambio de experiencias, debates sobre temas puntuales, pensando así críticamente sobre nuestra propia práctica docente para con ello desarrollar una

¹¹ PEREZ, Serrano, Op. Cit. P. 3.

forma autónoma de aprendizaje basando en nuestra propia experiencia.

Colocando así a la investigación dentro de la práctica pedagógica de cada uno de los que integramos el colectivo escolar como punto importante para nuestro desarrollo profesional. (Ver Anexo No. 4. "Sobre la importancia del trabajo colegiado").

2.4. Valoración del trabajo realizado.

Esta etapa propició un acercamiento al logro de algunos aspectos propósito: Vincular la función del Cuerpo Colegiado con la profesionalización del maestro, analizando críticamente las dimensiones de la práctica docente, (personal, institucional, interpersonal, social, pedagógico y valoral) participando en experiencias de encuentro, intercambio y apoyo entre maestros en un ámbito de comunicación horizontal. Los aspectos en los cuales se incidió en diferentes niveles y por procesos distintos en cada escuela fueron los siguientes: los maestros iniciamos la reflexión sobre los conocimientos y experiencias que dan forma a nuestra práctica actual, nos encaminamos al desarrollo de una actitud crítica frente al papel como docente en función de una realidad socioeducativa en el proceso de conformación de una metodología que nos permitiera acercarnos a la propia práctica con actitud de pregunta, de búsqueda y de solución de problemas con la perspectiva a largo plazo de ir construyendo un proyecto de trabajo común para la institución.

El nuevo rol de maestro de grupo e investigador permaneció sólo en el lapso de las primeras 3 actividades:

- ◆ Observación participativa de los Consejos Técnicos,
- ◆ Dinámica que emergió en cada escuela, y,

- ◆ Socialización de un informe a las escuelas participantes de las actividades realizadas desde el inicio de la investigación.

La "Dinámica que emergió en cada escuela" obedeció a la pauta que los maestros fueron marcando, a las inquietudes que surgieron y a las alternativas que se propusieron e impulsaron con el apoyo mutuo.

La socialización de la síntesis de las actividades realizadas desde el inicio de la investigación tuvo repercusiones diferentes en cada escuela las cuales se describen en su momento oportuno. La elaboración de esta síntesis dio lugar a que algunas ideas quedaran inconclusas y otras se perdieran. Es pertinente señalar que la experiencia nos planteó la importancia de realizar la evaluación de manera oral y en lapsos menos separados para confrontar puntos de vista y criterios de todos los participantes incluyendo al equipo, con la finalidad de conocer qué tanto se avanzó, a dónde se llegó, hacia dónde nos dirigimos y por qué.

La valoración del trabajo realizado en esta etapa, se ha optado por organizarla por escuelas dado que en cada una se fue desatando una dinámica diferente que amerita un análisis particular para descubrir aquellos elementos que facilitaron u obstaculizaron el proceso, tomando en cuenta las condiciones del medio y las características individuales y colectivas de los participantes.

En la Escuela Primaria "CUAUHTEMOC" (en esta etapa) se visualizaron 3 momentos: el primero que intenta retomar el trabajo, recordando la realizado y basándose en la impresión que les causó la vivencia más que en el análisis y reflexión de lo vivido. Un segundo momento que responde a propuestas de trabajo hechas por los maestros (un II Encuentro entre maestros) y que posteriormente se modificaron para adaptarse a las condiciones que impone la

administración. Y un tercer momento cuando las actividades son encaminadas a la construcción de un espacio que nos permita intercambiar entre ellos experiencias pedagógicas con miras a solucionar la multitud de problemas que se viven en el interior de la escuela. Un factor que influyó para estos tres momentos fue el proceder de los maestros ante los diversos cambios de directivos lo cual incidió en el ambiente de trabajo, puesto que si retomamos la historia de la escuela (1a. Etapa) se puede reconocer que han habido momentos de compactación y dispersión. La compactación del personal se suscitó con el regreso de la directora, en consecuencia las reuniones de trabajo con el equipo investigador se vieron beneficiadas en número, participación e interés.

En un momento sobresale la actitud de la directora quien mostró interés en la investigación: por conocer lo que se ha hecho, por vivir la experiencia con su personal docente y por aportar sugerencias las cuales coincidieron con las de los maestros. De ahí la repetición de algunas dinámicas utilizadas en el Taller de Relaciones Humanas que fueron significativas, sirviendo como retroalimentación y a la vez para ubicar las actividades posteriores.

El otro momento se caracterizó por el inicio de una posibilidad para el trabajo Colegiado a través del planteamiento de problemas específicos de orden pedagógico, administrativo y de relaciones con los padres de familia, con la implementación de un proceso de trabajo para estructurar una metodología de análisis de los problemas pedagógicos, de tal forma que permitiera profundizar en ellos, involucrándolos en experiencias de reflexión y diálogo que nos condujera a encontrar soluciones de fondo. A través de este proceso se realizó una jerarquización de los problemas, se recurrió a textos que nos orientaron acerca de la metodología más pertinente, se analizaron experiencias de trabajo colegiado en otras escuelas de donde se retomaron algunos pasos básicos para un verdadero intercambio académico (Libro del Rincón, "El Consejo Técnico. Un encuentro

entre maestros" de Cecilia Fierro). El camino recorrido nos permitió reorientar las acciones hacia la elaboración de un estudio socioeconómico que nos diera elementos para caracterizar las condiciones en que se inserta la escuela, esto propició que se caminara con un ritmo más lento pero que resultó seguro y productivo.

Actualmente, a pesar del interés que han demostrado los maestros, se ha presentado un elemento que ha acaparado su atención: Carrera Magisterial; ya que estuvieron en el período de evaluación y esto concierne directamente a sus intereses de promoción laboral.

La Escuela Primaria "Vicente Guerrero" inició el proyecto impulsado por la comisión técnico-pedagógica del centro de trabajo. El trabajo en este aspecto empezó con el análisis del Reglamento de los C.T. aprovechando que el interés en ello había surgido espontáneamente a raíz de dos preguntas: ¿Qué actividades le competen a cada comisión? ¿Cómo cumplir cabalmente con la comisión propia sin interferir en las otras?. Sin embargo, no se logró profundizar en este tema debido a que no consideraban necesario realizar pronto alguna reunión sólo para ello, a fin de "no desatender" las labores con los niños y preocupándose por el "qué dirán" los padres de familia.

En relación a esta escuela podemos comentar que la junta para la socialización de la síntesis de las actividades realizadas desde el inicio de la investigación tuvo un papel importante ya que permitió observar que el director, principalmente, no quiso reconocer como verdaderos los problemas de la escuela planteados en la síntesis, alegando que en su plantel no existen esas situaciones, por otra parte, algunas maestras aseguraban que los problemas si existían pero que no debían divulgarse, por temor a la crítica o posibles represalias de las autoridades; además, se consideraban impotentes para realizar cambios en las

estructuras afianzadas por la costumbre y la tradición. Algunas maestras interpretaron la participación de sus compañeras como un intento de invadir el espacio de autoridad del director. Asimismo, se detectó la presencia de personas que deseaban y pretendían cambios, otras que se afianzaban a la tradición y a la costumbre, y un grupo menor que era indiferente a las situaciones que se vivían en su escuela, pudiéndose percibir criterios e intereses encontrados.

Aún cuando se reconocen posibles errores en la metodología de trabajo, estos "errores" permitieron conocer los puntos de vista de los maestros, especialmente en aspectos que por lo general mantienen ocultos y no los explicitan sino hasta que se presenta una situación que los mueva a ello. Algunos de esos temores, ansiedades, conflictos y angustias que no se admiten con facilidad, se evidenciaron en la última reunión a través de sus palabras y actitudes.

La dinámica que se vivió en esta junta, aunada a las actitudes adoptadas por el director, contribuyeron a que decayera el ánimo por seguir participando. No se puede hablar de una ruptura, sino metafóricamente se hablaría de una semilla que se ha sembrado y como tal espera el momento propicio para ser regada y poder germinar; esto es, dejar pasar el tiempo prudente para impulsar de nuevo el trabajo de grupo empleándose otras alternativas.

Escuela Primaria "CEBECH (Dr. Belisario Domínguez)". Las actividades que se realizaron se encaminaron hacia la conformación de un espacio adicional más allá del espacio formal establecido para el Consejo Técnico donde los maestros pudiesen analizar problemas pedagógicos y confrontar su experiencia docente, siendo pertinente señalar que esta labor fue surgiendo a partir de la iniciativa de la "Comisión de Asuntos Técnico-Pedagógicos", que posteriormente se enriqueció con las aportaciones del resto del personal.

El proceso de valorar este espacio no fue igual en todos los compañeros; mientras que unos pensaban que era necesario y útil, otros dudaban de su finalidad y si era realmente esa una razón para "sacrificar" ese tiempo que podían aprovechar con sus alumnos.

Fue interesante observar que los maestros no desean que se les imponga ese espacio, querían en cierta forma irlo ganando y construyendo por ellos mismos, dándole la forma que más les parezca; esto representaba el riesgo de que los desaciertos desanimaran a los que no estaban plenamente convencidos. Cabe señalar que se recomienda abiertamente la presencia de problemas y la necesidad de solventarlos, sin embargo, faltaba iniciativa por parte de los docentes, percibiéndose su actitud de impotencia para resolver estos problemas. Siempre manifestaron su interés en plantear "problemas reales de su docencia" de modo que les proporcionase soluciones útiles y prácticas para su enseñanza en el salón de clases, razón que permite comprender por qué no valoran ni están interesados en este momento en analizar y reflexionar con profundidad las "dimensiones de la práctica docente" (L. Rosas, C.Fierro y B. Fortoul), siendo que les pareció "ajeno" a sus necesidades e intereses.

El director, por su parte asumió una actitud titubeante cuando en varias ocasiones cambió de parecer con respecto al trabajo, pues por momentos lo apoyaba y por otros lo obstaculizaba. Cuando el director brindaba mayores facilidades, los maestros dudaban en aprovecharlas y cuando las negaba o condicionaba con el "cumplimiento", se apresuraban a defender el espacio los más convencidos del trabajo, además, el director mantenía la actitud de querer imponer sus ideas, lo cual obstaculizaba la posibilidad de trabajo colegiado.

Aún cuando todo el personal participó en las reuniones de esta etapa, el director continuó con su actitud de indiferencia y escepticismo e inclusive asumía

que los maestros "no estaban interesados", lo cual contradice la evidente participación de los mismos. Concebía estas estrategias de profesionalización como una concesión por la que había que hacer méritos, ya que desde su punto de vista los maestros "no merecían estas concesiones". Aunado a esto, se evidenciaron los juegos de poder y el temor de ir perdiendo su "autoridad" al ser voluble en sus decisiones, también cuando en sus intervenciones trataba de imponerse, minimizando los puntos de vista de los compañeros.

Esto es lo que nos lleva a la construcción de una metodología de trabajo acorde con las características de los participantes, de las condiciones de tiempo y del tipo de problema que permita analizar con tanta profundidad como sea necesaria y como lo consideren los maestros, intentando superar la evidente ansiedad por encontrar inmediatamente soluciones, una vez planteados los problemas.

De ahí también la dificultad para valorar el proceso de reflexión, análisis y confrontación de ideas (discusión); ésta última todavía es concebida como manifestación de diferencias que pueden provocar conflictos.

Se puede concluir que no se percibió un total interés, pero tampoco un abierto rechazo, esto es comprensible si se tiene en cuenta que no pueden sentir un completo entusiasmo por algo que nunca han evidenciado; además se observó que algunos dudaban de su propia capacidad y la de sus compañeros para ayudarse mutuamente en la búsqueda de soluciones a los problemas pedagógicos que se les presentan en un intercambio de experiencias, considerando siempre, de ser posible, la participación de un especialista.

Si se tiene en cuenta la historia de la escuela y las vivencias más recientes en el ambiente de trabajo, se comprendería mejor algunas de las actitudes

actuales que asumen los maestros, ya que predomina una dispersión del personal docente, no hay un equipo de trabajo sólidamente conformado, ni tampoco grupos en pugna, más bien cada uno se dedica a lo suyo, tomando en consideración a los demás sólo cuando el trabajo lo amerita.

En esta etapa se reconoce que aún persistían dificultades en cuanto a la capacidad de poder trascender la perspectiva propia y llegar a conocer aquellas de las personas que se estudia y ser capaces de establecerse como un instrumento sensible de investigación. En este sentido, se reconoce que para comprender mejor los obstáculos por los que atravesó el proceso de conformación de Trabajo Colegiado, es necesario ir más allá de los meros hechos concretos, ya que las acciones de los participantes tienen un mayor número de significados que las respuestas que los sujetos pudieron explicitar, por lo que es importante comprender esos significados ocultos para guiar el desarrollo de la investigación y lograr de este modo la finalidad de la misma, requiriendo para ello de un lapso de tiempo mayor que el asignado a este trabajo. Tomando en cuenta el aspecto anterior, también se identificó que la empatía juega un papel muy importante puesto que permite comprender las "sutilezas" de las acciones, pensamientos y sentimientos de los involucrados.

"En consecuencia, cualquier investigación dirigida a la resolución de problemas educativos, no puede contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas que, en cierto sentido, sean mejores. Este tipo de investigación no se limita a elaborar informes descriptivos de las ideas de los profesionales. Por el contrario, reconociendo que los problemas educativos surgen precisamente por la falta de coherencia de esas incoherencias e investigándolas en términos opuestos a los de los profesionales, esas investigaciones serán críticas con respecto a las interpretaciones de los

profesionales y procurarán crear teorías alternativas, incompatibles con ellas".¹²

2.5. Valoración General desde la Experiencia Docente.

El trabajo realizado, permite valorar los alcances y limitaciones que por sí mismos, dan cuenta de los conocimientos que a lo largo de este tiempo, se fueron construyendo no sólo en los participantes, sino también en el investigador, aprendizajes que han permitido una mejor comprensión de las actitudes, situaciones e interrelaciones en las que se ven inmersos los maestros y los directores como personas y como profesionales; en consecuencia, se ha ampliado el conocimiento acerca de las escuelas como instituciones, de los Consejos Técnicos y sus posibilidades de trabajo colegiado, asimismo de los alcances que pudiesen tener los encuentros de maestros de diferentes escuelas en un espacio de intercambio académico. Es por eso que en este momento se ha optado por dar a conocer algunos de esos aprendizajes.

□ Acerca de los maestros :

Los maestros sienten agrado por su labor, disfrutan el convivir con los niños y siempre están buscando cómo resolver los problemas que enfrentan, pero esto implica que valore su profesión ante sí mismo y aún más si descubre que no tiene el reconocimiento de la comunidad. ¿Hasta qué punto esta revaloración de su propia docencia incidirá en una mayor entrega y compromiso profesional? ¿Cuáles son los obstáculos que impiden que el maestro revalore su profesión ante sí mismo? Aunado a esto, muchas veces no estamos conscientes de la gran gama de conocimientos con los que contamos, dudando a veces de la propia capacidad para ayudar a otros a resolver sus problemas pedagógicos, sin embargo, en la práctica de un momento de diálogo y de reflexión, nos

¹² CARR, Wilfred. "Una teoría para la educación". P. 111.

asombramos de lo mucho que sabemos, aprendemos de los demás.

En el diálogo se encuentran espacios de expresión a los cual no estamos acostumbrados dado que es común que se proporcione, por lo que esta práctica se enfrentó al obstáculo de la apertura hacia las ideas de los demás y la falta de confianza para participar.

A pesar de que algunos maestros reconocen que su labor amerita cambios en ciertos aspectos, la seguridad que les brinda la costumbre y la tradición es a veces más fuerte que sus deseos de innovar, en los obstáculos que sus mismos compañeros les imponen, dependiendo entonces la innovación de algunos factores tales como liderazgo, iniciativa, creatividad, entre otros, para ser fomentada a nivel escuela.

La experiencia vivida en esta investigación pudo constatar que un maestro aprende mejor de otro maestro al confrontar su propia práctica con la de los demás, enriqueciéndose mutuamente. Esta evidencia permite introducirse en un proceso de revaloración de la docencia, al descubrir que otros han experimentado similares angustias, ansiedades y temores que él, al reconocer que poseemos saberes y al valorar los propios saberes y los de nuestros compañeros.

□ Acerca de directores:

Cada director que pasa por la escuela imprime un sello propio, consciente o inconscientemente incide en el ambiente que se crea.

El ser considerado por los maestros como la "cabeza" y asignarle una "jerarquía" puede proporcionarle la oportunidad de obtener cierto poder que le permita impulsar el trabajo de los maestros y de la escuela misma, aunque esta



161638

161638

concepción del director no sea la más propicia para un óptimo trabajo colegiado, dado que dificulta las relaciones horizontales y el diálogo, ocasionando que el maestro se asuma como un subordinado. Tomado en cuenta lo anterior es posible entender las actitudes que los directores adoptan cuando el maestro se perfila hacia una relación más horizontal, como son: el miedo a tener que compartir el poder y ver amenazado su espacio ante los cambios que el personal docente pueda impulsar.

□ Acerca de los Consejos Técnicos :

A pesar de que el funcionamiento del Consejo Técnico presenta matices diversos, existen algunos lineamientos básicos que coinciden en las tres escuelas:

- Se organiza al inicio del curso escolar y consiste básicamente en la distribución de Comisiones de trabajo.
- Realizan sus juntas aproximadamente cada mes, generalmente después de la junta con el Supervisor.
- Las comisiones que tienen en común son: Acción Social, Finanzas, Puntualidad y Asistencia, Periódico Mural, Prensa y Propaganda, Mejoras Materiales, Asuntos Técnico-pedagógicos, e Higiene.
- La comisión de Acción Social es conocida como la que tiene un carga mayor de trabajo.
- El proceso de las juntas tiene en común: Verificación de la asistencia, lectura del acta anterior y aprobación de la misma, información de las disposiciones del Supervisor, Informe de comisiones, Asuntos generales.
- Aún cuando los maestros participan en la toma de decisiones, aquellas aportadas por los directores son determinantes y tienen mayor peso.

- Lo que comúnmente esperan los docentes de las reuniones es información y organización de eventos cívico-sociales.
- Los docentes implícitamente asumen la "jerarquía" del director su subordinación muchas veces aceptando sin tener conciencia de ello, por lo que no dudan en que él sea siempre el Presidente del Consejo Técnico Consultivo.

Los maestros se muestran interesados por conocer la "normatividad" relativa a Consejos Técnicos, pero específicamente les interesa conocer más la función de la comisión que desempeñan dentro de este órgano, que el funcionamiento integral del mismo

El reglamento que manejan los directores de las escuelas participantes concibe al C.T. "como órgano de consulta y colaboración de la dirección de la escuela", lo cual contradice las bases del trabajo colegiado, cuestión que no sucede del todo en el nuevo reglamento, donde el C.T es concebido como "espacio de participación y concertación en torno a las tareas educativas cotidianas". Razón por la que se considera importante llevarlo a discusión y análisis en el interior de los mismos.

Lo que los maestros desean de su Consejo Técnico es que en él se de espacio:

- Para solucionar las posibles fallas académicas que pudieran haber en el plantel.
- Para apoyar a los maestros con los problemas que tienen dentro del aula y que casi siempre los solucionan solos.
- Para rescatar el aspecto pedagógico de las juntas, restándole prioridad a la parte informativa para organizar eventos cívico-sociales que

conciernen a la escuela.

- Para organizar el trabajo de la escuela.

- Acerca del Trabajo Colegiado y la Profesionalización :

Como resultado de las actividades realizadas hasta el momento, los maestros hemos manifestado actitudes de disposición y compromiso para desempeñar un trabajo colegiado, donde reflexionemos y analicemos nuestra práctica docente con miras a enfrentar y encontrar las posibles alternativas de solución a los problemas pedagógicos que vivimos día con día; cabe aclarar que esa disposición y ese compromiso están sujetos a diversas situaciones y conflictos de índole grupal, personal y de relaciones con las autoridades.

El taller de relaciones humanas fue útil en un momento dado como espacio de reflexión sobre sí mismo y la relación con los demás, como aprendizaje significativo y como práctica del diálogo, sin embargo, resulta insuficiente si no se proporciona una evaluación y retroalimentación continua de los proyectos de vida personal y profesional que allí se elaboran, esto para poder percibir el aprovechamiento del mismo en la conformación de un equipo de trabajo en la escuela, y la posibilidad de ser trasladado al salón de clases.

De manera general son algunos de los aspectos que podemos mencionar para concluir que, el trabajo colegiado enfrenta dificultades, limitaciones y obstáculos tanto a nivel individual como a nivel grupal, por su conformación, solidez y trascendencia, requiere de un proceso largo, continuo y persistente, dependiendo de las características propias de la escuela y su contexto.

□ Acerca de la Escuela:

Cada escuela tiene una historia, una vida que le ha permitido conformar una "personalidad" propia. En esta "personalidad" va contenido el conjunto de interacciones entre los participantes (alumnos, docentes, directivos, padres de familia) y el contexto en que se encuentra, y aún cuando todos estos elementos permanezcan, ningún curso escolar será igual a otro si se tiene presente que los seres humanos continuamente estamos creciendo, cambiando y madurando, por lo que nuestras interacciones se verán matizadas con nuestras diferencias, de ahí que el Consejo Técnico tenga sus variantes en cada centro de trabajo.

Cada escuela de acuerdo a sus características es capaz de desatar una dinámica propia de trabajo.

□ Acerca del Encuentro entre maestros:

El encuentro interinstitucional logró fomentar un espacio en donde los maestros tuvieron la oportunidad de intercambiar sus experiencias, puntos de vista y críticas con respecto a la práctica docente. Es un espacio que habrá que impulsar por la enorme riqueza de conocimientos que allí se manifiestan, porque es allí donde el maestro no sólo confronta sus experiencias, sino que también es un espacio para el aprendizaje y la revaloración de la práctica.

El otro encuentro interinstitucional se vio obstaculizado por la administración verticalista que predomina en nuestro sistema, lo que permitió reconocer la necesidad de una nueva gestión educativa que impulse propuestas de trabajo surgidas de la base magisterial.

2.6. Dimensiones de análisis del trabajo docente desde el colectivo escolar.

La escuela se ha considerado como un lugar donde se enseña a los alumnos, contenidos marcados en un curriculum oficial y que les permite obtener un documento que acredite dichos estudios.

A la escuela se le ha considerado como una institución masificadora que no toma en cuenta sus características específicas humanas y materiales; alejándose así de que la escuela se le debe considerar como una comunidad educativa por excelencia, con una formación sistemática y cultural, de preparación para la convivencia democrática en la sociedad de adultos, contando para su trabajo con la colaboración de otros colectivos e instituciones, donde se fomente el intercambio de experiencias pedagógicas que propicien la creación e innovación, vinculada sistemáticamente a los procesos graduales entre individuos y ámbitos, ya que cada escuela cuenta con características propias que originan una atmósfera concreta, que las diferencian unas de otras, no sólo en el aspecto arquitectónico sino especialmente en su organización.

En la administración se encuentra una separación de la planeación (dirección) y la implementación (docente); es decir, que se separa la función del director con la del docente cada uno se apegan a su rol (superior-subordinado).

Se identifica una separación entre la administración oficial que asume determinada estructura administrativa y la administración profunda y real, aquella con la que tenemos que trabajar los maestros; por lo que la acción administrativa es pasiva, unilateral, y va dejando de lado lo académico, priorizando más la cuestión del llenado de documentos, sin considerar la necesidad de un espacio de reflexión, de análisis y crítica que permita al docente desempeñar mejor su función educativa en el aula y en la escuela. "La planificación situacional se

compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir, conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general, mejorarla, es decir, sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje".¹³

Por lo que es necesario considerar a la administración de una manera dinámica, armónica, polidimensional en donde se promueva y exista relación humana y profesional, así como el trabajo en grupo formal e informal.

Por otro lado, la administración horizontal permite a maestros y directivos desarrollar mayor creatividad, responsabilidad y autocontrol que les demanda su labor en los grupos y en la institución.

La administración deberá considerar que el proceso de innovación y transformación de los ámbitos escolares no puede ser ejercido de manera individualizada sino como una actividad compartida con miras a una participación colectiva.

2.6.1. En la dimensión de la normatividad en la escuela.

En este punto podemos mencionar que en el discurso, se da un apoyo en revalorar la función docente considerando que tiene necesidad y que requiere de una autonomía para poder implementar nuevas estrategias de aprendizaje y que además, sea el propio docente el que elabore sus procesos de evaluación, siguiendo los lineamientos nacionales.

¹³ FRIGEIRO, Graciela, et-al; "Paradigmas de planificación: planificación normativa VS planificación estratégico-situacional", en: las instituciones educativas cara y ceta. Elementos para su comprensión. Buenos Aires, Troquel Educ. Serie FLACSO-Acción 1992. Bases para la planeación escolar. México, D.F. U.P.N.-L.E. '94-1996. P. 27.

Pero en la realidad se implementan supervisiones de carácter administrativo, donde le imponen al docente la aplicación de un examen general para todo el estado, desatendiendo nuevamente a las características específicas de cada institución: "este es un modelo *"racional"* de la actividad de la planificación que se ha mostrado extremadamente ineficaz en nuestros contextos. Ello se debe sobre todo a la ideología tecnocrática y voluntarista en que se funda, y su escaso realismo".¹⁴

En síntesis, la norma es concebida como el medio para hacer cumplir lo que las autoridades consideran adecuado, no lo que los maestros necesitamos en la práctica.

Lo antes expuesto no sucedería, si se contara con una normatividad más actualizada, producto de foros abiertos, cuyas metas fueran el rescate de las necesidades reales de cada institución, para poder replantear la norma jurídica en la misma acción y a partir de los cambios que se susciten a nivel nacional y mundial, dejando de ser ínsulas jurídicas personales perdidas en el océano, para convertirse en verdaderas normas de promoción, convivencia y desarrollo educativo en el estado.

2.6.2. En la dimensión académica en la escuela primaria.

En nuestro estado la contextualización socio-histórica ha implicado el tipo de formación que como docentes tenemos en la actualidad, retomando que somos un estado pobre, con carencias y con formaciones iniciales heterogéneas, las cuales van desde ser maestro con un nivel de secundaria, hasta maestros con un nivel de licenciatura.

¹⁴ Ibid. P. 26.

El bajo nivel educativo en nuestro estado, ha repercutido en lo cultural, en lo social y en lo económico, lo que ha traído como consecuencia la implantación de programas emergentes que han intentado superar el bajo nivel profesional en el que nos encontramos; de ahí la estrategia de hacerlo mediante cursos que se dan en horarios extraescolares, en ámbitos fuera de la escuela donde el maestro trabaja, lo que ha ocasionado que dichos cursos se tomen como algo independiente a la labor que se realiza en las aulas.

Por lo tanto, el desarrollo profesional del docente, no se ha considerado estatalmente, pues sus acciones se han centrado en actualizar, capacitar al docente fuera de su ámbito de trabajo, desde luego que esto responde más a la productividad que a la calidad.

Por lo tanto, se encuentra un punto positivo en este tipo de programas, que ha sido, el proporcionar materiales de carácter pedagógico a los maestros, la desventaja en esto es la interpretación distorsionada que hemos hecho de dichos materiales, producto de nuestra falta de profesionalización.

3. PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN EL COLECTIVO ESCOLAR.

Para desarrollar y considerar este trabajo de investigación, se han tomado las dimensiones de la investigación-participativa, porque una de sus intenciones principales se dirige a una transformación de la realidad histórico-social, mediante una efectiva participación fundamentada en un conocimiento científico de la realidad que se tiene como objeto de estudio. Este enfoque participativo lo hemos considerado como uno de los principios metodológicos básicos en el trabajo grupal, ya que los grupos sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias en un proceso de discusión e interacción a nivel colectivo, y que a través de éste se establecieron los niveles de participación, complejidad y consolidación del mismo.

3.1. La acción en la investigación acción.

La discusión sobre la calidad se ha centrado generalmente en el desarrollo del trabajo pedagógico en el interior del salón de clases. De hecho, la mayoría de las políticas educativas han estado dirigidas principalmente a la formación y actualización individual del docente, el diseño de nuevos métodos y técnicas didácticas, elaboración de libros de texto y otros materiales para el trabajo en el aula.

Sin embargo, ahora se sabe que estas medidas no son suficientes para elevar la calidad, puesto que no se ven acompañadas de transformaciones substanciales en la organización y funcionamiento del salón de clases y de la escuela.

Generalmente se diseñan políticas que definen de manera homogénea el funcionamiento de las escuelas a través de normas y condiciones dictadas de

arriba hacia abajo. En consecuencia, se desconocen las dinámicas particulares del funcionamiento escolar y se les niega capacidad para decidir sobre aspectos vinculados con el mayor desarrollo de sus actividades.

Por lo tanto, se ha sostenido la necesidad de generar tendencias de cambio que lleguen al ámbito escolar, que les permitan contar con autonomía suficiente para traducir a sus propias circunstancias esa normatividad general pedagógica y administrativa y generar proyectos educativos propios; en este sentido, los papeles del supervisor y del director son fundamentales.¹⁵

Tal como lo apunta John Elliot (1990) cuando afirma que el desarrollo profesional de los docentes depende en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular y que ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación y que la experiencia anterior de situaciones parecidas puede orientar al profesor para conseguir entender la nueva situación, pero no sustituir la comprensión efectiva de la nueva situación; por lo tanto, el juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes.

Es en este contexto donde se alienta a las escuelas hacia una nueva gestión donde se vean involucrados supervisores, directores y profesores para generar propuestas de innovación dirigidas, por un lado, al funcionamiento y organización de su escuela y por otro, a la atención de problemas pedagógicos específicos, que nos lleven a:

- a) el reconocimiento de problemas propios del centro escolar cuya solución no recaiga solamente en autoridades externas al plantel, sino

¹⁵ Georgina Ramírez Dorantes (1994). La nueva gestión de los Planteles Escolares. Un sentido distinto de la administración pública, Documento de trabajo, No. 3, I Congreso Nacional de Educación, SNTE, México, 43 Págs.

- que buena parte de su atención se encuentra en nuestras manos;
- b) la necesidad de reflexión que conlleve a identificar un problema pedagógico, determinando sus principales causas, crear estrategias de atención, implementarlas y evaluarlas;
 - c) transitar de una práctica reflexiva individual, que ya en sí encierra serias dificultades, a otra colectiva que confronte a los maestros, director y supervisores cara a cara en las distintas maneras de valorar las dificultades pedagógicas y administrativas de la escuela, donde se vean involucrados en distintos grados como posibles generadores de tales dificultades y como corresponsables en su solución.

Es en estos últimos puntos donde el análisis debe comenzar a realizarse: la acción colectiva de reflexión que llevan a cabo los profesores, directores y supervisores cuando se aborda el tema de la innovación en el colectivo escolar.

3.2. El Consejo Técnico Consultivo Pedagógico: Experiencia de trabajo participativa para la elaboración de proyectos escolares.

Las reformas actuales, enmarcadas en la federalización educativa, proponen una administración de los servicios educativos distinta de la que actualmente impera. Por desgracia, durante el proceso descentralizador se ha relegado la atención que requiere el trabajo dentro de los planteles y el reconocimiento de las capacidades de decisión que las escuelas deben tener sobre sus propios asuntos.¹⁶ Por un lado, la postura oficial ante los consejos técnicos, derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y de la Ley General de Educación, apunta la necesidad de fortalecerlos. Y por otro lado, para las escuelas representa una instancia con la que los maestros cuentan de manera inmediata para comenzar a generar nuevas formas de gestión al interior

¹⁶ Véase Georgina Ramírez D. La nueva gestión de los planteles escolares. Un sentido distinto de la administración de la educación pública. Documento de trabajo, 3. 1er. Congreso Nacional de Educación. SNTE. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. 1994. P. 45.

de los planteles. Con relación a esto, en este punto se rescata la experiencia derivada de trabajo de la investigación denominada "Colectivo Escolar, Profesionalización del Maestro y Cambio en Educación Primaria" (experiencia participativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas); llevada a cabo en tres escuelas primarias.

En la investigación se han recuperado tres aspectos: el primero de ellos tiene que ver con la tendencia actual de elaborar en los planteles, proyectos escolares, a través de los cuales, se atiendan problemas pedagógicos que son considerados de relevancia por los maestros; el segundo aspecto es el relativo a la elaboración de materiales de trabajo para maestros que apoyen la construcción del proyecto escolar; y el tercero consiste en retomar al Consejo Técnico como el espacio que tienen los maestros y directores para la discusión colegiada de aspectos relativos de la escuela y como aquel que aparece propicio para la elaboración del proyecto escolar.

Atender cada uno de estos aspectos por separados y la relación que entre ellos existe, nos ha representado la necesidad de precisarnos, teórica y metodológicamente, y el significado y dinámica de cada uno de ellos. Por ejemplo, lo relativo al proyecto escolar ha sido necesaria una clara definición de lo que es, qué se pretende con el mismo (cuál es su sentido), cómo se constituye; para el caso de los materiales de trabajo, el reto ha significado pensar en una metodología que guíe la construcción colectiva del proyecto, definir los temas y contenidos para cada uno, así como el diseño más apropiado para su manejo por parte de los maestros (son ocho fichas de trabajo¹⁷ que corresponden

¹⁷ Los temas de las fichas de trabajo son las siguientes:

1. La participación docente en el Consejo Técnico Escolar.
2. La relación con otros y el equipo de trabajo en el C.T.E.
3. Liderazgo y equipo de trabajo.
4. Un ideario educativo para la escuela.
5. Detección de un problema pedagógico.
6. Estrategias para el logro de un objetivo pedagógico común.
7. La gestión pedagógica y la estructura organizativa de la escuela.
8. Evaluación, alcances y limitaciones del proyecto escolar.

a las etapas que hemos considerado pertinentes para la elaboración del proyecto escolar). Las actividades fueron diseñadas a la largo de la investigación y trabajadas, por lo tanto, experimentadas en la junta de consejo.

Con relación al Consejo Técnico fue posible constatar las características que sobre el mismo se han apuntado en estudios recientes (Ezpeleta 1991, Fierro 1993-1994, Rentería 1993, Ramírez 1994). En un acercamiento previo al análisis de la función del director en las escuelas primarias donde realizamos la experiencia de trabajo (Ramírez, 1994), los directores coincidieron en que comúnmente encontraban dificultad para reunirse con todos los maestros en Consejo Técnico, aún cuando por reglamento tienen que hacerlo. Varias argumentaciones dan al respecto, entre ellas que la disposición oficial que los 200 días de clases no les permitió continuar con una práctica que consistía en trabajar un día completo para la discusión de problemas pedagógicos; por tanto, cuando se llegaba a realizar el consejo, se aprovechaba para atender cuestiones que requerían acciones más inmediatas. Otras causas que coinciden con los análisis citados anteriormente tienen que ver con:

- a) la necesidad de atender múltiples asuntos de orden administrativo, disminuye la posibilidad discutir los pedagógicos;
- b) los maestros están poco habituados al trabajo colegiado y a discutir entre ellos cuestiones pedagógicas o de funcionamiento de la escuela. Esto se explica porque incluso en los espacios de formación docente no es habitual confrontar al maestro con su propia práctica y con la de otros; cuando se intenta hacerlo se involucran más las diferencias de tipo personal que profesional;
- c) los profesores han tenido experiencias negativas sobre los alcances de las decisiones del consejo técnico, porque lo que se discute y se acuerda en las reuniones no tiene impacto inmediato en la escuela, pues

no encuentran respuesta en sus autoridades para obtener recursos, apoyos, asesorías, etc.;

- d) para muchos maestros, la idea de acudir al consejo es sinónimo de fastidio, pérdida de tiempo y probabilidad de conflicto;
- e) la función de los consejos técnicos se ha limitado a llenar formatos para probar que oficialmente han sido constituidos y que, mes con mes, se cumple formalmente con las reuniones;
- f) El apoyo de los supervisores a los consejos técnicos resulta deficiente con relación a la asesoría pedagógica que estos órganos requieren para el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas.

Los aspectos mencionados no determinan que maestros, directores y supervisores sean incapaces de reconocer los problemas que vive la escuela, ya que permanentemente los enfrentan y conocen sus causas. Más bien, aparece como necesario que redescubran la importancia del consejo técnico para desarrollar un trabajo colectivo y reconozcan su papel en el mismo, con el fin de determinar las acciones adecuadas para atender dichos problemas

Dados estos aspectos, la experiencia de elaborar un proyecto escolar en espacios que representaban más dificultades que posibilidades, se constituyó como un reto; sin embargo, alrededor de ellos, existió el interés de maestros y directivos por revitalizarlos y por lo tanto, requirieron estrategias de intervención.

Para la realización de la investigación se integró un equipo de 29 profesores de educación primaria que tuvieron voluntad compartida para el trabajo colegiado. Para el desarrollo del proyecto fue fundamental que se involucraran los directores de cada plantel y dadas las características de la experiencia de trabajo con todos ellos, el proceso se ha desarrollado dentro de los parámetros de la investigación acción.

Algunas situaciones que enmarcaron el desarrollo de esta experiencia son las siguientes:

a) Las escuelas donde se trabajó tienen el carácter de experimentación, por lo que están muy acostumbradas a recibir proyectos de autoridades externas a las escuelas en los cuales su participación es indirecta debido a que son otras personas las que realizan las actividades referentes a esos proyectos. La apreciación que algunos directores y maestros tienen al respecto es que "llegan, llevan a cabo sus proyectos, en ocasiones los involucran pero no hay un trabajo continuo de seguimiento y evaluación, y se van", sin llegar a conocer los datos obtenidos o resultados que de tales proyectos se derivaron.

b) Para los directores y maestros con los que inicialmente se discutió la posibilidad de realizar una experiencia de elaboración de proyectos, representaba la oportunidad de que los maestros se vieran directamente involucrados en la construcción de una propuesta que contemplara atender problemas pedagógicos específicos, fueran ellos mismos los que llevaran a cabo las actividades y, en consecuencia, se generara un proceso de reflexión y evaluación sobre sus propias prácticas.

c) La consideración anterior no resultó ser tan clara para el resto de los maestros una vez iniciado el proceso. Resultó muy difícil que los maestros comprendieran que esta experiencia nos lo hacía únicamente objetos de investigación, sino sujetos con capacidad de generar su propia propuesta de trabajo pedagógico. Las actividades continuamente las consideraban como responsabilidad del coordinador de la investigación; podemos afirmar que paulatinamente los profesores fueron sintiendo el trabajo como propio.

d) Las tres escuelas vivieron procesos distintos durante toda la experiencia

de trabajo. Algunas de ellas se encontraban mínimamente más fusionadas, el liderazgo que los directores ejercen era definitivamente diferente (a la larga nos percatamos lo determinante que esto fue para concretar sus propuestas), la presencia de maestros que de inmediato se involucraron, la presencia de otros que nunca lo hicieron, las formas comunes para realizar la discusión y toma de acuerdos practicadas en cada escuela; y los comportamientos, las formas de comunicación y las relaciones profesionales, entre otros aspectos.

“Debido a que todas estas situaciones nos permiten analizar el tipo de involucramiento que los maestros tuvieron en una experiencia de trabajo como la aquí planteada, hemos comenzado nuestras reflexiones alrededor del proceso de conformación del equipo de trabajo en torno a la participación de los profesores y directores en la elaboración del proyecto escolar”.¹⁸

3.3. El Colectivo Escolar en la profesionalización de los docentes en la investigación participativa.

En las escuelas primarias del país existen diferentes problemas de carácter pedagógico y administrativo, así como otros derivados de las condiciones sociales que rodean a los planteles. No obstante, la manera tradicional de abordar su solución ha permitido que se traten de manera aislada, sin reconocerse que tales aspectos deben estar vinculados para elevar la calidad educativa.

Por ejemplo, los docentes asumimos, principalmente los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños y responsabilizarnos de seleccionar criterios pedagógicos y de evaluación, formas de enseñar los contenidos de las diversas materias, cómo utilizar los libros de texto, entre otras cuestiones pedagógicas. La labor administrativa se limita a llenar formatos, como

¹⁸ Una versión más amplia de este análisis fue presentada en el Tercer Congreso de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., octubre, 1995.

el informe anual de actividades, el avance programático o el programa de trabajo y se descuida lo referente a la gestión de nuestro centro de trabajo.

Por su parte, los directores enfrentan dificultades relacionadas con la organización de los planteles. Resuelven actividades de carácter administrativo según le sean requeridas por las autoridades educativas, labores que les significan un tiempo considerable para su realización; atienden problemas del personal docente y de apoyo (asistencia, puntualidad, pagos, licencias, distribución de grupos y grados, relaciones humanas, comunicación, etc.), cuestiones de mantenimiento y equipamiento, llevan a cabo las tareas de planeación, seguimiento y evaluación correspondientes al programa escolar de tal manera que parece que los asuntos pedagógicos no les conciernen.

A su vez, en las autoridades educativas (tal es el caso de los supervisores), descansan las responsabilidades de vigilar la dotación a las escuelas de material didáctico y recursos de apoyo, la asignación de la planta docente, la creación de planteles o nuevos grupos, el fortalecimiento de la formación de los maestros, la obtención de información estadística de la escuela, etc., aunque pocas veces tales acciones satisfacen las necesidades reales de la comunidad escolar. También se espera que ellas atiendan cuestiones que se generan en las propias escuelas como el rezago, la reprobación y la deserción, entre otras.

Casi no existe la posibilidad de que, a través del diálogo, en la escuela se analicen los principales problemas pedagógicos y se reconozcan que sus soluciones deben involucrar a maestros, directores y autoridades. De aquí que una pregunta que requiere ser planteada por los equipos de trabajo (profesores, directores y supervisores), es, ¿Cuáles son los aspectos que deben ser considerados dentro y fuera de la escuela, para que el consejo técnico sea realmente un espacio de análisis, discusión y toma de decisiones de los

problemas escolares?

No hay suficientes experiencias de trabajo dedicadas a crear un clima de discusión adecuada que facilite el desarrollo de la acción colectiva, tanto en la escuela en lo general, como en el consejo técnico en lo particular. En algunos países de América Latina han comenzado a darse experiencias en actividades de animación que preparan para trabajar en espacios colegiados (consejo, academias, juntas, etc.) y que han tenido buen impacto primero en la organización y funcionamiento de la escuela y posteriormente, en la calidad de los servicios que la misma presta.

Namo de Mello (1993) cita investigaciones realizadas por Purkey and Smith (1983) y Fullán (1985) donde se menciona que poseer en la escuela una cultura de éxito no depende de recetas derivadas de las normas oficiales, sino que proviene de una posibilidad de autonomía, de la capacidad de elaborar sus propias propuestas de trabajo y de que el cuerpo docente posea un conjunto de valores y actitudes compartidas; lo cual demuestra la importancia de contar con un clima adecuado que facilite la labor colectiva en la escuela.

Una nueva gestión, tanto dentro como fuera de la escuela, requiere considerar procesos que coadyuven a propiciar un clima adecuado de trabajo y discusión que facilite la participación colectiva y generar estrategias para lograr que en los distintos niveles de gestión (grupos técnicos, supervisores, directores y maestros) y entre ellos mismos se suman actitudes de disposición para el trabajo y compromiso en la realización de las acciones que se acuerden en los espacios comunes de discusión.

Algunos autores refieren la necesidad de poseer una "visión compartida" sobre la misión de la escuela que proporcione a todos los integrantes de una

organización y a todas sus acciones un sentido de propósito por el que todos deben de trabajar y esforzarse.¹⁹ Esto exige claridad en los objetivos establecidos, comprendidos y compartidos por quienes trabajan en la escuela, lo cual requiere un alto nivel de participación de los profesores en la planeación curricular y posibilita un mayor control de los docentes sobre las decisiones pedagógicas (Namo de Mello 1993.7).

3.4. Enfoque Metodológico del Trabajo en Colectivo ante un Nuevo Rol.

Para la investigación, un elemento importante dentro del colectivo escolar es lograr la conformación y consolidación de un equipo de trabajo y la importancia del papel del director y los profesores que para ello tienen, se partió de la afirmación inicial de que el hecho de reunirse los maestros en el colegiado para hablar de asuntos diversos y tomar decisiones no los constituye como un equipo, ya que hay un predominio del trabajo individual con escasas posibilidades de colaboración para tratar problemas pedagógicos o de docencia que directamente involucran a los maestros que se extienden al trabajo en los consejos. Así lo afirma Fierro (1994. P.10) cuando apunta que "el maestro trabaja muy solo en la escuela. Los problemas de enseñanza los resuelve como puede porque no hay espacios para hablar abiertamente ... y buscar soluciones de manera conjunta. Sabemos que la práctica empirista empobrece la visión sobre los problemas empolvando la capacidad y el interés por buscar soluciones creativas a los retos de la enseñanza. Esto, además, crea desánimo e ineficacia porque no hay continuidad de grado a grado en el esfuerzo y muchas veces en el trabajo de unos se pierde o dificulta por el desinterés de otros."²⁰

¹⁹ (Cfr. Proyecto. Fortalecimiento en Gestión Educacional. Documento en revisión, 1993).

²⁰ Un aspecto relacionado con este punto que consideramos requiere ser tratado con mayor profundidad, tiene que ver con la manera en que los maestros asumen su profesión. Para Franco Ghilardi (1993) analizar la calidad de la educación y las estrategias para lograrla, obliga a examinar los factores que caracterizan la profesión docente. Citando en trabajo de Lortie (1975) sobre los maestros y lo que piensan de su trabajo, destacan dos situaciones relevantes en nuestro análisis; por un lado, "la organización celular de la escuela obliga al docente a afrontar "privadamente" los problemas y las angustias vinculados con la propia actividad; en realidad emplean gran parte del tiempo en la actividad docente, pero estando alejados físicamente de sus colegas". Por otra parte "ya sea causa de esta separación física, ya sea porque los modelos de organización no proveen la observación, la discusión, la corresponsabilidad en el trabajo de sus colegas, los docentes no desarrollan una cultura técnica común". Retomando a Lortie cita: "El oficio del enseñante se caracteriza por la ausencia de modelos concretos para emular,

Para algunas experiencias de gestión, como es la del Programa de las 900 escuelas en Chile, se propone la creación de equipos de gestión como "instancias de trabajo cooperativo donde se definen las grandes directrices de acción de las escuelas y donde sus miembros colaboran con la responsabilidad de dirigir la escuela en varios sentidos, incluyendo: planificar programar las tareas, emitir órdenes, distribuir funciones dentro de la escuela, evaluar o fijar criterios de calidad" (Cuadra, 1994).

En las escuelas donde hemos trabajado y principalmente, en aquellas donde aparecía complicada la participación para la elaboración del proyecto escolar, los maestros exaltan las capacidades profesionales y "las ganas" que cada uno pone para realizar su trabajo en el salón de clases, pero igualmente apuntan la dificultad para dar el paso de ese trabajo a otro que sí requiera discutir con mayor reflexión problemas que no son de uno solo, ya que en la mayoría de los cursos resultan comunes a otros.

Los aspectos que se consideran necesarios para constituirse como equipo de trabajo pueden ser clasificados de la siguiente manera:

a) Aquellos que tienen que ver con valores o principios que consideran deben estar presentes en las relaciones humanas: compañerismo, afecto, lealtad, confianza, unión, mejor comunicación, respeto, saber escucharse.

b) Los relacionados con las posibilidades que deben facilitar la escuela como: espacios propicios para el encuentro y la comunicación que no sean necesariamente el consejo técnico, pero que sí se realicen en el horario de trabajo; contar con un tiempo real para el intercambio entre los profesores; estrategias que propicien y faciliten la organización del trabajo colegiado;

reuniones por equipos ya sea por grado, por problemas o intereses particulares para asegurar mejores análisis en las discusiones y alternativas o soluciones adecuadas.

c) En menor importancia, a comparación de los anteriores, los que se relacionan con el establecimiento de metas comunes, recibir asesorías y seminarios sobre temas o problemas específicos, delimitación de funciones y claridad de las mismas entre los miembros de la escuela, responsabilidad y compromiso para asumir tareas, reuniones de trabajo con objetivos precisos, tomar acuerdos derivados de una real discusión entre todos los maestros.

Los aspectos se mencionan en el orden de que los maestros les dan, lo cual permite observar la relevancia que otorgan a los aspectos relacionados con el buen compañerismo, como si el factor central del equipo de trabajo fuera el ser todos amigos. Por nuestra parte, consideramos que esto no deja de ser un asunto importante, sin embargo, no es la meta última. La intención va por el lado de que los maestros se sientan comprometidos en la discusión y determinación de las mejores alternativas que den solución a problemas que pudieran ser incluso de un solo docente.

En las escuelas observamos que los profesores tienen mayor disposición para aceptar compromisos y/o responsabilidades si son de orden personal o individual (ellos responden por su grupo de alumnos, por su comisión, pero no por el de los otros); la mayoría se reconoce como sujetos comprometidos, porque asumen con profesionalismo su trabajo frente a grupo, pero cuando se trata de intervenir en una actividad que requiere la participación de todos los profesores, se convierte en una labor difícil de realizar puesto que no se cuenta con la disposición de los profesores para involucrarse en una tarea de trabajo compartido.

Por ejemplo, en el momento en que los profesores conocen una propuesta de trabajo compartido (en el proyecto escolar) asumen y/o manifiestan diferentes conductas (actitudes o posturas) emocionales y profesionales. Mientras que algunos demuestran apatía, indiferencia, envidia, celos profesionales, fastidio, sarcasmo, rebeldía, escepticismo, etc., otros, por el contrario, muestran interés por conocer la propuesta y aceptan participar en las actividades que se deriven en el desarrollo de la misma, mostrándose entusiastas porque se han convencido de lo que juntos pueden lograr teniendo una disposición positiva para el trabajo. Se observa que cuando se logra que la mayoría de los profesores de la escuela aceptan involucrarse en una acción decidida entre todos, comienzan a sentirse como miembros de un equipo de trabajo y a generar un compromiso de grupo que consideramos, está muy relacionado con haberle encontrado sentido al trabajo.

A través de la experiencia de la construcción del proyecto escolar en las tres escuelas: los comportamientos, las formas de comunicación y las relaciones profesionales entre los miembros del consejo eran determinantes para su elaboración. En todas las escuelas se realizaron las mismas etapas, sin embargo, cada una de ellas tuvo su propio proceso, se dieron distintos grados de avance en la construcción del proyecto y en la conformación del equipo de trabajo. En una de ellas ambos aspectos se vieron limitados por las diferencias personales existentes entre los profesores que mostraban menos resistencia al trabajo compartido, lograron elaborar su proyecto escolar antes del tiempo previsto y han iniciado ya su implementación, han aceptado un compromiso y todos participan en las actividades de igual forma. El clima de trabajo que se aprecia es de entusiasmo y mucha energía, pues aún cuando se han percatado de la responsabilidad que han asumido y del trabajo extra que implica, están dispuestos a terminar lo que juntos ha iniciado, en la última escuela (CEBECH, Dr. Belisario Domínguez) la elaboración del proyecto ha presentado avances y

retrocesos, de una sesión a otra cambia la atmósfera de trabajo: a veces existe mucha claridad en lo que se busca y en otras se pierde la idea central, parece que domina la monotonía y se evidencia el deseo paulatino para que los profesores se sientan como equipo de trabajo.

En este sentido, Astudillo (1993) expresa que la conformación de un grupo de trabajo es un proceso continuo y permanente que contempla cambios en las formas en las que el grupo habitualmente trabaja, creando las condiciones para que los miembros busquen, encuentren y acuerden formas nuevas y más efectivas de trabajo en conjunto. El equipo de trabajo, por tanto, reviste algunas características tales como el compromiso y la responsabilidad colectiva para la solución de problemas que conlleva la realización de acciones acordadas, la evaluación de los avances y el análisis de las dificultades.

Otro aspecto que ha resultado central en la conformación de los equipos de trabajo en las escuelas, está relacionado con el tipo de liderazgo que tenga el director o el profesor que funge como responsable o coordinador de alguna actividad. Se pudo observar que el grado de integración de un equipo de trabajo se da de acuerdo a las aptitudes y habilidades que éstos expresen para promover realmente su conformación, para fomentar el interés del resto de los profesores en las problemáticas y las distintas actividades cotidianas de la escuela, para contagiar el entusiasmo en sus compañeros, y no obstaculizar la participación y la toma de decisiones colectivas, a fin de no provocar conflictos sino para generar y mantener una motivación lo suficientemente fuerte para sostener el ritmo de trabajo y lograr una atmósfera o ambiente de trabajo profesional y tranquilo.

Un siguiente elemento tiene que ver con la disyuntiva entre la tradición o la innovación. Las escuelas cuentan con una estructura y organización propia para

cumplir con la atención de las necesidades escolares de sus alumnos, por tanto profesores y directores desarrollan formas de trabajo para atender cotidianamente los aspectos pedagógicos y administrativos propios de la actividad escolar que no siempre les resultan tan eficaces pero que se han convertido en costumbre al paso del tiempo.

Como se apuntó anteriormente, los maestros expresan la urgencia de contar con tiempos y espacios para atender principalmente los aspectos pedagógicos y la conveniencia de simplificar los requerimientos administrativos (llenado de formatos o documentación diversa). Sin embargo, parece que les puede más perder la tradición que enfrentarse a la innovación y a la incertidumbre que provoca hacer las cosas de diferente manera.

En las tres escuelas opinaban que sus relaciones de consejo técnico no propiciaban su conformación como equipo y tampoco el generar trabajos académicos: pero no siempre resultó fácil para ellos llegar a tales propósitos.

Algunos aspectos que son indicadores de esta situación, son los siguientes:

a) Las reuniones se desarrollan con mucho protocolo y formalismo porque solo así se les da seriedad. Los maestros se muestran a favor de no romper con el protocolo impuesto porque se cree incorrecto, también es determinante el peso de la autoridad, ya sea del director o del supervisor, del que más antigüedad tiene, del que sabe más o del que esté surgiendo como líder a partir de la tarea. La experiencia de trabajo nos dice que cuando los maestros trabajan rompiendo el protocolo y el formalismo acostumbrado, y se desprenden de los liderazgos tradicionales, hace que se genere un ambiente menos tenso, más de iguales y con mayores posibilidades para expresarse libremente.

b) Las reuniones de consejo son convocadas por la autoridad de la escuela, quien determina los asuntos a tratar. En el proceso promovimos que fueran los coordinadores de las sesiones (siempre integrantes del equipo de investigación) los que convocaran y se acordaba con antelación el tiempo que los profesores aceptaban apoyarnos en la coordinación de las actividades y mucho menos, colaborar con uno en las reuniones de preparación de la reunión de consejo.

c) En las reuniones de consejo, los acuerdos se logran a través del voto, para ellos una "práctica democrática" que se debe conservar. En el momento en que se procuró que los maestros decidieran a partir de la opinión de cada uno, dando argumentos a favor y en contra de las posibles alternativas a los problemas planteados, muchos de ellos preferían ceder la palabra al siguiente compañero o abstenerse de opinar, aún así les solicitábamos nos dijeran por qué.

Con esto se puede observar que en las escuelas es más fácil el acuerdo por votación porque implica solamente "levantar la mano", con lo que el acto se vuelve más impersonal a diferencia de la argumentación individual que exige una opinión y compromiso ante el colectivo.

3.5. La Profesionalización del Docente como Intelectual Comprometido ante un Nuevo Rol.

Es obvio que para entender el pensamiento y nuestra actuación, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como damos sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular (Contreras, 1985).

En este sentido es evidente que los profesores en nuestra vida previa y paralela a la formación o actuación profesional, que hemos ido desarrollando en conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1992, 1987). Este tipo de conocimientos pedagógicos vulgar o folklórico, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escasos espacios a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede por tanto considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en educación.

¿Cómo concebir nuestra formación profesional de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad de orientar racionalmente la actuación práctica?.

En la perspectiva de la reflexión hermenéutica, denominada también ciencia práctica, y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar. Tanto la escuela como el profesor se consideran elementos cruciales en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana. Las condiciones y funciones sociales de la escuela constituyen el eje de su preocupación.

Las situaciones educativas que afrontan los profesores se conciben en este enfoque como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de

valor, de intereses en conflicto que se presentan en parte como casos únicos y singulares, por tanto la intervención eficaz de los mismos no pueden resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

El principio básico que orienta esta perspectiva es nuestro desarrollo de la capacidad de comprensión e intervención en las situaciones complejas donde desenvolvemos los procesos de enseñanza – aprendizaje. En palabras de Elliott: “La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones. Además; tales interpretaciones no son ‘objetivas’ en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde las perspectivas de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos” (1991b, p. 6). La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona modificándolos como consecuencia del contraste democrático; de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

Uno de los elementos más importantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas, puesto de manifiesto por esta perspectiva es la condición de la escuela como institución social, que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por ello, los profesores tenemos la obligación moral de reflexionar e intervenir para que los alumnos comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación.

Se reconoce y se resalta el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente, toda vez que pretende eliminar en parte, a través del desarrollo de conocimientos y de la actuación, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los alumnos y de los propios profesores.

A diferencia de la concepción racionalista y de la tecnológica, en este enfoque el conocimiento académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y de las decisiones de intervención.

A diferencia de, y frecuentemente en contradicción con los modos habituales de actuación en las instituciones universitarias de formación de docentes, la cadencia que se deriva de estos planteamientos no concuerda con la consecuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

El segundo principio hace referencia a la consideración de los profesores investigadores y al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple período de inmersión en la teoría escolar, sino como un activo proceso de investigación personal en el contexto real del aula.

Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participamos. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. Por tanto, y después de la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante el debate público y la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

Si se pretende superar las contradicciones y deficiencias tanto de una socialización prematura en las prácticas más indeseables y rutinarias de la escuela, como de aprendizaje puramente teórico y estéril que conduce por lo mismo a una práctica mecánica, el procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todo en los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa. Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no sólo se descubren las posibilidades insólitas de la realidad social y humana de la escuela, sino que se detectan los obstáculos y resistencias externas así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes que influyen en el comportamiento explícito. Es decir enfrentamos necesariamente la tarea de generar nuevos conocimientos para interpretar y comprender la específica situación en que nos movemos.

En esta perspectiva, el investigador ha participado en la vida del grupo; en una participación activa, se maximizó la intervención de integración al rol académico con los integrantes del colectivo escolar, en una permanencia

constante en las tareas cotidianas y colegiadas; en el afán de generar conjuntamente con los colegas los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estuvieran en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social e ir logrando la profesionalización del hacer docente.

3.6. La Cooperación del Pluralismo y el Diálogo como Exigencias Éticas del Quehacer Pedagógico.

Promover la cooperación en el trabajo docente puede considerarse otro principio fundamental en nuestra profesionalización. La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Transmitir conocimientos puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y la acción, promover a contracorriente la autonomía profesional y la crítica de la cultura hegemónica implica a todos los componentes del colectivo afectando y requiere la colaboración de los mismos.

Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación en grupos sociales. Cuando los profesores nos proponemos organizar las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios en la escuela y en el aula no solamente para transmitir informaciones, sino para facilitar la formación del ciudadano en una sociedad democrática, necesariamente estamos proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuelas que afecta a nuestros compañeros y a los alumnos. Tenemos, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte la responsabilidad ética de estimular el debate, el diálogo y la cooperación para organizar la participación democrática en la toma

de decisiones y el respeto a las diferencias individuales; por otra, la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral sesgada como cualquiera otra por las condiciones del contexto, tanto en la elaboración del currículum, como en su experimentación y evaluación. Trabajar en el aula y en la escuela, acomodándose a las exigencias de las diferencias individuales y de las peculiaridades del contexto para promover la reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción, requiere la definición democrática de un proyecto educativo que en buena medida afecta a toda la comunidad escolar.

Estrechamente vinculado al principio precedente conviene recalcar la importancia del respeto a la pluralidad como eje del currículum de formación del profesor.

Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opciones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores de establecerse como una máxima central del procedimiento, que giran las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias de currículum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, contruidos y utilizados desde la conciencia de su realidad histórica, de su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos.

El contraste de pareceres, el respeto a la divergencia y en especial a las posiciones y propuestas normalmente marginadas por la cultura e ideología hegemónicas, así como la creatividad y diversidad de perspectivas, es un requisito fundamental para desarrollar tanto nuestra autonomía profesional, como

el acuerdo intersubjetivo que permita la creación de comunidades de aprendizaje.

En relación estrecha con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular nuestra autonomía profesional durante el período de formación supone ofrecer oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular, que afectan a los futuros profesores deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sientan miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un currículum cerrado que no permite a los futuros profesores sino escasas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

3.7. Perspectiva de la Acción en el Desarrollo Curricular.

Han existido muchos proyectos de desarrollo de la currícula que no se han ocupado en resaltar las implicaciones pedagógicas de la "enseñanza para la comprensión" en las áreas de contenido en las que se emplearon. Se dio por sentado, tal vez ingenuamente, que serían tácitamente comprendidas por los profesores. A pesar de que algunos proyectos de desarrollo curricular intentaron adaptarse a un modelo de diseño de currículum según objetivos de conducta, Stenhouse (1975) afirmó que tal modelo no concordaba con una enseñanza encaminada a la comprensión y a la educación, argumentando que el objetivo de "desarrollar la comprensión de temas conflictivos" no podía ser subdividido en objetivos de aprendizaje específicos sin que su naturaleza misma se viese

distorsionada. Esta afirmación concuerda en todo con la clasificación de Doyle, según la cual las tareas "de comprensión" son altamente ambiguas, en el sentido de que no existen reglas absolutas para llegar a respuestas correctas, ni por consiguiente medios para predecir por anticipado y con exactitud qué constituye una actuación con éxito.

Stenhouse presentó el "modelo de proceso" de diseño de curriculum con carácter de alternativa a los "objetivos de conducta". Afirmó que el objetivo general "de comprensión" podría desglosarse por análisis lógico en los principios que rigen el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. Argumentó, por ejemplo, que todo profesor que utilice su puesto de autoridad en el aula para fomentar sus propios puntos de vista impone forzosamente restricciones al desarrollo de una comprensión de los temas conflictivos. Las acciones involucradas serían lógicamente incongruentes con dicho desarrollo. Partiendo de esta consideración, Stenhouse enunció el principio de la neutralidad de procedimiento, es decir, la obligación de abstenerse de tomar partido en temas conflictivos por parte del profesor. Al mismo tiempo, argumentó que los estudiantes se encontrarían forzosamente faltos de oportunidades para desarrollar su propia comprensión de los temas tratados si el profesor les negaba el acceso a algunos puntos de vista y no a otros. Por lo tanto, la falta de protección al derecho de discrepancia en las discusiones en clase es lógicamente incongruente con el objetivo del proyecto. Únicamente estaría actuando de un modo congruente el profesor cuyas acciones materializasen el principio de "proteger la expresión de puntos de vista distintos". Los "principios de procedimiento" de Stenhouse funcionaron como criterios para seleccionar acciones docentes que tuviesen congruencia lógica con el desarrollo de la comprensión en las tareas de aprendizaje. Las acciones que llevan a la práctica estos criterios constituyen una forma meritoria de enseñanza, independientemente de sus resultados.

Podrá objetarse que la investigación participativa en las escuelas no adopta forzosamente una perspectiva de tipo educativo. En algunos contextos de investigación en el aula, pueden darse perspectivas de participación muy distintas de unos profesores a otros y estoy de acuerdo en que las perspectivas para la acción en el aula pueden ser visibles. Sin embargo, no es una mera contingencia el que la investigación enfocada desde el ángulo de la perspectiva educativa aparezca como la única modalidad de investigación en la acción actualmente presente en las aulas. Existen algunas clases de acciones humanas que sólo pueden ser descritas partiendo de una perspectiva fenomenológica, es decir, adoptando el punto de vista del agente. En cambio, existen otras clases de acciones que pueden ser descritas sin hacer referencia alguna al punto de vista del agente. Comparemos en este sentido la acción instrumental con la acción comunicativa. La acción instrumental es aquella que su agente considera como el medio para llegar a un fin extrínseco. Pero puede ser descrita también con bastante independencia del sentido instrumental que le atribuye el agente, tal vez simplemente sobre la base de criterios de observación. Por otro lado, una acción comunicativa es aquella definida por reglas lógicamente implícitas en el mero hecho de producirse la acción. Por ejemplo, una afirmación es una acción en la cual el agente se somete a sí mismo a la obligación de decir la verdad. Por ende, no cabe describir este acto independientemente de la perspectiva en que se situó el agente al realizarlo. La investigación necesitará incorporar las acciones docentes; describir sólo cuando éstas estén determinadas por la perspectiva de acción del profesor. En la medida en que la enseñanza dirigida a la comprensión conlleva acciones comunicativas determinadas por la obligación que tiene el profesor de aplicar valores discursivos, la investigación sólo podrá identificarlos si adopta la misma perspectiva. Pero en la medida en que la enseñanza dirigida a "resolver problemas de rutina" o a la "memoria" constituye una forma de acción instrumental, las actividades implicadas pueden identificarse y describirse con total independencia del punto de vista del profesor. La investigación en el aula

únicamente deberá tomar la perspectiva del profesor en el contexto discursivo de la enseñanza orientada a la comprensión, si desea producir informes válidos sobre este tipo de enseñanza. Los estudios proceso/producto, al interpretar la enseñanza como una forma de acción instrumental, dan por sentado que se le puede describir de una forma totalmente independiente con respecto a la perspectiva de acción del profesor.

Las generalizaciones de la investigación participativa sólo pueden ser validadas en el auto – conocimiento de los profesores que trabajan en aulas específicas. La investigación participativa no impone reglas para regir las formas en las que los profesores pueden posibilitar el desarrollo de la comprensión en los estudiantes. En cambio, puede proporcionar una guía general en forma de hipótesis a aquellos profesores que deseen desarrollar su comprensión de las situaciones específicas en las que tienen que enseñar.

3.8. Investigación participativa y teoría crítica.

Una restricción de esta naturaleza presupone que cuando el profesor toma conciencia de cuáles son los actos que coartan el pensamiento de los alumnos, ya está en condiciones de poder abstenerse de realizarlos. Sin embargo, algunos profesores fueron tomando una conciencia cada vez mayor de la distancia que había entre sus aspiraciones y sus prácticas, al mismo tiempo que manifestaban carecer de la libertad necesaria para hacer algo que lo remediara. Enumeraron distintas restricciones cuyo origen estaba en los contextos institucional, social y político en que se enmarcaba su docencia. Si se pretende que este tipo de profesores vea aumentada su libertad de acción, no solamente tendrán que comprender aquello que están haciendo en sus aulas, sino el modo en que sus acciones se ven influidas y modeladas por las estructuras institucionales, sociales y políticas.

La comprensión, que es parte integrante del desarrollo profesional, trasciende de las fronteras del aula. Por ello, la investigación participativa tiene también por tarea desarrollar lo que Habermas y otros miembros de la escuela de ciencias sociales de Frankfurt llamarían una teoría crítica de la situación docente. Una teoría de esta clase explicaría cuáles son las vías por las que se ejerce coerción en la enseñanza por medio de factores que operan fuera del aula en el marco institucional, social y político del mismo. De forma inevitable, estaría condicionada por creencias y valores políticos. No obstante, este tipo de sesgo al igual que el sesgo educativo de la educación participativa, no debe necesariamente implicar falta de objetividad.

Si el interés práctico al que sirve la investigación proceso/producto es el de un control técnico sobre el comportamiento estudiantil, mientras que el de las tareas interpretativas de la investigación participativa consiste en elevar la calidad docente del discurso profesor – alumno, vemos que el interés a cuyo servicio está la teoría crítica de la enseñanza consiste en ampliar la autonomía profesional del profesorado (ver Habermas, 1974, sobre intereses constitutivos del conocimiento). Se conocen muy pocos programas de investigación participativa que hasta la fecha hayan incorporado a su esquema alguna perspectiva crítica altamente desarrollada.

Puede afirmarse que el desarrollo profesional del profesorado posee tres aspectos principales. Uno de ellos es el desarrollo de la auto-conciencia en el aula. Pero esto supone que el profesor es libre para desarrollar su auto-conciencia. En este sentido, el primer paso para lograr el desarrollo profesional es la comprensión de las estructuras institucionales, sociales y políticas que limitan este desarrollo. Finalmente, tal vez no sea suficiente el desarrollo de una auto-conciencia para lograr introducir en las prácticas esas mejoras que el profesor ha llegado a desear. Tal vez descubra que no goza de la libertad de acción que antes

creía tener para poder realizar los cambios que desea. Tendrá que comprender primero cómo son las estructuras que limitan su libertad de acción en el aula. La investigación participativa contribuye al logro de estos tres aspectos del desarrollo profesional, ya que va más allá del estudio de la interacción profesor - alumno en el aula, para centrarse en las estructuras que distorsionan su función educativa.

3.9. El Profesor como Investigador: una Propuesta para la Profesionalización.

La problemática por la que atraviesan nuestras escuelas, hace necesario replantear a la institución escolar desde sus funciones pedagógicas, administrativas y sociales para comprenderla en toda su complejidad y tener la posibilidad de incidir en su transformación, a partir de la actuación de sus protagonistas.

Tradicionalmente el plano de la innovación curricular se ha contemplado de un modo disociado de los procesos y estructuras organizativas de las instituciones en las que tal innovación debe realizarse, y en cualquier caso, la preponderancia de un enfoque burocrático en las organizaciones educativas ha potenciado que la comprensión de los problemas organizativos se cierre en la resolución de los problemas técnicos fundamentales centrados en la eficiencia y el control al interior de la propia administración educativa.

Otra posibilidad, sin embargo, es buscar la comprensión de lo que sucede en las escuelas desde un criterio relacionador o de aproximación a realidades sociales complejas. Jerarquías, normas, usos y asunciones, funciones y roles, etc., son formas prácticas de racionalidad que se dan día a día en el interior de las escuelas, en estrecha relación - no siempre explícita y consciente - con las formas prácticas de racionalidad curricular. En los colectivos críticos de maestros

las "formas ocultas" asumen además el reto de analizar y profundizar en lo que la escuela conserva y distribuye como cultura a través de sus modelos organizativos, es decir, las formas simbólicas de sometimiento a un tipo de interacción entre individuos regulado por una distribución desigual de poder, y que provoca a los alumnos y alumnas - pero también entre los profesores - la interiorización de significados culturales dominantes no explícitos.

Los objetos de estudio culturales y naturales son "sistemas" materiales. Desde la perspectiva de la complejidad, la realidad no está integrada por una colección de entes separados e independientes, sino que constituye el sistema de sistemas conectados e interdependientes.

Una práctica crítica y de renovación pedagógica no puede obviar el modo en que la administración educativa obstaculiza la actividad emancipadora en la construcción del conocimiento en las escuelas. Y esa misma perspectiva crítica y de renovación, la que debe orientar la innovación desde el reconocimiento del centro escolar como unidad de reflexión profesional de las profesoras y los profesores. Las alternativas se dirigen en ese sentido: el aula no es un espacio cerrado, se investiga en la transformación de espacios y tiempos, y se experimentan y comparten nuevos enfoques, esquemas, relaciones y culturas organizativas, generando con todo ello conciencia crítica frente a modelos escolares conservadores.

3.9.1. El Plano de la Profesionalización de Docentes.

Las acciones de formación propias de la red de colectivos críticos de profesores y profesoras se fundamentan en principios como los siguientes:

- La unidad de la teoría y la práctica en educación, entendiendo la

formación del profesorado como praxis.

- La comprensión de la función social e ideológica de los procesos de escolarización.

La propuesta de la construcción de una red sin centro de colectivos de profesores, se centra actualmente en el diseño y desarrollo de estrategias y procedimientos para el desarrollo profesional a través de la experimentación curricular, en el contexto de la formación permanente ha de ser siempre vinculada a la actividad del maestro y centrada en los problemas de la escuela.

El tipo de investigación educativa que proponemos desarrollar implica necesariamente el análisis y reflexión en y sobre la práctica. La investigación educativa que no se implica en la práctica, difícilmente podrá contribuir al desarrollo profesional de los profesores, puesto que no contempla el análisis de los problemas que se les plantean a éstos, ni su participación en el proceso. Lo que a nosotros nos interesó fue relacionar un proceso investigativo que se relacionara con la profesionalización permanente de los docentes.

Cuando la investigación no se articula con la práctica, se produce un funcionamiento independiente entre los profesionales de los diferentes niveles del sistema educativo, subordinándose la práctica a los niveles más abstractos de producción de conocimiento, donde la relación entre teoría y práctica se da de manera lineal, con valoraciones distintas para cada una de ellas.

La investigación que se centra en los problemas que genera la realidad educativa permita la confrontación y la comunicación entre la visión científica y la visión práctica. Para su desarrollo es idónea la existencia de equipos de trabajo que integren a profesionales de distintos niveles, que permita considerar

simultáneamente el proceso de experimentación curricular y el desarrollo profesional.

Esta investigación se sitúa en la realidad de nuestras escuelas, inmersas en un proceso de reforma que supone un cambio en la estructura del sistema educativo, en la concepción del papel de profesor, directivos y en el diseño y desarrollo curricular.

Todo ello conlleva a cambiar la concepción de la educación hacia nuevos planteamientos en los que una de las características más significativas es el singular rol del profesor, dado papel que éste ha de desempeñar en dicha innovación, los procesos de profesionalización permanente adquieren un renovado protagonismo.

Cobran por ello especial consideración los estudios que aportan información experimentada y analizada sobre diseños, métodos y procedimientos que favorezcan un desarrollo profesional significativo y la evolución del conocimiento profesional.

No es posible incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores. El estudio de cómo los profesores construyen y elaboran progresivamente su conocimiento profesional podrá sentar las bases para el diseño de un modelo de formación de profesionales autónomos, reflexivos y críticos.

Entendemos el conocimiento profesional del docente como síntesis dialéctica resultante de la interacción entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto de la que emana de la

práctica educativa, como de la procedente del conocimiento cotidiano. Un componente significativo de dicho conocimiento, en muchos casos implícito, son las concepciones y creencias personales. Todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de concepciones o creencias.

El concepto de interacción es básico para comprender los sistemas. Toda interacción supone una influencia mutua entre distintos objetos de manera que la presencia de la interacción modifica las características que esos objetos presentan cuando están aislados... las interacciones generan orden, apareciendo propiedades nuevas propias del sistema.

Analizar dichas concepciones, explicitarlas y hacerlas evolucionar, constituye una actividad de investigación necesaria para promover la elaboración del conocimiento profesional y la transformación y renovación escolar.

Ahora bien, este estudio sobre los profesores y su práctica sólo tiene sentido desde la perspectiva de un modelo didáctico que asuma la importancia de una investigación integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se base en una concepción sistémica y compleja de los procesos educativos, donde el profesor y sus creencias no puedan ser analizadas de forma aislada, sino contextualizada. Esto implica considerar la acción educativa como una forma de práctica social, lo que supone reconocerla como un proceso interactivo entre los participantes, en el que hay que tener presente el factor ideológico, componente implícito en cualquier contexto de interacción social.

“... los sujetos construyen el conocimiento, en la interacción comunicativa, mediante un flujo de información que se desarrolla en círculo y en espiral a lo largo del tiempo. Para comprender este desarrollo hay que considerar tres postulados básicos: en primer lugar, el que la comunicación interpersonal posibilita, a

través de la interacción de las experiencias personales, la construcción de un conocimiento compartido y un aumento progresivo del nivel de comprensión en los sujetos participantes; en segundo lugar, el papel esencial que desempeña el profesor como organizador de la comunicación en el aula; y, por último, la presencia de fenómenos de realimentación que aseguran el carácter sistémico de la relación comunicativa." (Pérez, 1985: 14)

Para la construcción de significados, en una relación comunicativa a la que hemos denominado interacción, es fundamental que los participantes de este acontecimiento, compartan reglas y códigos comunes. En este sentido, podemos hablar de un conocimiento compartido, en el que ocupan un lugar relevante las comprensiones implícitas, los supuestos y las expectativas que facilitan y dan sentido al intercambio de información.

El principio estratégico que va a organizar la actividad escolar será el de la investigación, entendida como proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos.

Dichos problemas serán la expresión de la problemática que está presente en la institución escolar en todas las dimensiones, desde las referidas al aula, a la formación de docentes, al currículum escolar, así como a la gestión escolar.

Así, la investigación se presenta como principio didáctico que permea todo el planteamiento curricular, incidiendo no sólo en los aspectos relativos al "cómo enseñar", sino también en el aprendizaje (enfoque constructivista que subyace en la resolución de problemas mediante la investigación), en la organización del ambiente de trabajo (la investigación como labor de equipo que presupone un determinado contexto de trabajo y el fomento de la comunicación), en la necesidad de contactar con la realidad como fuente de problemas y de datos; en

la consideración de los contenidos como objetos de estudio, y finalmente en la posibilidad de redefinir y reconstruir los espacios que estructuran a la comunidad escolar.

La investigación en el aula supone la comprensión del sistema, es decir, la comprensión de las características de la comunicación que se establece en la clase (su polivalencia, su multidireccionalidad, su ambigüedad, su carácter de construcción colectiva, la pluralidad de intereses, etc.), lo que a su vez, nos ayuda a entender, en gran medida, los procesos de enseñanza - aprendizaje y a dar sentido a la intervención didáctica.

Un modelo de profesor que investiga en el aula con la ayuda de observadores o expertos, para resolver los problemas concretos (investigación para la acción) y, paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículo. Desde esta perspectiva, investigación en el aula, cambio curricular y profesionalización del profesor, son tres aspectos de un mismo proceso permanente.

En este sentido, la investigación es un eje que articula los diversos niveles que estructuran la escuela, y es a través de éste, como pretendemos comprender a la escuela como un sistema complejo de relaciones, en donde los problemas de aula, de docentes, de currículum y de gestión escolar, presentan relaciones entre sí, construidas por los sujetos que en ella interactúan, y por las múltiples dimensiones de la realidad.

CONCLUSIONES.

La educación como proyecto político ha llegado a la sociedad en general como la posibilidad de acceso a niveles sociales, culturales, y sobre todo, como aquello que automáticamente concurre a proporcionarnos mejores condiciones de vida. Esta falacia de la educación ha enseñado que no siempre a través del acceso a la escuela los hombres pueden emanciparse, hay hombres que se constituyen en portadores de cultura y, los más, en élites de poder que alienan y subordinan la dirección de los procesos formativos de los otros hombres. Se debe de estar consciente que todo acto educativo - cualquiera que este sea - subordina y aliena. Pero es al mismo tiempo un encuentro de sujetos capaces de lenguajes, y es ahí donde se posibilita el formarnos desde los inéditos que ahí descubrimos y creamos a partir de los actos racionales a que estamos obligados. En este sentido, la formación que hoy se le apuesta no es desde la información, si no la formación desde los encuentros con los otros, desde los hallazgos y reflexiones de lo descubierto desde la apertura y receptividad que nos permita alejarnos de nuestras certezas y creencias.

En consecuencia, nuestra actividad presupone una profesionalización que obviamente esté fundamentada desde una actitud hermenéutica, y sólo estaremos en ella cuando interpretemos lo descubierto, reflexionemos los significados y significantes, pero sobre todo cuando logremos construir esos significados como un ejercicio de producción propio y delimitado ahora sí por la originalidad de nuestra formación. Desde aquí la formación constituye un constructo no acabado si no una experiencia reconstruida y susceptible de reflexionarla, a fin de que verdaderamente cuestione nuestras vivencias y nuestros haceres que han quedado afectados desde el plano de lo técnico Instrumental más pocas veces desde lo técnico metodológico, por lo que nuestra acción por extensión se implica de igual forma.

La actualización en nuestros días ha aparecido como un generador y fortalecedor de la formación; se ha encarnado como dispositivo educativo en el ámbito de la formación docente desde la racionalidad de que lo técnico tiene que ver con las acciones, se ha priorizado el sentido funcional excluyendo el sentido filosófico de la profesionalización.

La actualización de hoy, circunscrita a lo informativo más que convertirse en espacio de reflexión compartido desde la rigurosidad racional humana, se ha instalado en la uniformidad e integración de modelos y paradigmas diseñados para la operatividad instrumental y recetaria del quehacer educativo que busca la eficacia docente. Esta angustia, más que imposibilidad, por mantenernos al ritmo veloz de los progresos civilizatorios, permite que el paliativo de la actualización quede subordinado al plano de la justificación de estar o querer estar en la dinámica histórica que no le es propia, negando en consecuencia lo posible desde las posibilidades.

Con estas condiciones es de esperarse, según se aprecia desde los procesos actualizadores, manifestaciones con cierta violencia cultural, y por tanto, con líneas de formación que habrán de verter resultados similares en su accionar. Quizás porque a la vez, los hombres que hoy nos formamos en la era de la modernidad nos ha envuelto la obsesión de la civilización formándonos como civilizados mas no cultos, y al parecer, todo lo que huele a civilización sabe a poder, hoy, se sabe para dominar, se sabe para poseer, unos de una forma y otros de otra, perversos o bondadosos pero buscando finalmente un poder. Decía Juan Amos Comenio, citando el dicho de Gregorio Nanciaceno: "El arte de todas las artes es formar al hombre, el más versátil y difícil de todos los animales".

No obstante, la formación aún en términos de profesionalización habría de buscarse y ofertarse desde posiciones definidas y sustentadas desde la incisión

filosófica, epistémica y actitudinal que sea congruente con lo posible y desde lo posible, que oriente posibilidades sin que uniforme un camino, sin que atropelle la razón multicultural, sino más bien, se inserte y se resignifique en ella. Una formación que permita el uso de la razón, que desde la idea de Kant, sería permitirle al hombre convertirse en el padre de su conciencia, susceptible de romper con su minoría de edad y le faculte tener no sólo el derecho sino la obligación de someter sus ideas al juicio público. Signos modernos de la formación que debemos resignificar e incorporar los docentes si las soberbia de las certezas ni del poder, sino como posibilidades de reflexión y construcción genuinas.

Está por demás probado, como decía Hegel, que nadie se forma solo sino con el otro, no obstante, la lucha es buscar la identidad de nuestra razón. Cuando se habla, otros muchos hablan desde nosotros, nada es propiedad nuestra; sin embargo, reflexionar y significar lo que hemos encontrado desde los otros, es interpretar la existencia y la propia razón plural e individual de lo que somos.

De esta forma, la profesionalización de los docentes es parte nodal del problema de la orientación que toma la escuela y por ende, del sistema educativo en el que nos insertamos. La profesionalización del docente, determina el rumbo de la función transmisora de la escuela, el sentido de las disposiciones estructuradas desde el currículum escrito, y en consecuencia, de la perspectiva de la cultura que habrá de fomentarse desde la práctica del magisterio y de los centros escolares.

Los profesores del nivel requieren de una profesionalización que apueste más al rescate de la cultura, con base en criterios emancipadores, una formación que se genere desde la constitución de colegiados de reflexión, análisis e investigación educativas en congruencia con las prácticas docentes y de los

elementos contextuales que atraviesan a la misma.

La real participación del gremio magisterial y de las autoridades que generan múltiples interrelaciones institucionales en el ámbito de los proyectos formativos, deben propiciar el desarrollo armónico de la colectividad de los docentes involucrados en el sector, sin ideas paliativas ni de justificación de programas, la formación debe constituirse en un proyecto de vida en los propios profesores más que una serie de dispositivos organizacionales dispuestos desde la instrumental, burocrática y vertical disposición administrativa. La formación es y debe consolidarse como una gestión pedagógica del y para el maestro.

El colectivo escolar no es un simple espacio de enseñanza para los enseñantes, es a la vez, un espacio permanente de aprendizajes para los mismos, reflexiones de la acción que han de realizarse sobre la base de la formación colegiada a fin de convertir a la escuela en el espacio recreador de la cultura, donde los modelos científicos y modelos de conducta no sean modelos que formateen sujetos desde la abrupta reproducción de contenidos, sino sea la escuela el espacio legítimo de sus sujetos participantes para reconstruir, recrear y descubrir el devenir histórico de la cultura; el docente en este sentido, no es ajeno a su entorno, no es un agente efímero, se considera que es un ser que en todo momento admite una perfección en su esencia, capaz de reflejar una existencia más digna, organizada y consciente de su propia cotidianeidad.

En congruencia con lo antes expuesto, la construcción en términos de profesionalización de docentes pretende verse a través de consensos reflexionados en donde los participantes adquiramos la responsabilidad de aportar el contenido más refinado de su independencia para llegar a la investigación en nuestras propias prácticas docentes. Quienes directamente tendrán que encarar estos retos somos los mismos profesores, muchos de los cuales nos

encontramos en las propias escuelas, por lo que es necesario que se apropien de los conocimientos, técnicas y procesos metodológicos que nos permitan identificar y estudiar la problemática actual, así como las variables que en ella intervienen, con la finalidad de poder planear y anticipar las posibles alternativas de solución a la misma.

Bajo esta perspectiva, es importante que los profesores tengamos presente el comportamiento previsible de la sociedad y de los sistemas educativos, buscando incidir en los niveles de planeación para el replanteamiento de las nuevas líneas que habrán de establecerse en lo referente a los modelos educativos, con el fin de apoyar a esa sociedad a la que se aspira.

El diseño curricular desde esta intervención, debe pensarse por tanto, desde un espacio de participación colectiva de sus demandantes, ante todo presentarse como una actividad esencialmente constructiva, es decir, con un cierto nivel de coherencia interna, más o menos indeterminada, demostrando su estructura a través de sus implicaciones técnico metodológicas, como una conversación retrospectiva entre los profesores que demande el nuevo giro, sobre todo en el nivel conceptual, con intentos reflexivos acordes y congruencia con el currículum, entendiendo al currículum como el cruce de prácticas diversas, articuladas con los perfiles que demanda la base de la estructura curricular, con cortes sincrónicos y diacrónicos de larga duración y con programas de estudio puntuales en las intervenciones pedagógicas.

Evidentemente que esa participación racional sólo sería posible bajo esquemas emancipadores asentados en las currículas flexibles, en la creación permanente de grupos asentados en la práctica reflexiva que desde el propio diseño curricular con el que se opera, se mantienen en la búsqueda de lo expreso y lo no dicho, de lo evidente y lo suprimido, de lo que quiere mostrarse

y de lo que se oculta. La creación de un *practicum reflexivo* demanda la participación o intervención asentadas en la base de la investigación educativa, que den cuenta de la reflexión en la acción, que permitan el acercamiento a nuevos espacios de lo indeterminado; en este sentido, la formación queda explícita bajo un status de legitimidad donde los sujetos hablan de su acción para la competencia lingüística pero, a la vez, para la competencia en la acción. La acción con reflexión produce un lenguaje y este lenguaje se desprende y enriquece desde la acción reflexionada.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1986): El enseñante es también una persona. De. Gedisa. Barcelona.
- APPLE, M. (1987): "La estructura del curriculum y la lógica del control técnico: Los resultados de la readaptación", en Educación y Poder. Paidós. Barcelona.
- APPLE, M. (1989): Maestros y textos. Paidós. Madrid.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- CARR, W. (1996): "Una teoría para la educación". Madrid, España, Edit. Morata, S.A.
- CLIFTON, B. Y CHADWICK (1990): Evaluación formativa para el docente. Paidós. Barcelona.
- COLL, C. (1990): Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós. México.
- COVARRUBIAS, Villa Francisco (1995): La socialización del conocimiento en: Las Herramientas de la Razón; U.P.N. México, D.F.
- EZPELETA, J. (1986): "La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción". En: Cuadernos de Investigación Educativa. Número 20. CIEA del IPN. México.

- GIMENO, S. Y PEREZ GOMEZ A. Compiladores (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- GIMENO, S. (1983): "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". En: Educación y sociedad. Núm. 2.
- GIMENO, S. (1988): El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. De. Morata. Madrid.
- JACKSON, P. (1978): La vida en las aulas. Ed. Morova. Madrid.
- KEMMIS, C. (1988): El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción. De. Morata. Madrid.
- ROCKWELL, E. comp: (1985): Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. SEP. México.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.

ANEXOS

- 1. Formación de un Equipo de Trabajo**
- 2. Proyecto de Investigación**
- 3. Entrevista de Opinión**
- 4. Sobre la Importancia del Trabajo Colegiado**

ANEXO No. 1.**Formación de un equipo de trabajo²¹**

La formación de un equipo consiste en la reunión de un grupo de personas para *analizar aquellas áreas que como grupo consideran problemáticas.* Comparten ideas y experiencias, indicando así un trabajo en conjunto, sistemático y planificado, dirigido a resolver sus mutuos problemas y llegar a metas comunes.

El desarrollo de un equipo se inicia con el diagnóstico de las dificultades del grupo. En seguida continúa con una reunión en la cual los integrantes analizan la forma en la que han estado funcionando.

A partir de este análisis, los integrantes diseñan formas más efectivas de trabajar en conjunto, es decir, participan y se comprometen en un proceso que haga posible el crecimiento y desarrollo personal y grupal. Los compromisos que se adopten serán realistas, por lo que es necesario, que los integrantes acuerden reunirse después de algún tiempo para evaluar el avance y analizar las dificultades que se hayan presentado en el proceso de formación de un equipo de trabajo.

Características de un buen equipo de trabajo:

- Aquel que obtiene niveles de productividad y satisfacción personal para sus integrantes.
- La "atmósfera" tiende a ser informal, cómoda, relajada en la cual las personas participan y muestran interés.
- Hay discusión, todos participan en forma pertinente con la tarea del grupo. Si la discusión se aleja del tema, alguien volverá a encauzarla.
- La tarea del grupo es bien comprendida y es aceptada. Se discute libremente el propósito hasta que los integrantes del grupo se comprometen con él.
- Los integrantes se escuchan. Se escuchan las ideas, no temen verse censurados por expresar sus puntos de vista, inclusive si parecen extremos.
- Cuando hay desacuerdos, el grupo no evita el conflicto, no se pasan por alto los desacuerdos, se examinan cuidadosamente las razones y se busca la solución más que dominar al disidente.

²¹ Temas de: Proyecto: Fortalecimiento en Gestión Educacional. 1993, Material de apoyo. (Documento de revisión, Santiago de Chile) Elaborado por Eduardo Astudillo y C. Gustavo Cuadra Ch., Mirtha Torres, Liliana Vacaro.

- Las personas que están en desacuerdo no tratan de dominar al grupo. Su desacuerdo es la expresión de una diferencia de opinión y esperan ser escuchados para encontrar la solución.
- La mayoría de las decisiones se toman por consenso.
- La crítica es frecuente y franca. Existen poca tendencia a ataques personales, ya sean abiertos o disimulados. La crítica es constructiva, pues se orienta a disolver obstáculos.
- Al aceptar un plan de acción, se distribuyen y asumen tareas claras.
- El liderazgo se turna por tiempos, según las circunstancias. Diferentes miembros, debido a sus conocimientos y experiencias, se encuentran en posición de actuar como recursos para el grupo. Lo importante no es quien controla, sino cómo lleva adelante el trabajo.
- El grupo se detiene frecuentemente a valorar qué puede interferir con sus acciones.

Con base en el contenido del texto anterior y según su experiencia.

Responda a las siguientes preguntas.

¿Cuál es, según su opinión, el mayor recurso que tiene su escuela para resolver sus problemas?

¿En la escuela o zona donde trabaja, existe la oportunidad para expresar soluciones ante las problemáticas que se presentan?

¿Cada uno de los integrantes de su escuela o zona se compromete en la realización de las tareas?

¿Sus compañeros han demostrado interés por el trabajo cooperativo?

¿Poseen actitudes favorables para el trabajo en equipo?

¿Considera necesario crear un equipo de trabajo en tu escuela o en tu zona? ¿por qué?

Reúnase con sus compañeros y comente sus razones para formar o no un equipo de trabajo en su escuela o zona. Anote los comentarios que le resulten relevantes.

De igual manera definan y pongan por escrito 5 acciones a corto plazo y 5 a mediano plazo que les permitan formar un equipo de trabajo.

Acciones a corto plazo	Acciones a largo plazo

***Universidad Pedagógica Nacional
Coordinación de pedagogía
Maestría en pedagogía
(modalidad a distancia)***

- proyecto de investigación -
“El Colectivo Escolar,
Profesionalización del Maestro y
cambio en la Educación Primaria”.

- Análisis de una experiencia en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas -

Emiliano L. Hernández López.

**Cuarto semestre
Matrícula: 96211639
Unidad 071**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, marzo de 1998.

Contenido

	Pág.
Introducción	3
Planteamiento y delimitación del problema	5
Justificación	8
Propósito	10
Metodología	11
Cronograma del Plan de trabajo y Seguimiento	15
Bibliografía	16

1. INTRODUCCIÓN

El contexto mexicano actual requiere de un nuevo perfil docente acorde con nuestros tiempos de tránsito y democracia, esto implica ir más allá de las actitudes de subordinación y las condiciones que la propician, este perfil no puede provenir solamente de los postulados pedagógicos, filosóficos y psicopedagógicos, sino que abarca de manera dialéctica procesos de transformación del docente, paralelamente a una política educativa que genere espacios para los procesos de cambio.

Para una política educativa congruente con los tiempos actuales la gestión escolar juega un papel importante ya que se requiere de una institución como incidencia directa en la calidad educativa que conceda mayor autonomía al cuerpo docente, de acuerdo que, como equipo, éste desarrolle proyectos educativos acordes con las circunstancias y necesidades de su contexto específico. Eso conlleva a la conformación de un ambiente solidario en donde el diálogo, la discusión y el consenso se contribuya en las bases de un trabajo colegiado, donde los profesores analicemos nuestra práctica docente desde sus diversas dimensiones, ello posibilitará penetrar en procesos de formación permanente e investigación en el aula, como una alternativa de transformación.

En este afán, se realiza un trabajo colectivo con organización y perspectiva, el cual pueda apoyar para crear un nuevo ambiente académico en nuestras escuelas y por ende, elevar la calidad de los servicios que ofrecen tanto las escuelas involucradas, así como también la Universidad Pedagógica Nacional.

En este sentido, el proceso de desarrollo e investigación se perfila desde una perspectiva de la investigación participativa que posibilite recuperar la cotidianidad de la práctica docente en el aula; descubrir el valor significativo de lo cotidiano; de tal manera que lo común se torne problemático y que lo familiar se convierta en algo extraño e interesante, con la finalidad de analizar, indagar y crear propuestas dirigidas hacia la transformación de la Educación Primaria.

Es así como la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Chiapas asume el compromiso de consolidar esta línea de investigación al favorecer el trabajo conjunto entre los grupos que llevan a cabo estas experiencias, con un proyecto común, una coordinación y los apoyos teórico metodológicos necesarios para desarrollar las actividades; sin soslayar que la viabilidad de este proyecto depende en gran medida tanto de la disponibilidad de las distintas actividades educativas en nuestra entidad, así como también de la atención académica del equipo de trabajo de este proyecto, para orientar y asesorar el proceso del colectivo escolar a lo largo de su desarrollo.

La presente investigación no pretende establecer relaciones cuantitativas entre variables, sino que la intención básica es describir, analizar, interpretar y generar procesos de cambio en el grupo de personas que participen e interrelacionen. Se plantea esto debido a que para continuar con nuestro desarrollo profesional es a

través del intercambio académico con el grupo, tomando en cuenta a la escuela como centro de investigación, grupos y profesores que consideramos a la práctica docente como objeto de estudio y transformación, en donde se den diversas aportaciones que mejoren nuestro quehacer educativo.

2. PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La práctica docente es una tarea orientada a la formación de personas, en ella, las profesoras y profesores ocupan espacios protagónicos que como humanos, son seres con responsabilidades de Formación permanente que incluye un autorreconocimiento de sus posibilidades, limitantes, necesidades y expectativas que dan sentido a su acción docente cotidiana, definiéndola como una práctica netamente humana.

Esta práctica se constituye de elementos que se interrelacionan y complementan entre sí, para su análisis recuperamos la visión de Cecilia Fierro et. al. (1995) que considera las dimensiones personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral.

Desde la dimensión personal, estos autores definen al maestro como un ser histórico consciente de su presente y comprometido con su futuro; de modo tal que identifique las razones que lo llevaron a ejercer la docencia y a permanecer en ella; las expectativas iniciales y actuales, sus satisfacciones personales, profesionales y familiares; las experiencias significativas en la docencia, sus esperanzas, éxitos y fracasos; y finalmente la forma de cómo ha venido construyendo su estilo personal en el accionar docente.

Desde la dimensión interpersonal en la práctica docente, como actividad humana vale resignificar las relaciones que se generan entre los sujetos involucrados en ella como punto de partida para identificar entender la convivencia de profesores, alumnos, directivos y padres de familia que generan aprendizaje sociales cotidianos en la escuela. Estos aprendizajes sociales pueden ser: la colaboración o la rivalidad, el individualismo o la solidaridad, la sumisión o la confianza en sí mismo, el diálogo o la arbitrariedad, la autonomía o la dependencia.

La práctica docente tiene lugar en una aula que se encuentra inmersa en un sistema educativo; ambos son espacios institucionales en los que subyacen procedimientos administrativos, normas y condiciones específicas de trabajo en los que el profesor incluye sus intereses, habilidades y conocimientos que le permitan definir la orientación propia a su práctica.

Al desarrollarse el trabajo docente en un contexto histórico, político, cultural, económico y social, particular, plantea al maestro exigencias a las que se debe responder dado que es el espacio donde inciden sus enseñanzas; por ello es necesario que el maestro reflexione acerca del sentido de su práctica social en ese contexto, revisando al mismo tiempo, la función que está llamado a cumplir ante la sociedad y las distintas formas que ésta tiene de manifestarse en la escuela.

Otro ámbito de la práctica docente que requiere y puede ser objeto de reflexión por parte del colectivo, está constituido por los aspectos didácticos que conforman su quehacer cotidiano: la reflexión sobre los métodos, las formas de organizar la enseñanza, los medios que utiliza para propiciar y evaluar los aprendizajes, los problemas que enfrentan sus alumnos, son algunos de los tópicos que pueden constituirse en objeto de estudio para la investigación educativa en esta modalidad. De ahí el planteamiento: ¿Cómo potenciar el trabajo colegiado dentro de los Colectivos Escolares, para contribuir en la profesionalización del profesor de Educación Primaria?

Por lo anterior, se puede decir que la orientación de la práctica educativa del profesor depende en gran medida de la manera como defina su papel y de la forma cómo integra las dimensiones discretas. Significa también que se conviertan en génesis para la explicación del por qué unas prácticas se caracterizan por una relación opresora de imposición hacia el alumno; y otras, por una relación liberadora en la que la recreación del conocimiento se da sobre una base de respeto y apoyo entre el profesor y el alumno en un proceso de desarrollo interpersonal.

Con este proyecto de desarrollo docente, intentamos aproximarnos por un lado, a la constitución de un colectivo escolar como espacio alternativo para la reflexión, formación y perfeccionamiento docente en y desde el colectivo, que promueva el cambio y la transformación de las escuelas por y desde las profesoras y profesores que participamos en él; por el otro, la Problematicación de la realidad de las prácticas docentes inscritas en procesos de indagación que generen conocimientos y recreen las prácticas docentes orientadas hacia el abordaje de los contenidos escolares, los sujetos y procesos educativos y la gestión escolar, entre otros. Proceso en el que la comunicación, las formas de organización, colaboración e intercambio académico cobran significado.

Como meta principal tenemos: desarrollarnos profesionalmente en cada una de las acciones de trabajo que se realizan en la labor educativa, en interacción con los compañeros de escuela, que mediante el constante intercambio de experiencias desde el trabajo realizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que nos permita ir superando los problemas enfrentados cotidianamente. Lo que se llevará a cabo con el personal docente y directivo de tres escuelas primarias: CEBECH "Dr. Belisario Domínguez", "Vicente Guerrero" y "Cuauhtémoc"; la primera ubicada en Tuxtla Gutiérrez, la segunda en la colonia El Porvenir Jericó, y la última en Copainalá Mezcalapa, Chiapas. que por su categoría Oficial están circunscritas en: Urbana, Rural y Semi – Urbana respectivamente.

3. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza es una actividad que tiene lugar en un contexto institucional jerarquizado y con diferentes niveles de decisión: el aula, el centro de trabajo y el conjunto del sistema educativo nacional.

En este contexto se reflejan valores, creencias y formas de actuación, prototípicas del sistema educativo, que como profesores solemos interiorizar de manera no reflexionada, determinando conductas no profesionales, que se resumen básicamente en mantener el orden en la clase, explicar verbalmente contenidos, calificar a los alumnos y utilizar los libros de texto como recurso fundamental exclusivamente.

Ante lo anterior, se pretende que a partir del trabajo en colectivo se hace necesario reflexionar acerca de dicha práctica, a fin de que a partir de este análisis se modifique el accionar áulico, además de propiciar la actualización de relación a las necesidades que como profesores tenemos, con base a documentos académicos y pedagógicos actualizados.

Este proceso de socialización profesional ha generado la creencia de que las conductas descritas constituyen la manera natural de enseñar, desconociendo que estas prácticas, supuestamente "naturales", son susceptibles de ser analizadas, categorizadas y por tanto, sometidas a revisión crítica ante los demás.

Ante esto, se hace necesario una gestión escolar que promueva al interior de las aulas en particular y, de las escuelas en lo general, el desarrollo de un proceso de formación docente, actualización y perfeccionamiento permanentes, con la estructuración de tiempos y espacios continuos dentro de la organización del trabajo institucionalizado.

La intención es que profesores como grupo colegiado analicemos nuestra práctica docente desde diversas dimensiones que nos permitan introducirnos en procesos de investigación.

"Aquí se pretende la colaboración voluntaria y comprometida de lo que se ha venido construyendo como el colectivo escolar, en estos términos, se requiere favorecer la participación y recoger al máximo (...) las sugerencias de todos, (alumnos, profesores, padres de familia y autoridades); mediante la discusión abierta y crítica de las concepciones y acciones a seguir, principalmente durante las sesiones de Consejo Técnico. Se trata de culminar la organización del colectivo, para actuar con la colaboración de sus participantes" (Antol. Hacia la Innovación. LE'94 – UPN 1995: 74).

Asumir una actitud de profesionalización de constante reflexión y búsqueda en la práctica docente que se reflejará en la formación de los propios alumnos reconquistando los espacios áulicos. Así se privilegiará el saber hacer sobre el deber hacer.

Al hablar de profesionalización, me refiero a un cambio social mediante el fenómeno de colectivo que implica una modificación de funcionamiento o de estructura de la organización social, en su totalidad o en algunos de sus componentes y cuyas transformaciones posean una cierta permanencia en una colectividad dada.

En donde se exprese que:

“La investigación participativa viene siendo una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de sus prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directivo, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. Considerando que la investigación participativa tan sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación participativa del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo” (Kemmis y Mc. Taggart, 1988, p. 9-10).

En este sentido, la investigación participativa es colaboradora, que surge de la unificación de preocupaciones, se explora sobre qué piensan los demás y se intenta discutir qué puede hacerse; en el curso de la discusión se decide sobre qué cosa podrían operarse: adoptan un proyecto de grupo. El grupo identifica una preocupación temática, la cual define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. Los participantes de grupo planifican la acción conjunta, actúan y observan individual o colectivamente y reflexionan juntos.

4. PROPÓSITOS

Los procesos de gestión escolar interna en las escuelas, son de enorme importancia para entender la calidad de los resultados que en cada uno de ellos se construyen, con la participación de todos.

Las reuniones de maestros juegan un papel importante para observar el alcance educativo que tiene la labor de un grupo de docentes, cuando llega a conformarse como un auténtico equipo de trabajo. Los momentos de intercambio colegiado son un soporte del esfuerzo en el trabajo conjunto.

De ahí la importancia de unirnos a la opinión sustentada por muchos psicólogos y didáctas, de que se aprende en cuanto que se establece un conocimiento compartido, una comprensión conjunta de temática trabajada y del contexto en que se elabora dicha temática. El núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio de información sobre los individuos que conviven en el aula y en la construcción colectiva de los significados, de manera que es en la relación del alumno con el profesor o con sus compañeros donde se genera el aprendizaje. Lo que supone trabajar en colectivo escolar, visto como espacio alternativo de reflexión y recreación de la práctica docente de las profesoras y profesores de Educación Primaria.

Por lo anterior se plantean los siguientes propósitos:

- Fortalecer el trabajo colegiado como espacio de formación permanente en las escuelas para contribuir a la profesionalización de las profesoras y profesores de Educación Primaria.

- Propiciar con los profesores y profesoras la integración de colectivos multidisciplinares para desarrollar proyectos de investigación acerca de los problemas de Educación Primaria.
- Generar espacios de reflexión académica a través de la constitución del organismo colegiado, para propiciar y facilitar la búsqueda conjunta de acciones curriculares sistemáticas que orienten y sistematicen el proceso de desarrollo curricular a partir del contenido escolar.

5. METODOLOGÍA

Para construir, desarrollar y consolidar esta línea de investigación, se ha retomado la investigación participativa, pues una de sus intenciones principales se dirige a una transformación de la realidad histórico – social, mediante una efectiva participación fundamentada en un conocimiento científico de la realidad que se busca transformar. La principal intención de la línea de investigación propuesta es propiciar la búsqueda de la transformación de la realidad escolar.

La investigación participativa en la comunidad escolar, constituya una experiencia de aprendizaje. Dicho aprendizaje es principio metodológico básico de la propuesta, el trabajo grupal, la discusión e interacción a nivel colectivo es parte medular del método. Los grupos sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias.

En la metodología de la investigación participativa destacan como componentes esenciales:

- a) La existencia de un grupo de personas que consciente y deliberadamente desea evaluar y transformar su práctica docente, ubicándola dentro de un contexto social más amplio. Ello supone una acción colectiva orientada hacia la búsqueda y la transformación de problemáticas específicas generadas desde sus necesidades y condiciones contextuales particulares.
- b) La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento constituido en el proceso.

Esta metodología aplicada a la educación pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas. En primer lugar los maestros con sus alumnos; en segundo, las autoridades escolares y los padres de familia. Significa que son los propios maestros quienes tenemos que recuperar el espacio de nuestra práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla.

Por tanto, se plantea como parte nodal del proceso de investigación los siguientes ejes principios orientadores que articulan el programa académico:

- El desarrollo de un proceso de formación de docentes donde se concibe al profesor como investigador en la acción, elaborando sus propias conceptualizaciones, sus hipótesis de enseñanza, contrastándolas con el desarrollo de su práctica, de manera sistemática y colegiada (**STENHOUSE, 1998, PORLAN, 1987, CARR Y KEMMIS, J. ELLIOT, 1990**)
- La recuperación de enfoques cualitativos – participativos, que permitan la reconstrucción de: la realidad escolar y la sistematización de los datos obtenidos de dicha realidad (WOODS, 1987).
- Como instrumentos de trabajo se utilizarán los diarios de los profesores y la observación participante que efectuará el investigador para involucrar la interacción social con los maestros participantes, a fin de recoger datos de modo sistemático y no intrusivo, que permitan comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión acerca del estudio de otros escenarios.

La metodología de trabajo guarda un espíritu de apertura a la complejidad dinámica, multirreferencial, cambiante, singular e incierta de la educación básica, de tal modo que corresponde al colectivo adecuar los criterios teórico – metodológicos para su transformación, a partir de la comprensión de su situación, arriesgándose al cambio e innovación crítica. Por tanto se considera la integración de colectivos multidisciplinares que desarrollen proyectos desde la escuela. El colectivo concibe como un espacio heterogéneo en el que se recuperen y resignifiquen los saberes, las capacidades intelectuales y las habilidades construidas en el proceso, mismas que constituyen el punto de partida de éste para la construcción de alternativas a las dificultades de la práctica docente.

Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante^o la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo (Pérez Serrano, 1990).

El procedimiento metodológico tenderá a orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales y/o grupales, siendo necesario tener muy presentes las formas en que se revelen o expresen dichas estructuras.

En el caso de esta investigación cualitativa, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecernos muchos instrumentos, el observador participante a menudo se convierte en el principal instrumento.

“Los investigadores comprometidos con los grupos sociales marginados se preocupan por inducir, acelerar y

^o El subrayado es del autor (E.L.H.L.)

controlar los cambios sociales. Esto ha dado lugar, en muchas ocasiones, a rebasar la técnica de la observación participante a fin de que la observación permita no sólo la participación del investigador en tareas cotidianas de la comunidad, sino que se involucre con la población en la transformación de la realidad, para dar lugar a la investigación – acción. De ese modo la población conjuntamente con el investigador promueve y dirige los cambios sociales, convirtiéndose así en un agente de cambio”. (PÉRES SERRANO G. 1994: 26).

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

El colectivo intenta favorecer actitudes y compromisos compartidos entre los miembros, generando un proceso en el que desde su interior, éstos vivan la necesidad de transformación de su práctica, mediante la reflexión y el intercambio académico con otros participantes de dentro o de fuera de la escuela.

El colectivo actúa en dos dimensiones: la comunidad escolar y el seminario taller, las cuales pueden entenderse de la siguiente manera:

La primera dimensión implica ser parte de la comunidad escolar, comprometido con la búsqueda de participación de sus compañeros en las actividades del colectivo, de tal modo que paulatinamente un proyecto individual se retome por la comunidad escolar, proceso que lo convierte en proyecto colectivo. Este proceso nos puede servir para observar que el colectivo no nace, sino se hace y consolida mediante el rescate de experiencias y trabajos que en él se implementan.

En esta primera dimensión, se advierte de diferentes niveles de participación en el desarrollo del colectivo escolar, ya que supone un proceso de formación y consolidación lento, en el que el profesor que lleva a cabo el proyecto asume un mayor grado de compromiso coparticipativo con los demás profesores que conformamos el colegiado.

El seminario – taller como segunda dimensión se concibe como una metodología y espacio de formación que posibilita la organización académica del colectivo, donde participan profesores de varias escuelas para generar alternativas a las problemáticas significativas.

El seminario – taller intenta favorecer la incorporación al colectivo de otros grupos de trabajo. Supone disponer de tiempo, recursos y espacios de trabajo para promover la Problematicación, análisis y recreación de conocimientos que impacten de manera directa en la práctica docente y favorezcan su innovación. La finalidad última es que el personal de cada escuela se constituya como colectivo escolar, desde una

perspectiva que haga posible el tránsito de esquemas referenciales personales a grupales.

Se pretende generar y compartir intereses, propios y acciones en función de la tarea central que el grupo decida a lo largo del proceso, propicie actitudes de tolerancia, respeto y superación en torno a los saberes y niveles de Conceptualización de sus componentes.

Es necesario expresar que el nivel de participación y compromiso que particularmente se ejerza, influirá el concepto de la gente hacia dicho investigador; teniendo que seguir con atención las reacciones ante la entrada oficial y no oficial en el seno del colectivo con quienes se va estudiar. Esto tiene que llevarme a convertirme en copartícipe (formador de formadores) y, más bien, hacer entender que se está allí para aprender de ellos de manera colegiada; por lo que es el escenario contextual con quienes se trabajará, será con profesores y profesoras de tres escuelas primarias: CEBECH, Dr. Belisario Domínguez, Esc. Cuauhtémoc y Esc. Vicente Guerrero.

A partir del mes de septiembre de 1996, hasta julio de 1998. A fin de sistematizar resultados de septiembre – octubre de 1998, informe general, diciembre de 1998 a febrero de 1999.

6. CRONOGRAMA DEL PLAN DE TRABAJO

ACTIVIDAD	PERIODO
1. Reconstrucción del Proyecto	Del 15 al 30 de abril de 1996
2. Presentación del Proyecto a las Instituciones Educativas	Del 1 al 11 de mayo de 1996
3. Proceso de Inserción a las Escuelas Primarias.	Del 1 al 24 de mayo de 1996
4. Constitución del Colectivo	Del 27 al 31 de mayo de 1996
Etapas de Trabajo:	
5.1 Análisis de la Práctica Educativa	Del 1 de junio al 31 de agosto de 1996
5.2 Elección de Problemas a Abordar	
*Diseño de proyectos Específicos	Del 1 de septiembre al 30 de nov. De 1996
5.3 Proceso de Indagación	Del 1 de dic. De 1996 al 28 de feb. De 1997
5.4 Construcción de Proyectos Innovadores y su Instrumentación	Del 1 de marzo al 30 de sep. De 1997

6. Evaluación y Seguimiento del Proyecto General	Del 1 de oct. De 1997 al 31 de julio de 1998
7. Sistematización de resultados	Del 1 de sep. De 1997 al 30 de oct. De 1998
8. Informe General	Febrero de 1999

7. Bibliografía

ABRAHAM, A. (1986): El enseñante es también una persona. De Gedisa. Barcelona.

APLLE, M. (1987): "La estructura del currículum y la lógica del control técnico: Los resultados de la readaptación", en Educación y Poder. Paidós. Barcelona.

APLLE, M. (1989): Maestros y Textos. Paidós, Madrid.

CARR, W. Y KEMIS, S. (1998): Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.

CLIFTON, B. Y CHADWICK (1990): Evaluación formativa para el docente. Paidós. Barcelona.

COLL, C. (1990). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós. México.

EZPELETA, J. (1986): "La escuela y los maestros: Entre el suspenso y la deducción". En: Cuadernos de Investigación Educativa. Número 20. CIEA del IPN. México.

FIERRO, Cecilia. L. Rosas. 1995. Et. Al. "Más allá del salón de clases" C.E.E., México.

GIMENO, S. Y PÉREZ GÓMEZ A. Compiladores. (1983): La enseñanza su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

GIMENO, S. (1983): "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". En: Educación y sociedad. Núm. 2

GIMENO, S. (1988): El currículum: Una reflexión sobre la práctica. De Morata. Madrid.

HACIA LA INNOVACIÓN. (1995). Antología LE'94-UPN. México, D. F.

ANEXO No. 3.

ENTREVISTA DE OPINIÓN

ESTIMADO COMPANERO MAESTRO, ANTE LA IMPORTANCIA QUE SE TIENE EN REFLEXIONAR SOBRE DISTINTOS ASPECTOS DEL CONTEXTO ORGANIZATIVO, NORMATIVO Y LABORAL DEL TRABAJO DOCENTE Y SU IMPACTO PARA CONFIGURAR DETERMINADAS PRÁCTICAS EN LOS DOCENTES, SE TE INVITA A PARTICIPAR EN LA CONTESTACIÓN DE LA PRESENTE ENTREVISTA.

1. ¿Cómo llegué al magisterio?

R= _____

2. ¿Por qué soy maestro?

R= _____

3. ¿Por qué continúo siendo maestro?

R= _____

4. ¿Qué aprendizaje significativos he adquirido a través del paso por las escuelas en que he trabajado?

R= _____

5. ¿Cuáles son las condiciones de trabajo y las normas administrativas que de manera más importante enmarcan mi trabajo?

R= _____

6. ¿Cómo está organizada y cómo funciona la escuela en que trabajo actualmente?

R=

7. ¿Qué papel pueden jugar los directores y los supervisores escolares como apoyo al trabajo académico de los docentes?

R=

8. En mi escuela, ¿quién tiene la autoridad y cómo la ejerce?, ¿quiénes participan directamente en la toma de las decisiones importantes?

R=

9. ¿En qué medida estamos integrados en el equipo de maestros?

R=

10. ¿Qué oportunidades ofrece la escuela para actualizarme?

R=

11. ¿Qué actividades estoy obligado a desempeñar en la escuela?, ¿con cuánta libertad y con qué apoyos cuento para el trabajo en el salón de clases?

R= _____

12. ¿Cómo me gustaría que fuera el colectivo escolar en mi escuela?, ¿qué temas me agradaría que se analizaran colegiadamente?

R= _____

13. Cualitativamente, ¿en qué se ha mejorado mi práctica docente, al reunirnos en Consejo Técnico Consultivo?

R= _____

14. ¿En qué medida me encuentro satisfecho (a) internamente respecto a mi trabajo docente?

R= _____

Estimado maestro (a) se le agradece su valiosa colaboración

Perfil profesiográfico: _____

 Lugar y fecha

ANEXO No. 4.**Sobre la importancia del trabajo colegiado**

La tarea de educar es tarea de equipo, de grupo, de conjunto. Sabemos que no es una tarea fácil; hay que abandonar actitudes egoístas y competitivas para adoptar otras de solidaridad y colaboración. Es necesario dejar la indiferencia para comprometerse y participar, lo cual requiere del esfuerzo de pensar a "qué comprometerse, para qué comprometerse y con quién nos comprometemos".

En este trabajo entre colegas, se identifican problemas comunes, se analizan y de manera conjunta se elaboran estrategias para superarlos.

Por supuesto que trabajar de esta manera constituye un aprendizaje donde surgirán dudas, angustias, tensiones, pero donde habrá también encuentros con los otros, coincidencias, satisfacciones y participación en una situación donde se piensa, se decide, se actúa, se arriesga, se aprende y se avanza.

El reto fundamental, es la organización de la participación, su articulación es una tarea común de maestros, de directivos, de supervisores, en fin, de toda la comunidad educativa.

Con base en la lectura, en una reunión general comenten las siguientes cuestiones y escriban sus conclusiones en los espacios que siguen:

- ✿ ¿Qué es el trabajo colegiado?
- ✿ ¿Para qué se hace trabajo colegiado?
- ✿ ¿Es posible realmente hacer trabajo colegiado en la escuela?
