

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Resumen

La formación del maestro es permanente y constante cuando se necesita hacer reformas en el sistema educativo. Extender la formación integral a partir del cambio en la actitud profesional y la modificación de la práctica del maestro, son los principales elementos en esta investigación. La propuesta tiene una alternativa en sí misma hacia una formación parcial y poco profunda, que se ofrece en los cursos de actualización de formación en la escuela.

La formación a partir de la práctica, significa realizar el mejoramiento del profesor mediante una colaboración democrática con la participación activa y crítica de los maestros, que sobre su contexto dinamizará varios ciclos de innovaciones y formación sobre la investigación colaborativa.

Palabras clave: Formación. Investigación-acción. Trabajo colaborativo. Docentes. Compromiso.

The teacher's formation is permanent and constant when you need to do reforms into the education systems. To expand the integral formation since the change in the professional attitude and the modification of the teachers practice, are the principal elements in this investigation. The proposal has itself an alternative to the partial formation and a little bit deep that is offer at the actualization courses the formation in the school.

The formation since the practice means to realize the teacher's improvement looking for a democratic collaboration with the active and critic teachers participation, that in their on context will dynamic several innovation cycles and formation over the collaborative investigation.

Key Word: Formation. Investigation-Action. Collaborative work. Teachers. Pledge.

INTRODUCCIÓN

En el terreno educativo es muy común destacar la necesidad de proporcionar formación permanente en todos los niveles. Más que insuficiencia es la justificación ante el progreso incesante y complejo de la ciencia, y con ello los cambios culturales y sociales que superan a los contenidos curriculares y al desarrollo profesional de los docentes en el sistema educativo. En las escuelas es muy notorio el desarrollo del trabajo aislado y sin comunicación entre docentes o la tradición rutinaria del discurso pedagógico arraigado en el tradicionalismo que impide desarrollar el trabajo docente en colaboración; estas circunstancias producen conflictos internos y nulifican las posibilidades de desarrollar un trabajo colectivo, aunado a esto la carencia de formación profesional necesaria de los docentes.

La formación permanente del profesorado se vuelve una constante cuando es necesario hacer reformas en los sistemas educativos. Pero esta formación permanente debe empezar a renovarse pues la sociedad actual demanda un docente activo, emprendedor, que configure un nuevo concepto de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su trabajo con el currículum.

Perfeccionar el desarrollo docente requiere hacer una renovación curricular con la que se empiece a proyectar una nueva sociedad, aquella que se corresponda con el perfil democrático recreando el currículum. Repensar y renovar la formación profesional exige profundizar las formas de ejercicio democrático en el aula y en la escuela. Esto requiere el desarrollo de nuevas formas de convivencia escolar bajo el criterio de edificar nuevas relaciones entre los sujetos docentes para terminar con la concepción errónea de que sólo el alumno es objeto de análisis, estableciendo esa nueva forma de avenencia en donde se reconstruya la colectividad docente. Podemos afirmar que transformar las prácticas educativas es un elemento indispensable en el perfeccionamiento profesional. Esto se puede lograr cuando los docentes tengan posibilidades de acceso a nuevas herramientas conceptuales y de trabajo, a nuevos saberes y propuestas prácticas de acción y de investigación, y a nuevas formas de enseñanza con contenidos de naturaleza distinta a la que habitualmente están acostumbrados a trabajar.

En México se ha trabajado con la idea de la actualización pero siempre existe una constante: el descontento docente por no dar respuesta a lo que en realidad necesitan; el análisis de su problemática docente. Esto nos indica que no es suficiente con proporcionar solo actualización, existe la necesidad de investigar cuáles son las condicionantes que limitan el cambio en las prácticas de los docentes, por lo que resulta ineludible revisar las

políticas, las formas y, sobretodo, las voluntades. Cambiar el funcionamiento del sistema educativo desde diversas perspectivas, es dar formación profesional docente, es transformar la escuela, es descargar de los hombros de los docentes el fracaso del mismo sistema. Transformar la actualización por formación permanente es devolver a la formación docente su carácter de profesionalizadora.

Aunque son muchas las inseguridades, los rechazos y las debilidades que predisponen a los docentes para aceptar cambios en su práctica docente, proponemos desde nuestro debate profesional la aceptación de un primer requisito para iniciar tan requerido cambio: que sea el mismo docente quien adquiera el compromiso de renovar e investigar su propia práctica docente, haciéndose más consciente de ésta mediante la autorreflexión y realizando un acercamiento a las teorías que le permitan conocer, comprender y transformar su quehacer docente, reconociendo la capacidad de transformación que tiene en función de la crítica objetiva y la elaboración de nuevas propuestas de acción pedagógica en las aulas.

Este docente que queremos tener en el futuro habrá de desarrollar su capacidad de diálogo y reconocimiento del otro en la colaboración profesional, percibiendo las condiciones socio – culturales del entorno escolar y de su práctica docente, valorando a todos los agentes educativos que en su contexto intervengan, promoviendo los valores democráticos en la nueva escuela pública, en la que deberá convivir armónicamente con todos los retos que en ella se originan; dentro de la cual usará soluciones razonadas, determinadas en consenso a partir de los análisis y las reflexiones colectivas, que le permitan diseñar y poner en marcha actividades específicas con las que retomar las dificultades que surjan. Para lograr esto es necesario que exista una efectiva colaboración profesional entre el personal que labora en cada centro escolar.

Finalmente, debemos dejar claro que la relación entre formación docente y calidad del trabajo necesitan de una acción colaborativa en la que podamos contar con verdaderos profesionales de la docencia de cualquier nivel educativo.

DESARROLLO

1. La necesidad de reconceptualizar el perfeccionamiento docente

La propuesta que se plantea sobre la reconceptualización de los programas de perfeccionamiento docente pretende impulsar una figura del docente que investiga en la escuela como alternativa a la formación parcializada o poco profunda que se ofrece en los cursos de actualización de los profesores, es lo mismo que oponerse a recibir los modelos formativos que configuran y excluyen el papel intelectual de los docentes. Esta propuesta que propone

una figura diferente del docente como un sujeto activo, transformador, dialogante con los saberes disciplinarios y con los que se generan en el mundo, colectivizado, con pensamiento crítico y con mejor formación teórica, es una alternativa a las insuficiencias y carencias que en muchos contextos educativos imprime la tecnología educativa en la formación docente.

De otro lado, promover la idea del docente investigador proyecta la imagen del profesor en dos direcciones: primera, tomaría la docencia como una profesión y las condiciones que ello conlleva penetrando continuamente en el ámbito pedagógico; segunda, como un acto político en el que, el docente recupere su intelectualidad, interpretando su trabajo original y creativamente, llegando a la apropiación teórica desde la que pueda trabajar rigurosamente las diversas expresiones teóricas, posibilitando al sujeto docente a recuperar su propia palabra, a escuchar la de los otros docentes y a distinguir el valor conceptual de los saberes complejos que formula el mundo actual.

Así, estaríamos entrando al mundo docente, al cual no se le puede asignar un modelo teórico de saberes únicos y acabados, sin oportunidad a que el profesor realice un replanteamiento teórico - pedagógico y sea capaz de hacer una valoración epistemológica de la propuesta teórica que se le proporcione. No importa que en ese camino reflexivo se deba enfrentar a un mundo complejo de saberes o a las características propias del tiempo de los programas, o a las mismas dificultades de reconocer en los programas de actualización, la formación intelectual. Analizar las complejidades a las que se enfrenta el docente en su trabajo día a día, al interior de las escuelas y su propio y complejo contexto institucional, nos pueden ayudar a desmadejar, en cierta medida, este mundo complejo mediante la investigación en la escuela y el compromiso docente de crear un colectivo de pensamiento con el que se pueda educar en la complejidad del mundo.

Cabe añadir que cualquier propuesta para la formación del profesorado que no interese y ayude a los docentes a reflexionar críticamente sobre sus prácticas y sus ideas sobre la educación, está destinada a sucumbir ante el simple conocimiento y la aplicación de metodologías y técnicas de trabajo a utilizar con el grupo que se atiende. Este enfoque de la formación docente, además de insistir en la necesidad que tiene el maestro de conocer los contenidos curriculares que se han de enseñar a los alumnos, también debe promover la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y de aprender y enseñar continuamente en un ambiente democrático, lo que permite a los docentes resolver muchos de los problemas de aula, varios de los cuales tienen su raíz en una deficiente formación pedagógica de los maestros que median los procesos de aprendizaje. Así, dado que dominar una disciplina no significa que se sepa enseñar ésta, hay la necesidad de reconceptualizar la formación del docente desde un proyecto que sea fruto de la discusión,

del compromiso de todos los docentes, de la reflexión madura, de la exigencia mutua por aprender, del conocimiento del contexto, de la permanente interrogación sobre la misma práctica y desde el currículum con el que se ha de desarrollar ésta.

Visto así, la formación permanente se convierte en una actividad vital que debe replantearse desde la necesidad de analizar y mejorar las acciones, las condiciones, la tarea en el aula y los saberes docentes ante los constantes cambios políticos, sociales y económicos del momento.

Así, en el terreno educativo la formación permanente es un requerimiento aceptado universalmente por diversas razones, tanto por las limitaciones de la formación inicial como por el arraigo a las concepciones y prácticas tradicionales de algunos docentes, las cuales fomentan la falta de renovación pedagógica de aquellos que cómodamente rutinizan su trabajo diario para cumplir con sus obligaciones ante la administración, o por la rápida evolución de conocimientos y técnicas que surgen día a día y que afectan los procesos educativos, entre otras. La formación permanente del profesorado hasta hace unos años sólo cumplía con cubrir aspectos cuantitativos: más materiales, mejores equipos, dotaciones de personal, etc. Actualmente, el sistema educativo mexicano se esfuerza porque esta formación tenga en cuenta aspectos cualitativos pues se intenta mejorar el proceso de actualización de los docentes en ejercicio, desde distintos puntos y formas generadas desde la federación y con los alcances nacionales que la atención y expansión de los programas lo permiten, aunque la realidad sobrepasa a la teoría pues la resistencia docente gana terreno a las nuevas propuestas.

Es importante tener en cuenta que la idea de que la enseñanza, al ser una actividad compleja y difícil, requiere de individuos con habilidades especiales, con una formación profesional, con un saber hacer y gran sensibilidad para trabajar con otros sujetos que están en permanente crecimiento y desarrollo, no se pierde de vista. Pero la exigencia de que los docentes, al enfrentarse a la inmensa gama de situaciones pedagógicas en el aula y fuera de ella, planteen condiciones que les permita aprender y mejorar continuamente sobre diversos aspectos que inciden en su trabajo docente, resurge con mayor fuerza. Cualquiera que sea el nivel educativo en que los docentes desarrollen su trabajo, debería surgir la necesidad de ser reconocidos y de reconocerse como profesionales de la educación, preparados para desafiar las condiciones que regulan la estructura de puesto de trabajo.

Así pues, la importancia de la formación permanente del profesorado ha de relacionarse con la cualidad y calidad del trabajo desempeñado pues el perfeccionamiento docente debe llevar al individuo que se somete a tal proceso a estar preparado para responder de forma adecuada a los retos

que le brinda la sociedad actual, que avanza a un ritmo atropellado y va ofreciendo una nueva imagen del hombre, donde en la educación, más que nunca, debe primar la relación humana, para no marginar al hombre.

Así mismo, teniendo en cuenta que se ha de educar al joven de hoy para la sociedad del mañana de forma que pueda hacer frente a los constantes cambios, es necesario involucrar al docente que acompaña estas experiencias de formación, en procesos de actualización permanente que les asegure una sólida formación disciplinar, un buen desarrollo cognitivo, conocimientos pedagógicos y de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que le permitan identificar la inmensa diversidad de realidades que surgen en el aula, comprenderlas y transformarlas, así como autorregular su propio quehacer docente. Igualmente, el docente debe tener competencia para realizar trabajos de investigación con otros compañeros del centro educativo de forma que, en su compromiso con la profesionalización de la tarea docente, pueda ir construyendo soluciones a las diversas problemáticas que se presentan en el aula y reelaborando el saber que oriente sus acciones dentro de ésta.

En estos procesos de formación docente es importante tener en cuenta que una característica de un profesional de la educación es la de aquel individuo adulto (hombre o mujer) que asume y realiza su autonomía de juicio, es decir, que es capaz de expresar y defender las razones (dando argumentos y aportando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de los ciudadanos y ciudadanas a su cargo. Así, recibir una constante formación, pero no únicamente la que se recibe como orden desde la administración de un centro educativo, sino la que se puede adquirir desde otros puntos de referencia, implicaría, proponer una formación desde la práctica de forma que solucione las necesidades reales que se viven en un centro escolar con ciertas características de profesorado, de población estudiantil, de contexto socio – cultural, etc.

2. ¿Qué otra formación docente es necesaria? Una opción pedagógica: la formación desde la práctica.

La formación del profesorado es pieza importante en la acción didáctica. En un principio la formación del profesorado era sinónimo de eficacia docente, posteriormente surgieron varios paradigmas de investigación, algunos centrados en la eficacia docente, varios en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza, otros empezaron a basarse en una visión objetiva, empírica y cuantitativa del docente dando lugar a la competitividad, hecho que, por supuesto, no respondía a las mínimas expectativas del acto educativo.

Con esta tendencia se ponía especial atención a la transmisión de los contenidos impulsando la capacidad del profesor para aplicar el conocimiento en sus alumnos, apoyando firmemente la individualidad de la que ningún profesor se escapa a la hora de desarrollar su trabajo docente.

Actualmente en México, los cursos que se ofrecen como formación permanente del profesorado, se basan únicamente en el análisis de algunos aspectos del currículum, con agendas prefijadas desde la administración y, en consecuencia, sin mucho interés para los docentes. Desafortunadamente, este hecho no es muy valorado por parte de las autoridades educativas y debería serlo, pues es el docente quien impulsa y facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, quien ha de proponer e implementar las innovaciones y los cambios tendientes a crear una cultura de trabajo democrático, colaborativo, que implique no sólo a sus alumnos, sino al colectivo de docentes del centro escolar.

El centro escolar es el lugar idóneo para la planificación y realización de actividades de formación, las cuales necesariamente deben considerar que innovar incluye realizar una reflexión de las condiciones laborales y sociales del centro en el que realizamos la práctica docente, que permita llevar a cabo proyectos de mejora; así, unidos todos los esfuerzos de un colectivo puede resultar interesante, con relación a la formación de docentes desde el centro escolar, elaborar proyectos que permitan la formación en la colaboración mediante la preparación cooperativa.

Estos supuestos necesitan basarse en ciertos cambios actitudinales del profesorado, como que:

«La introducción en el terreno de la formación del profesorado de proyectos de formación colaborativos como la preparación entre compañeros, la ayuda entre iguales, o la 'consulta con el colega' en los centros, supone la implantación de una cultura profesional basada en la colaboración que comporta una serie de cambios fundamentales, por ejemplo:

- Un cambio en el tipo de formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación decidida por los intereses colectivos.
- La organización de los grupos de trabajo entre los profesores.
- Unos procesos usuales de colaboración educativa en el centro.
- Un mejor proceso de comunicación y trabajo entre iguales. La frecuencia de las interacciones y las comunicaciones son indicadores del cambio que se va gestando en las escuelas.» (Imbernón, F. 1998, p.80)

La formación colaborativa deberá provocar un cambio educativo que permita mejorar el centro educativo. La formación permanente del profesorado es esencial en la docencia, pues a través de ella se puede llegar

a concretar el cambio y el mejoramiento de la acción del docente y del centro escolar, resultado que únicamente se logrará con la actitud positiva del profesorado pues además de desempeñar su papel de educador, también deberá asumir el de estudiante. Dentro de los grupos de reflexión que ha de formar debe desarrollar otras aptitudes como el de crear sus propios proyectos junto a otros compañeros, utilizando siempre la colaboración como estilo de vida diaria.

En todos los casos habrá que entender la formación del profesorado como una constante necesaria para mejorar la práctica educativa y el centro escolar como el lugar ideal para realizar tal formación.

En este sentido, la formación desde la práctica implica realizarla en los centros y desde los centros, es decir, que es una perseverante búsqueda y una actitud democrática y colaborativa en el desarrollo de actividades encaminadas a este fin. Desde esta perspectiva colaborativa el profesor se convierte en un participante activo y crítico que, desde su propio contexto, dinamiza diversos ciclos de innovación y formación.

Al margen de todas las dificultades que se presenten para desequilibrar los procesos de formación e innovación, el profesorado, al utilizar los procesos colectivos, estará promoviendo ciertos grados de autonomía y poco a poco irá encontrando espacios que le permitan consolidar sus proyectos y la cultura que poco a poco va creando, eliminando limitaciones como:

- Las estructuras de toma de decisiones en la escuela.
- La falta de tiempo.
- Criterios vigentes acerca de qué es y qué no es investigación.
- Suspicias y sospechas respecto del equipo directivo.
- La actitud de la dirección.
- El acceso a medios y recursos diversos.
- Falta de voluntad para tomar decisiones y pasar a la acción.
- Temor a perjudicar la imagen del centro con resultados indeseables.
- Es casa comunicación dentro del centro.
- Falta de constancia para mantener todo el proyecto de investigación, especialmente cuando éste es largo y costoso.

· Desconocimiento de la metodología de investigación, salvable a partir de las diferentes actividades de formación puestas en marcha. (Imbernón, F. 1998, p.102)

La propuesta de formación de docentes que hacemos está fundamentada en la utilización de estrategias de corte cualitativo, donde se propone partir de la reflexión sobre la práctica docente para crear variadas propuestas de formación profesoral, adecuadas y posibles a las condiciones específicas de la escuela en la que labora. Tal propuesta será detallada ampliamente en el apartado (4) «Un proyecto de formación e investigación en la escuela», en donde explicaremos la forma de utilizar el proceso de formación docente trabajado con un grupo de profesores.

3. La investigación permanente en y desde el centro escolar como innovación.

El trabajo desde el centro escolar, con características de colaborativo, enmarcadas en la metodología de la investigación – acción, puede impulsar otro profesionalismo y un cambio de mentalidad hacia la investigación, permitiendo a los docentes conocer el placer intelectual de trabajar sobre problemas reales para poder darles soluciones inmediatas.

Cuando se habla de la investigación – acción, de modelos de enseñanza – aprendizaje y de trabajo colaborativo, se establece una fuerte relación entre teoría y práctica y por lo tanto de formación del profesorado. En este caso el docente es un actor importante de la investigación pues, al ser profesores en activo, reflexionan sobre su propia práctica e intervienen en ella, comparten sus experiencias con los colegas y crean procesos de intervención teórica a través del trabajo colaborativo. Lo enriquecedor de este tipo de formación lo encontramos cuando las diferencias se pierden en el momento que cada actor del equipo, desde sus propias experiencias y teorías, va aportando sus ideas, reflexiona sobre las acciones que emprende con sus prácticas y, al escuchar las de los otros, juntos planean e intentan resolver los problemas que la experiencia y la situación plantean.

Las ventajas de la formación docente desde el centro escolar son alentadoras pues impulsa la creación de un conocimiento autónomo y liberador, ya que cada participante se convierte en el regulador de su proceso de perfeccionamiento. Además la mejora se realiza en dos direcciones, tanto en el proceso de perfeccionamiento como en el de la acción, pues el profesor al construir sus propios significados también crea y pone en práctica lo que ha aprendido.

El aprendizaje, principal objetivo docente, se convierte en un proceso de construcción continua dada la realidad social en la que nos movemos. Al igual que los saberes se van modificando al paso de los continuos cambios que actualmente sufrimos, la formación docente debería sufrir las mismas

modificaciones. La formación y las concepciones recibidas en la formación inicial o en la misma formación permanente de hoy resultan inoperantes mañana, pues todas las ideas que el docente adquirió acerca de la enseñanza se transforman día a día al entrar en contacto con elementos prácticos. De esta forma, el docente sigue aprendiendo cuando investiga y reflexiona de la misma enseñanza, de sus alumnos y de sí mismo pero desde otra perspectiva: la práctica; así aumenta su capacidad para ayudar a sus alumnos a integrarse a la sociedad cambiante, a razonar sus conocimientos y su comportamiento.

Si los docentes logran hacer un razonamiento crítico y analítico desde su centro escolar y en comunidad con sus compañeros docentes, la formación puede darse en dos sentidos:

1. Cuando se perfeccionan los saberes pedagógicos y su utilización.
2. Cuando conscientemente se comprometen a modificar y mejorar sus prácticas docentes para aprender de sí mismos, de sus alumnos y a investigar el currículum.

La comunicación de ideas en la acción se tiene y se realiza a diario en los pasillos escolares pero no con fines de investigar o innovar. Desde el campo investigativo esta comunicación entre iguales le permite a cualquier docente crear e innovar, aunque innovar en educación, como en otros campos de acción social, signifique más renovar y actualizar el curso de acciones ya preexistentes, que crear una cosa totalmente nueva pues el mismo control curricular lo impide. Lo que si no se puede impedir, desde el análisis crítico del currículum, es la nueva actitud crítica y reflexiva que un docente puede desarrollar gracias al ejercicio de análisis que perfecciona por medio de la investigación fundamentada en la participación democrática y el consecuente perfeccionamiento innovador de su práctica.

Desde la perspectiva de estos criterios (Investigación por la acción y pensamiento democrático), la investigación por la acción crítica constituye el acto democrático por excelencia, puesto que permite al profesorado participar en la determinación de las condiciones de su propia labor. La investigación por la acción crítica facilita el esfuerzo del profesorado para organizarse en comunidades de investigación, dedicadas a experiencias emancipadoras para sí mismas y para su alumnado. (Kincheloe, J. 2001, p. 220).

Como ya lo hemos mencionado con anterioridad, la formación permanente de docentes que se propone en la actualidad se mantiene con la orientación instrumentalista pues se sigue planteando el afianzamiento de técnicas y recursos insertos en el currículum, el paquete didáctico que hay que cubrir y el tiempo que se debe dedicar al trabajo dentro del aula, las metas y los resultados que se deben conseguir con los alumnos, y un excesivo e intenso

control evaluativo, de tal forma que el trabajo docente se convierte en una tarea muy profesional si al desarrollo de competencias técnicas se refiere, pero en términos de interacción, investigación y reflexión docente, se desintegra la profesionalidad. Así, el trabajo del docente se reduce a la reproducción sistemática de los contenidos curriculares, problema agudo pues se convierte a la docencia en la aplicación de una mezcla de conocimientos desarticulados que hay que enseñar a los alumnos, la mayoría de ellos incuestionables con los que sólo queda reproducirlos al pie de la letra. Desde este punto de análisis los docentes se vuelven individuos sin capacidad de decisión ante los resultados de su propia práctica docente; en consecuencia, el trabajo que se desarrolla en el centro es de individuos solos que permanecen bajo un control burocrático permanente, lo que los mantiene alejados de cualquier proceso de análisis colectivo de la teoría educativa.

Por el contrario, la investigación como actividad fundamental, que busca formar profesores a partir de la investigación de su propia práctica, puede llevarnos a superar la mera capacitación técnica pues se puede promover un análisis interdisciplinario y crítico de la práctica educativa. La investigación se plantea así como una posibilidad de aproximación a la realidad de la acción docente desarrollada por los mismos profesores y como indagación teórica que permite el análisis reflexivo de la práctica educativa, de tal forma que pueda provocarse una relectura de la realidad y la formación del docente en su propia acción, lo que lo convierte en un investigador de su propia práctica, además de proporcionarle la formación necesaria para convertirlo en un profesional que sea consciente de las determinaciones que toma en la práctica, se autoevalúe, y reconozca y analice en su vida cotidiana diversos objetos de reflexión.

Afortunadamente la investigación educativa abre un buen espacio de posibilidades con las que se pueda apoyar a la docencia; por ejemplo, en la práctica docente puede servirnos como antecedente y sustento de propuestas de formación, como generadora de proyectos de innovación o como recuperadora de otras prácticas docentes que pueden enriquecer a otros docentes.

Aquí las cuestiones que debemos concretar y definir son las siguientes: ¿qué papel juega la investigación en la formación de la docencia?, ¿cuáles son los motivos por los que debe el docente formarse en investigación educativa?, ¿realmente hay cierta relación entre formación docente e investigación educativa?, ¿qué estrategias o métodos debe conocer el docente de cualquier nivel educativo para hacer, transformar y evaluar la investigación educativa de una manera reflexiva?, ¿qué aspectos debe conocer un docente para comprender, analizar y modificar su propia práctica docente de forma que pueda evaluarla y transformarla?, ¿cuál es el papel que la investigación juega en todo este proceso formativo del que se

habla?, ¿Cuál es el proceso investigativo que puede impulsar la capacidad de análisis de un docente que le permita reconocer su realidad, tomar decisiones de acuerdo con las opciones y necesidades que activen acciones con las que resolver problemas educativos en sus respectivas escuelas?, ¿cómo recorrer en paralelo un proceso de formación docente en términos de aprender a investigar investigando la propia actividad profesional?.

Después de formularnos estos cuestionamientos tenemos que abordar una serie de epígrafes que nos ayuden a aclarar las insatisfacciones de aquellos docentes que, en buena medida y contra corriente, intentan mejorar su práctica docente mediante la investigación de ésta, así como la manera en que pueden involucrar sus pares en el perfeccionamiento de su práctica. Entremos pues al terreno de la Investigación educativa.

Cualquier tipo de investigación realizada por los docentes se convierte en una actividad para beneficio social y aún más cuando es constructiva y benéfica para él mismo, para su práctica docente y para sus alumnos. En una investigación todas las aportaciones de los docentes deben integrarse para llegar a formar la totalidad de la misma por la importancia práctico-teórica que de ella pueda nacer. La investigación – acción es bondadosa y efectiva a la hora de desarrollar el trabajo docente porque da a los profesores la oportunidad de hacer frente a situaciones similares en sus mismas aulas y aún más cuando comparte y divulga su accionar, y, aunque no se puedan hacer grandes divulgaciones de las investigaciones docentes debido a la falta de financiación o a la infinidad de problemas burocráticos a los que se enfrentan, revitaliza su trabajo y tal trabajo puede resultar importante para una gran variedad de contextos.

Emplear la acción unida a la reflexión básicamente necesita conflictuar los discursos de los docentes, sus experiencias y situaciones concretas que afecten al docente para desarrollar el proceso educativo, con las que se pueda reflexionar y proceder a la indagación sobre dichos fenómenos y accionar en su momento. En el sentido que Calderhead y Gates (1993) consideran la reflexión como el elemento crucial en el desarrollo profesional o Kember (2000) que propone la reflexión crítica como el elemento importante que produce cualidades docentes pues promueve cambios de actitud, nos permiten reconocer que cuando los docentes se introduzcan reflexivamente en el contexto de experiencias, donde el análisis de las mismas sea una necesidad vital en su trabajo cotidiano, lograremos que tales aprendizajes no se reduzcan solo a habilidades adquiridas para desarrollar la docencia, sino en aprendizajes de utilidad en múltiples situaciones. Esta manera de hacer investigación repercute en los docentes en dos planos: en el individual, pues desarrollan su compromiso ante su profesión y se comprometen con más fuerza a buscar y recibir información constante, a cultivar un amplio caudal cultural y educativo, así como a desarrollar su capacidad de análisis creativo; en el plano colectivo, se

adquiere la disponibilidad de realizar el trabajo más emprendedor, diligente y dinámico, haciéndolo en colectivo y además, permitirá al docente reconocer las capacidades de los demás compañeros del grupo de trabajo colaborativo.

Así, cualquier grupo de docentes que trabajan en una escuela pueden organizarse como investigadores de una misma comunidad, convirtiendo su centro de trabajo en un centro de investigación y trabajo docente, produciendo activa y reflexivamente conocimiento pedagógico. En esta modalidad de trabajo se une la práctica con la teoría pues, como ya lo hemos mencionado, la investigación que realicen los docentes debe jugar un papel destacado en su propia formación y en la recreación del conocimiento pedagógico que se pueda emplear en la enseñanza. Esto es, convertir la investigación en una fuente de aprendizajes que se van acumulando y que pueden servir de acceso a la investigación y a la mejora de la propia práctica docente y de otras personas que participan en experiencias de formación similares en otros centros escolares.

4. Un proyecto de formación e investigación en la escuela.

Hasta esta parte del contenido del presente documento se ha escrito con insistencia la idea «debe ser», por lo que es importante decir que no solo debe ser sino que también «se puede hacer y se hizo». En este punto revisaremos un plan y diseño de la investigación con la que se puso en práctica un proyecto educativo denominado: «Una escuela experiencial de investigación en la escuela».

El proyecto educativo que se propone pretende lograr como meta el que los propios docentes, de manera colaborativa, puedan modificar la propia estructura de trabajo desde el encuentro y la renovación del significado profundo de su trabajo, valorando y obteniendo mayor satisfacción de lo que hace con sus alumnos y en su aula. Esta propuesta apunta hacia la creación de esas posibilidades de cambio educativo pues surge de la conciencia de los docentes, de su fuerza individual y colectiva para emprender innovaciones que descubren como precisas, una vez que han reflexionado sobre la forma en que trabajan habitualmente.

Este tipo de innovaciones son las que más posibilidades de éxito pueden tener pues no requiere de un presupuesto alto para su aplicación, ni de procedimientos complicados, tampoco están mediatizadas, ni controladas por procesos administrativos que pareciera que tienen como único objetivo disolver lentamente los esfuerzos innovadores. Por otro lado, son de las innovaciones más reconocidas y con más legitimidad ya que cuentan con un alto nivel de compromiso por parte de sus protagonistas, los docentes, que son, a su vez, los que plantean sus necesidades basándose en el esfuerzo que realizan cuando reconocen críticamente su práctica.

A pesar de ser cambios de origen local y de poco prestigio para la comunidad de teóricos en educación, por desarrollarse en espacios micro y no trascender a un número significativo de escuelas o regiones, son, raramente, las que cuentan con más altas posibilidades de duración, ya que han sido adoptadas de manera intencional pues responden verdaderamente a los problemas y carencias detectados por los propios educadores.

Esta propuesta está enfocada a los docentes, y, en su mejor momento, a los formadores de docentes, pues apoyados unos en los otros, es que se pueden fortalecer estos esfuerzos desde el punto de la continuación y efectos de este tipo de trabajos.

Una sola escuela puede generar cambios trascendentales, que modifiquen el curso de la experiencia educativa de manera radical, cuyo alcance trascienda la vida educativa presente y futura de cada integrante de esta experiencia, pero habrá una mayor ventaja si se logra contagiar este tipo de actividades de formación hacia otros centros escolares. De aquí que uno de los efectos más importantes a provocar en los docentes sea el cambio de actitudes y hábitos reflexivos, con ello se garantiza la continuidad del proceso individual de análisis crítico, sea en la misma escuela o en otra diferente.

Dado que la propia comprensión que los docentes tienen de sí mismos y las categorías que emplean para explicarse los fenómenos que les afectan están mediatizadas por las estructuras institucionales y por las restricciones políticas, una reflexión instalada en estas categorías no puede ser suficiente. Es necesario trascender los límites de sus propias categorías, poner en cuestión las estructuras en las que se inscriben sus análisis. Para ello, es necesario trascender los límites en los que se presenta inscrito su trabajo, superando una visión meramente técnica en la que los problemas se reducen a cómo cumplir las metas que la institución ya tiene fijadas. Esta tarea requiere problematizar las visiones sobre la práctica docente y sus circunstancias, que normalmente se dan por sentadas, tanto sobre el papel de los enseñantes como sobre la función que cumple la educación escolar. (SMYTH, 1987, citado en Contreras, J. 1997, p. 116)

El proyecto de trabajo también pretende darle a los docentes la oportunidad de conflictuar su propia práctica y de enfrentarse y resolver algunos problemas que restringen las virtudes de este tipo de innovaciones y, por otra parte, ofertar un método persistente de trabajo que permita avanzar justamente en la dirección deseada y la creación de espacios difusores de estas experiencias para que puedan ser retomadas o utilizadas por otros docentes.

Si se logra que los docentes utilicen la metodología propuesta con la cual sistematicen su trabajo, en este caso la Investigación – Acción como una herramienta de trabajo, se pueden enfrentar las dificultades y también encauzar experiencias, no solamente pertinentes y viables, sino también respaldadas teóricamente. La oportunidad de comunicar por escrito sus experiencias, alcances, descubrimientos y problemas, a docentes de otras regiones, los ayudará a crear vínculos de intercambio, y fortalecerá sus capacidades de reflexión y acción, así como la obtención de apoyos para sus proyectos, si se requieren.

Tomaremos en cuenta cuatro elementos que integran la génesis del trabajo propuesto: La reflexión, la autorreflexión, el diálogo y deliberación colectiva y el intercambio de experiencias y saberes. Una vez que se adquiere la habilidad de reflexionar sobre los temas de interés de los docentes, acudiendo frecuentemente a pensar en los ¿por qué? de lo que se dice, o el ¿por qué? se cuestiona tal cosa, o el ¿por qué? de analizarlo o el ¿por qué? de... ; y que se puede hacer el análisis del pensamiento interno por medio de la autorreflexión, que se está dispuesto a debatir los diversos temas que se generen a partir de las necesidades del grupo, a intercambiar en forma colaborativa los saberes y experiencias, y a realizar investigación en beneficio de la práctica docente, podremos decir que la fundamentación de nuestro trabajo es válida y viable, y que, se está en condiciones de realizar la investigación propuesta pensando el ¿para qué? de los ¿por qué? para llegar a accionar el ¿cómo? de lo que se piensa, se dice y se hará.

La primera y primordial intención fue crear un proyecto de formación permanente para docentes en acción que haga desarrollar un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita ajustarse de manera individual y colectiva a la formación permanente, mediante lo siguiente:

1. El primer momento y el que permite seguir teniendo docentes en las escuelas pero que se ha olvidado fortalecer: Reconocer y renovar los motivos por los que se ha elegido la profesión de docente, por consecuencia, la renovación de la práctica docente mediante la adquisición de una diversidad de saberes que sobrepasen el campo pedagógico.
2. Consolidar un fuerte compromiso ante su trabajo como docente y ante todos los agentes educativos de su comunidad y de otras.
3. Utilizar la reflexión como medio de análisis sobre la práctica docente, partiendo siempre de los intereses de los docentes, intentando con esto despertar su interés por cambiar y superar su condición como profesional y aumentar su nivel de reflexividad.
4. La adquisición de ciertas competencias profesionales que permitan recuperar su profesionalidad mediante una nueva cultura docente, instituyendo como forma de vida la democracia y la utilización de la

Investigación – acción como metodología para la investigación crítica de su propia práctica, con lo cual se habilite a sí mismo para tomar sus propias decisiones aprendiendo a investigar metodológicamente su propio que hacer.

5. Experimentar la riqueza intelectual que se adquiere cuando se trabaja en grupo, problematizando la práctica docente de manera colectiva, pues esta actividad posibilita la comunicación de conocimientos y, sobretodo, de experiencias.

6. Ampliar los conocimientos que se tengan sobre los cambios educativos que se generan desde el campo teorizante.

7. Generar, dentro del colectivo de docentes, otros proyectos que incluyan innovaciones para el aula y su escuela y que, al paso del tiempo, vayan mejorando sus niveles de actuación educativa.

Un proyecto educativo innovador expresa finalidades y esperanzas en el futuro; historias y narraciones compartidas; objetivos globales relativos a la personalidad del alumnado, su desarrollo social y sus aprendizajes; concepciones sobre la convivencia y la manera de afrontar los conflictos; mecanismos para la participación democrática de los diversos estamentos y la toma de decisiones; el modo en que el centro se vincula con el entorno; y fórmulas alternativas para cambiar la asignación tradicional de tiempos y espacios. Estos diversos ámbitos confluyen en un todo sistémico donde las piezas se interrelacionan e integran armónicamente en el conjunto de la institución. (Carbonell, J. 2001, p. 81)

Mediante el compromiso de obtener la formación docente desde los propósitos de esta propuesta se vuelven tareas fundamentales: introducir a los docentes en el campo del estudio de las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas con las que se puedan desarrollar procesos de investigación, esto es, enseñar a investigar, investigando; a reflexionar, reflexionando; a accionar, accionando; a teorizar, teorizando; a reactivar la capacidad para obtener nuevas miradas de análisis; nuevas formas de contextualizar los problemas de la práctica docente, nuevas e innovadoras formas de enfrentar en común unidad la toma de decisiones en un centro escolar, nuevas formas de perfeccionar la práctica desde las necesidades propias de los docentes, nuevas formas de construir el cambio innovador desde la subjetividad individual mediante la autorreflexión hasta la reflexividad colectiva.

¿Cómo demandarle a los docentes que sus alumnos tengan excelentes niveles académicos, que tenga el ideal perfeccionamiento pedagógico necesario para desarrollar su práctica docente y con ello la información en todos los campos del conocimiento, si ni siquiera él mismo reconoce su condición de trabajador intelectual docente? La docencia exige del sujeto

que está inmerso en ella una serie de tareas específicas como: preparar la clase, consultar libros de texto, llevar registros de asistencia y calificaciones, leer redacciones, calificar tareas de los alumnos, atender a los padres de familia y a los alumnos que lo requieran de manera individual, etc. Investigar su propia actividad docente le da la solidez para consolidar el progreso de su perfeccionamiento permanente mediante la investigación en la acción como un proceso que sigue una evolución sistemática y que cambia, tanto al que investiga como las situaciones en las que éste actúa.

Participar en un proyecto de perfeccionamiento profesional desde la recogida inicial de datos hasta la consolidación de comunidades autorreflexivas que planteen 'ilustrarse' acerca de las relaciones circunstanciales, la acción y la consecuencia de ese accionar, mediante la emancipación institucional que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales; es la actividad que desarrollaremos en el siguiente capítulo con el que abarcaremos la complejidad misma del trabajo docente que se desarrolla en una escuela, unido al perfeccionamiento docente del grupo que en él colabora.

El siguiente esquema sintetiza el proceso seguido en el proyecto de formación permanente:

Después de llevar a cabo el proyecto en la acción buscamos una orientación metodológica que nos permitiera acercarnos y analizar la práctica de los profesionales de la educación y de los asuntos propios de la vida cotidiana en la escuela, nos encontramos así a la etnografía la cual nos brinda ese campo de trabajo, ya que las escuelas son el campo de actuación para la investigación etnográfica.

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. (Goetz, J. y Lecompte, M. 1988, p. 41)

La etnografía es un enfoque que ayuda, tanto desde la teoría como desde la práctica, a los docentes y a los investigadores, a conseguir mejoras educativas por medio de la investigación y favorecer la colaboración mutua en la acción. Además de ser una de las mejores formas de investigación cualitativa (Fraenkel, et. al. 2000), la etnografía educativa permite el acceso a la investigación, una forma de controlarla y proporciona unos resultados que pueden ser considerados dignos y útiles en la práctica de su docencia.

Asimismo, la etnografía por ser una forma de investigación social caracterizada por contener la exploración de un fenómeno determinado, por trabajar con datos que no están previamente estructurados, por realizar la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, requiere de la observación directa y de que el etnógrafo permanezca en el campo de acción el tiempo suficiente para que pueda observar lo que sucede en repetidas ocasiones.

Por tanto, y desde el marco etnográfico educativo, buscamos una manera que ayudara en la recopilación de datos del «proyecto experiencial de investigación en la escuela» y como la estrategia favorita de la etnografía es la observación participante que, a su vez, se complementa con diversas técnicas para lograr el cometido de recoger datos, también decidimos utilizarla.

Siendo la observación una actividad necesaria para la investigación, aunque no exclusiva, es considerada fundamental para la investigación educativa; adicionalmente el investigador debe ser un observador muy competente, capaz de realizar observaciones precisas y de saber hacerse las preguntas adecuadas. Si acudimos a la raíz de la definición de la palabra encontraremos el por qué de la utilización de la misma. Observar es «Mirar o prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, se hace u ocurre» (Diccionario María Moliner en CD). Sus sinónimos son acechar, alertar, fijar la atención, examinar, estar en expectación, explorar, investigar, advertir, y otros; esto nos da la dimensión exacta de lo que significa la utilización de su derivado en acción: la observación.

Ahora bien, la observación requiere de: estar pendiente de..., no perder de vista nada, poner la atención de todos los sentidos en determinado asunto; por eso es importante la calidad que debe tener un observador para realizar bien la tarea, el cual debe desarrollar destrezas de investigación y la experiencia suficiente para convertirse en un indagador perfecto de lo que investiga. Es de anotar que, la observación, al utilizarse en la investigación educativa, se sistematiza y se clasifica en varios tipos: observaciones estructuradas, participante, no participante. De ellas escogimos la que, por sus características, nos permitía ser un elemento más del grupo para conocer directamente las actuaciones y desarrollo del mismo, tomando parte activa de las actividades: la observación participante.

CONCLUYENDO

Si las instituciones tuvieran que reconocer las necesidades de la profesionalización de la docencia tendrían que comenzar por promover una formación sólida reconociendo, actualmente, a la práctica docente como una práctica social que está determinada por la institucionalidad y por políticas y demandas que los procesos manipulan intrínsecamente y que no permiten establecer la relación entre la teoría y la práctica, ni la reflexión, mucho

menos la discusión colectiva; tres puntos de análisis y acción que, desde nuestra investigación, constituyen el punto de partida en la transformación de la práctica docente pues si cada docente desarrolla la capacidad de resolver sus problemas educativos y adquiere habilidades de investigación, también encontrará otras formas de enseñanza adecuadas a su contexto y a las necesidades propias y de sus alumnos. Además concluimos en otros puntos de importancia:

1. El compromiso social y pedagógico del docente.

El compromiso adquirido en el proyecto es el de construir y reconstruir por parte de los participantes su propio conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, cuestionando las relaciones entre la teoría y la práctica, creando una nueva configuración del trabajo docente, es decir, contribuyendo al desarrollo y creación de una imagen novedosa de profesionalización del trabajo docente basado en la actividad de la investigación. Por lo tanto, las vías de perfeccionamiento docente deben ser más amplias y con cierta libertad de actuación en los centros escolares, impulsadas por el compromiso que adquieren los mismos docentes para investigar y reflexionar juntos.

La responsabilidad de los docentes implicó la producción de actividades creadoras, las cuales generaron un descontrol de las directivas del centro escolar y de las prácticas profesionales. Lo que hizo interesante el proyecto fue la nueva configuración mental de los participantes, al ser un proyecto propio, aceptado sin presión. Así, el proceso de perfeccionamiento docente se invirtió, fue el mismo docente quien decidió marcar su propia trayectoria de aprendizaje, fue él mismo quien se apropió de su propio saber participando activamente del proceso de formación en su propia escuela. La formación personal se convierte en el aporte más poderoso que adquieren sin mayor conflicto, sin temor a equivocarse, sin chocar con la institución ni con el proceso de desarrollo del currículum, por el contrario, enriquecieron y modificaron su práctica docente sin necesidad de conflictuar los dos procesos: el de formación profesional personal y el del desarrollo enriquecido del currículum.

Crear saberes en colectivo amplía la calidad de los juicios que se derivan del funcionamiento complejo de la docencia. La diversidad cultural que va en aumento en las escuelas requiere del docente comprometido de nuestro proyecto, que analice reflexivamente los significados locales, las relaciones de docentes y alumnos con la escuela, con la familia, con la comunidad y con el sistema educativo, pues el compromiso en el plano de la investigación les permite contrastar sus propias historias, escuchar las de los otros y construir redes y alianzas con otros compañeros.

2. Un lugar, una opción formativa desde la complejidad institucional.

Establecer los centros escolares como centros de investigación apoyados en la colaboración, en gestiones democráticas, participativas y con la intervención colectiva serían seguras plataformas para el trabajo en equipo en cualquier nivel educativo.

De acuerdo con los lineamientos del proyecto creamos un contexto en el que se desarrolló y fomentó la investigación impulsando directrices organizativas sobre la propia coordinación docente contando con los equipos de ciclo, en otros niveles de áreas o en cualquier otra unidad docente que requiera de organización. Se crearon formas de conocimiento que los docentes elaboraron en común para conocer el desarrollo de su enseñanza. Ellos mismos reconocieron que en el aula generan vida, igualmente se sensibilizaron por las vidas docentes de los otros compañeros convirtiendo el centro escolar en un lugar de exploración y de implantación de ideas y de apoyo a las nuevas ideas que se generen.

El programa de autoformación docente propuesto, trabaja como un espacio de investigación que reconceptualiza la formación permanente proveniente de la federación y las prácticas que del proceso surgen, y transforma e incide en la formulación de interrogantes, en la recolección y el análisis de los problemas y en la interpretación que se hace de los mismos, así como las actividades de acción a las que se concretan las soluciones. Con todos estos alcances formativos podemos dar cuenta de que las escuelas tienen la potencialidad de ser centros de investigación y de formación.

3. La autonomía aparente.

El principal motor que debe provocar la necesidad en el docente de participar en actividades de formación permanente, es el interés por mejorar su práctica, más no la tan sonada obligatoriedad por la que todos actúan, motivados en ir para aprovechar el curso y trabajar los contenidos posteriormente en sus aulas, más no por cumplir ciertas horas presenciales ante las autoridades.

El trabajo desarrollado en el tiempo de duración del proyecto tuvo como finalidad única la de hacer una revaloración de la práctica docente, aprender de los demás, aprovechar los momentos de formación en el centro escolar sin necesidad de salir a otros lugares, para realizar mejor el trabajo en el aula y en la escuela y aplicar dentro del contexto mismo lo que se iba aprendiendo; por lo tanto, el perfeccionamiento docente requirió de los momentos creativos desde la cimiento democrática que proporciona la igualdad de participación y oportunidades, donde se pudieron ensayar propuestas de intervención pedagógica y dialogar sobre los resultados esperados haciendo que los docentes reflexionaran sobre su práctica y

actuaran ensayando nuevas propuestas y modelos para mejorar el proceso educativo.

Nuestro proyecto buscó organizar a los docentes para indagar la solución a los problemas reales en su propia localidad, lo cual quiere decir que cualquier grupo de docentes puede hacerlo en cualquier región. El proyecto adquiere su posibilidad transformadora cuando las personas que lo integran construyen saberes colectivos a partir de sus propias experiencias y pueden construir los conocimientos requeridos por el medio y para su crecimiento personal y social, ubicando así a los sujetos colectivos en una situación donde los saberes a construir, reconstruir o recrear del currículum o fuera de él constituyen una necesidad o requerimiento importantes para el buen funcionamiento del grupo en democracia. El compromiso grupal se vuelve indestructible pues todos tienden a colaborar y reconocer las necesidades propias y del otro. Así definimos que el desarrollo del currículum no puede ser común en todo y para todos igual, por lo que debe partir de los intereses y las necesidades, los problemas y los recursos de cada escuela.

4. La renovación de la enseñanza por medio de la indagación reflexiva de la práctica docente.

La colaboración exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos, sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan. Este planteamiento aumenta las posibilidades de renovar la enseñanza por medio de la indagación y, además, lo vuelve mucho más satisfactorio. Para que la renovación de la enseñanza surja de la indagación reflexiva docente, es necesaria la promoción constante de posibles vías para solucionar los problemas proporcionando así mayores oportunidades de reflexión, una visión más amplia y global del problema, el claro conocimiento de la secuencia de pasos en la resolución del problema, aplicando grandes dotes de acción y reflexión.

A través de la investigación reflexiva se juega un papel importante en la reinención de la práctica docente. La colaboración y el diálogo que realizan los docentes es una forma de conocimiento didáctico autorreflexivo pues desarrollan su sentido común, forman su propio estilo de pensamiento, incrementa su experiencia y activan otro nivel de reflexión, además sumergen al docente en la mirada crítica sobre sus experiencias y las de los demás, donde la observación y el análisis de dichos fenómenos sean una necesidad vital para que los aprendizajes no se reduzcan al desarrollo de habilidades.

La habilidad de autorreflexionar claramente se desarrolló mediante la propuesta de una estructura clara y reflexiva del análisis de la práctica docente, para lo que se les dio la libertad de que fuese el mismo colectivo quien construyese sus propios saberes. Dentro de este proyecto los

docentes hicieron uso de su libertad de pensamiento y de elección para la creación de su propio estilo de pensamiento, pero también asumieron la dirección en la sistematización de las acciones para evitar desviaciones dialógicas que pusieran en peligro el desarrollo reflexivo de la práctica docente. La investigación se pudo hacer en dos sentidos: como la reflexión que inicia la acción o desde la acción que realiza la reflexión. De cualquier modo se ponen en juego el análisis de las experiencias docentes, el despertar del sentido común y el aumento del nivel de reflexión.

El desarrollo de nuestro proyecto, además de fomentar la actividad renovadora de la práctica docente, evalúa en sí misma el valor social de la actividad del profesor. No deben afectar las resistencias de algunos docentes que, como suele suceder en el contexto mexicano, valoran muy poco el ser buen o mal docente pues de algunos se escucha el comentario: 'al fin que me pagan lo mismo' pierde o gana valor al considerarse o no como simple aplicador de currículos, métodos o procedimientos diseñados, negando en los hechos la experiencia profesional. No obstante las presiones del sistema y la falta de identificación magisterial con las cuestiones estructurales, nos dimos cuenta que el docente se puede autovalorar como docente.

Dentro del proyecto percibimos que la renovación de la enseñanza hace posible que el docente planifique el uso de estrategias al interior de su aula, donde se vea la coherencia de su forma de trabajo con la convivencia socio – cultural de la comunidad. Este logro fue posible por la formación permanente obtenida mediante la autoformación pues el docente integrante del proyecto se sintió capaz y motivado para realizar una actividad creadora, autoanalizarse, trabajar colaborativamente con sus compañeros y valorar su función docente en lo individual y en lo colectivo.

A PROPÓSITO DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA, UNA NOTA FINAL, UNA ÚLTIMA HISTORIA A CUENTO DEL CUENTO.

Hace unos meses llegó este documento que describe muy bien al docente mexicano, no sé si alguien sea capaz de leerlo y sin más volver a dejarlo sin hacer una mínima reflexión sobre lo que en él se dice; esta es la viva imagen de los estudiantes que viven su trayectoria en la escuela siendo atormentados por la selectividad producida por el pensamiento moderno, en donde lo único que cuenta es la clasificación desde el éxito o el fracaso del alumno ante una serie de cuestionamientos que debe memorizar. A continuación lo reescribo, esperando que alguien lo utilice en su reflexión docente.

«Hace mucho tiempo, en un salón de clases, una maestra de primaria, la maestra Alma, estaba frente a su alumnos de 5º. Grado.

Como la mayoría de los maestros, ella miró a sus alumnos y dijo que a todos los quería igual, pero eso no era cierto, porque en la fila de adelante se encontraba hundido en su asiento un niño llamado Jaime, al que la maestra Alma conocía desde el año anterior.

La maestra había observado que era un niño que no jugaba con los demás, que sus ropas estaban desarregladas y necesitaba un baño. Con el paso del tiempo, la relación de la maestra y el pequeño Jaime se volvió desagradable, llegó el punto en que la maestra al marcar sus tareas con grandes tachas de color rojo y la palabra FLOJO, al final de éstas.

Un día, la directora del colegio pidió que cada profesor revisara los expedientes de los años anteriores de cada uno de sus alumnos y, nuestra profesora puso el de Jaime hasta el final; sin embargo, al revisar el expediente se llevó una gran sorpresa cuando leyó lo que la maestra de primer grado de Jaime escribió:

«Jaime es un niño brillante, con una sonrisa espontánea, hace sus tareas limpiamente y tiene buenos modales. Es un deleite tenerlo cerca.»

La maestra de segundo había escrito:

«Jaime es un excelente alumno, apreciado por sus compañeros, pero tiene problemas debido a que su madre tiene una enfermedad incurable, su vida en casa debe ser una constante lucha.»

Su maestra de tercer grado escribió:

«La muerte de su madre ha sido dura para él. Hace su máximo esfuerzo pero su padre no muestra mucho interés y sus problemas de casa le afectarán pronto si no se toman algunas acciones.»

La maestra de cuarto escribió:

«Jaime es muy callado, no muestra mucho interés en la escuela, no tiene amigos y en ocasiones se duerme en clase.»

En ese momento la maestra Alma se dio cuenta del problema y se sintió apenada consigo misma, empezó a investigar sobre el comportamiento de su alumno y a intentar entender el problema de aquel niño, el fracasado del grupo. Se sintió peor todavía cuando al llegar la Navidad, todos los alumnos le llevaron sus regalos envueltos cada uno en papeles brillantes y con listones preciosos, excepto el de Jaime... su regalo estaba torpemente envuelto en un pedazo de papel café que tomó de una bolsa del mercado.

Algunos niños comenzaron a reír cuando ella encontró dentro de ese papel, un brazalete de piedras al que le faltaban algunas, y la cuarta parte de un frasco de perfume. Pero ella minimizó las risas cuando exclamó: «¡Que

brazalete más bonito!», poniéndoselo y rociando un poco de perfume en su muñeca.

Jaime López se quedó ese día después de clases solo para decirle: «Maestra, hoy usted olió como mi mamá solía hacerlo.» Cuando él se fue, ella lloró por lo menos durante una hora.

Desde ese día ella renunció a enseñar solo la lectura, escritura y aritmética; también comenzó a transmitir valores, sentimientos y principios; y a investigar lo que hacía con sus alumnos, y a sus propios alumnos.

La maestra tomó una atención especial en Jaime. A medida que trabajaba con él, su mente parecía volver a la vida; mientras más lo motivaba, más rápido respondía. Al final del año, Jaime se había convertido en uno de los más aplicados de la clase y, a pesar de la mentira de que ella quería a todos los niños por igual Jaime se volvió el consentido.

Al final del año, la profesora encontró una nota de Jaime debajo de la puerta del salón, diciéndole que era la mejor maestra que había tenido en su vida.

Años más tarde Jaime envió otra nota a su maestra cuando terminó la preparatoria y otra cuando se graduó como médico con los máximos honores, diciéndole que había sido la mejor maestra que tuvo en su vida.

El tiempo siguió su marcha, y en una carta posterior, Jaime le decía que había conocido a una chica y que se iba a casar. Él le explicó que su padre había muerto hacía dos años y, mediante la carta, preguntaba que si accedería a sentarse en un lugar reservado para la mamá del novio. Por supuesto que la maestra accedió feliz.

Para el día de la boda, usó aquel brazalete con varias piedras faltantes y se aseguró de usar el mismo perfume que le había recordado a Jaime su mamá en aquella Navidad.

Cuando ellos se abrazaron el Doctor Jaime susurró al oído de la maestra: «Gracias maestra por creer en mí; muchas gracias por hacerme sentir importante y por enseñarme que yo podía ser la diferencia».

La maestra con lágrimas en los ojos, también susurró: «Jaime, tú estás equivocado, fuiste tú quien me mostró que yo podía ser la diferencia: No sabía cómo enseñar... hasta que te conocí.

Anónimo.

Gracias a esta nota pues con ello compruebo que el proyecto educativo que propongo puede ayudar a muchos «Jaimes» que sufren su estancia en la

escuela y a muchas «Almas» docentes que, como la del cuento, actúan de manera aislada y no en colaboración y que no se permiten desarrollar su capacidad productiva de saberes desde su propia subjetividad crítica y pensante, muchos docentes que aún no saben que pueden ser diferentes ante la diferencia, que pueden formarse familiarizándose con otras maneras de ver el mundo, desprendiéndose del pensamiento positivista que impide encontrar en nuestros alumnos cualidades personales fascinantes con las que pueden demostrar su inteligencia y la fuerza moral ante la complejidad actual y, aunque el mundo sea cada momento más complejo, seguir formándose en él pues eso lo vuelve fascinante.

Compañeros docentes aún queda mucho por hacer en esta complejidad desde la investigación y reflexión colaborativa en nuestros centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA.

AA. VV. Teoría crítica e Investigación – acción. Valladolid. Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Valladolid, 1995. 175p.

APPLE, M. Política, cultura y educación. Madrid: Morata, 1996. 218p.

BAULEO, A. Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós, 1997

BELTRÁN LLAVADOR, F. Diseñar la coherencia escolar. Madrid: Morata, 2000

BERNSTEIN, J. «De la postergación global de la crisis a la crisis general de la globalización. La declinación de la economía global» en Revista Hora de los pueblos. Madrid: OSPAAAL, 2000

BOURDIEU, P. Contrafuegos: Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona: Anagrama, 1999

CARBONELL, J. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001

CALDERHEAD, J. and GATES, P. Conceptualizing reflection in teacher development. London – Washington. The Falmer Press, 1993

CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988

- CARR, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes, 1990. 160p.
- CARR, W. Calidad de la enseñanza e investigación – acción. Sevilla: Diada, 1997
- CHOMSKY, N. La (des)educación. Barcelona: Crítica, 2002. 325p.
- CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado. Madrid: Morata, 1997. 231p.
- CRASPECKEN, P y APPLE, M. «Investigación cualitativa crítica: Teoría, Metodología y Práctica» en Capítulo 2: The Handbook of Qualitative Research in Education. Academia. Press, 1992
- DEWEY, J. Experiencia y Educación. Buenos Aires: Lozada, 1960. 124p.
- ELLIOTT, J. La Investigación – Acción en educación. Madrid: Morata, 1990. 165p.
- ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid: Morata, 1993. 165p.
- FRAENKEL, J. y WALLEN, N. How to design and evaluate research in Education. Boston – New York: Mc Graw Hill, 2000
- FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI, 1984. 151p.
- FREUD, S. El yo y el ello. Madrid: Alianza editorial, 2000. 78p.
- FULLAN, M. Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 1997
- GIMENO SACRISTÁN, J. El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1995. 423p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998. 349p
- GIROUX, H. A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona – Buenos Aires – México: MEC, 1990
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988. 279p.
- GOODMAN, J. La educación democrática en la escuela. Sevilla: Mecep, 2002

- GOODSON, I. F. El cambio en el curriculum. Barcelona: Octaedro, 2000
- HABERMAS, J. «Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa», En: Debats, No. 39, 1992
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996. 303p.
- HARGREAVES, A. .»La Investigación Educativa en la Era Postmoderna. En: Revista de Educación. Núm. 312 pp. 111 –130, 1997
- HARGREAVES, A. Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro, 2001
- IMBERNÓN, F. La formación del profesorado. Barcelona: Piados, 1998. 163p.
- IMBERNÓN, F. «La formación en los centros educativos: ¿tendencias o moda? En La formación del profesorado. Proyecto de formación en centros educativos. Barcelona: Grao, 2001. 163p.
- KEMBER, D. Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning. London & Sterling. Kogan Page, 2000
- KEMMIS, S y McTAGGART, R. Cómo planificar la Investigación – Acción. Barcelona: Alertes, 1998. 199p.
- KINCHELOE, J. Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona: Octaedro, 2001
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. «La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación». En Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Grao, 2003
- MORIN, E. Los siete saberes para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva visión, 2001. 141p.
- PÉREZ GÓMEZ. A. I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata, 2000. 319p.
- PORLÁN, R. y otros. La relación teoría – práctica en la formación permanente del profesorado. Sevilla: Diada Editora, 2001
- SANTOS GUERRA, M. A. La escuela que aprende. Madrid: Morata, 2000

SCHÖN D. A. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata, 1987. 319p.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1993. 183p.

TORRES, J. Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata, 2001. 255p.

* Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 161, Morelia, Michoacán. México. Doctorado en Pedagogía. Otorgado por el Departamento de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, España. E-mail: rupalety@hotmail.com