Los colectivos de profesores en Oaxaca (México): su quehacer en la transformación pedagógica y el desarrollo profesional

BULMARO VÁSQUEZ ROMERO*

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, como en muchos otros, las reformas educativas son instituidas mediante esquemas verticales, al margen de una participación protagónica, decisiva de las maestras(os). De ahí que aunque tales reformas se sustenten en conocimientos importantes que proceden de investigaciones académicas, no llegan la mayoría de las veces a impactar verdaderamente las relaciones y procesos pedagógicos en las aulas. Es frecuente que en el discurso que circula entre los maestros(as) aparezcan nuevos términos que expresan más una moda, que un verdadero sentido de renovación del quehacer pedagógico.[1] Romper este marco de contradicciones entre el decir y el hacer, entre el discurso y la acción, representa un reto enorme, dadas las inercias comunes entre muchos profesores, a causa de la cultura dominante en el campo de la vida cotidiana en aulas y escuelas, pues como

* Docente desde 1973. Especializado en Técnicas de Investigación Educativa y en Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos. Asesor del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –Cedes-22– en Oaxaca, México.

Este documento es la intervención en el panel "Redes pedagógicas", el 25 de noviembre de 1997.

[1] Son los llamados *conceptos estelares* que, de acuerdo con Carrizales, brillan tanto que encandilan; en el fondo se trata realmente de conceptos vacíos la mayoría de las veces pues aquellos que los usan no alcanzan a precisar su sentido. Son conceptos que sirven al reino de las simulaciones.

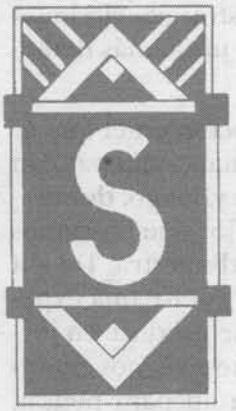
observan Porlán y Salazar (1990: 32) *"un profesorado falto de incentivos, frustrado y con una baja autoestima no es el caldo de cultivo idóneo para poner en marcha un cambio educativo"*.

Por el carácter del régimen económico-político en el que se dan, las políticas educativas de hecho priorizan fines economicistas, reduccionistas tanto de la función social de la escuela como del papel de los profesores en las relaciones con la formación de los educandos y con la cultura propia de las comunidades. De modo que, en general, el quehacer de las maestras y maestros –de la escuela como institución– tiende a aceptar las prescripciones, asumiéndose como prácticas muy sujetas a la normatividad con que se las pretende, más que orientar, predeterminar.

Pero, como dijera Alberto Merani, *"en medio del reino de la conformidad, brota dialécticamente la 'mala hierba' de la inconformidad"*. A fin de cuentas, las maestras(os) somos sujetos sociales, podemos decir, también, históricos. Nos movemos en el marco de las contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales y tomamos parte en ellas. Somos capaces también de reconocernos justamente como sujetos sociales, con posibilidades de intervenir en los procesos desde los cuales nuestra realidad social demanda cambios transformadores hacia una democracia participativa y no sólo representativa, hacia un desarrollo con justicia social para todos, hacia la paz con dignidad, hacia la tolerancia y el respeto a la diversidad.

El mejor modo de encontrarnos en esta perspectiva histórica es el que viene de reconocernos al lado de nuestros compañeros de gremio pero, sobre todo, al lado de todos aquellos que sueñan con un mundo diferente, y dedican la mayor parte de sus horas a crear nuevas condiciones de vida.

El contexto, los sujetos y el proceso



Ser maestro en Oaxaca es participar de la experiencia cotidiana en las aulas y las escuelas y, al mismo tiempo, vivir la experiencia de la lucha sindical permanente por mejorar tanto las condiciones de vida y de trabajo de las maestras y maestros, como de la población trabajadora en general.

No siempre esta participación en la lucha sindical y social conlleva un empeño por la democratización de la escuela y la enseñanza. Sin embargo, constituye un factor importante que está ahí, con lo que el contexto demanda de maestras y maestros un cambio sustancial en su desempeño profesional. Este cambio implica tanto el sentido mismo de *ser* maestra(o), como el sentido social de la escuela pública.

Cuando el espíritu y los ideales de libertad, de democracia, de justicia y de dignidad impregnan la experiencia de *ser* maestra(o), el trabajo cotidiano entra en un proceso de búsqueda de alternativas pedagógicas. Y como uno nunca puede ser maestra(o) sola(o), en el aislamiento, aparece la posibilidad y la necesidad de hermanar con otros los esfuerzos y las iniciativas.

Los obstáculos y las carencias que vivimos en las escuelas públicas no representan un asunto menor, en el afán de construir nuevas prácticas pedagógicas. Pero cuando aparece el ingrediente básico –la lucha por una identidad profesional como educadores– contamos con lo principal para avanzar en el proceso: en nuestra experiencia personal y colectiva está –como base de la formación

de los colectivos de profesores– el anhelo profundo de encontrarnos en un nuevo modo de ser maestras(os), partiendo de nuestras convicciones e ideales por una sociedad más justa, más democrática, más libertaria.

Empieza entonces un proceso en el que se siente la necesidad de transformarse a la par con la transformación de su práctica y, luego, de la escuela misma. Es decir, los cambios que buscamos son *sentidos* como una necesidad nuestra. De ahí que participar en el colectivo se vuelve una experiencia vital para cada uno, así se produce en forma de un diálogo abierto, porque en él nos expresamos y nos sentimos con libertad para pensar, para preguntar, para proponer, para dudar, para cuestionar, para aprender con los demás. Esta forma de vivir la comunicación en los colectivos realimenta constantemente el espíritu que movió a la formación de los mismos: *pensar y hacer en colectivo anima a ser parte del colectivo*, en un diálogo abierto que nos permite gradualmente reconocernos como maestras(os) en proceso de cambio de nuestra práctica y de nosotros mismos.

En el Estado de Oaxaca se formaron durante 1996 seis colectivos de profesores como parte de la Red Nacional de Tebes.[2] Cada uno se constituye a partir de las coincidencias que tenían sus integrantes con relación a las inquietudes que animan su quehacer en las aulas y las escuelas.

Las condiciones de trabajo en las escuelas, las carencias y contingencias de los procesos en que participamos, y el presentimiento de que es posible construir prácticas pedagógicas nuevas, empezaron a mover en nosotros estos afanes por dejar atrás el autoritarismo en el trato hacia los niños, el enciclopedismo de los planes y programas de estudio, el memorismo mecanicista de los aprendizajes escolares, la indiferencia o escasa atención a la cultura propia de las comunidades, entre otros.

Vislumbramos que nuestro quehacer puede alcanzar un sentido más formativo que informativo; que es hora de mirar nuestros problemas en la escuela como retos y puntos de partida para crear nuevas relaciones pedagógicas; que podemos sentirnos menos agobiados y más optimistas dedicándonos a reinventarnos en lo que hacemos con los niños y jóvenes, con el conocimiento, con la cultura, con los demás –incluidos algunos investigadores de la educación–; que podemos empezar a crecer profesionalmente más por nuestra cuenta que confiando en los programas y cursos de actualización que las autoridades nos imponían –y aún imponen–.

Empezamos a compartir esta mirada entre nosotros, al participar en algunos eventos como diplomados –"Fomento a la lectura y producción de textos", "Investigación-acción en el aula"–, talleres y otros organizados por el Cedes-22,[3] principalmente. Descubrimos que no sólo teníamos preocupaciones en común, sino que emprendíamos acciones hacia una educación diferente. Así nos llegó la invitación del Proyecto Tebes, de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

De las preocupaciones e inquietudes vivas sobre su trabajo, cada colectivo fue haciendo, durante 1996 –a partir de la recomendación hecha

[2] "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela" –Tebes–, proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

[3] El Cedes-22 es una organización sindical que se creó en Oaxaca, en 1992, para hacer investigaciones educativas ligadas al quehacer de las escuelas, desde la perspectiva de un movimiento amplio para democratizar la escuela y la enseñanza.

desde Tebes de formular un proyecto de investigación sobre la propia práctica– un acercamiento más sistemático a sus propósitos y sus estrategias de trabajo. Los tres encuentros nacionales de la red Tebes, al permitir el acercamiento con los demás colectivos del país y con los saberes de especialistas nacionales e internacionales, ayudaron a que cada colectivo definiera mejor su objeto de trabajo y las posibilidades de desarrollar éste en el ámbito de la innovación y/o el de la investigación pedagógica desde la escuela.

Conocer la mayor precisión o profundidad con las que otros se plantean su trabajo, ayuda, en algunos casos, a ampliar la visión sobre las posibilidades de los proyectos; en otros, sirvió para delimitar mejor la viabilidad de las pretensiones y propuestas. Desde luego que esto se dio en un proceso con algunas resistencias, ligadas sobre todo al limitado ejercicio de la autocrítica.

Al vez el conflicto mayor sea una cierta ambigüedad o vaguedad acerca de la relación entre investigación y transformación o renovación pedagógicas. La exigencia de algunos especialistas invitados por la Coordinación General de Tebes para la elaboración de un proyecto de investigación, metió a la mayoría de colectivos participantes en un conflicto de corte académico, del cual no es fácil salir. Parece que esto es natural, si reconocemos que la transformación de la educación implica diversas rupturas, incluida la cuestión de las metodologías de investigación.

La problemática de la educación, vista y abordada desde los maestros(as) lleva a planteamientos distintos, justamente en consonancia con la mirada que se tiene y los conocimientos profesionales que en cada colectivo se conjugan a la hora de elaborar los proyectos.

En Oaxaca, cuatro proyectos se centran en la enseñanza de la lengua en la educación primaria, uno se ocupa de la asesoría técnico-pedagógica a maestros de secundarias técnicas, y otro se plantea construir una propuesta pedagógica alterna para la educación en telesecundarias. Todos los proyectos se desarrollan en escuelas del medio rural, en un contexto cultural rico en elementos propios de la diversidad étnica y geopolítica que son muy marcados en esta región. Este contexto es particularmente relevante para animar a los profesores en la búsqueda de cambios significativos en su labor educativa.

Cada colectivo establece sus tiempos y lugares de reunión para desarrollar su trabajo. Hay que destacar que, en cada uno, sus integrantes laboran en diferentes escuelas, por lo que necesariamente se realizan reuniones de trabajo en otro lugar y casi siempre éstas se llevan a cabo los días sábados y, cuando es necesario, incluso los domingos.

Los apoyos básicos, como recursos bibliográficos, equipo de cómputo, servicio de fotocopiado, telefónico y de fax, igual que suministro de viáticos y pasajes para asistir a los encuentros nacionales o estatales que se resuelven gracias al Cedes-22, que cuenta con esos recursos o los gestiona ante las autoridades educativas estatales.

Problematización de la experiencia

Transformar la práctica pedagógica propia, plantearse un modo distinto de hacer la docencia y, más aún, de ser maestro(a) implica transitar por la confusión e inclusive por la angustia individual

y colectiva. No puede ser de otro modo, pues implica vivir la ruptura con modelos y modos de ser maestro(a) que son resultado y expresión de una tradición, de una cultura dominante en el oficio (Carrizales, 1986; Lechner, 1990; Rockwell, 1985; Fuentes, 1985). El diseño de nuevas maneras de encontrarse, el afán de darle forma concreta a la utopía, a los deseos, a ratos se facilita, se fortalece, se *aclara*, pero también a ratos se oscurece, se atora, incluso se entrampa:

¿Cómo convencer a las autoridades educativas –directivos, supervisores, por ejemplo, tan interesados en la evaluación, la eficiencia y el acato de la normatividad– de la pertinencia y valor de nuestras búsquedas y propuestas?

¿Qué hacer para resolver las limitaciones de recursos materiales para el trabajo en las escuelas?

¿De qué manera se puede inducir y conducir la participación de las madres y padres de los alumnos en nuestro proyecto pedagógico?

¿Hasta dónde y cómo llevar el vínculo de nuestro trabajo en la escuela con otros participantes de la comunidad?

¿Qué aportes teóricos existen para fortalecer o precisar mejor nuestras búsquedas y propuestas?

¿Qué recursos metodológicos podemos usar para registrar y sistematizar nuestra intervención y cuanto se da en el proceso?

¿Cómo sistematizar la experiencia y socializarla?

Éstas son cuestiones que afronta el quehacer colectivo, que dan lugar a esas confusiones y angustias, que por momentos pesan mucho sobre nuestro trabajo. La ventaja del colectivo en este tránsito es esencial: uno no está nunca solo, al contrario, casi siempre está acompañado por alguien que comparte nuestra búsqueda, nuestro afán. En el diálogo con el otro, con los otros y con uno mismo, permanentemente tenemos la posibilidad de ensayar salidas, inventar respuestas, construir alternativas, aunque sean casi siempre provisionales, temporales.

¿Innovación o investigación?
Una necesidad metodológica

La primera cuestión que se presenta es definir si lo que queremos y nos proponemos hacer se centra fundamentalmente en una acción práctica distinta o alcanza a perfilarse como la posibilidad de hacernos a un nuevo conocimiento sobre nosotros mismos como educadores. Parece que esta definición es pertinente para que cada colectivo pueda, en seguida, trazar una trayectoria posible a su quehacer. La naturaleza del *cambio* que pretendemos, al ser resuelta desde nuestros actuales conocimientos, como sujetos dispuestos a indagar para mejorar, es lo que le da a los proyectos un perfil de innovación o de investigación desde la escuela, desde los sujetos.

Así, la experiencia de los colectivos nos lleva a decir que los proyectos corresponden al ámbito de la innovación pedagógica cuando el *cambio* se refiere básicamente a *modificar las acciones en el aula*, orientándose a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos –a partir de nuevas o diferentes estrategias a las que están en uso común, diferentes recursos didácticos, nuevas ideas o propuestas para la evaluación pedagógica– sin que ello implique un trabajo más sistemático sobre las conceptualizaciones implícitas –para explicitarlas– y su articulación como sustento de comprensión de las propuestas.

Cuando la experiencia se somete, al mismo tiempo que se construye, que se planifica y replanifica a la luz de la reflexión crítica, al análisis más sistemático para producir materiales documentales que den cuenta de las propuestas, sus alcances y limitaciones en razón de los contextos y los sujetos que las producen, de modo que en su forma de argumentaciones –comprensión o explicación– *expresen el conocimiento pedagógico de los profesores como profesionales de la educación,* afirmamos que los proyectos se mueven en el campo de la investigación-acción.

Resolver esta definición del proyecto en cada colectivo implica un conflicto. Frente a esta necesidad, las sugerencias teórico-metodológicas de los manuales y/o de los expertos son meras referencias que ayudarán a que el colectivo se decida por el rumbo a seguir, desde sus expectativas, desde sus experiencias y conocimientos, y desde su determinación para resolver la problemática que eligió.

La fase más larga y difícil que se ha vivido tiene que ver con la dimensión de la problemática que se aborda, a fin de ubicar sus alcances –como innovación o como investigación–. Las mayores dificultades se derivan del escaso acercamiento de los maestros a estas cuestiones metodológicas, así como a la diversidad de enfoques con que el asunto se aborda y se resuelve entre los expertos.

Resulta útil partir de un reconocimiento lo más minucioso posible de la situación como maestros, frente al contexto histórico social. Por eso planteamos nuestro proyecto como de investigación-acción en educación. Y de ahí que al problema presentado en el diagnóstico, le siga la formulación del *plan de acción,* orientado a organizar el proceso y los recursos con los cuales se construirá la propuesta pedagógica alterna.

No a todos los colectivos les resulta muy claro cómo organizar este plan de acción –establecer con más o menos precisión cuáles son sus elementos constitutivos y cuál es su peso frente a los procesos concretos de intervención–. Empero, puede decirse que después de un año (1996) de batallar en torno a esta construcción de los proyectos, la mayoría de los trabajos se reconocen frente a una problemática particular y se perfilan las acciones principales a realizar. Por *empíricas* que resulten, al final esas soluciones o propuestas de solución a los problemas pedagógicos, tendrán sin duda el mérito de que ser creadas por los profesores, como resultado de un proceso de diálogo con la realidad contextual inmediata.

La investigación-acción pedagógica en los colectivos

Si el colectivo nació como posibilidad de resolver la búsqueda de una nueva manera de ser maestras(os) y hacer una educación diferente, los primeros pasos para avanzar implican decidirse a construir un *conocimiento pedagógico propio.* Es decir, descubrimos que la solución no está en una teoría, ni en un modelo pedagógico, ni siquiera en un experto que iluminen el camino a seguir. Pero tampoco se resuelve el asunto de manera pragmática o puramente empírica.

De esta manera se aprende que es uno mismo, como parte del colectivo que comparte un objetivo consensado, quien tiene que *crear* la solución, como *acción práctica* y como *explicación teóri-*

ca. Tal vez muchos lo hayan expresado antes que nosotros, pero nuestra experiencia nos dice que, ciertamente, los maestros podemos y requerimos producir nuestro propio conocimiento pedagógico a través de la praxis.

Esta construcción del conocimiento pedagógico desde los maestros y acerca de su propia práctica, como práctica social que es, se vale del conocimiento socialmente existente. Así, en nuestro caso, reconocimos en la propuesta de la investigación-acción –sobre todo con base en lo desarrollado por Kemmis, Carr, Mc Taggart y Elliot–, la herramienta teórico-metodológica capaz de permitirnos un conocimiento pedagógico a partir y a través del diseño, la ejecución y la interpretación del cambio en nuestra práctica educativa.

En la práctica encontramos que, la investigación-acción es la vía que nos permite avanzar en la construcción de soluciones a la problemática pedagógica y, simultáneamente, desarrollarnos profesionalmente como educadores. Esta propuesta teórico-metodológica de investigación implica pensar en la posibilidad de una ciencia social crítica, cuyo objetivo

no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder, sino, y principalmente, considerar como pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio, dentro del cual el hombre desempeña un papel activo y no pasivo (Salazar, 1991: 26).

Particularmente para el caso de la educación, la investigación-acción *"significa enfocar la educación y la sociedad como cosas problemáticas,* cuestionar aquello que es a la luz de lo que podría ser" *(Ibid.)*. Mediante la reflexión y la acción críticas

se trata de esclarecer y descubrir qué condiciones, tanto objetivas como subjetivas, limitan las situaciones y como podrían transformarse unas y otras. Ello supone posibilitar procesos participativos y cooperativos de comunidades autocríticas encaminadas y comprometidas a mejorar la calidad de la enseñanza (*Ibid.*: 27).

Con el diario del profesor, el diario del grupo escolar, la conversación y la entrevista informal con los alumnos, las madres y los padres, mediante la observación participante y otros recursos de investigación cualitativa, los colectivos desarrollamos los ciclos de la espiral a base de reflexión-acción, y en ese proceso es posible avanzar tanto en la transformación de las actitudes, concepciones y valores que tenemos como profesores, como en la transformación de las relaciones pedagógicas que son la esencia de nuestro quehacer con los alumnos, el conocimiento, la cultura, la vida de la escuela y la comunidad.

Los colectivos representan la oportunidad de asumirnos como sujetos históricos y, recordando a Freire, nos educamos a la vez que educamos a otros, siempre mediados por el mundo inmediato y mediato, el cual nos empeñamos en transformar, a pesar de las adversidades que esto conlleva.

El trabajo concreto de cada colectivo atiende a esa relación entre reflexión y acción sobre la práctica cotidiana, de tal manera que

el análisis crítico [pueda] conllevar el análisis de la adecuación de nuestras teorías a nuestras prácticas, *por ejemplo en relación con asuntos tales como:*

1. La medida en que nuestras teorías describen adecuada, coherente y comprensivamente nuestras prácticas,

2. La medida en que nuestras interpretaciones del sentido y significado de nuestras prácticas concuerdan con la evidencia de observaciones (propias y ajenas) sobre su naturaleza, propósitos, circunstancias y consecuencias, y/o

3. La medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las evidencias acumuladas por la observación y la interpretación, proporcionándonos tramas para la acción y dándonos un nuevo sentido de cómo podemos actuar, según las tensiones existentes entre lo real y lo posible (Kemmis, 1993).

El papel de los expertos o asesores

La asesoría-acompañamiento no es otra cosa que la experiencia pedagógica que se produce cada vez que en el colectivo participa, como uno más de sus miembros, un profesional de la educación –que si bien es un especialista en algún campo de las ciencias sociales y ha desarrollado o desarrolla trabajo de investigación educativa desde alguna vertiente particular de esas disciplinas– se *inserta* en el colectivo para socializar este conocimiento especializado, compartiéndolo como experiencia de vida y en una forma de diálogo fraterno y abierto a la discrepancia o a la crítica de los integrantes del colectivo.

Esta experiencia no es fácil. Esta manera de realizar la asesoría, como acompañamiento de la experiencia vital de construirnos socialmente como educadores transformadores, se produce gracias a las coincidencias humanísticas, teóricas y desde luego políticas, que encontramos en la búsqueda colectiva de transformar la educación, a la par que se transforma lo social a nuestro derredor.

Nuestro caminar se acompaña del caminar de muchos otros. Los encuentros nacionales de Tebes y eventos estatales en distintas ciudades de Oaxaca, nos permiten contar con apoyos de diversos especialistas de la investigación educativa de nuestro país, y en la experiencia de nuestros colectivos se destaca que podemos caminar al lado de compañeros que están en o vienen de otros países; hemos tenido la oportunidad de compartir este trabajo con compañeros profesores-investigadores de la Universidad de Sevilla, con compañeras de la Universidad Pedagógica Nacional y el CEID de Bogotá, y actualmente con una compañera antropóloga procedente de Chile, radicada en nuestro país desde hace varios años. Este acercamiento con especialistas es un modo valiosísimo para ampliar nuestra visión, nuestro conocimiento, acerca de la educación posible de construir, y significa un fortalecimiento moral y afectivo, clave para confiar en nuestra capacidad de asumirnos como profesionales de la educación y de la cultura.

El conocimiento que produce esta experiencia

racias a este diálogo fraternal con expertos, el colectivo se ha fortalecido intelectual y moralmente. Los saberes de los especialistas son fundamentales para desarrollar la propia visión de los maestros en torno a aspectos medulares de la práctica educativa; constituyen las ideas fuerza que le dan mayor precisión a la visión de los maestros indagadores, es como si nos prestasen sus lentes –la teoría– para que seamos nosotros mismos, los que ejerzamos una nueva visión sobre la realidad que construimos. En ese intercambio, puede reconocerse como sujeto autónomo; la confianza en uno mismo se fortalece y se desarrolla con más seguridad e independencia la capacidad de analizar lo que se hace –la acción– y lo que se piensa –el conocimiento–.

El pivote para conectar conocimiento y acción es la praxis de cada miembro del colectivo, que se recoge en el *diario del profesor* y constituye la huella sobre la que el colectivo bordea su caminar. A partir del *diario* se reflexiona en las sesiones del colectivo; las ideas que surgen como propuestas para la acción, dudas o cuestionamientos al quehacer y, más aún, lo que se vive en la relación pedagógica, tienen casi siempre como referentes a la práctica y lo que el conocimiento especializado –teórico– aporta en relación con dicho quehacer. La discusión sirve para desarrollar una argumentación, acerca de lo que se hace o bien sobre lo que es deseable hacer para mejorar. Cada sesión del colectivo –una vez por semana, de seis horas aproximadamente– cierra un ciclo corto y abre uno nuevo para la investigación-acción. En el proyecto se establecen los ciclos mayores, que corresponden a fases más complejas del proceso de construcción de la propuesta pedagógica alternativa. Este proceso más complejo en sí es el objeto de nuestra investigación-acción, sobre el cual construimos un conocimiento pedagógico, entendido como la comprensión de una problemática central.

Esta comprensión desarrollada la comunicamos a otros a través de la argumentación escrita y verbal, mediante artículos, ponencias, informes, conferencias y videograbaciones, con el fin de socializar nuestros hallazgos y trascender el transmisionismo y las relaciones autoritarias.

Para propiciar la construcción de las argumentaciones en cada colectivo respecto a sus objetos de comprensión-transformación, en Oaxaca formamos la Red Estatal de Colectivos de Investigación en la Escuela. El espacio académico que nos permite el intercambio de experiencias y la discusión sobre los aspectos metodológicos del proceso es el Seminario permanente sobre investigación en la escuela, donde tratamos de vincular el desarrollo individual y colectivo de los participantes con la recuperación de saberes y experiencias de algunos especialistas. Para ello, en cada sesión –a la que acuden casi todos los integrantes del conjunto de colectivos– se presentan trabajos escritos en los que se abordan cuestiones de interés común; algunos temas tratados son:

1. Recursos para registrar información sobre el trabajo docente.
2. Análisis y sistematización de la información.
3. Elaboración de informes o reportes de investigación.

Además de la presentación y discusión de esos escritos de los profesores, se muestran las producciones de los alumnos: poemas, cartas, opiniones recogidas en el buzón anónimo, cuentos, informes de investigación, entre otras.

Aunque es un proceso que requiere de más tiempo para alcanzar sus propósitos, el conocimiento pedagógico desde nuestro quehacer educativo aspira a alcanzar las características siguientes:

- Ser resultado de una praxis y servir a ella para desarrollarla cada vez más –unidad de teoría y práctica, de investigación y acción–.
- Corresponder a un enfoque integral de la relación pedagógica en la escuela, trascendiendo las producciones hechas desde una sola disciplina y/o sobre un aspecto parcial de la práctica educativa como una totalidad –unidad– compleja.
- Corresponder y comprender la práctica pedagógica escolar, en su relación directa y estrecha con el contexto cultural, económico y político de las comunidades a las que pertenecen las escuelas.
- Admitir un alcance relativo y dinámico –cambiante– de la comprensión que constituye, acerca de una realidad determinada. Es decir, la propuesta pedagógica no pretende uniformar las

prácticas de los demás maestros, sino encontrar posibilidades de prácticas pedagógicas alternas, acordes a los sujetos y sus contextos inmediatos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La formación y el desarrollo de colectivos de profesores empeñados en renovar las prácticas en el aula, la escuela y en la relación con la comunidad, no es una tarea fácil pero sí esperanzadora. No constituye *la solución* para la compleja problemática por la que pasa la educación escolar en el marco de los acontecimientos actuales a nivel mundial, nacional y local; no en el sentido de pretender hacer de los colectivos la única vía para la transformación de la educación escolar. Esta es una propuesta que no puede ser asumida como un modelo desde el cual se puedan uniformar y masificar procesos de renovación pedagógica. Lo que sí podemos esperar es que los colectivos demuestren cada vez de un modo mejor, que son una opción al alcance de todos aquellos que sienten la necesidad de una transformación más auténtica de las relaciones pedagógicas.

A los colectivos tenemos la oportunidad de organizarlos y darles vida desde las inquietudes, las preocupaciones, la iniciativa y la creatividad de los propios maestros(as), y ésa es su principal virtud.

Cuando el cambio pedagógico es una necesidad sentida, el colectivo es una forma de organización muy potente para dar cauce a posibles innovaciones e investigaciones pedagógicas desde la escuela, desde los maestros. Su fuerza está en la capacidad de constatar que es posible hacer cambios, y realizar las aspiraciones personales y colectivas; las acciones que se desarrollan en el aula, la escuela y la comunidad constituyen el mejor alimento para el espíritu de renovación intrapersonal e interpersonal; los proyectos colectivos, a medida que se definen y caminan, estimulan el desarrollo de los sujetos y de sus prácticas pedagógicas.

Tal vez, lo que hace promisorio al colectivo de profesores es que constituye una estrategia y no un modelo. Es una herramienta, no una receta. Abre sus posibilidades a partir de las expectativas y necesidades de quienes se deciden a caminar por esta vía; no les impone el contenido y sí, en cambio, les muestra el poder de transformación real. Pero también debe reconocerse que para alcanzar esta efectividad, la estrategia implica cada vez mayor compromiso, mayor decisión para profundizar en los alcances de la renovación pedagógica.

A los metodólogos acaso desesperen con el ritmo que toma el trabajo del colectivo, o el rigor *limitado* de sus instrumentos y sus conceptualizaciones. Es probable que en el ámbito de las investigaciones académicas, los trabajos en que expresamos el conocimiento propio sobre la educación escolar, no merezcan mucha atención o reconocimiento. Esto en realidad poco importa, cuando en los rostros de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, maestras y maestros, madres y padres, brilla y se siente el entusiasmo de vivir el cambio de las relaciones que establecemos en la escuela, con la perspectiva de hacernos hombres y mujeres útiles y capaces de hacer un mundo mejor para todos.

Referencias bibliográficas

Carrizales Retamoza, César, *La experiencia docente*, México, Editorial Línea, 1986.

_____, *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Instituto de Ciencias de la Educación, 1988.

Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Ediciones Morata, 1993

Fuentes Molinar, Olac, *Crítica a la escuela: el reformismo radical en Estados Unidos*, México, Ediciones SEP-El Caballito, 1985.

García, J. Eduardo y Porlán, Rafael, "Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela", en: revista *Investigación en la Escuela* No. 11, Sevilla, Ediciones Díada, 1990.

Kemmis, Stephen, "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores", en: revista *Investigación en la Escuela* No. 19, Sevilla, Ediciones Díada, 1993.

_____; Carr, Wilfred, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, España, Editorial Martínez Roca, 1988.

_____; Mc Taggart, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, traducción de Rufo G. Salcedo, 1a. Reimpresión, Barcelona, Editorial Laertes, 1992.

Lechner, Norbert *et al.*, *Modernidad y posmodernidad en educación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma de Morelos, 1990.

Porlán, Rafael, "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en: revista *Investigación en la Escuela* No. 1, Sevilla, Ediciones Díada, 1987.

Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ediciones SEP-El Caballito, 1985.

Salazar González, José, "Concepciones epistemológicas en investigación curricular", en: revista *Investigación en la Escuela* No. 13, Sevilla, Ediciones Díada, 1991.

Salazar, J. Eduardo; Porlan, Rafael, "Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela", en: revista *Investigación en la Escuela* No. 11, Sevilla, 1990.