

Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente

MARTHA ELBA TLASECA PONCE

Universidad Pedagógica Nacional

■ Características generales de la propuesta

La propuesta que presentamos está concebida como un proceso de desarrollo profesional de los participantes, maestros y formadores, basado en la colaboración para reflexionar y reconstruir la experiencia docente mediante la elaboración de propuestas pedagógicas.

El sentido y orientación metodológicos del proyecto arrancan de experiencias e indagaciones anteriores que nos permiten sustentar la elaboración de propuestas pedagógicas como la estrategia nuclear de una nueva opción educativa, en la que se vincula la transformación de la acción y el pensamiento de los profesores con el desarrollo profesional autónomo.

La noción de *formación para la autonomía profesional* es una de las premisas básicas de esta propuesta. La autonomía profesional del maestro conlleva a la reflexión crítica sobre sus prácticas y saberes para evaluarlas

y analizarlas y para comprender problemas de su práctica y proponer alternativas para superarlas. De este modo, en el proceso se expresa un cambio de las propias acciones y conocimientos pedagógicos para modificar la práctica cotidiana del maestro.

En nuestra propuesta, la reconstrucción de la experiencia docente es una vía necesaria para promover el desarrollo profesional así caracterizado, y para la elaboración de propuestas pedagógicas y estrategias para reencontrarse con/y reconstruir los propios saberes, creencias y teorías implícitas.

Desde esta perspectiva, la reconstrucción de la experiencia docente puede ser vista metafóricamente como un camino transitado por el maestro y por el formador donde la reflexión crítica y la creatividad se relacionan y encuentran nuevas posibilidades para la acción transformadora (Tlaseca, 1994).

Con el seguimiento de la elaboración de propuestas pedagógicas por maestros en servicio empezamos a descubrir nuevos problemas relacionados con el conocimiento profesional

de ellos y algunos rasgos de la reconstrucción de los saberes magisteriales.

Confirmamos que con este proceso el maestro reconstruye su experiencia y elabora un saber pedagógico personal indispensable para su profesionalización porque crea nuevas relaciones con el conocimiento en general, y aparece un interés por comprender y superar conflictos, elemento dinamizador del desarrollo profesional.

El maestro se percibe, por este camino, como el sujeto que realiza la unidad de la acción y el pensamiento en su práctica y se autopercibe como capaz de teorizar, explicitar sus saberes y recrear intencionadamente sus visiones comprensivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la educación.

De manera general, los procesos y relaciones con los que caracterizamos esta propuesta son:

1) El maestro participa como sujeto reflexivo y creativo explorando y reconstruyendo sus propios saberes y proponiendo alternativas a problemas.

2) La colaboración entre maestros y formadores es el recurso para generar



un proceso en el que emerja la reflexión crítica, vía para convertir la acción y la experiencia en dato y transformarla.

3) La problematización de la práctica y de los saberes y creencias sobre la práctica docente es el mecanismo que moviliza la reflexión y el sentido para comprender y crear alternativas. La introducción del elemento problemático en la práctica y el conocimiento docente aleja de esquemas mentales que aproximan la teoría a la verdad y a lo práctico lo dan por sentado, obvio e inevitable.

4) La elaboración de propuestas pedagógicas se realiza en un curso de acción que modifica su contenido según el surgimiento de los eventos y/o de la incorporación de información a la acción considerada. La elaboración supone la aptitud para emprender o buscar en la incertidumbre y para modificar el desarrollo de la acción en función de lo nuevo (Tlaseca, 1992).

5) Durante el proceso de elaboración se produce un conocimiento pedagógico que expresa nuevas rela-

ciones entre el maestro con sus saberes y con la realidad educativa inmediata: su práctica docente. De esta manera el proceso adquiere valor como mecanismo por el cual el maestro se apropia de nuevas formas de autoconstrucción y reencuentro con su identidad intelectual autónoma (Tlaseca, 1992).

6) Durante el proceso se produce un texto al servicio del pensamiento y de la reconstrucción de la experiencia, pero también testimonio de la producción de un conocimiento pedagógico nuevo que ofrece sustentos conceptuales y alternativas prácticas a la docencia.

7) En las propuestas pedagógicas se rescatan y codifican conocimientos profesionales de los maestros y nuevos sustentos conceptuales y alternativas didácticas para la práctica docente; de esa manera, las propuestas constituyen recursos para el intercambio entre maestros y de promoción para su desarrollo profesional.

8) Las propuestas pedagógicas se revelan como una fuente de información valiosa para alumbrar nuevos

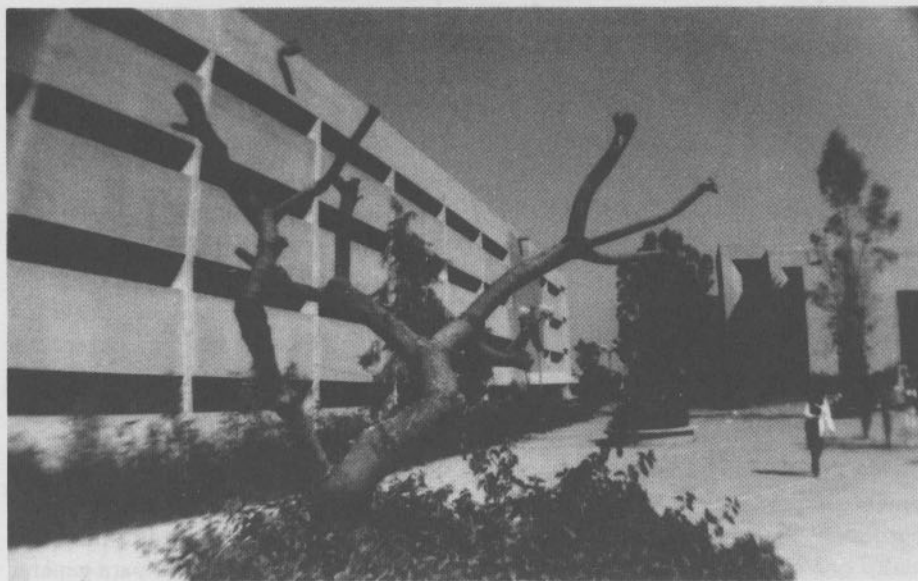
problemas sobre el estudio del conocimiento de los profesores, lo mismo que para seguir indagando sobre los procesos de reconstrucción de la experiencia docente y en ese sentido su estudio abre vías para nuevas tendencias de investigación en el campo de la formación de docentes atendiendo problemas teóricos y metodológicos singulares.

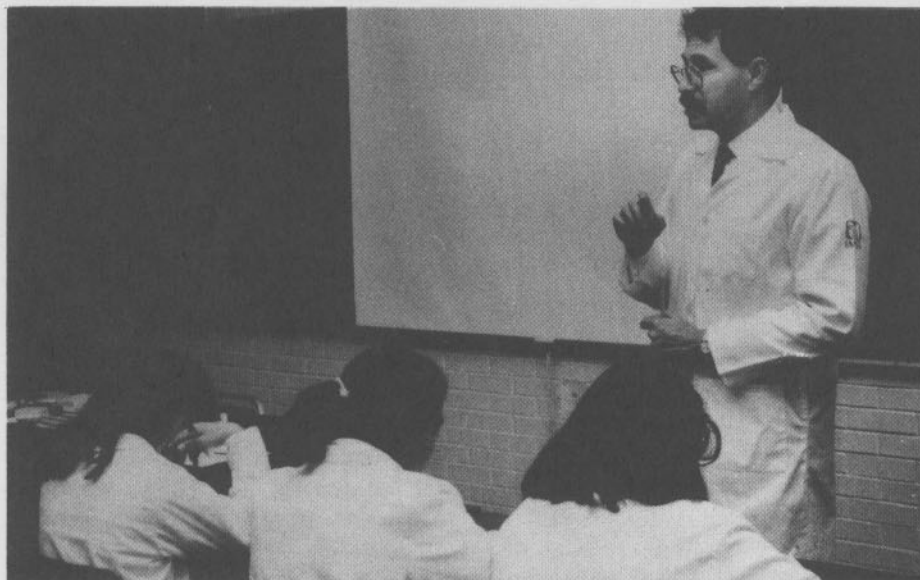
■ La elaboración de propuestas pedagógicas, un cambio para la reconstrucción de la experiencia docente

Hacia finales de la década de los setenta, empezamos a explorar en la Universidad Pedagógica Nacional el concepto de reflexión de la práctica docente ligado a procesos de formación de profesores. Estas ideas surgen en un contexto cambiante: nuevos escenarios políticos y estructurales, y formas alternativas de pensar y actuar en la formación de maestros, interesadas, particularmente, en establecer distancias con ideas instrumentalistas sobre la función docente y en introducir al maestro en procesos de autoreflexión de la práctica docente que concluyeran en acciones de cambio de su trabajo cotidiano en la escuela.

Este concepto atravesó por diferentes momentos y dio lugar a la experimentación de prácticas curriculares innovadoras, que han venido reconstituyéndose y dando lugar a nuevas propuestas.

En 1985 se replantean estas ideas, y diseñamos en este contexto una estrategia formativa: la *elaboración de propuestas pedagógicas*, instrumento que ha sido fundamental para el proceso de reconstrucción de la experiencia docente. Tal estrategia





surge como recurso de aprendizaje y estrategia formativa, en el marco de dos programas para maestros en servicio: las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria (Planes, 1985).¹

En ese momento, cuando diseñamos dicha estrategia formativa,

habíamos comprobado la importancia de la intervención del formador y del grupo de padres en la reflexión del maestro. Se requería una relación colaborativa para hacer emerger los saberes del maestro, además de un texto escrito, indispensable para objetivar la experiencia docente.

Con la elaboración de propuestas pedagógicas se buscaba que el maestro trabajara sobre sus propios saberes, al profundizar sobre problemas de enseñanza y aprendizaje en torno a los campos del conocimiento escolar mediante la reflexión.

Creíamos que trabajar en la sistematización de los propios saberes ofrecía varias posibilidades. En primer lugar; recuperar un control sobre las acciones pedagógicas personales; en segundo lugar, como un proceso que eleva la posibilidad de una participación de los maestros en la formulación de propuestas; en tercer lugar, como un medio para socializar las experiencias personales y contribuir a recuperar la memoria del magisterio mexicano, pero sobre todo las propuestas pedagógicas capacitan al do-

cente para probar ideas y alternativas en su trabajo cotidiano (Tlaseca, y Ponce, 1985).

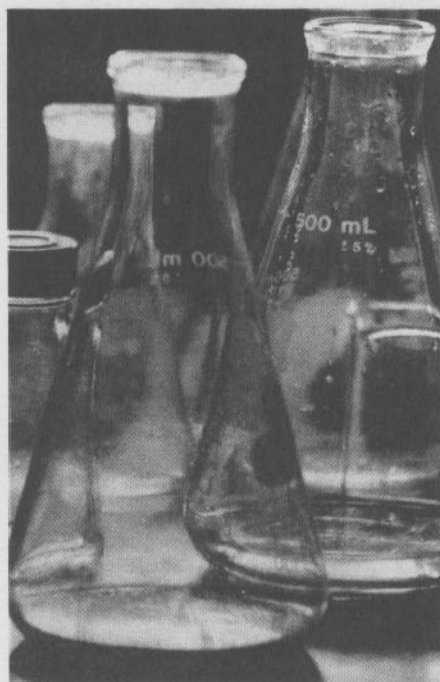
Las propuestas son una elaboración teórica metodológica sobre problemas de la enseñanza y aprendizaje que constituyen alternativas al trabajo del maestro en los procesos de apropiación del conocimiento (Tlaseca, 1985).

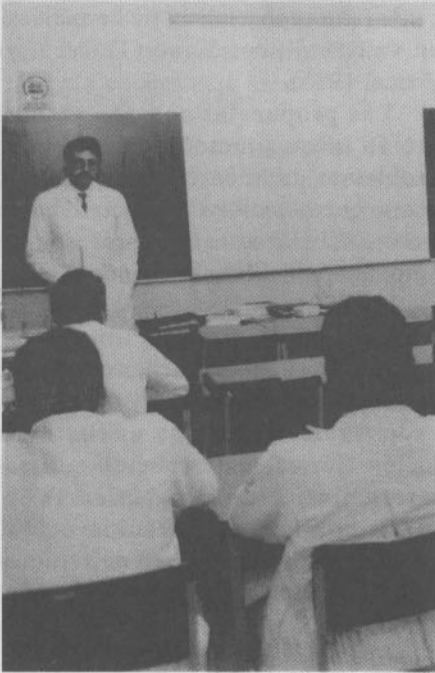
Durante la elaboración de las propuestas el conocimiento cotidiano y familiar del maestro es problematizado y reformulado en una articulación teóricamente coherente. Esta reformulación de la experiencia se inicia con la identificación de un problema que será objeto de estudio en la propuesta que el estudiante elaborará.

La reflexión como proceso humano requiere, para su emergencia, motivos de interés por la transformación, sobre todo en aquellos casos donde lo cotidiano aparece como obvio y justificado; observamos también que se requiere de la intervención de otras ideas que confronten y movilicen la propia experiencia para someterla posteriormente a examen pero también, y de manera fundamental, se requiere de límites a la reflexión.

Los sucesos escolares representan una realidad compleja y extensa. Para abordarla es indispensable recurrir a delimitaciones sin perder de vista la totalidad. En nuestra propuesta la noción de *problemas* cumple ese papel. El maestro orienta su reflexión a problemas que surgen de la práctica docente en campos específicos del conocimiento escolar: la enseñanza de la lengua, de matemática, etcétera.

Formalmente, en el área terminal de los programas señalados, el estudiante se adscribe a cuatro opciones de estudio, mismas que constituyen





los ámbitos de la reflexión de la experiencia del maestro. La opción de estudio expresa una intervención mediante de otras visiones teóricas en la reflexión del maestro, esta reflexión no se orienta a la generalización sino a la búsqueda de la comprensión de situaciones de carácter particular. El conocimiento emergente del proceso expresa una teoría producida por el maestro para resolver un problema particular y que funciona como referente de la acción pedagógica en la situación escolar.

También, de manera fundamental, la elaboración supone necesariamente la producción de un texto. Esta producción se inicia con las primeras reflexiones del maestro sobre sus preocupaciones en un campo de conocimiento escolar, con ello la reflexión encuentra una primera explicitación y un recurso para ordenarse y describirse en la producción del texto.

En la medida que el maestro produce su texto y actúa frente a él, co-

mo cualquier escritor en quien la preocupación principal es hacer comunicable los mensajes, el pensamiento dispone, en adelante, de la posibilidad de objetivarse, de revelarse controlándose a sí mismo, formulando y precisando no sólo las reglas de la gramática sino también los principios, categorías y modalidades que gobiernan su organización al mismo tiempo que comporta procesos infralingüísticos el conocimiento puede desarrollarse en la esfera proposicional.

Habermas indica que la traducción de la realidad a símbolos es un proceso de reflexión en el que el devenir de la conciencia tiene lugar en el sentido de encontrarse con su objeto. De igual manera, en la medida que la reflexión opera sobre símbolos en una acción comunicativa, podrá alcanzar nuevos niveles de reflexión y de conocimiento. Reflexionar presupuestos planteados en lenguaje permite avances diferentes a los realizados sobre representaciones mentales, sobre pensamientos. El lenguaje hace hecho consciente a la percepción, a

la acción, al recuerdo. (Habermas, 1982).

Otro requerimiento para el desarrollo de la propuesta es el establecimiento de una relación de colaboración con el asesor y el grupo para pensar juntos. El proceso de reconstrucción de la experiencia pertenece tanto al ámbito personal como al social, la experiencia docente al ser producto de la práctica aparece modelada por la historia personal, escolar y profesional de cada maestro así como de las historias magisteriales. De ahí que la interacción con el formador y con otros maestros durante los procesos reflexivos juegue un doble papel. Ayuda poder contar con un escucha que interroga y comenta nuestras propias reflexiones y con ello superar su nivel de percepciones subjetivas. Por otro lado, compartir nuestra experiencia posibilita la aparición de constantes de carácter institucional o sociohistóricas sobre la docencia, permitiendo introducirnos a la comprensión de aquellos aspectos que muchas veces pasan desapercibidos y no se reconocen en su fuerza y ten-





sión dentro de los conflictos cotidianos escolares.

La elaboración de propuestas pedagógicas se construye en un curso de acción curricular, modificando su contenido según el surgimiento de los eventos o la incorporación de información a la acción considerada. La elaboración supone como estrategias formativas la aptitud para emprender o buscar en la incertidumbre y la aptitud para modificar el desarrollo de la acción en función de lo nuevo. En la elaboración se revela un método de acción propio de un sujeto en situación de reflexión quien para conseguir sus fines se esfuerza por experimentar al mínimo y utilizar al máximo los constreñimientos, las incertidumbres y los azares de la reflexión en juego. La elaboración emerge donde es posible la elección y el diálogo con lo nuevo y donde surge la posibilidad de encontrar soluciones a nuevas situaciones. De este modo la elaboración expresa la parte dinámica de una operación de conocimiento que conduce al reconocimiento sobrepasando la desarticulación, el anonimato y el

dogmatismo de los saberes docentes, expresa también un esfuerzo común que vence la tensión entre la comunicación y la explicación superando las resistencias personales (Habermas, 1988).

En el terreno de la práctica, el proceso adquiere valor como mecanismo potenciador mediante el cual el maestro crea alternativas a su trabajo cotidiano y se apropia de nuevas formas de autoconstitución y reencuentro con una identidad profesional autónoma.

■ Rasgos de la reconstrucción de la experiencia docente

En 1989 iniciamos el seguimiento de la elaboración de propuestas pedagógicas de una generación. Con ello conseguimos una rica información e introducimos en un mundo de logros y problemas: los institucionales en la aplicación de esta estrategia, las dificultades de los asesores y de los estudiantes durante la elaboración de las

propuestas y, finalmente, tener acceso al contenido de las propuestas.

El análisis de las propuestas del que derivan nuestros planteamientos sobre la reconstrucción de la experiencia docente alumbró diferentes líneas problemáticas a las cuales apenas nos hemos asomado, por ejemplo: diferentes tipos de saberes de los profesores y sus relaciones con la cultura magisterial. Hemos venido trabajando hasta ahora sobre la idea de *reconstrucción de la experiencia*. El hallazgo sobre los niveles de reconstrucción expresa un análisis comprensivo que fortalece nuestro entusiasmo respecto de las posibilidades de este instrumento para continuar indagando sobre la experiencia docente de los profesores, ligada a procesos formativos. El trabajo realizado hasta ahora nos permite sustentar con evidencias un proceso de reconstrucción presente en los textos producidos por los maestros. Identificamos cuatro rasgos en la reconstrucción de la experiencia que pueden diferenciarse por el avance en los procesos de elaboración de un nuevo conocimiento, niveles que describo de la siguiente manera:

- 1) La reconstrucción de la actividad cotidiana.
- 2) El descubrimiento de contradicciones.
- 3) La comprensión de conflictos.
- 4) La superación de conflictos.

La reconstrucción de la actividad cotidiana

En este nivel el maestro se reconoce y reconoce su acción cotidiana, describe las prácticas escolares y sus ideas sobre problemas de su preocupación. Recordaré que la elaboración de las propuestas tiene como principio y finalidad comprender y proponer alternativas a un de la práctica docente. El problema, se convierte



en el elemento que unifica los procesos de reflexión. A partir de este rasgo se observa que en los textos de los profesores aparece un "darse cuenta" no existente antes, se descubre la acción cotidiana como existencia concreta en donde el maestro aparece en relaciones.

La identificación de las actuaciones de otros maestros o de la escuela personalizada es un preámbulo para la aparición del autor como sujeto de esa cotidianidad. Este parece ser el punto de partida para construir una visión de la realidad inmediata donde el maestro se reconoce como parte constitutiva. Este contenido revela a su vez una especificación creciente que da lugar a un campo de relaciones posibles que conforman el problema y que el maestro empieza a plantear y hacer de su propio reconocimiento. En este rasgo de reconstrucción de la experiencia el maestro obtiene datos de su acción y de la situación en que ésta se realiza. Aparece el principio de la *interpretación subjetiva*, origen de la *interpretación comprensiva*, gracias al acceso del maestro a los hechos a partir de la obtención de datos de su acción.

En este momento el maestro establece, a su vez, una relación diferente con la realidad en la medida que las situaciones vividas se hacen conscientes por primera vez. Los universos de observación empiezan a ser producto de una reconstrucción articulada de lo real: el espacio escolar, el currículum formal, la normatividad institucional, las prácticas escolares, los sujetos, etc., obtienen un lugar en un escenario común que los relaciona.

La develación de la acción cotidiana refleja en este nivel las presencias pero también el maestro empieza a identificar ausencias, observándose una conciencia de los efectos de las

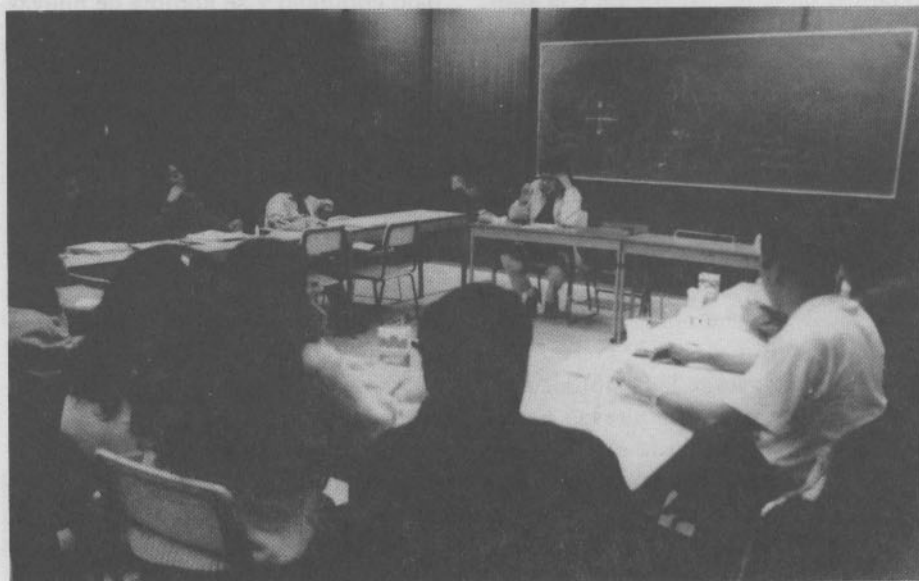
acciones o de las decisiones sobre los sujetos, objetos de la práctica educativa. La lectura de la acción cotidiana cobra de esta manera significado y el maestro empieza a expresar interrogantes aunados siempre a una primera valoración de efectos de cualquier orden.

Cuando el maestro reconoce los sucesos de su práctica y empieza a otorgarles significado ocurre entonces un proceso de comprensión de la propia acción y en ese sentido se inicia la elaboración de un conocimiento personal para la enseñanza (Tlaseca, 1992). Es en este momento cuando el maestro empieza a convertir su experiencia en otro conocimiento. La experiencia aparece como evidencia y se integra de nuevas maneras para argumentar, justificar o cuestionar la práctica. Veamos algunas descripciones formuladas con este sentido: "En la escuela se realizan prácticas hostiles y de aburrimiento para el niño... he observado que el niño aprende a leer leyendo y no lo dejamos leer... por qué impedimos que lea y produzca textos libremente...

Los niños no gustan de la lectura en la escuela... los niños, cuando les pido que lean, se aburren... y cuando usan libremente los libros en la biblioteca parecen divertidos (Leng, pág. 5).²

Al cobrar significado la lectura de la realidad crea una ruptura entre la experiencia y la percepción del sentido de carácter privado cuya intersubjetividad sólo quedará garantizada en conexión con un control de resultados de la acción instrumental. En este nivel obra la comprensión como la interpolación de una máxima de comportamiento (Abel, 1987).

En este primer momento, la comprensión se sirve de la experiencia para dar pie a la emergencia de nuevos esquemas de pensamiento que a la vez de alumbrar la problematización expresan la creación de nuevas ideas y conceptos, a partir de que el maestro internaliza los hechos y les aplica una generalización basada en su experiencia personal. El reconocimiento de la acción cotidiana, aunado a una valoración de estas acciones, parece constituir un puente





con un segundo nivel de autoreflexión dado que se perfilan vínculos entre acciones e ideas, así como entre y con finalidades educativas. Ya en este nivel la reconstrucción de la experiencia, si bien se vale del sentido común, no retrocede, no acepta los criterios que éste utiliza para su examen, el asombro y sorpresa del maestro durante una acción cotidiana es indicativa de que se ha traspasado otra capa de significados (Spindler, 1987).

El descubrimiento de contradicciones

En el primer nivel de reconstrucción de la experiencia el maestro manifiesta su asombro o sorpresa ante ciertas prácticas e inclusive ante ciertos “no haceres”. En este segundo rasgo de reconstrucción de la experiencia presentimos una exploración de su acción y pensamiento de manera permanente que otorga precisión a los problemas, en términos de contradicciones. Cuando el maestro reconoce contradicciones entre prácticas y prácticas, ideas y prácticas e ideas e ideas se perfila una nueva transformación de la experiencia, y se rescata y valida lo que a juicio del maestro debe permanecer. El maestro descubre aquellas situaciones de su práctica en las que los niños y él pueden aprender y disfrutar con mayores posibilidades, a la vez que distingue aquéllas que resultan hostiles e innecesarias para el desarrollo de todos los involucrados en los procesos educativos.

Este nivel de diferenciación que realiza el maestro empieza a convertir la experiencia en un conjunto de principios que más adelante definirá una posición pedagógica. Si bien con la descripción de la acción cotidiana el maestro inicia, de manera importante,



la reconstrucción de la experiencia docente no es hasta que se descubren las contradicciones cuando podemos hablar de la autoreflexión al servicio de nuevas ideas constructivas para trascender el estado de cosas que se juzga como contradictorio; es decir, hablar de una contradicción implica la posibilidad de alcanzar una nueva resolución (Kemmis, S. 1988). En este nivel el maestro introduce en su texto planteamientos que reflejan contradicciones, como ejemplos podemos citar los siguientes: “he observado que el niño aprende a escribir escribiendo... Freinet propone el uso del texto libre porque el niño aprende a escribir produciendo textos a la vez que logra descubrir los principios de composición de la lengua escrita, pero en la escuela encontramos continuamente restricciones para hablar, leer y escribir espontáneamente, yo pocas veces doy oportunidades para que los niños escriban sus ideas libremente” (Leng, pág. 5). El descubrimiento de contradicciones conduce necesariamente al maestro a la toma de posición frente a sus conocimientos, mis-

mos que son sometidos al peso de la reflexión y al del examen, conducen a la explicitación mientras somete a duda sus creencias y acciones cotidianas. En este proceso la identificación de contradicciones devuelve al maestro una visión diferente de la teoría y la práctica. El encuentro con contradicciones en diferentes planos de la experiencia introduce al maestro a una relación dialéctica incompleta, así como creativa entre práctica y teoría. La teoría puede ser origen y sustento de diversas prácticas, reflejadas parcialmente, pero también las prácticas pueden reconocerse de nuevas maneras y dar lugar al reconocimiento de otros conceptos.

Cuando los profesores no son creativos o productivos en un sentido autónomo reproducen en el mundo material ideas preexistentes. Someterlas a reflexión abre la posibilidad de descubrir sus nexos, pertinencia, conservadurismo o imprudencia, es decir, se encuentran diferentes matices de la contradicción y de ello se deriva la necesidad de superarla. En esta situación el maestro empieza a usar



planteamientos que le pertenecen en la medida que los acepta como ciertos también para él, convirtiéndolos en sustento o integrándolos a cuestionamientos sobre sus propias prácticas. Estos análisis remiten de modo más preciso a las relaciones entre las prácticas y los resultados que emanan de esas prácticas, las primeras se analizan a la luz de los nuevos referentes o bien de las modificaciones de la propia experiencia que empieza a emplear en sus análisis.

El siguiente texto puede ser demostrativo de lo anterior: "Siempre he observado que los niños presentan inversiones en letras cuando empiezan a escribir, creo que esto es normal... a esto se refiere Piaget cuando habla de *errores constructivos*, me parece conveniente darle al niño la oportunidad del error. Ahora pienso cómo debo intervenir para que el niño supere esta situación y no pierda la confianza ni el interés por el aprendizaje de la escritura" (Leng, pág. 7).

Podemos ver que cuando el maestro descubre contradicciones,

ciertas creencias aparecen debilitadas mientras otras se afirman y surgen nuevas ideas que el maestro empieza a relacionar funcionalmente para establecer un nuevo conocimiento pedagógico.

En el encuentro de contradicciones los maestros empiezan a saber, en términos de un nuevo proceso, cuando las proposiciones derivadas de su propia experiencia o de otras perspectivas resultan útiles o sirven a ciertos intereses y finalidades educativas.

Veamos en ese sentido el siguiente ejemplo: "El copiado de lecciones al cual hacemos referencia representa un trabajo muy fácil para el niño y a la vez muy aburrido ya que no requiere de esfuerzo mental y sobre todo no es una actividad que le sirva para aprender a escribir. También para nosotros los maestros, estas actividades representan un medio para entretener a los niños cuando debemos atender otras acciones dentro de las muchas actividades que desempeña el maestro en la escuela cuando es llamado por el director,

cuando atiende una comisión o cuando comenta con sus compañeros maestros, comentarios que por cierto, en la mayoría de los casos, se reducen a informaciones de tipo personal y raras veces a cuestiones pedagógicas" (Leng, pág. 1-93).

Comprensión del conflicto

La elaboración de las propuestas pedagógicas supone motivos desencadenantes e intereses por modificar un estado de cosas que se valora como insatisfactorio. Este juicio se configura y sustenta a partir de contradicciones y se reafirma en este nivel de reconstrucción de la experiencia que reconocemos como comprensión de conflictos.

Este nivel expresa un avance del conocimiento del maestro en cuanto que descubre los elementos y las relaciones intervinientes en situaciones de su práctica, y a su vez los márgenes que enmarcan las acciones. De esta manera empieza a configurar un conjunto de principios para superar las contradicciones analizadas. Esta visión comprensiva del conflicto permite al maestro mirarse como un sujeto propositivo capaz de elaborar nuevas conceptualizaciones y configurarlas en su postura pedagógica.

La comprensión emerge desde el momento en que cada maestro elige un problema y no otro para dar lugar a un movimiento que va incorporando elementos de análisis cada vez más inclusivos del problema para dar lugar, en este momento, a una propuesta personal informada. Es en este punto que hablamos de comprensión del conflicto entendido como un nivel en que se supera lo que puede criticarse para descubrir e inventar cómo resolverlo. El maestro define entonces un marco de principios donde el pro-





blema y las alternativas tienen cabida. Es un espacio de reflexión suficientemente amplio como para llamarlo *posición pedagógica*, misma que incluye desde visiones generales sobre la noción general de *enseñar* y *aprender*, hasta las consecuencias de ciertas acciones didácticas en el terreno del desarrollo de los niños. Observamos que lo pedagógico resurge así como un problema práctico y no técnico y, por lo tanto, correspondiente al campo de los valores humanos y al de la actividad social. En este nivel se expresan un conjunto de proposiciones inéditas dada la racionalidad que las estructuras que reflejan una visión personal del maestro sobre el conflicto y de los principios y valores que deben enmarcar las alternativas. Encontramos no sólo una experiencia reconstruida sino transformada en un nuevo conocimiento, el maestro expresa su talento y creatividad creando términos y sentando nuevos contenidos conceptuales.

De manera muy obvia, al revisar una propuesta pedagógica sobre la expresión escrita en español de niños

zapotecas (la lengua zapoteca es una de las 56 lenguas indígenas que se hablan en México) encontramos que desde el título hay indicios de un proceso reflexivo que denota la postura pedagógica del maestro, el título de la propuesta es: "La expresión escrita a partir de los espacios significativos del niño zapoteca". El maestro autor de esta propuesta detectó contradicciones entre las prácticas escolares para la enseñanza de la lengua escrita española y las oportunidades para que los niños de este grupo étnico continuarán el desarrollo de su lengua materna, el zapoteco. De esta manera plantea como un principio fundamental de la enseñanza y el aprendizaje del español considerar los espacios culturales y, en ese sentido, significativos del niño zapoteca. Conforman a su vez proposiciones para la acción didáctica en la que por ejemplo, señala que deberán aprovecharse las expresiones afectivas y anónimas en la lengua zapoteca de los niños para favorecer la expresión escrita en español. En general, podemos decir que los principios que el maestro delinea

no tienen un carácter prescriptivo y, en ese sentido, expresan juicios importantes para precisar un conjunto de acciones de carácter didáctico. Este nivel de reconstrucción de la experiencia docente devela una preocupación siempre presente en los maestros sobre el sentido de su propia práctica, sentido muchas veces no explicitado porque no existen las condiciones institucionales, escolares o sociales, que permitan emerger los juicios y reflexiones sobre las finalidades éticas de la educación.

La creación de referentes para resolver problemas empieza marcando responsabilidades y finalidades para el propio maestro. Estos referentes sirven como un sistema unificador y organizador de acciones de la práctica docente, así como un paradigma para evaluarla.

Superación del conflicto

La superación del conflicto, reconocido por el maestro, nace como consecuencia de un saber pedagógico que no se conforma con la comprensión. A diferencia de otros saberes, el del maestro se moviliza dentro de la prospectiva de la práctica y ligado a finalidades que ponderan la intervención del maestro y de la escuela en el desarrollo personal de los estudiantes. Desde este encuadre el profesor define sus estilos y formas de enseñanza. El maestro reencuentra en este nivel sentidos para su trabajo, mismo que permite identificarlo con un ser docente que tiene explicaciones, creativo y que puede generar salidas innovadoras a muchos de los problemas que forman parte de sus preocupaciones profesionales. En afirmaciones de los profesores se denota el carácter netamente propositivo de este momento, la autovaloración de su poder creador





y un optimismo importante que emerge en conocimientos sustentados en argumentos para desarrollarlos.

Hasta este momento, la elaboración de las propuestas es indicativa de un proceso de reflexión crítica, en que además de la reconstrucción de la propia experiencia se perfila una crítica dialéctica con los valores en el contexto social histórico del que surge y en el cual se desarrolla su práctica docente. Por lo tanto, la *reflexión crítica* también actúa como un concepto relacional, el maestro al reconstruir su experiencia modifica también su relación con la realidad social.

En algunas de las siguientes proposiciones se observa lo antes mencionado: "la enseñanza y el aprendizaje de la escritura del español deberá contemplar: el rescate de los espacios significativos del niño zapoteca, la representación gráfica de estos espacios significativos, la interpretación de lo leído con expresiones cotidianas de los niños, el fomento de la expresión escrita relacionándola con las formas de comunicación o

mensajes de la cultura zapoteca" (Leng, pág 1-93). El autor de esta propuesta declara explícitamente su conocimiento de los procesos interculturales en que se desarrolla su práctica, le preocupa especialmente la presencia de la cultura zapoteca en los aprendizajes escolares. El maestro elaborador de esta propuesta en varios apartados del texto indica cómo va

descubriendo su capacidad para crear nuevas condiciones para el aprendizaje, en este caso, de una segunda lengua; reflexiones que antes de elaborar la propuesta no existían. Los cambios en la experiencia docente, a través de la elaboración de propuestas pedagógicas, nos informan de los juicios de lo que resulta satisfactorio para el maestro, frente a lo irrelevante e inclusive, contraproducente.

El saber producido durante la elaboración conforma en este nivel un conjunto de elecciones. Las elecciones se caracterizan por las relaciones que guardan con la práctica; es decir, expresan saberes probados y disprobados ante nuevas aspiraciones. A diferencia de la acción instrumental, preocupada por organizar medios de acuerdo a criterios de control efectivo de la realidad, el maestro demuestra en la reconstrucción de su experiencia nuevos criterios para su accionar, unificando alternativas donde la consideración hacia lo conveniente y prudente priva en los problemas particulares de su práctica docente. De manera recu-





rente, también observamos el rescate de prácticas muchas veces oscurecidas en que las relaciones grupales y el esfuerzo común prevalecen, o bien, la resignificación de acciones cuya pertinencia resurge en la nueva posición pedagógica, la cual les otorga un nuevo lugar y perfil en la práctica de los maestros. Finalmente, señalaré que existen muchas interrogantes sobre la elaboración de propuestas pedagógicas articuladas con el proceso de reflexión de la experiencia docente, por lo que nos interesa continuar indagando y

profundizando en muchos de los que hasta ahora son aún débiles planteamientos. Sin embargo, los hallazgos reafirman nuestra confianza sobre la importancia de seguir conservando como área de nuestro interés todos aquellos caminos que se constituyan en oportunidades para que emerja la reflexión crítica de los profesores en la creación de un conocimiento pedagógico, que restaure su poder en la transformación personal y social de la práctica docente. ▲

¹ En el contexto de estos programas los maestros en servicio cursan

un área básica con la finalidad de reconstruir conceptualmente la noción de práctica docente para después acceder a un área terminal en la que se profundice en el análisis de la práctica en los ámbitos de la apropiación del conocimiento. En este espacio curricular hay una preocupación particular por analizar problemas de la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento escolar.

² Con esta referencia indicamos el folio de las propuestas pedagógicas de las cuales se citan los ejemplos.

