

Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*, México, Paidós, 1ª Edición, 247 pp.

Ernesto Schiefelbein

Las autoras proponen mejorar la práctica docente a través de una cuidadosa reflexión sobre el contexto social y las características de la Práctica Docente. El primer capítulo presenta los fundamentos del programa de transformación y en los cinco capítulos siguientes se describe cada uno de los procesos mediante los cuales se espera mejorar esa Práctica Docente y presenta guías para llevarlos a cabo. Las autoras concluyen con un breve Epílogo, en el cual destacan su confianza en que cada maestro puede “recuperar el valor de su profesión y ser capaz de ir elaborando su palabra en el Proceso Educativo”.

El libro presenta una propuesta para modificar, substancialmente, la formación de los Educadores mediante una cuidadosa descripción, análisis y transformación de su Práctica Docente. Al mismo tiempo, ilustra lo difícil que es cambiar la práctica; ya que se inicia con una tradicional descripción de los elementos que los autores consideran fundamentales en una buena Práctica Docente (págs. 28-40), así como de las relaciones claves del proceso. La propuesta pone énfasis en el “diálogo”, como método de aprendizaje, abandonando, de alguna manera, las demás formas en que es posible formarse (visitas, casos, proyectos, seminarios, coloquios, prácticas, talleres, dramatizaciones, simulaciones, tutorías y otras). Si bien, las autoras presentan esta propuesta, para mejorar “en servicio” la práctica de los docentes, no hay duda, que sería útil usarla en la formación previa al ingreso al trabajo docente. En ese caso los futuros maestros tendrían que visitar escuelas, analizarlas y examinar los elementos del proceso educativo.

Hace falta una buena teoría para llevar a cabo un efectivo análisis de la práctica. Herbart nos decía, en su famosa Conferencia de 1802, que la mera práctica no permite mejorar la capacidad del docente, salvo que se la analice gracias a una buena teoría. Cuando se constata que en América Latina, y también en Chile, cerca de la mitad de los niños que llega hasta un cuarto grado de la Educación Básica no logra entender los mensajes de un

texto simple (por ejemplo, un artículo en la primera página de un periódico de circulación nacional), se puede concluir que una gran cantidad de maestros no domina los elementos necesarios para tener un éxito razonable en los primeros años de la educación de un niño. Si no los dominan, es posible dudar de que una reflexión (por sistemática que sea) de la práctica permita mejorarla substancialmente. No parece posible mejorar la calidad de los médicos a través de un sistema similar al propuesto por las autoras. Tampoco permitiría mejorar substancialmente la formación de los abogados o de los ingenieros una reflexión sistemática sobre su práctica. Se necesita algo más que eso.

Sin embargo, el hecho que el libro presente “Guías para el Auto – análisis de la Práctica Docente” (capítulo 2) con preguntas pertinentes, le da un especial valor. Es un gran avance con respecto a lo que ofrecen la mayor parte de los libros que tratan de mejorar la Práctica Docente. Las autoras citan a Freire, diciendo que el profesor se forma “en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos”. Falta agregar que también se forman examinando la adecuada teoría y desarrollando la capacidad de comparar su práctica con las prácticas de buenos maestros (no solamente de otros maestros). Es por eso que la conclusión de las autoras (p. 13); “este proceso de formación ocurre necesariamente en el grupo de maestros”, no es una consecuencia de la frase de Freire, ni de lo que sabemos sobre formación de maestros, ya que es demasiado restrictiva. No conviene decir que se “van acumulando experiencias y saberes acerca de la docencia”, porque una experiencia que no está analizada cuidadosamente gracias a una teoría adecuada, sigue siendo, simplemente, el resultado de lo que se le ocurrió, buenamente, a la persona que la llevó a cabo. De hecho, más adelante, se habla de esa teoría (págs. 201 y 205) y se habla “de las aportaciones de algunos investigadores a este campo” (p. 20).

Hay una gran confianza, en que un proceso de diálogo “generará, poco a poco, transformaciones en la práctica cotidiana, en el trabajo diario con los alumnos, con los padres, con los colegas” (p. 26). Falta, entonces, la utilización de los resultados de las diversas investigaciones llevadas a cabo en todo el mundo sobre el proceso de aprendizaje y las condiciones de la Práctica Docente. Parece haber una contraposición entre la reflexión crítica y el estudio de los resultados de investigaciones realizadas por otras personas sobre el proceso de aprendizaje (p. 26).

En general, la discusión de los fundamentos del programa se lleva a cabo y con un lenguaje abstracto, por lo que el primer capítulo es muy dis-

tinto del resto del libro que suele tener sugerencias concretas. Hay afirmaciones precisas y valiosas, que en cambio, no están analizadas en mayor detalle. Por ejemplo: “ser maestro es también ser aprendiz. El aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender” (p. 43). Es una idea que compartimos, pero en ninguna parte del libro se dan sugerencias para ponerla en práctica. También en relación, a la “dimensión valoral” se usa el meta – lenguaje (expresiones muy generales, tales como, “cada maestro, de manera intencional o voluntaria, comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo”) en que todo el mundo va a estar de acuerdo. Esa generalidad, hace difícil entender cuál es la actividad o el aporte específico que se espera de cada caso. Por ejemplo, señalan que la práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y valores personales “que se expresan en sus preferencias, conscientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor. Todo esto imprime una orientación, estable a su actuación cotidiana” (p. 140). Falta dar ejemplos y decir que: cuando el profesor fuma en clases, está asignando un valor positivo al fumar.

El capítulo 2 “Analizando Nuestra Práctica Docente” (pp. 59-173), proporciona sugerencias prácticas para llevar a cabo la reflexión sobre las ocho dimensiones de la práctica, seleccionadas por las autoras. Sin embargo hay pocas preguntas o sugerencias que permitan que los maestros obtengan elementos para mejorar sus prácticas. De hecho, en ninguna parte se les pide que comparen el análisis personal de la práctica (que se les propone) con la forma en que el alumno está aprendiendo cada día (y el maestro enseñando) en la sala de clases. Es decir, la experiencia que se propone a los docentes para que lleven a cabo el análisis de su Práctica Docente, no se la usa para analizar lo que sucede (en su escuela) en el aula de clases.

Las autoras señalan que el papel del maestro es el de un “agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento” (p. 121). Esta es una definición ideal del rol del maestro y se debería mencionar esa característica. Sin embargo, no se sugiere realizar una comparación de ese ideal con el tipo de interacciones que se promueven en el aula. También llama la atención que el análisis de la dimensión didáctica (pp. 121-140), sólo ocupe la quinta parte de este capítulo.

Las sugerencias para analizar los cuadernos de los alumnos (p. 123) son buenas, pero falta entregar un modelo de los tipos de actividades que sería deseable que llevaran a cabo los alumnos. De otra manera, no hay forma de apreciar si lo realizado en los cuadernos es adecuado o no. Por ejemplo, en

el análisis de los cuadernos de los alumnos (p. 123), no se hace una diferencia entre las actividades de copia o actividades de memorización mecánica (ortografía y gramática), de lo que implica, por ejemplo, el uso del lenguaje. En el caso de matemáticas, no se sugiere distinguir entre lo que son: resolución de problemas numéricos mediante aplicación de procedimientos (algoritmos) de cálculo y los procesos de razonamiento para transformar situaciones problemáticas en expresiones que puedan tener una resolución numérica. Finalmente, hay algunos juegos, muy interesantes, como el de los "modelos de conducción de la disciplina en el aula" (p. 146). Su descripción podría ser más precisa para facilitar la aplicación de este juego.

El capítulo 3 "¿Qué situación educativa queremos transformar?" (pp. 175-199), plantea la necesidad de seleccionar alguna situación educativa de la escuela que se desea mejorar. Este tipo de actividad, se podría enriquecer al contar con una teoría adecuada. No basta, simplemente, el proceso de reflexión llevado a cabo en el capítulo anterior. Por ejemplo, si los profesores no se dan cuenta que es una limitante la forma tradicional de trabajar con todo el grupo curso cuando las características de los alumnos hacen que el grupo sea muy heterogéneo, será muy difícil que los profesores identifiquen ese problema como uno que se debería resolver con prioridad. Las autoras presentan la selección del problema como el fruto de una reflexión de un maestro, que dice: "me di cuenta, de que en toda nuestra vida, se nos ha formado para trabajar en forma individual" (p. 180). Otro maestro dice: "mis alumnos, necesitan leer varias veces un mismo fragmento y no siempre lo entienden" (p. 184). Es decir, faltan los elementos de juicio (criterios adecuados) para que los profesores seleccionen la actividad que desean mejorar.

En todo caso, parece interesante recordar que en distintos momentos se menciona el tema de la dificultad para aprender a leer. A veces se refiere a "una pequeña escuela rural" (p. 185). En otros, se refieren a prácticas rutinarias, "según las cuales los alumnos no necesitan leer y comprender el texto para contestar, correctamente, el cuestionario" (p. 186).

A diferencia del capítulo 2, en este capítulo las autoras entregan muchos comentarios, pero faltan las sugerencias claras del procedimiento a emplear para llevar a cabo la selección de los problemas pertinentes. Sin embargo, aparecen algunas fuentes interesantes para recolectar información, tales como: diario del maestro, informes a partir de temas predeterminados, autoregistro de lo que se realice en alguna sesión o en parte de la misma, materiales producidos por los alumnos y observación cruzada de un colega (pp. 192-193).

El capítulo 4 busca confrontar, el análisis de los capítulos 2 y 3 con el conocimiento “generado por otros maestros o teóricos de las ciencias sociales” (p. 201), pero creo que es el capítulo más débil. Las autoras señalan que no es suficiente “la experiencia que van adquiriendo los maestros día a día en su trabajo” (p. 201). Sin embargo, proponen “identificar y definir las ideas que conforman nuestros esquemas antes de leer lo que dicen distintos autores sobre el tema” (p. 205). En realidad, lo que observamos de la realidad está seleccionado por la teoría que le asigna importancia a esos elementos.

Aún cuando el ideal sería utilizar la teoría para analizar la práctica, tampoco encontré sugerencias sobre textos escogidos de distintos autores sobre cada tema, para que los profesores compararan su análisis de la experiencia con esos textos. En algún momento, señalan que los maestros podrían obtener artículos y textos relacionados con el tema de estudio (p. 204), pero eso no es fácil para profesores que tienen poco tiempo y no tienen acceso fácil a bibliotecas, por estar relativamente aislados, aún cuando en la actualidad Internet ofrece algunas posibilidades para obtener información actual sobre cada tema.

El capítulo 5, “Transformando nuestra Práctica Docente” (pp. 213-228) incluye algunos breves comentarios sobre la forma de planear intervenciones pedagógicas. Quizás, sería importante destacar la necesidad de precisar las actividades que se espera realizar, y la posibilidad de llevar a cabo experiencias similares en distintas escuelas, a fin de enriquecer el enfoque de una versión final de la propuesta. De hecho, la evaluación de una propuesta involucra realizar, en forma más sencilla y enfocada al tema de la intervención, cada una de las etapas anteriores.

El capítulo 6, “Recuperación por Escrito y Reapertura del Proceso” (pp. 229-238), pone énfasis en la obtención de los resultados de la puesta en práctica; es decir, la evaluación del plan de acción. El tema lo ilustran con un proceso de investigación – acción y se debe destacar el que mantengan el análisis en un nivel general, sin entrar en complicaciones de medición, que estarían más allá de las posibilidades del maestro.

Los últimos dos capítulos son breves. Sin embargo, si los profesores han realizado gran parte del trabajo en las etapas anteriores (diagnóstico, selección del problema, búsqueda de información y propuesta de cambio), eso bastará para que se produzca, efectivamente, una mejoría en el funcionamiento de la escuela.

En resumen, es un libro interesante de leer, en la medida que es una propuesta concreta, de reflexionar sobre la práctica diaria. Es posible mejorar la propuesta, incluyendo ejemplos, de los trabajos de los microcentros que se han llevado, tanto en Colombia como recientemente en Chile. Sería posible concentrar parte de la atención en los aspectos de los modelos de enseñanza disponibles y de las sugerencias preparadas por el Ministerio de Educación para estimular la operación de los microcentros. Finalmente, sería conveniente distinguir con mayor precisión entre lo que es factible hacer (para profesores cuyo tiempo es relativamente limitado) y lo que sería deseable si se contara con mayores recursos o disponibilidad de tiempo adicional para estas actividades. El problema fundamental, estaría en la cantidad de tiempo que toma este proceso y en la posibilidad de buscar modalidades, más simples que, sin dejar de tomar en cuenta los aspectos claves del proceso, permitan alcanzar a completarlo con una cantidad de tiempo razonable.

Sería útil complementar la lectura, de este libro, con el manual sobre capacitación de maestros, que se usa en Escuela Nueva, en Colombia. Allí se indican los requisitos para participar en el Proyecto Escuela Nueva y para la participación en los microcentros.

Ernesto Schiefelbein Fuenzalida
Doctor en Educación
Rector Universidad Santo Tomás
Santiago de Chile
E mail: rectoria@ust.cl