

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DIDACTICA UNIVERSITARIA

-UN ESTUDIO DE CASO-

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
TESIS DE MAESTRIA EN
EDUCACION SUPERIOR



MARTHA B. CASARINI R.

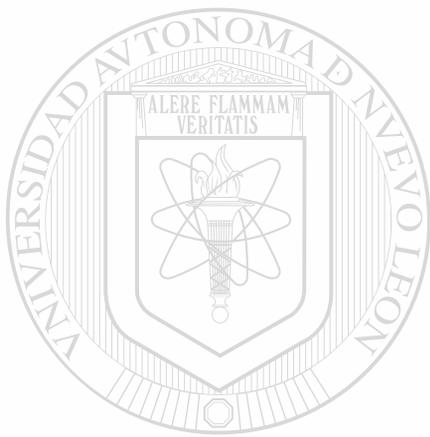
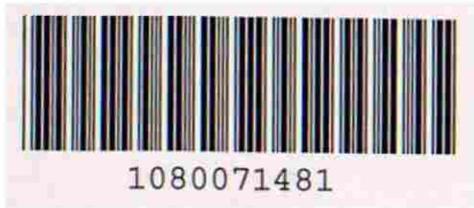
Monterrey, Nuevo León 1991

TM

LB2323

C3

c.1



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DIDACTICA UNIVERSITARIA

-UN ESTUDIO DE CASO-

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

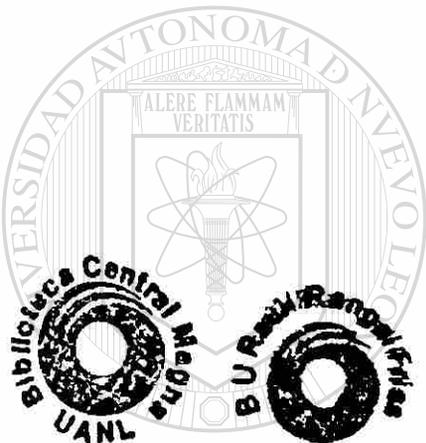
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR



MARTHA B. CASARINI R.

Monterrey, Nuevo León 1991

174
LB2321
C3



FONDO
TESIS

(71481)



FONDO
TESIS MAESTRIA

UANL

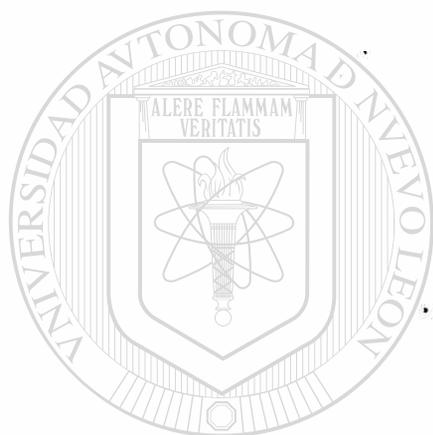
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DEDICATORIA

**A Irma Ratto y José Casarini,
con amor**



**A Raquel Glazman y Eduardo Remedi,
por la asesoría brindada y
la amistad compartida**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**A María Esther Saleme de Burnichon,
mi maestra**

RECONOCIMIENTOS

A:

Dora Antinori, María del Refugio Garrido, Guadalupe Becerra, Rosa Martha Romo, María de los Angeles Jiménez y Patricia Aristi por haberme escuchado con inteligencia y comprensión.

Irma López y Sofía Frech por sus generosas e invaluable intervenciones en la realización técnica del trabajo.

Teófilo de la Garza, Miriam Colín, Minerva Margarita Villarreal, José Antonio Mejía, Gloria Garza y Magda García por su apoyo afectivo y amistoso.

Miriam Ramírez y Norma Luz Medina por la transcripción de las sesiones de trabajo, sobre las que se basó este estudio.

Gloria Delgado, Elisa Montiel y Ricardo López por sus valiosas sugerencias y aportes técnicos.

Los colegas de la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica cuya presencia y participación hizo posible, en el tiempo, la realización de este trabajo.

Bernardo Flores, Ricardo Villarreal y José María Infante, responsables de la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras en el período en que se realizó esta tesis, por el apoyo brindado.

INDICE

INTRODUCCION

- Antecedentes de la investigación 5
- Metodología de la investigación:
proceso y procedimientos 10
- Fundamentación de la metodología,
alcances y limitaciones 19
- Notas 23

I Aproximación Etnográfica: Descripción

interpretación de los registros 26

1.- Primeros contactos ¿cómo acercarme a ellos? 26

2.- Una preocupación central:
el dominio del contenido 35

3.- La complejidad crece: maestro, alumnos,
estrategias y contenidos
dentro de una misma historia. 44

4.- El conflicto: ¿Cuál es su significado?
¿qué valor atribuirle? 51

5.- El curriculum: ¿Qué hacer con él? 64

6.- Visiones y propuestas: cómo enfocar
la normatividad y los cambios 73

ESTRATEGIAS 1 y 2

•Introducción 84

II Estrategias 1 89

Conclusión 125

III Estrategias 2 127

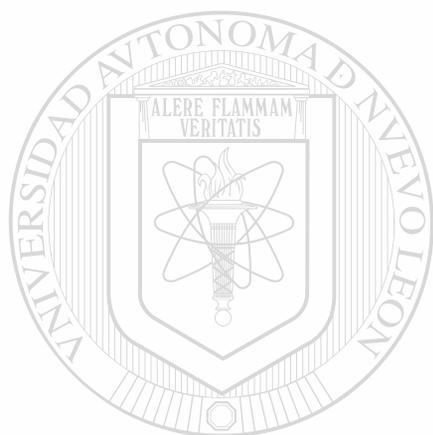
A. Conocimiento: curriculum y estrategias 140

B. Conocimiento: su elaboración por el maestro
y las estrategias que emplea 154

C. Conocimiento: relación maestro/alumno
transmisión /interacción y estrategias 183

IV Hacia una síntesis 214

1.1 La enseñanza	216
1.2 La Didáctica	222
Notas	245
Bibliografía	251



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCION

Entretejer pensamientos, hechos, ideas y visiones educativas, en otras palabras, “hacer educación”, es una tarea compleja, tanto si quien la realiza es el maestro a partir de su práctica docente, el investigador interesado en comprender y explicar, o el administrador preocupado por decidir y aplicar ciertas políticas institucionales al trabajo académico.

La tarea es compleja, porque si bien la institución tiende a planear, organizar y prescribir el fenómeno educativo a través de los eventos de enseñanza y aprendizaje escolarizados el fenómeno sigue siendo incierto, desconcertante y muchas veces, indescifrable. Maestros, investigadores, aprendices y administradores tratan de descifrar, es decir, de otorgar algún significado a aquellos sucesos, procesos e intenciones del quehacer educativo y concretamente de la enseñanza y del aprendizaje.

Abogados a tamaño empresa, los protagonistas utilizan distintas estrategias y herramientas heredadas de la cultura, sancionadas tanto por el uso y la ciencia, como por la experiencia personal y colectiva.

Al respecto, dice Bruner:

Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones, o en realidad

'realidades'. A medida que nos volvemos adultos (por los menos en la cultura occidental) nos hacemos cada vez más expertos en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas o posturas múltiples y en considerar los resultados como, por decirlo así, muchas posibles alternativas, (p.115, 1988) (1)

Es esa búsqueda de comprensión de la realidad educativa la que anima el presente estudio. Una búsqueda, signada en parte, por la índole del tema que indago, aunque la índole, en este caso de la Enseñanza* (y la Didáctica) no es independiente de cómo se la conciba. Este aspecto ha sido (y es) ampliamente debatido en las ciencias sociales y en educación, debido a la pluralidad de enfoques y posiciones existentes. Shulman acuerda con Merton cuando éste afirma:

que el pluralismo teórico fomenta el desarrollo de una diversidad de estrategias de investigación, más que la prematura clausura de la investigación coherente con la problemática de un paradigma único (Shulman 1988. p. 14).

Por ello afirma que, probablemente, en ciencias sociales y educación "la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento sea un estado natural y bastante maduro" (Shulman, 1988. p.14)

***Conceptos tales como: Enseñanza, Didáctica, Curriculum, Formación Docente, Pedagogía, sólo aparecen con mayúscula cuando me refiero a ellos como objeto de estudio e investigación y para remarcar su enfoque en este estudio.**

Las reflexiones anteriores constituyen un marco adecuado a mis expectativas, surgidas en la etapa previa al desarrollo de este trabajo, como en el proceso de su elaboración. Dichas expectativas están enfocadas a la Didáctica Universitaria, el Curriculum y la Formación Docente de los profesores en ese nivel educativo. La enseñanza es el eje que articula los intereses mencionados, pero escudriñada desde “un pensamiento pedagógico⁽²⁾, aunque se utilicen aportaciones de distintas áreas del conocimiento.

Es ese interés “pedagógico” por la Enseñanza como objeto de indagación, lo que me lleva en esta tesis al planteo didáctico. Curriculum, formación docente, y didáctica, constituyen esquemas de reflexión y abordaje difícilmente separables a la hora de interpretar, explicar, diagnosticar o hacer con relación a la enseñanza.

He querido darle un contexto concreto a esas reflexiones; para ello me aboco a reconstruir algunos tramos de la historia docente de un conjunto de personas, elaborando marcos comprensivos para que dicha historia adquiriera un sentido y sea susceptible de interpretación y explicación.

Tomé esta decisión, porque dadas las tradiciones filosóficas, ideológicas e institucionales que pesan sobre la Didáctica -y por ende sobre mí como práctica-teórica de esta disciplina- era importante rescatar una experiencia de maestros concretos y con

base en ella sostener la reflexión de la enseñanza; y al mismo tiempo apoyarme en ciertas teorizaciones para desentrañar aquel episodio particular.

El tema central del estudio es la Enseñanza como un conjunto de acciones que tienen “un exterior” y “un interior”. La idea es de Collingwood, quien, al referirse al historiador dice que éste “no está investigando meros hechos (por “mero” hecho debe entenderse un hecho que sólo tiene un exterior, que no tiene un interior), sino acciones, y una acción es la unidad del exterior y el interior de un hecho” (en Shulman, p. 76).

En este caso lo que busco es comprender las acciones del enseñante desde el exterior y el interior (los pensamientos, motivaciones, intenciones que mueven su accionar y que -al mismo tiempo- son parte constitutiva del mismo). A su vez, a partir de ese entendimiento sobre la enseñanza, pretendo interpretar qué ocurre con la Didáctica y explorar sus alcances y límites. El currículum y la formación docente forman parte del contexto que en buena medida determina los procesos didácticos, y a la vez aquéllos son determinados por éstos.

El marco concreto de este trabajo es el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras; el referente específico es el programa de formación docente desarrollado, durante varios años, en la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica del plan de

estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

Antecedentes de la Investigación

A continuación realizo algunas precisiones que permitan circunscribir con claridad este estudio. En 1984 se instituye un nuevo proyecto curricular para todos los Colegios⁽³⁾ de la Facultad de Filosofía y Letras; a partir de esa fecha también se dispone el inicio de un trabajo académico colectivo, que consiste en el desarrollo semanal de reuniones de trabajo, por materias o líneas curriculares efectuado dentro de cada colegio, así como en el Área Básica Común, la cual es para todos los colegios.

Dentro del Colegio de Pedagogía se realiza desde años atrás un trabajo académico con diversos grupos de maestros, nucleados en materias afines; esta disposición de 1984 permite formalizar dicha tarea, mediante el apoyo a los docentes -por parte de la dirección de la facultad- con dos horas semanales, para la realización de sus juntas académicas.

Dichas actividades se organizan en el Colegio de Pedagogía por líneas curriculares², estructuradas de acuerdo con la índole epistemológica (y profesional) de la carrera. La experiencia reconstruida en este estudio pertenece a los maestros agrupados en la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica, que incluye los siguientes cursos: Psicopedagogía y Didáctica I y II, Taller de

Investigación Educativa I y II, Estadística Aplicada a la Educación, Seminario de Psicopedagogía y Didáctica. Estos cursos se desarrollan entre el 4o. y 8o. semestres de la carrera.

Por ser los integrantes de la línea curricular, casi en su totalidad, maestros-pedagogos⁽⁴⁾, el objetivo de las juntas de trabajo es doble; por un lado apunta a armar un seminario interno de formación y actualización docente sobre tópicos de enseñanza y aprendizaje; y por el otro lado, la intención es crear y formular un proyecto didáctico, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje que estos maestros desarrollan con sus alumnos en el aula, al impartir sus materias.

De allí la idea de la formación docente como plataforma para bosquejar una propuesta didáctica, nutrida tanto de la conceptualización, como de las necesidades específicas externadas por los maestros, dentro de la línea curricular ya mencionada.

En este esquema de pensamiento y trabajo, el curriculum es el punto de partida obligado como referente necesario para el desarrollo de los aspectos formativos y didácticos, pero al mismo tiempo se nutre de ellos para su construcción y reconstrucción permanente.

Si bien esta línea curricular ha funcionado desde 1984 a la fecha, escogí para este estudio el período comprendido entre

agosto y diciembre de 1986. Dicha selección obedece a que en ese período los integrantes de la línea curricular manifiestan interés por formular un programa de trabajo que funcione como un seminario⁽⁵⁾ de actualización y formación docente que les permita retroalimentarse al interior de la línea curricular, desenvolviéndose sus miembros como aprendices e instructores, al mismo tiempo. Esta modalidad no excluyó, la invitación a especialistas e investigadores externos al grupo, cuando fuera necesario.

El equipo acuerda dedicar las sesiones semanales de ese período para que los participantes hablen de todo aquello que les interesa en torno a la enseñanza (individual y colectivamente). Esto incluye las preocupaciones, sentimientos, intenciones y pensamientos con relación a la docencia, así como las estrategias (de la índole que sean) utilizadas por los maestros en la resolución de los distintos problemas de la enseñanza y el aula.

En aquel momento del proceso curricular y formativo de los participantes la expectativa es que el seminario sirva para establecer una conexión más vivencial y real con los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Sobre la base del material obtenido en las reuniones se piensa elaborar el temario de necesidades teóricas y didácticas de los maestros en cuanto a su actualización y formación futuras. Así fue en efecto; al año siguiente comenzamos el programa académico que elaboramos basándonos

en gran medida, en el contenido de las sesiones de trabajo del período ya mencionado.

Desde el principio acordamos grabar las sesiones, para contar con “una memoria” más objetiva que la humana, que retuviera ideas, posiciones y necesidades del equipo, a plasmar con posterioridad en el programa de trabajo.

En el momento en que se graban las sesiones, la línea curricular está compuesta por trece maestros, incluyéndome como una participante más de dicho grupo. Casi en su totalidad los maestros son pedagogos; el resto proviene de la psicología y aproximadamente un poco menos de la mitad tiene extracción normalista. El 80% de ellos pertenece al sexo femenino. Casi todos los participantes son maestros jóvenes que han cursado su carrera en el Colegio de Pedagogía de la misma Facultad, habiendo egresado entre uno y seis años antes del inicio de estas pláticas. Algunos cuentan con entre quince y veinte años de servicio (en distintos niveles educativos); un maestro cuenta con siete años, y el resto oscila alrededor de cuatro años de servicio.

Entre agosto y diciembre se graban catorce sesiones de trabajo, pero sólo once son incorporadas a este estudio, por cuestiones técnicas inherentes a la grabación que afectan la inteligibilidad del material a la hora de su transcripción. Este material, transcrito, es el que con frecuencia se denomina

“registros” a lo largo del trabajo.

El procedimiento de que se dispone para trabajar en ese período, consiste en acordar, en principio, una sesión a cada miembro del grupo. Así el maestro que decide iniciar una reunión con su relato, comienza -sin ningún plan previo- a externar sus inquietudes. Habitualmente el participante desarrolla -durante un breve espacio de tiempo- lo que le interesa, ya sea sobre su actividad docente, con relación a su identidad como enseñante, o sobre la relación maestro-alumno. Con posterioridad, el resto del grupo comienza a hacerle preguntas y a realizar acotaciones -o asociaciones con alguna problemática personal- a partir de las palabras del maestro “iniciador” de la sesión.

Dependiendo de las características del relato y de los intereses de ese momento, la sesión de trabajo gira en torno a los problemas del maestro “iniciador”, o también pueden generalizarse los temas y la participación, avanzando hacia nuevas asociaciones siempre con relación al tópico central: la enseñanza.

Como ya señalé con anterioridad, analizo once sesiones de trabajo de una hora y media de duración cada una. Las grabaciones son transcritas en un buen nivel de textualidad (incluidas algunas “pérdidas” por interferencias de sonido, o por no resultar audible lo que se dice para los transcriptoros). Por ser partícipe del grupo y conocer personalmente⁽⁶⁾ a sus miembros,

estimo que la grabación facilita durante el trabajo, mi proceso personal de “objetivación” de lo “subjetivo”, pero también se constituye en un apoyo prioritario; que merece ser revisado en otra ocasión⁽⁷⁾. Para facilitar la tarea de transcripción a cada maestro se le adjudica un número, de tal modo que al confeccionar los registros, su participación sea codificada bajo la denominación de M1, M2, M3... cuando se selecciona un fragmento que corresponde a una misma sesión de trabajo, y denominaciones como MX y MZ se utilizan para incorporar fragmentos que corresponden a sesiones distintas a las que se analizan en un momento determinado.

Metodología de la investigación: proceso y procedimientos.

A continuación puntualizo algunas fases del proceso y los procedimientos empleados durante la investigación:

- Comienzo el análisis de cada registro con una consigna “leer como si no supiera, sabiendo que sé”. Este es un momento crucial (y muy discutido por los etnógrafos) con relación al papel que juegan la teorización previa del investigador, tanto sus esquemas de pensamiento, como sus vínculos afectivos con el objeto en estudio. Lo anterior apunta a lo siguiente: por una parte, a reconocer las teorías, ideas, posiciones valorativas, como parte integrante del perfil del investigador y que “están ahí” desde que se inicia la investigación, y por la otra, se espera que el investigador “mantenga a raya” la teorización en los

primeros momentos, con el fin de dejar que los datos “hablen por sí mismos”, a través de la descripción que hace el autor .

Al respecto dice Woods, (1989):

el énfasis principal se ha puesto en el descubrimiento antes que la comprobación de teoría, pero esto no excluye que el análisis tanto sea guiado por la recogida de datos como oriente dicha recogida (p. 161).

Los conceptos surgen del campo, son controlados y recontrolados a la luz de datos ulteriores, se los compara con otro material, se los refuerza o tal vez se los formula nuevamente de otra manera. Sin embargo, aún cuando la teoría pudiera estar bien fundada en los datos no ‘emerge’, ni obra ‘existencia’ simplemente, ni es tampoco revelada de inmediato (p. 161).

En concreto, lo anterior se traduce en los siguientes procedimientos:

- **Realizo repetidas lecturas de todos los registros.**
- **Bosquejo de manera paulatina, una idea global (lo más descriptiva posible) de aquellos asuntos a los que los docentes se refieren, en todos los registros. Me aproximo a este ejercicio con una pregunta como la siguiente ¿De qué hablan los maestros? ¿qué dicen?**
- **Elaboro un resumen (descriptivo) sintetizando lo que se ha dicho en cada sesión. De una manera intuitiva busco regularidades, repeticiones más que diferencias, lo general más que lo particular.**

Según Woods:

semejante depuración ayuda a abarcar más material 'de una mirada' o con un solo pensamiento, por así decirlo, y ello ayuda a la formulación de categorías (p. 141).

-Lecturas repetidas, del resumen, a fin de detectar líneas comunes de interés o preocupación en los participantes. No busco semejanza en los contenidos de lo que se dice, sino en los tipos o características de intereses y preocupaciones. En esta etapa percibo que estoy trabajando el material de manera *sincrónica*⁽⁸⁾ lo que significa hacer un tratamiento "horizontal" de todos los registros. Dicho de otra manera, poner sobre la mesa todos los materiales, simultáneamente, a fin de detectar si existen o no regularidades. En este momento no me interesa el aspecto secuencial, cronológico, ni dentro de cada registro, ni entre uno y otro. A partir de este ejercicio van surgiendo las primeras categorías del trabajo (desarrolladas en Cap. I).

Transcribo un comentario de Woods que concuerda con lo anterior:

en esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa,

lógica y sucinta (p.139).

Al desarrollar el texto, tomando como elemento organizativo a las primeras categorías, comienzo a individualizar estilos, maneras de pensar y de ser en los participantes. Esto significa que primero busqué las semejanzas, y luego los datos “se encargaron” de poner de relieve las diferencias. Con la formulación del capítulo I culmina una primera etapa. La redacción está hecha en un estilo descriptivo/interpretativo, sin confrontaciones entre datos y teorías (o posiciones) y siguiendo un esquema inductivo-deductivo.

Las categorías quedan formuladas como sigue:

- 1.- Primeros contactos: ¿cómo acercarme a ellos?**
- 2.- Una preocupación central: el dominio del contenido**
- 3.- La complejidad crece: maestro, estrategias, contenidos y alumnos, dentro de una misma historia.**
- 4.- El conflicto: ¿cuál es su significado?, ¿qué valor atribuirle?**
- 5.- El currículum: ¿qué hacer con él?**
- 6.- Visiones y propuestas: ¿cómo enfocar la normatividad y los cambios?**

La secuencia de estas categorías no es arbitraria pues refleja la índole de las preocupaciones docentes centradas de manera prioritaria en el acercamiento y relación con los alumnos, como en el dominio del contenido. La interrelación de estas dos primeras categorías conduce a la tercera, en la que todos los aspectos del

acto educativo se ponen de relieve. La cuarta categoría puede ser analizada como un apartado especial de la tercera, pues allí se explora el valor del “conflicto” como herramienta psicopedagógica, didáctica e ideológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con posterioridad, aparece una quinta categoría vinculada al curriculum, puesto que este tema constituye el telón de fondo de las preocupaciones de los maestros cuando hablan. Y por último, formulo una categoría de “cierre” que recoge las reflexiones sobre el deber ser, la normatividad, las expectativas de cambios, y lo que pueden esperar los maestros de ellos mismos, de los alumnos y la institución.

•Se inicia otra fase. Si en la etapa anterior el principal obstáculo es desarrollar un texto descriptivo/interpretativo sin recurrir a autores o escuelas, en esta etapa el mayor problema radica en lograr un desarrollo teórico a partir de la descripción realizada, pero al mismo tiempo hacer una lectura de los datos, utilizando la teoría. En este contexto “los datos” son los registros de cada sesión.

Se intensifica el fichaje bibliográfico, selección de ideas, anotación de ideas sueltas etc. Las categorías que sirvieron de eje para organizar el capítulo I, operan en esta etapa como guías generales que orientan, en alguna medida, la búsqueda y esquematización bibliográfica. Esta es una de las etapas más

interesantes y difíciles en un encuadre de investigación cualitativa, pues al organizar el material bibliográfico el autor no sabe, a ciencia cierta, hasta dónde los datos “guían” la búsqueda teórica o hasta qué punto los autores y libros consultados “impulsan” a los datos a expresarse. A partir de este momento se impone de manera más clara la necesidad de “cruzar” la parte del trabajo elaborada, inductivamente, con la información obtenida, a partir de la consulta bibliográfica.

- Hay una vuelta a los registros, a la relectura de todo el material transcripto originalmente. Realizo comentarios en las mismas hojas de registro (diario de campo). Los comentarios son de diverso tipo:

a) referentes a autores que sostienen ideas relacionadas con el contenido de un párrafo cualquiera del registro; b) pequeñas síntesis del contenido de la participación de los maestros en cada sesión o registro; c) contestaciones personales al contenido de una participación, como si sostuviera un diálogo con el maestro cuyo comentario está registrado. Woods (p.136, 137) ubica este tipo de ejercicio dentro de un momento de la investigación que él denomina “análisis especulativo”.

- Vuelta a la actividad de sintetizar (o resumir) los registros (sesión por sesión) numerando las intervenciones de cada maestro, en cada sesión, de modo tal que coincidan con el

La metodológica: en esta fase me inclino por trabajar los registros con una perspectiva *diacrónica*, es decir, trabajo fragmentos de diálogo hacia el interior de un mismo registro con una perspectiva secuencial; para ello selecciono fragmentos de sesiones a través de los cuales se visualice un momento del intercambio de ideas entre los maestros. Ahora me interesa analizar la secuencia y evolución de un diálogo, de un intercambio de ideas; de allí esta perspectiva “evolutiva” a diferencia de la otra (aplicada en la primera fase de la metodología).

Selecciono los fragmentos con base en un esquema conceptual que anticipa el desarrollo teórico, que es condicionado, a su vez, por el tratamiento de dichos fragmentos.

- **En la última etapa busco una integración, coherente con el contenido del trabajo y con el tratamiento del mismo. Corresponde al último capítulo del trabajo, denominado: Hacia una síntesis.**

FUNDAMENTACION DE LA METODOLOGIA ALCANCES Y LIMITACIONES

A continuación circunscribo las modalidades de este tipo de estudio con el fin de ponderar sus posibilidades y límites para la investigación de la enseñanza.

Hoy en día la investigación educativa reconoce a nivel epistemológico, dos grandes paradigmas: el racionalista (positivista, conceptual-empírico) y el naturalista⁽¹⁰⁾ (fenomenológico, antropológico o etnográfico). Hay que agregar a estas dos posiciones, la teoría crítica de lo social emparentada al paradigma naturalista. En la primera tradición se inscriben los métodos cuantitativos, también registrados como de verificación de hipótesis, o predictivos, o confirmativos.

Entre los procedimientos técnicos de los métodos cuantitativos se encuentran “el estudio experimental, el cuasi-experimental, el correlacional y la investigación de reconocimiento. Estos métodos emplean por lo general, tanto técnicas estadísticas y de diseño como controles para la recopilación, análisis e interpretación de los datos (Fenstermacher 1989, p. 160).

En el paradigma naturalista se incluyen los métodos cualitativos; estos tienen carácter interpretativo, hermenéutico; son explorativos, las hipótesis que producen son de tipo

descriptivo e interpretativo. “Las técnicas usadas son las propias de la etnografía⁽¹¹⁾, etnometodología y la que Doyle (1979) y sobre bases diferentes, Brofenbrenner (1979) llaman investigación ecológica” (Fenstermacher, 1989 p. 160). Etimológicamente, etnografía proviene del concepto antropología y significa de manera literal “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1989, p. 18).

La investigación etnográfica es una denominación amplia que incluye: etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica. Woods explica que:

el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (p. 41).

Ahora bien, en gran medida la investigación etnográfica se aplica al *estudio de casos*, puesto que este profundiza en un único sistema u objeto (un aula, un distrito, un grupo). El rasgo más positivo de este tipo de estudio es que al hacer su trabajo de inmersión en un universo único, el investigador profundiza en ciertas consideraciones (hay que señalar que unas pocas investigaciones incluyen la comparación de dos o más casos).

Hay que agregar, además, los límites del estudio de casos que se refieren a la dificultad para generalizar: “la limitada

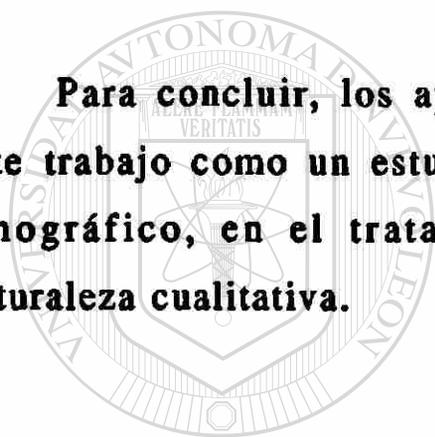
posibilidad de generalizar es el precio que hay que pagar por la profundidad de este método” (Biddle y Anderson, 1989, p.113). Una solución a esta cuestión consiste en convertir la generalización en una hipótesis que pueda ser sometida a comprobación en estudios futuros.

Por otra parte, se plantea el problema de la objetividad. Los etnógrafos que describen las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por el grupo investigado, utilizan estrategias para obtener y analizar datos de tipo subjetivo. La finalidad es reconstruir las estrategias específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y de su concepción del mundo. En el estudio de casos, la objetividad aparece cuestionada; según Biddle y Anderson, en esta indagación el investigador está, de entrada, voluntariamente condicionado por sus experiencias previas, concepción del mundo e interés por ciertas ideas.

Los supuestos del investigador están presentes al comienzo del estudio, y también más adelante, en la medida en que aquél va tomando decisiones sobre lo que incorpora y lo que deja afuera. Una manera de manejar esta situación es que el investigador permanezca consciente de cuáles son sus posiciones, emociones, ideas, etc. alrededor de un tema, y que ellas sean explicitadas al hacer el informe final

De acuerdo con los autores mencionados el punto fuerte de los métodos etnográficos es que posibilita el *generar* teorías más que *verificarlas*. Por generar ideas se entiende explicitación de ideas nuevas o innovadoras, apoyada por pruebas, que se presentan en forma de narraciones⁽¹³⁾. Al mismo tiempo, se corre el riesgo de caer en lo anecdótico. Esto significa una actitud vigilante por parte del investigador, de tal modo que no encubra ciertas debilidades metodológicas provenientes de aspectos ya mencionados⁽¹⁴⁾.

Para concluir, los apartados precedentes permiten ubicar este trabajo como un estudio de casos, que utiliza un enfoque etnográfico, en el tratamiento metodológico y que es de naturaleza cualitativa.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



NOTAS

(1) Expresa Bruner:

deseo explorar algunas de las maneras en las que creamos productos de la mente, cómo llegamos a experimentarlos como si fueran reales y cómo nos ingeniamos para incorporarlos en el corpus de una cultura, en calidad de ciencia, literatura, historia, etc. Al final abrigo la esperanza de poder fundamentar que es mucho más importante para apreciar la condición humana comprender las maneras en que los seres humanos construyen su mundo (y sus castillos) que establecer la estrategia ontológica de los productos de esos procesos. Porque mi convicción ontológica central es que no existe una realidad "prístina" con la que se puede comparar un mundo posible a fin de establecer alguna forma de correspondencia entre ese mundo y el mundo real (1988, p.55).

(2) Por "pensamiento pedagógico" entiendo una perspectiva de la Educación que integra tanto aspectos filosóficos, éticos y de la praxis, como aspectos culturales, socio-políticos y científicos; que mantiene un enfoque global y evita, así, los reduccionismos en la comprensión y explicación del fenómeno educativo.

(3) Estos corresponden a las siguientes licenciaturas: Bibliotecología, Filosofía, Historia, Letras, Lingüística Aplicada, Pedagogía y Sociología. El Área Teórica Básica es común a todas las licenciaturas y cubre 3 semestres. Cada licenciatura (Área Básica-Instrumental) se desarrolla en 7 semestres.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

(4) Es decir, egresados de una carrera de Pedagogía a diferencia de aquellos docentes que tienen otro tipo de especialidad: medicina, historia, química, etc. etc. y que ejercen la docencia de esa especialidad. Realizo esta salvedad para evidenciar el doble interés práctico-teórico que pueden tener los maestros-pedagogos en los asuntos de la enseñanza.

(5) Como ya mencioné, el período seleccionado para el estudio es previo al seminario. La índole del material del período elegido refleja una mayor "espontaneidad" en las participaciones. Y este fué uno de los criterios para la elección.

(6) Ver ventajas e inconvenientes de la grabación en R. Walker (1989, p. 134-135) y también en P. Woods, 1989, (p. 57-58).

(7) Al respecto se recomienda leer sobre las ventajas de la triangulación. La utilización de varios métodos diferentes en investigación de tipo etnográfico beneficia la búsqueda de exactitud. Consultar en P. Woods, R.S. Walker, Goetz y La Compte y Witrock (tomo I).

(8) Sincrónico = que ocurre al mismo tiempo.

(9) Diacrónico = que se efectúa en un tiempo diferente.

(10) El conflicto entre los dos paradigmas se ha confundido con frecuencia con el conflicto entre métodos cuantitativos y cualitativos (ver Guba, 1981, p. 150. Ver también Nissbet, J, 1983, pp. 8-14).

(11) Los estudios que se presentan como etnografía educativa "se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño relativamente homogénea y geográficamente limitado, por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario; el empleo de la observación participante con estrategia de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias, por la creación de una base de datos compuesta sobre todo por notas de campo y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativa de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado". El enfoque general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social (Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. 1988, p. 41-42).

(12) Woods cita a Walcott quien da otro concepto, semejante, de etnografía: "pintura de modo de vida de un grupo humano interactuante" (p.162).

(13) Según Bruner:

“hay dos modalidades de funcionamiento cognitivos, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia; de construir la realidad”. Sigue diciendo que no se puede reducir una a la otra, para finalizar con en la siguiente idea: ‘Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convence es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad; los relatos de su semejanza con la vida (1985, p. 23).

(14) Esta actitud vigilante (recuperando aquella expresión de Bachelard(1979): vigilancia epistemológica) es necesaria por los problemas, e incertidumbres, en relación con la verificación, la dimensión objetiva/subjetiva, los procesos inductivos/deductivos, la relación entre dato y teoría; observación participante o no participante etc. Guba (1985, p. 150) comenta que “mientras que los investigadores pueden mantener una postura neutral respecto a los fenómenos físicos o cuánticos (aunque , incluso esa posibilidad sea puesta en cuestión mediante el principio de incertidumbre de H Heisenberg), es imposible actuar así cuando los objetos de investigación son personas. Realmente no sólo las personas investigadas manifiestan reacciones, sino también el investigador” .

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

®

FACULTAD FILOSOFÍA Y LETRAS
Biblioteca Dir. de Estudios Superiores

Aproximación etnográfica:

Descripción - interpretación de los registros.

Primeros contactos: ¿Cómo acercarme a ellos? Gran parte de los relatos giran en torno a la tensión que le provoca al maestro establecer una relación con los alumnos. La idea de tensión aparece reiteradas veces, acompañada de la idea de relajación.

Una meta dentro de los eventos del aula, es poder llegar a sentirse “relajado”. El maestro intuye que mientras no lo logre no podrá establecer, según él, una relación más estrecha con los alumnos. De allí también el relato de las estrategias que pone en marcha (o inventa) para resolver la situación. Así, por ejemplo, algunas estrategias que utilizan los maestros en los primeros contactos son *la lista de asistencia y el pizarrón*. No es suficiente el pasar lista, el pizarrón sirve como apoyo para recordar la última clase y/o para enlazar el nuevo tema.

Con relación a lo último, ésto consiste en una estrategia avalada por cualquier teoría sobre el aprendizaje como es el vincular los aprendizajes pasados con los actuales; pero más allá de las apariencias, parece que la intención íntima del maestro al ejecutarla es darse tiempo para calmar su ansiedad y relajarse. Lo que transmite el docente en su relato es que no puede “entrar” en la

interacción de manera directa y rápida. Por ello, en estos primeros intentos utilizando la lista y el pizarrón, el contacto es formal; y según el maestro, al ir desarrollando los contenidos, se relaja. Como veremos más adelante, esto se vincula con otro gran tema que es el dominio de los contenidos.

El maestro percibe que se relaja:

“ porque puedo elaborar cuestionamientos al grupo ”

Se pregunta:

si es la tensión lo que me impide percibir las dudas de los alumnos y me doy cuenta que puedo “verlos ” cuando la atención ya no está tan centrada en mí.

Una de las estrategias favoritas de algunos de estos maestros es utilizar la técnica del trabajo en los pequeños grupos, para acercarse a los alumnos, porque la tensión es fuerte cuando están frente al grupo y:

esta tensión disminuye cuando ya estoy trabajando o dejo que los alumnos trabajen.

Según los maestros el trabajo en grupos pequeños es bueno, porque los alumnos “también experimentan esa tensión” y se relajan en la intimidad del grupo. Una posible interpretación la da el maestro que dice:

me parecen importantes dos cosas: que se reafirma la idea, -que pudiera ser hipótesis

Comenta un maestro:

Todavía existen situaciones que no están superadas, por ejemplo, siento mucha angustia al momento que voy a trabajar: ¿Cómo se desarrollará?; ¿qué resultados se obtendrán?, y para esto a manera de mecanismo de defensa o como sedante de mi angustia por lo desconocido, paso automáticamente a una recreación de las situaciones como se deben presentar en clase, o sea lo que debo de decir, de destacar, preguntar. Lo raro es que si esto sucede días antes no me da la misma satisfacción, yo sigo sintiendo la angustia. Tiene que ser en el trayecto de mi casa al salón de clase.. En ese momento ya no le pongo atención a nadie, me encargo de pensar en lo que puede suceder en el salón de clase.

Otro docente expresa que le preocupa lo afectivo pues se pregunta:

¿Hasta dónde debo establecer una relación afectiva con los alumnos?

Por una parte el no poner distancia entre él y el grupo le da seguridad, y por la otra quiere jugar: "mi rol de maestro en cuanto a la consecución de los objetivos del programa".

Existe en este colega un temor a que esta vivencia de lo afectivo con el grupo distraiga o entorpezca "lo otro", que sería el

logro de los objetivos.

Se pregunta:

¿Mi espontaneidad no será un mecanismo para ocultar mi inseguridad respecto a los contenidos?

Hay una permanente duda y oscilación entre brindarse y no hacerlo, entre ser informal o no. Es como si se preguntara ¿hasta dónde puedo ser yo mismo? Incluso tiene dudas sobre la naturalidad de su actitud afectuosa. Sospecha de su espontaneidad como si la percibiera, por momentos, como un anzuelo que le permite ocultar otras carencias.

Si bien en algún relato lo anterior es marcado, y en otros no, de algún modo campea, en todos, el interrogante *por la identidad de un maestro*. ¿Debo ser como soy? ¿puedo ser como soy? ¿seré excesivamente afectuoso? ¿cuál es el límite? ¿cuál es el afecto “bueno” y ¿cuál el que pasando del límite, llega a provocar conductas no correctas o desbordamientos por parte de los alumnos?

Es obvio que esto constituye un extremo de la cuerda, pues en el otro está el alumno (y los alumnos). ¿Hay una actitud afectiva del alumno esperada por el maestro?

Los maestros también se muestran perplejos frente a esto, pues sostienen que la relación afectiva tiene dos caras:

Te llevas tan bien que se cuelgan, o, quizá lo hacen para demostrarte que se llevan bien contigo.

La impresión es que existe temor y suspicacia entre los actores. El maestro quiere ser libre en la expresión de sí mismo, pero no sabe si puede y debe. Quizás lo mismo experimenten los alumnos. No lo sabemos.

El péndulo oscila. Un maestro dice de sus alumnos:

“Son afectivos pero el problema es en el momento de establecer las obligaciones, los derechos....”

Un participante mayor expresa que los alumnos tienen alguna posición sobre “el deber ser” del docente y esto determina las expectativas de aquellos respecto a los maestros. Por lo mismo, le dice al compañero más joven:

Con el tiempo te darás cuenta que a los alumnos hay que guardarles cierta distancia.

La distancia es un tema delicado porque para los participantes puede significar el ejercicio de la autoridad -fuente de angustias y ambivalencias-. El participante joven expresa:

“No quiero dominar ni que me dominen”

Adelantando algunas reflexiones, cabe preguntarse ¿Cuáles son los componentes del “deber ser” del maestro -según él mismo-; y,

¿cuáles son los componentes del deber ser del maestro, según los alumnos? No siempre coincide lo que el maestro quiere y espera de la relación con el alumno y, lo que éste cree y espera que se dé en su relación con el docente.

Esto que es habitual en cualquier relación humana se convierte en un problema en la pareja pedagógica, pues aquí Eros está enmarcado, de entrada, por pautas institucionales especiales. Además ¿cómo realizar el acercamiento afectivo con desconocidos? Los maestros admiten que hacen diferencias, en parte, porque en los alumnos también existen diferencias en sus maneras de acercarse a ellos.

Un maestro dice:

me gusta que el alumno se identifique conmigo porque eso significa que mi persona impacta, pero esto lo puede lograr con uno o dos alumnos. Que el alumno (no sé si esto sea narcisismo) se identifique conmigo creo que es la mayor gratificación que puedo obtener de mi práctica.

El maestro comenta que esto le provoca culpa, puesto que percibe que, en realidad, trabaja por la élite del alumnado y no por la gente promedio del salón, dice:

Me preocupa que mi labor docente esté centrada en estas motivaciones tan narcisistas y poco democráticas.

Otro maestro con un estilo distinto, pero quizás expresando idénticas preocupaciones, afirma:

el que va a determinar la manera cómo va a responder el grupo es el maestro; a los alumnos se les da la oportunidad que se conscienticen a través de una serie de concesiones; llega el fin del semestre y ves que no responden a tus expectativas.

En la misma línea de pensamiento un maestro dice:

Se trata de conscientizar, al no lograrse se tiene que volver a una actitud antidemocrática.

Complementando lo anterior un participante expresa:

Es un problema ser autoritario o ser democrático; hay democracia en la medida que responden al juego, o sea mientras responden a tus expectativas; la negociación entre el látigo y el cariño es un problema no resuelto.

El mismo maestro dice:

Yo tengo claro cuál es mi problema, mi problemática es el amor, en el sentido que quiero que me amen y parto de un paradigma personal, que si se da el clima amoroso esto puede favorecer el aprendizaje.

Finaliza diciendo:

Yó partía del paradigma personal de que si propiciaba un clima amoroso, entonces habría una exigencia autónoma porque dentro de ese clima donde no sentirían mi autoridad, iba a haber gente que por amor asumiría las exigencias.

En este apartado, se pueden apreciar intereses y preocupaciones de los maestros que tienen relación con la identidad profesional (y personal) que los docentes proyectan en su relación con el alumno (como individuo y como grupo).

2.-Una preocupación central: el dominio del contenido

Cuando los maestros discurren sobre *cómo acercarme a ellos*, se mueven factores que constituyen la sustancia de cualquier relación humana. Acá, sin embargo, la situación es especial pues el acercamiento se produce en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje escolares. En este contexto *el contenido a enseñar* es uno de los problemas de mayor impacto en la práctica docente.

Los contenidos constituyen la obsesión de los maestros, de este estudio, pues aunque les atraen y perturban otros aspectos de la vida en el aula parece que ésta es una preocupación recurrente. En estos relatos, cuando los maestros se refieren al contenido están apuntando, en particular, *al conocimiento*.¹

Un participante expresa:

Sin llegar a encontrar que posea un gran dominio sobre el objeto de estudio, me percato de que a medida que obtengo más información tiendo a favorecer menos la participación de los alumnos, en el sentido

¹ En las páginas 137 a 139 del capítulo III me explico sobre esta cuestión.

que estos se planteen interrogantes, formulen sus propias respuestas; en síntesis a medida que obtengo más información, expongo, hablo más en clase, y mis alumnos parecen trabajar menos; pese a todo considero que hay una ventaja. Si los alumnos llegan a plantear algún problema conceptual me percato de mi facilidad para ampliar, profundizar, para intervenir en lo que los alumnos inquietan.

Por momentos parece que (si bien) se piensa que el dominio de contenidos ayuda a sostener cognitivamente y emocionalmente la clase, el precio que se paga por el mismo es un tanto alto, pues aleja al maestro de los alumnos. Lo aleja, porque al utilizar, sobre todo, la estrategia expositiva, el maestro percibe que *habla más*, y por ende el alumno *participa menos*. Pero también lo aleja, desde lo actitudinal; esto lo observa un maestro, al referirse a sus inicios magisteriales:

¡Me sentía tan identificada con los alumnos...! porque las dudas que ellos planteaban eran las dudas que yo tenía y juntos elaborábamos las ideas, armábamos hipótesis, yo no tenía la respuesta pero entonces imperaba otro clima en el salón, de cooperación, sí, de humildad y entonces, yo era capaz de aceptar que no sabía las cosas....; como que era un proceso donde yo enseñaba poco y aprendía mucho con los alumnos.

Habrá que explorar más adelante cuál es la representación que los maestros tienen de su sí-mismo profesional, como de la

enseñanza para entender este pensamiento sobre la docencia que consiste en concebirla como una actividad que “se ejerce” *cuando se sabe* (casi otorgándole una connotación negativa). Mientras que cuando no se sabe, se aprende junto con los alumnos, por lo tanto *se enseña poco* (en este caso, parece que a la situación se le adjudica una connotación positiva)

También otro maestro establece una relación entre este dominio creciente del contenido, el uso de la exposición y la “soledad” que pareciera que eso trae aparejado.

Dice el docente:

Como maestro he ido desarrollando algunos aspectos más que otros, me parece que la verbalización de mis ideas, de mi propia síntesis, la capacidad para transformar el lenguaje en una estructura propia, interna, ha mejorado mucho con el tiempo, y con estudio, sin embargo me siento muchas veces en el salón de clase, cada vez más sola; me gusta oírme cada vez más coherente y me pregunto si valdrá la pena que gran parte de mis clases sean tan expositivas y centradas en el maestro.

No obstante, estas reflexiones de algunos participantes que se refieren al dominio de los contenidos como un obstáculo en vía de resolución, difieren de otro tipo de afirmaciones. Como cuando un maestro, más joven, sostiene:

En mi experiencia personal mi preocupación ha sido el dominio del contenido lo que me

ha provocado inseguridad, siento que no sé nada, y sobre todo, el temor de estarlo reflejando.

Este maestro afirma que la inseguridad en el dominio de los contenidos trae como consecuencia problemas actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Entonces, para algunos docentes el dominio del contenido distancia; pero, al mismo tiempo, su carencia provoca ansiedad; y, para otros, distorsiona la relación maestro-alumno.

Es interesante puntualizar que a medida que los maestros adquieren más soltura sobre el conocimiento usan, en mayor grado, *la estrategia expositiva*. ¿Por qué? ¿Qué concepciones, modelos o posturas tienen los maestros y la institución que determinan este “abuso” de la exposición? El dominio de los contenidos trae aparejada *una diferenciación mayor en los roles* de los actores. Esto se desea, pues permite superar ansiedades, pero al mismo tiempo hay una cierta “nostalgia” de la reciprocidad perdida.

Dice el maestro:

yo no sabía si me grillaban², pero al menos en el aula se establecía un ambiente de cooperación y de entendimiento porque, entonces, en ese sentido, yo no me colocaba por arriba, no hacía esa diferenciación que ahora sí establezco: «yo soy la maestra, ustedes los alumnos, ahora sí sé, ahora sí les puedo decir, antes no».

² Se refiere su falta de dominio del contenido en ese momento.

A pesar de esto, otros maestros no perciben que aquella reciprocidad -de la ignorancia mutua- sirviera para establecer un clima de cooperación y solidaridad; pues afirman:

al ver tu poca experiencia no te dan tu lugar y te tratan de ningunear.

En la misma dirección, otro maestro:

a mí lo que me ayudó fue el manejo del contenido; creo que yo no ejercía ante los alumnos una presión, pero sí me respetaban por que sabían que manejaba el contenido.

Algunos docentes acuerdan que durante aquella etapa de *sus aprendizajes de ser maestros* (que era, por otra parte, la de *sus primeras enseñanzas*) no se preguntaban sobre qué estaban haciendo como docentes o cómo estaban actuando.

Dice el maestro:

Antes nunca me lo preguntaba, ahora es cuando, pues antes era mi aprendizaje, ahora es: bueno yo sé esto, pero el problema es sí, realmente, los alumnos estarán aprendiendo.

Se deduce que mientras los maestros, “aprendían al enseñar” no podían interesarse demasiado por los aprendizajes de sus alumnos, ahora que “ya enseñan” es cuando se preguntan si los alumnos estarán aprendiendo. Pareciera, en algunos casos, que el maestro en sus etapas iniciales de enseñante-aprendiz daba por hecho que los alumnos también estaban aprendiendo; esta idea se

debía al grado de identificación existente entre el docente y sus estudiantes.

Acá retorna el dominio del contenido y qué tanto el poseerlo permite correr un velo y “ver” a los alumnos. Así pues, afirma un maestro:

por lo tanto mientras no logremos llegar a un cierto nivel de dominio no puede empezar la preocupación sobre el aprendizaje del alumno.

De nuevo hay algo que se gana y algo se pierde. Cuando el maestro está absorbido por llegar a dominar el contenido no percibe otras dimensiones de la experiencia en el aula.

La angustia, preocupación e inseguridad que le provoca esta ausencia determina que se concentre en sus propios aprendizajes. Posteriormente ¿qué ocurre? - es lo que se pregunta un colega:

¿Por qué ahora yo tengo más dudas de lo que estoy haciendo en clase?, no sé si es porque “veo más” o porque efectivamente hay más dificultad en mí para conducir un aprendizaje; la soberbia, el autoritarismo, hay cosas que se mezclan con ese dominio del contenido.

Otro maestro completa, diciendo:

Como que te vas haciendo consciente de que intervienen otros elementos y no es nada más el dominio de contenidos, porque yo ni me preocupaba siquiera, a mí me preocupaba

prepararme en los contenidos; ahora me preocupa ¿cómo voy a dar esos contenidos?, si los muchachos están efectivamente aprendiendo. Antes eso no me preocupaba, yo juraba que ellos también estaban aprendiendo; era tanta mi identificación con ellos, que me decía: si yo estoy aprendiendo “ellos también aprenden”,

En estos fragmentos los maestros testimonian sobre su propio proceso como enseñantes-aprendices, durante el mismo llegan a “ver más”, pero lo que “ven” resulta a veces demasiado complejo, pues aparecen en escena los alumnos, que si bien desde siempre estaban (y están) “ahí”, no podían ser visualizados por la falta de diferenciación entre el maestro y el alumno.

Por otra parte, si bien es un alivio manejar los contenidos, también su dominio es asociado a actitudes de autoritarismo y soberbia que perturban a algunos participantes, pues lo vinculan a asuntos de poder en el aula.

El maestro hace una descripción de lo que significa *enseñar poco y aprender con los alumnos*:

Siento que era una relación de mucha comprensión por parte del alumnado; por otra parte ellos me veían mucho más joven; el hecho de tener problemas con los contenidos me hacía adoptar otra actitud ya que era capaz de aceptar que no sabía las cosas; ahora sigo siendo capaz de aceptarlo, pero, cada vez más en los límites del programa hay menos cosas que no sé; en aquel entonces, yo les

preguntaba: “¿Por qué esto?, pues se me ocurre que puede ser así” y ellos empezaban a plantear sus ideas.

De alguna manera el estar tan pendiente de sí -para sortear en forma correcta la clase, desliga al maestro de otro tipo de preocupación como la que recién se mencionaba. Con posterioridad comienza a buscar pistas o evidencias que le permitan percibir si el alumno está asimilando o no. Los maestros reconocen, en general, que son pocas las pistas que pueden observar en la cotidianidad del aula. Un maestro dice:

Aunque reconozco que los alumnos del presente pueden obtener de mí un modelo más sólido que antes en cuanto al contenido, el proceso del alumno sigue siendo oculto a mis ojos, a veces me siento actuar en una obra no preparada para el interés del auditorio que me escucha.

Esta satisfacción por lo que el maestro considera una mejor elaboración conceptual no excluye la conciencia de aquella soledad expositiva -a la que ya hice referencia-, más aún cuando el maestro se pregunta por los alumnos y sus aprendizajes.

Dice el docente refiriéndose a la asimilación del contenido:

No porque lo digas lo aprenden, y no porque hagan la síntesis, la asimilan

Ahora los participantes van -dentro de su relato- incorporando nuevos elementos. Admiten que este “ver” un poco más, también los conduce a percibir que el dominio del contenido no es una batalla ganada; registran que saben, también, menos de lo que suponían:

A mí se me dificulta tanto plantear las ideas...!! me equivoco en los términos, las ideas no las doy de una manera organizada, a veces, entonces, como que me falta ese nivel de elaboración, ese nivel de fluidez.

Pero además, incorporan otra pregunta:

¿Qué es lo que piden los alumnos de los maestros? Quizás una variable sea el dominio del contenido, eso nos ayuda a compensar más todo aquello que nos falta desde el punto de vista formal en cuanto al principio de autoridad, pero al mismo tiempo no piden solamente eso, porque hay un montón de maestros “grandes” que no saben y..., sin embargo los aceptan.

Para este maestro no sólo las carencias en el dominio del contenido “restan seguridad”, sino otros aspectos de personalidad y de posición respecto a lo que uno quiere ser como maestro:

Por ejemplo hay maestros que no dominan el contenido pero han adquirido los rasgos formales del rol, una persona que establece distancia, una persona que tiene internalizado el principio de autoridad y la distancia; a lo mejor sabe menos que tú...

Se infiere que el dominio del contenido es un tema con múltiples ramificaciones; que no habrá que aislar de otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.- La complejidad crece: maestro, alumnos, estrategias y contenidos, dentro de una misma historia.

¿Cómo percibe el maestro la relación del alumno con el contenido? Si el docente llega a formularse esta inquietud, significa que de alguna manera se está enfrentando a dos grandes cuestiones: *el proceso de asimilación o adquisición del contenido por el alumno y las estrategias de enseñanza del docente.*

Un participante expresa:

Como que pasa esta situación: el alumno se va ubicando en ciertos contenidos para esta clase, y se ubica exclusivamente en ese contenido, repite sin ni siquiera relacionar con contenidos vistos en el inicio del semestre o que están, relacionados con cursos anteriores, y menos con su realidad.

Es ésta una queja repetitiva de los maestros: *los alumnos no integran; los alumnos no relacionan, los alumnos no captan la estructura conceptual del texto.* Por ejemplo dice un maestro:

Por eso me pregunto: ¿por qué los alumnos no pueden abstraer las características generales en base al autor?, no ya relacionando con los materiales; es como si nunca hubieran tenido Metodología o Fundamentos que es ahí donde se vio las características de la investigación; no relacionan con lo que vieron en Psicología Evolutiva, no se hacen ninguna pregunta más que lo que yo voy a decir; yo me siento responsable de relacionar y veo que yo misma no lo logro.

No sabemos, comentado lo anterior, si la queja del maestro es hacia el alumno o es consigo mismo. Los maestros sueñan, quizás, con alumnos relacionadores e integradores, pues esto facilitaría su labor docente.

Las no-integraciones del alumno son preocupantes para el maestro pues se convierten, para él, en síntomas de un proceso de asimilación que adolece de "algo", pero, además, lo son porque como en espejo, el maestro percibe, también sus dificultades personales para lograr establecer relaciones en los conocimientos. En síntesis: el maestro tiene que cargar con lo que él sabe que no sabe (su propio secreto), pero al mismo tiempo lo tiene que hacer con el alumno.

Hay conciencia de esto, pero al mismo tiempo no puede evitar el deseo de contar con un alumnado que logre todos aquellos procesos de pensamiento que a él mismo le cuesta desarrollar. Otro maestro, tratando de buscar respuesta a las deficiencias de la

asimilación -vinculada a la capacidad para leer en español- dice:

Te vuelves a cuestionar esa habilidad de lectura que parece que no se está desarrollando; las lecturas se hacen sin siquiera distinguir la estructura formal: capítulo 1, 2 y 3, subpunto 1.2.; ni esa mínima elaboración..., ya no el hecho de confrontar con otro material que ya leyeron.

De nuevo la queja, la preocupación. Detrás de esto hay una pregunta implícita: ¿Asimilan? ¿Pueden hacerlo? ¿Cuáles serán las pistas? Se pregunta el docente: ¿Tendrá que ver conmigo esta asimilación o esta no asimilación? ¿En dónde está la clave o en dónde está la llave de esa caja negra -que es el alumno-?

Sucede que a poco de andar los maestros perciben que "el otro" es oscuro. Se topa con el desconocimiento. Cabe la enorme posibilidad que la tarea de conocer (y entender) los procesos de asimilación del alumno universitario resulte una empresa heroica, ¡imposible!; también puede deberse a la misma pedagogía. Dice un maestro:

La negación de las dificultades de los alumnos y la obscuridad que tengo sobre sus procesos de aprendizaje me parece una carencia fatal de la pedagogía.

El maestro observa que está lloviendo, sale sin sombrilla y luego le echa la culpa a la naturaleza por la mala pasada que le está jugando. ¿Es la pedagogía la culpable? ¿O la institución, o el currículo, o el maestro, o quizás el alumno? Sin embargo, hay veces

en que cesa la lluvia, escampa... y sale el sol. Dice el maestro:

Otra de las gratificaciones que obtengo se refiere a que los alumnos como conjunto asienten ante una pregunta y sus miradas están brillantes de lo relajadas como la culminación de un esfuerzo por seguir la clase, o cuando en un examen es posible observar que el promedio de los alumnos asimiló el contenido tal como fue trabajando por el maestro, pero, además, cuando muchos alumnos han ido más allá de esa formación que yo expreso.

En este terreno de los contenidos y sus adquisiciones por el alumno, los maestros-pedagogos no sólo se enfrentan a los interrogantes y angustias- (que ya se vienen señalando en este trabajo) sino que, además, tienen, de alguna manera, que hacerse cargo de la preocupación conceptual (por pertenecer el área de psicopedagogía y didáctica). De allí que, cuando hablan de *asimilación*, de *integración*, de *“estructura conceptual”*, de *“motivación”*, hay que descartar la inocencia semántica. Cualquiera que sea el nivel o calidad de su discurso psicopedagógico éste no se basa sólo en la *“experiencia”* sino también en *“los libros”*. Así, pues, incorporan observaciones o ideas sobre el proceso de aprendizaje que no provienen, necesariamente, de una reflexión sobre su práctica, sino de una reflexión sobre los autores que han leído (o que leen).

¿Qué quieren decir los participantes cuando se refieren a la asimilación, la estructura conceptual o la motivación? ¿Sobre qué

supuestos se basan? ¿En qué asientan sus aseveraciones, pero también sus conflictos e ideales? Por ejemplo un participante, expresa algo de lo anterior -con relación a la asimilación del alumno- cuando pregunta a sus colegas:

¿Cuáles son las exigencias que nosotros les podemos hacer a los alumnos? porque me doy cuenta que esta manera mía de actuar es como si pensara que no les puedo exigir porque su pobreza cognoscitiva-cultural es muy grande, entonces, cómo les voy a exigir? me veo como la persona que les debe dar las llaves del conocimiento, que les resuelva todos los problemas que rodean al concepto para despejarles el camino.

Termina diciendo el maestro :

Entonces, nunca me planteo que ellos puedan sufrir, esto apenas lo descubro en las pláticas con ustedes. Bueno, sí me lo planteo..., a nivel teórico, cuando hablo del "conflicto" en Piaget, pero... ¿hasta qué punto aplico esto?

El maestro-pedagogo sabe que existen modelos, paradigmas, finalidades, y quizás piense ingenuamente que ser buen maestro resulta de la coherencia de aplicar estos esquemas conceptuales-filosóficos, en todos sus aspectos, a la vida en el salón de clase.

Algunos maestros viven lo anterior como contradicción flagrante. Por ello uno dice:

Yo no sé si tengo que hacer uso de esas formas tradicionales, aunque en ese sentido, cuando Snyders (en pedagogía progresista)

hace el rescate de la escuela tradicional, (por lo menos habla de un modelo educativo con algo de actividad centrada en el docente); ese modelo en sí permite, por lo menos, cierto tipo de aprendizaje, es decir tú les das las preguntas y eso es lo que ellos hacen, o le haces una exposición y eso es lo que ellos copian, repiten; es decir como que no tienen ganas de enfrentarse directamente con el conocimiento sino que necesitan el intermediario que es el maestro; ese dichoso modelo de la escuela tradicional -que es lo hace el docente-, por lo menos es una de las posibilidades que ellos rescatan.

Acá retorna la polémica, (un poco antigua) entre la escuela tradicional y la escuela activa, y los maestros se preguntan si no estarán categorizando como "tradicionales" ciertos comportamientos y abordajes, a partir de los prejuicios que han desarrollado por un manejo dogmático y superficial de los principios de la escuela activa.

Por lo mismo un maestro expresa:

Nos enredamos en el paradigma desde el punto de vista ideológico y nos sentimos mal por eso. Si el alumno necesita de intermediario, si el alumno tiene que aprender a ser autónomo, a lo mejor para lograrlo tiene que pasar primero por manejar ciertos conceptos, ser guiados por alguien para que se apropie de ciertos conceptos o ideas. Mientras no internalicemos que tenemos derecho a eso vamos a estar como pidiendo disculpas cada vez que les exigimos.

En las intervenciones anteriores los maestros no sólo se enfrentan al sempiterno problema del aprendizaje del alumno, de sus procesos de asimilación, sino además, a las actitudes de éste en ese proceso cognitivo-emocional y por añadidura, los maestros caen -sin poder evitarlo- es un planteo moral e ideológico pues su adhesión a ciertos modelos los conflictúa respecto a otros, que supuestamente critican.

¿Qué revela ésto? ¿Escisiones en el maestro respecto a su posibilidad de integrar los fines, la teoría y la práctica de la enseñanza de una manera más equilibrada? ¿Desconocimiento de las posibilidades y limitaciones del oficio de enseñante? ¿Manejo rígido, superficial, de la literatura pedagógica que los lleva a elaborar “un deber ser” demasiado idealizado?

Quizás lo anterior lo sintetiza con claridad un maestro, cuando dice:

Porque nosotros percibimos que deberíamos ser de alguna manera, y somos de otra.

El comentario anterior: ¿Tiene un sentido, sobre todo, moral? Esto es afirmativo, pero el problema, también, da pie a preocupaciones científicas, psicológicas, sociales. Es ésta una miscelánea, en parte creada por los maestros, pero en parte también heredada por ellos de su formación anterior, de quienes fueron sus maestros y de las instituciones en las que se educaron.

Ahora bien, en este caso, el asunto tiene otros matices pues cuando el maestro comienza a hacer algún tipo de reflexión sobre él, los alumnos, o el currículo, cae en la cuenta que las teorías y modelos que como entramado filosófico-psicopedagógico y didáctico- ha asimilado, le provocan un gran conflicto al confrontarlas con su realidad.

Cual Sísifo todos los días -de trabajo docente- carga su piedra; sube y baja la montaña de esa realidad. Quizás el punto de partida no sea el correcto; quizá el maestro parte de una concepción equivocada respecto a la relación de la teoría y la práctica en el desenvolvimiento de la realidad. Pero lo cierto es que aquí aparece por momentos, este doble conflicto, por ser maestro (y por ser pedagogo, además...)

4.- El conflicto: ¿Cuál es su significado? ¿qué valor atribuirle?

¿Qué significa *el conflicto* para este grupo de maestros? Por una parte tiene un valor conceptual considerable pues los maestros le atribuyen propiedades estimulantes para el proceso cognitivo del alumno. Quizás por las resonancias piagetianas que *el conflicto* tiene en la formación psicopedagógica de estos maestros, pero, además del valor mencionado también le atribuyen un peso actitudinal significativo en el desarrollo de los alumnos, pues se relaciona con la posibilidad de que estos alcancen una autonomía moral, afectiva y cognitiva. Es decir, *el conflicto* tiene que ver con el

compromiso que los alumnos pueden sentir y ejercer hacia su propia formación. Pero también *el conflicto* -como pudimos vislumbrar en el eje anterior- tiene un valor existencial para el propio maestro, puesto que se conflictúa por aquellas disonancias -que según él- existen entre las teorías (y principios) y su propia práctica. Por último a los maestros también les interesa comentar de qué modo incorporan (*el conflicto*) como parte de sus estrategias didácticas al momento de enseñar.

Y ¿qué ocurre *con* el alumno (y *en* el alumno) con relación a este tema? En los relatos de los maestros aparece la defensa psicopedagógica del *conflicto*, pero también la duda sobre que el alumno quiera asimilar y asumir *el conflicto*, como parte de su proceso formativo. Así un maestro dice (con relación al alumno):

Hay que abrirnos un poco a otras posibilidades porque parece que seguimos actuando con el presupuesto que la actividad se va a generar porque yo le muestro un contenido de cierta forma; pero... al fin y al cabo esa actividad necesita de ese conflicto, de ese motor interno, es decir, aún cuando plantees varios conflictos si el alumno no se engancha, puedo plantearlo y él puede estar observando desde afuera y no meterse en la bronca.

Acá aparece esa buena intención del maestro de que los alumnos accedan a un estilo de aprendizaje, vía *conflicto*, una intención voluntarista (¿a veces voluntariosa?) del maestro. Parece que a la hora de enseñar se olvida que la “caja negra” está cargada

de historia y de deseos personales; esto no nos debe asombrar. Al maestro le ocurre lo mismo, lo que sucede es que su posición como maestro es distinta a la del alumno, esto tampoco nos debe asombrar.

En fin: la utopía de un encuentro de corazones y cabezas, maestros y alumnos, a través del *conflicto*, se torna difusa. Por ello otro maestro expresa:

¿Pero cómo alguien va a hacer suyo el conflicto si no tiene las claves mínimas de la ciencia, de la cultura, del material de estudio?

Así, para este maestro el conflicto intelectual no surge por generación espontánea, necesita de ciertas condiciones previas creadas por un manejo más amplio de la información. Sin embargo, acceder a estos niveles de información también plantea escollos, pues dice el maestro refiriéndose a los alumnos:

Hacemos todo lo posible para que el mínimo esfuerzo sea logrado; le decimos primero "mueve el pie; luego la mano, luego entregas el trabajo" etc.. En algún sentido los queremos conflictuar con las preguntas, pero en realidad el sentido de la acción es evitarles el conflicto. ¿Por dónde fregado se van a conflictuar y que se den cuenta que es un texto difícil, cuando lo que les interesa (si es que les interesa) es la calificación?

Según este maestro el evitarles el conflicto a los alumnos es una actitud complementaria de la posición del alumno que busca la

facilitación del maestro, en el sentido de hacer lo menos posible. Este “menos posible” afecta, de manera cierta, el acercamiento que se realiza al conocimiento y su asimilación.

Sin embargo los maestros, se cuestionan hasta qué punto la posibilidad (o no) de que se genere el conflicto intelectual -como motor de los aprendizaje- no tiene relación con la capacidad del maestro para estructurar el conocimiento, elaborar estrategias y vivenciar ciertas actitudes.

Por ello un maestro expresa:

Nosotros proponemos que el alumno sea crítico, pero las actividades y lo que se diseña, y cómo nosotros nos relacionamos con ellos es diferente a lo que les proponemos.

Otro maestro:

Y también... uno va madurando de cómo plantear esos problemas, porque, por ejemplo, ahorita ponle que podamos detectarlos de alguna manera, pero como que nos falta más elaboración, a mí se me dificulta todavía plantear las ideas, no las doy de una manera organizada, a veces...

Esto es lo que dicen los maestros sobre ellos, pero también es interesante apuntar la percepción que los maestros tienen con relación a los alumnos, ¿qué tipo de demanda hacen con relación a la exposición del maestro y a cómo éste estructura el conocimiento

para transmitirlo?

日三

日三

Un docente dice con relación a los alumnos:

Si los mandas a alguna actividad dirigida y si no es respecto (o exactamente) a como está formulado en el texto, y si los alumnos tienen que elaborar, entonces interpretan que este ejercicio ya no pasa por el nivel de elaboración, sino el nivel de opinión. Si se les pide que expliquen, comparen o interpreten, entonces... cualquier respuesta es posible.

Otro maestro comenta que ha tenido el mismo problema pues los alumnos le reclaman:

Que por qué cuando les pongo los ejes² no les pregunto lo que maneja el material,³ que hasta parece que no estoy haciendo referencia a ese material.

Este mismo maestro expresa:

Parece que el medio de comunicación es el contenido de por sí, como algo que no se mueve en concreto y que no puedes transformar.

² Se refiere a ejes conceptuales (ideas tópicos centrales).

³ Se refiere al material bibliográfico (documentos, libros, etc).

Esta tendencia del alumno a concebir el conocimiento como algo estático y las resistencias a registrarlo en "movimiento" va de la mano, es probable, con una actitud de imitación que los lleva, según los maestros, a que los alumnos "sean conductistas o piagetianos" según el docente que tengan frente a sí.

Lo mismo ocurre cuando se le solicita al alumno que resuma el material; los maestros argumentan que aunque les aclaren que no se aceptarán fichas textuales, sino más bien de interpretación, ¿qué es lo que sucede?:

Que a pesar de tener los ejes, a pesar de haberlo discutido en clase, las fichas siguen siendo una copia textual de los materiales.

Dice otro maestro:

Acabamos de encontrar mi auxiliar de investigación y yo, a raíz de los registros en el aula, que por ejemplo los alumnos esperan que yo haga una exposición detallada, secuenciada, reproduzca...; eso era para mí muy fácil al principio de mi práctica; yo desconocía muchas cosas sobre el contenido, entonces me asía desesperadamente al texto, a la estructura tal como venía y creo que esa era una de las causas que fuera buena expositora; de acuerdo a las concepciones que los alumnos tienen con respecto al buen maestro, yo era buena maestra.

Acá los maestros vuelven, como en otras ocasiones, a preguntarse: ¿Qué hacer?; vuelven a experimentar el conflicto entre lo que ellos creen que tienen que hacer y las respuestas

de los alumnos a estas solicitudes. De nuevo el replanteo de los fines, de la normatividad, de si son ellos (y hasta qué punto) responsables de las motivaciones de los alumnos hacia sus procesos de aprendizaje.

También se vislumbra el desencuentro entre el maestro y el alumno, casi como inevitable. De acuerdo a lo que dice el maestro -en el fragmento anterior-, a medida que un docente va conociendo más su área tiene más posibilidades de someter la información a diversas re-estructuraciones y, asimismo, utilizar la exposición como una estrategia más creativa, por lo menos para el maestro. Sin embargo, parece que los alumnos esperan la exposición detallada, no quieren identificar los problemas hasta tanto no lo haya hecho su maestro; pues argumentan:

Porque no sé ubicar los problemas como usted los ubica -dicen los alumnos-.

Los maestros incorporan como estrategia de aprendizaje la *exposición* por parte de los alumnos, sin embargo tienen dudas sobre la eficiencia real en términos de asimilación. Por ejemplo, un maestro, para evitar que su exposición sea permanente, encarga desde el inicio del semestre algunas lecturas y cita a los alumnos a algunas sesiones para darles una asesoría sobre cómo tienen que organizar la exposición, entregándoles una guía para facilitarles esta tarea; pero, en el momento de exponer la clase todo sucede, según el maestro, “como si no hubiera hecho ninguna relación o explicación”.

Este mismo maestro cuenta que:

Cuando citaba al grupo con la idea de que ya tenía organizadas las ideas básicas que se tenían que discutir, en base a eso, explicaba el significado, la relación que guardaban y la mayoría hacía una descripción de punto por punto, ¿y entonces dónde se queda la labor extra clase? Hubiera sido mejor dar la clase yo, porque ahora el manejo que hacen sobre el autor lejos de aclarar la situación confunde más a sus compañeros.

No sorprende que este maestro sostenga que es un riesgo dejar la exposición a cargo de los alumnos, pues confunden más a sus compañeros. Lo que sí asombra es esa visión que el maestro quiere tener sobre los alumnos y que le permite suponer que si les proporciona guías para armar la exposición y si los cita para asesorarlos..., ellos podrán establecer relaciones con otros materiales; integrarlos a contenidos de otros semestres, descubrir y resolver problemas,.... Posiblemente esto no pueda ser de otra manera, es decir, quizás los maestros siempre -por el hecho de serlo- tengan que estar esperando y suponiendo algo que no es (o que no está, en los alumnos,) tal como lo desen.

Empero, en estos maestros también está presente la conciencia de lo que les falta (es probable que sea una actitud complementaria de lo que se señala en el párrafo anterior). Quizás por esto, los maestros no se convencen que planear otras estrategias para que los alumnos se movilicen puedan dar resultados, cuando a ellos "les falta algo".

Dice un maestro :

¿Cómo dirigir al alumno a investigar, si no

investigas, cómo los pones a crear programas de capacitación si no capacitas? Estamos reproduciendo un mínimo de cosas de lo que se suponen deben ser las cosas, entonces ¿exigirles de que vayan y expongan una clase cuando ni siquiera la tenemos arreglada...?

Piensan que es inconveniente dejar la exposición al alumno, porque, además:

Nosotros nos enfrentamos al problema de que no tenemos muy clara la estructura de la propuesta del autor.

Se preguntan si el alumno será capaz de hacer lo que ellos consideran que no poseen de manera acabada. Una premisa que parece animar estos comentarios, y que a veces permanece implícita, es que el maestro debe operar como *ejemplo*. Si no puede dar el ejemplo, o ser un ejemplo, no es un buen maestro.

Si esto no sucede así, el vínculo maestro-alumno no prospera. De allí la importancia otorgada, entre otros, al dominio del contenido; a la coherencia entre lo que se le exige al alumno y lo que uno es. Pero junto a estos anhelos, que de alguna manera proyectan rasgos de la identidad de un enseñante, deseable para estos maestros, están también, presentes, otros supuestos sobre el alumno: estos no saben comparar, ni confrontar, no se cuestionan, no quieren conflictuarse. A este grupo de maestros particulares captados en un momento de su historia, la normatividad ideológica, conceptual, y didáctica les perturba y preocupa.

Quizás deseen que los alumnos respondan, positivamente, a

sus estilos, conocimientos y estrategias, que lo hagan para poder, de alguna manera, desarrollar el paradigma de enseñanza que el maestro quiere poner en escena.

El maestro busca legitimarse dado que se desenvuelve en un oficio en el cual el éxito estaría dado por el aprendizaje del alumno. Desde esta perspectiva el éxito del ingeniero está en las estructuras, el del médico en el paciente; el del maestro en el alumno. Hay aquí una creencia de que el aprendizaje depende, casi en su totalidad, de la buena enseñanza. Esta idea la analizaré más adelante. Es como si el maestro se preguntara: *¿hasta qué punto soy maestro si el alumno no aprende?* Quizás, por eso, un maestro del grupo dice refiriéndose a la apatía de los alumnos y las negociaciones que se realizan:

En cuanto a mi actitud, dije ¡hey !!! total que me valga!!! pero honestamente no quiero que deje de valerme, quiero que me siga encabronando que los alumnos no estudien, que me siga enojando el que no asuman un compromiso, porque eso es lo que me mantiene afectivamente ligada al grupo.

Así, este maestro, de alguna manera prefiere enojarse para mantener vivo su vínculo con el grupo; por otro lado, este conflicto se produce, porque, según el docente, el alumno no quiere comprometerse, no quiere problematizarse afectiva y cognitivamente. Estos maestros valoran, a través de lo que dicen, el conflicto intelectual como medio de aprendizaje pues, el supuesto es que, facilita la resolución de problemas y una apropiación más amplia y estructurada de la información que el

alumno debe adquirir. Aunque también admiten que en la práctica operan más bien como “facilitadores” de las cuestiones, como “evitadores” del conflicto a nivel conceptual.

Quizás, en realidad, existan dudas en el docente respecto a qué gana y qué pierde activando el desarrollo del alumno. A veces activar las incógnitas conceptuales puede crear conflictos afectivos en la relación maestro-alumno. También puede suceder que exista una confianza, un tanto ingenua, en la fuerza vigorizante del *conflicto intelectual* como herramienta de aprendizaje.

Por ello, uno de los participantes, que en su plan de instrucción le otorga una gran relevancia psicopedagógica a los ejercicios orales de síntesis en el salón de clase, dice:

Pero... si no aspiro siquiera a la síntesis, tengo un sentimiento de culpa, de que no dedico el tiempo suficiente para que realmente sea un *conflicto* la elaboración de una síntesis.

Sigue diciendo el mismo maestro:

Me digo: ¿si no leyeron qué me van hacer? y además aunque yo lo haya dicho y me haya desbaratado para explicar en qué consiste lo significativo, lo importante, lo relevante, veo que el alumno va copiando, pero no va captando la estructura.

Y otro maestro le responde:

A mí me parece interesante tu metodología de trabajo, porque aunque no logres las respuestas que esperas de síntesis, cuando menos los estás modificando, les estas

planteando el conflicto.

El diálogo anterior revela, por una parte, angustia porque el conflicto intelectual no se desencadena, y al mismo tiempo esperanza, porque aún cuando no se logra lo propuesto ya es alentador según el maestro que -como estrategia didáctica- se conflictúe al alumno, aunque no se perciban los frutos de esa actividad. Junto "*al conflicto*" como herramienta psicopedagógica y didáctica aparecen otros temas ya mencionados en este trabajo, como por ejemplo, el tema de la construcción del conocimiento, es decir de la elaboración personal del mismo.

Los maestros consideran *que la construcción del conocimiento por el docente* puede ser un factor que facilite la movilización del conflicto en el alumno, en el momento de su aprendizaje.

La expectativa del maestro, derivada de una cierta información sobre las teorías cognoscitivistas, es que cuando el docente estructura por sí mismo el conocimiento a enseñar, esto opera como un continente a partir del cual el alumno puede elaborar su propia construcción.

Los maestros piensan que el tipo de elaboración que ellos hacen, y que transmiten ya sea a través de exposiciones, guías, asesorías... tiene que incluir algún tipo de conflicto estimulante para que los alumnos produzcan análisis, relaciones, integraciones, etc., de allí que los maestros expresen ideas como éstas:

Presento una estructura del material tratando de centrarla en lo significativo para el curso, o sea señalar los aspectos de ese material en base a una estructura pero relacionando sólo lo significativo para el curso, y utilizando el pizarrón.

Sigue diciendo:

Intento relacionar o asociar libremente lo que voy exponiendo con otros cursos antecedentes, colaterales y consecuentes. Supongo que esta segunda parte le permite al alumno tener o elaboran su propia estructura o propio esquema de ese contenido.

También otro participante dice:

Aquí el moverse en la organización del tiempo es el punto que origina problemas, pues a la hora de evaluar las fichas y al retroalimentar te das cuenta si sólo hicieron transcripción o si pudieron desarrollarla; lo que me interesa de la ficha es que encuentren las ideas básicas del autor y que las puedan desarrollar.

Respecto a estos tópicos, los maestros se asombran que los alumnos no puedan llegar a elaborar una estructura conceptual o no puedan seleccionar las ideas básicas. La queja es ya clásica: los alumnos transcriben, describen, reproducen. Por una parte este grupo de maestros está consciente de sus propias y personales dificultades de elaboración o construcción. Sin embargo puestos en el ejercicio cotidiano de las clases, las exigencias del tiempo y curriculum se imponen, y los maestros revelan sus frustraciones por las limitaciones de los alumnos en sus procesos de asimilación

de los contenidos programáticos. *Sus estrategias terminan en donde comienzan las estrategias del alumno ya sea para asimilar, o sobrevivir simplemente.*

Me pregunto, dice un maestro:

Si realmente todos los equipos que realizan trabajos llegan a asimilar, a integrar los primeros conocimientos con los semestres anteriores. Porque nos ha pasado que al final, sobre todo en los primeros semestres, muchos de los alumnos hacían un “collage”, un recorte y lo pegaban; si uno se pone a leer la fundamentación de los trabajos se da cuenta de que no integraban, sino que cortaban pedacitos y pegaban.

5.- El curriculum: ¿Qué hacer con él?

Quizás, es por lo anterior, que uno de los grandes temas de los maestros sea el de *la integración*. No sólo la integración personal, como cuando debe elaborar conocimientos y propuestas, sino también la del alumno en sus proceso de aprendizaje y, por último, la integración curricular. Por ejemplo un maestro dice que sus tres dificultades básicas son: a) explicitar los objetivos generales del curso con una exposición adecuada, b) seleccionar actividades acordes a los mismos y por último c) estructurar un plan evaluativo coherente con lo anterior. Al respecto dice:

Precisamente lo que se pretende es la correlación de los objetivos institucionales, objetivos de la Facultad, objetivos del curso, contenidos, etc., y ver la mejor manera de hacer una explicitación de los objetivos con cierta coherencia. Esto lo comento porque

ya haciendo una revisión más detallada se presenciaban desfases entre las diferentes materias seriadas o no.

Según este maestro el desfase se debe a la falta de integración de las materias y:

A la poca disposición para crear u organizar la estructura conceptual, así como las actividades.

Según el mismo maestro esto obstaculiza el logro de los aprendizajes y del perfil de la carrera. A través de esta intervención se instala el curriculum de una manera bastante definida.

El tono del relato adquiere una cierta formalidad, dado que se habla de los objetivos en sus distintos niveles de generalidad. Sobre todo, aparece una idea muy cara al campo curricular, como es *el de la correlación o coherencia de los objetivos.*

El tema del dominio del contenido y su integración intra- asignatura o intra-área se amplía, pues la referencia es a toda la estructura, no ya a un curso aislado. Incluso este anhelo de correlación, de gran coherencia, se ve dificultad según el maestro, no sólo por los desfases del curriculum formal, sino también por la falta de trabajo en equipo de los maestros que lleva a que existan diversas concepciones, "que propician la confusión", en palabra del maestro relator.

Lo anterior es interesante pues, si no se supera el temor a

la confusión, los desfases pueden entrar en contradicción con la defensa *del conflicto intelectual* que se hacía en otros momentos. O quizás los maestros rechazan la confusión y el desfase no por la diversidad de concepciones, sino por la organización, o el modo de presentar los conocimientos en la tarea áulica. O quizás, haya que leer en todo esto la deformación profesional del maestro-pedagogo que lo lleva a seguir creyendo que un buen curriculum es una estructura lógica, totalmente planeada y animada de objetivos correctos y coherentes. En fin, habrá que explorar a qué aluden estos maestros cuando se refieren a *la correlación o integración como condición deseable (y necesaria) de un buen curriculum.*

Una respuesta la da un maestro cuando expresa:

El problema no es tanto la diversificación de concepciones, sino en un momento dado, en una materia seriada, la no secuencia de los contenidos y la graduación en cuanto a su complejidad, como a su secuencia lógica. El problema es cuando dos maestros diferentes dan materias secuenciadas y no han dosificado los contenidos de un curso con respecto al otro.

El problema de *la integración*, como ya se dijo, puede referirse a la estructura mayor que es el currículo o a una cuestión interna de las asignaturas. Así como algunos se preocupan por las interrelaciones entre asignaturas, otros maestros se plantean si hay que:

Dar una sola posición, o dar diferentes modelos ¿en qué momentos se va a recortar, y tratar de ubicar al muchacho dentro de lo que se está manejando para no salirnos de

los objetivos y lograr la profundidad del contenido en el muchacho, o ¿que ellos logren asimilar las ideas básicas?

Este maestro se hace preguntas, que pudieran resultar contradictorias? *¿se preocupa por seleccionar el conocimiento o por cumplir en los objetivos?* Pero, además, pone al mismo nivel el cumplimiento de los objetivos y el logro de la profundidad por parte del alumno. El tema de la profundidad es otra de las cuestiones favoritas en los tópicos curriculares y pedagógicos.

Es inevitable que un maestro pregunte (con relación a la profundidad):

¿Hasta dónde se le tiene que dar al muchacho un panorama general, diferentes modelos, diferentes posiciones, o hasta dónde se le debe ubicar en un solo modelo?

Para este maestro el asunto reviste importancia en un doble nivel: uno, que tiene relación con la actualización y formación del maestro y las dudas que provoca una formación que pudiera considerarse "eclectica" y el otro nivel es el alumno, pues se tiene la fantasía que si a éste se le presentan distintos modelos de conocimientos "necesariamente tendrá que hacer una ruptura y una nueva integración", como expresa un colega.

No hay seguridad, por otra parte, que lo anterior produzca un conflicto intelectual, manejable a nivel de los alumnos. Pues dice un maestro:

Los alumnos preguntan ¿por qué tantas filosofías, sociologías, Piaget, Freud...? pero, ...¿realmente se da una formación eclética? No integramos y no se sabe por dónde empezar para construir un concepto.

Por ejemplo, comenta otro docente:

Si damos el concepto de “capital” de Keynes ¿qué tanta capacidad de discriminación se le puede desarrollar al alumno al proporcionarle un solo “modelo” o ¿en qué forma discriminarían entre varios modelos de Filosofía Económica? si... para él todos son correctos, ¿hasta dónde reducir todo esto?

En fin, el problema de seleccionar el conocimiento, decidir si hay que apostar a una posición o a varias, y al mismo tiempo hacerlo de modo que el alumno se “conflictúe conceptualmente”, todo esto no es tarea sencilla. Los alumnos tienen quizás que asimilar varias posturas, producir rupturas con esquemas previos, reconstruir posiciones, tomar partido por alguna... Menuda empresa. No es extraño, que un maestro exprese:

Todo eso conflictúa a los muchachos y no saben de qué manera integrar y tomar postura.

No sólo “los muchachos” no lo saben; los maestros tienen posiblemente la misma perplejidad; por lo menos la naturaleza de los interrogantes es similar aunque haya diferencias de grado.

Pues un maestro se pregunta ;

¿Cómo construimos el conocimiento para hacer un programa? hay dos niveles: la construcción que tú quieres hacer con el alumno en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción que debemos hacer para crear un programa.

Dice el mismo maestro:

En el programa no deben aparecer los conocimientos como cosas muertas, sino que el docente debe armar previamente la estructura conceptual, tener la idea del todo, ésta es el resumen previo de las ideas claves, y además estar acompañadas de las ideas secundarias.

Aquí los maestros se enfrentan a varios problemas de manera simultánea: por un lado *a la elaboración de los programas*, y por el otro, como son pedagogos, no pueden ni quieren evitar plantearse la cuestión de los objetivos, de los perfiles profesionales... En fin, todo aquello que hace al montaje curricular, y que dado al origen disciplinario de los participantes determina una preocupación teórica -no sólo práctica- por estos temas.

También, al asomarse a la construcción de los programas no pueden evitar el tratamiento del conocimiento en dos niveles: el conocimiento como parte de sus propias elaboraciones y el conocimiento que se selecciona para ser enseñado. De allí las preguntas que se formulan: ¿debemos ser ecléticos o no? Además, la inquietud ideológica-moral: ¿un maestro debe (o puede) ser eclético? ¿qué es lo correcto? ¿los alumnos pueden, en

el caso de desarrollar varias teorías, elaborar a su vez conceptos mayores que les permitan establecer diferencias? ¿y qué sucede entonces con el tiempo curricular?; ¿el alumno tiene que conocer varios modelos y luego asumir alguno?

Ante estas interrogantes que resumen preocupaciones de los docentes, cabe preguntarse: *¿Cuáles son los supuestos éticos y psicopedagógicos presentes en estos maestros que los llevan a sostener que lo deseable es que el alumno llegue a elaborar una posición conceptual, previas rupturas cognitivas?*

Por ejemplo un maestro comenta, con relación a los contenidos del currículo:

No es tanto el que se dé mucha filosofía o sociología, es que no se han empapado de estas corrientes, no las manejan y por lo tanto cualquier postura que se les ofrezca les parece buena.

Retornan los supuestos; la dificultad no radica en el exceso de información que provee el currículo, sino que los “**alumnos no se han empapado**”

Acá vuelven las oscilaciones entre el manejo de una cierta conceptualización y las expectativas al respecto. Ya que por una parte *se admite que la posesión del conocimiento pasa por una elaboración que es personal, y al mismo tiempo se espera que de alguna manera, los alumnos ya lo hayan elaborado al empaparse de las corrientes teóricas.*

Por ello, quizás, un maestro se pregunte:

¿Cuáles van a ser las bases del conocimiento que van a facilitar que los alumnos le den significados a lo que leyeron, o a lo que el maestro expresa?

Para este maestro hace falta una base conceptual en el inicio de la actividad, ya que, parodiando la intervención anterior, el alumno “no se empapa” espontáneamente; es más, no desea hacerlo.

Vemos, pues, que por una parte está presente el problema del curriculum y los programas como propuesta formal, que a poco de andar es desbaratado, o puesto entre paréntesis, por el curriculum en vivo.

No es sólo la planeación lo que tiene que enfrentar *el maestro, sino, también, la puesta en escena*. Se retorna al curriculum en vivo. Veamos lo que comenta un participante:

Nos dimos cuenta que no podíamos dejar a los alumnos solos, que era necesario que nosotros tomáramos un papel más activo, entonces esto nos lleva a darnos cuenta que se siguen fomentando esos círculos de dependencia maestro-alumno; uno se responsabilizó por dirigir mejor el proceso, y entonces el alumno cae en esa posición cerrada de que: “no tengo ganas de leer”, “no tengo tiempo”...

Algunos maestros sostienen que es bueno tener una estructura conceptual sobre la temática que se aborda pues *así se aprende una forma de pensar* y se tiene la experiencia de cómo se piensa dentro de ese paradigma. Esto le daría al maestro la posibilidad desde allí de acercarse a otras posiciones e incorporarlas, de manera progresiva. Sin embargo, otros maestros se preguntan si este proceso que puede funcionar para el docente, resulta útil para el alumno.

A un maestro le parece:

Interesante proporcionar varias posturas y permitir que el alumno adopte una, ya sea reconstruyendo o construyendo ese conocimiento.

Otros maestros plantean que los conocimientos curriculares pueden chocar con las posiciones que tienen los alumnos, lo cual trae como consecuencia que estos no otorguen significación a aquel conocimiento, y por ende, no integren, ni elaboren. A un maestro se le ocurre que, dado ese probable "choque" con los contenidos que el alumno ya trae:

Aquí es donde el maestro deberá estar convencido, a través del dominio del contenido de los beneficios que puede proporcionarles, considerando la historia del alumno tanto social como escolar.

De nuevo, presente, un tema recurrente como lo es *el dominio del contenido*, pero también una idea, que de tanto repetirla se ha

convertido en slogans dentro de la literatura curricular y pedagógica: tomar en consideración “ la historia” del alumno o “los procesos” o “su desarrollo”. Da la impresión a reserva de profundizar en el tema, que estas adquisiciones que los maestros hacen de ciertas ideas operan, un poco, como el tema de los objetivos y el currículo, o la integración del conocimiento; dicho de otra manera, funcionan como “conjuros”, que si bien no ayudan, de por sí, a modificar la realidad de algún modo pensarlos y decirlos permite sobrellevar dicha realidad.

6.-Visiones y Propuestas: cómo enfocar la normatividad y los cambios.

A lo largo de estos relatos, los maestros utilizan ciertos discursos, autores, y posiciones para expresar sus esperanzas (?), frustraciones (?)... con relación a lo que interpretan como “el ser” institucional (social) versus “el deber ser” de sus expectativas (o fantasías) afectivas, éticas, académicas... con relación a los alumnos y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Algunos maestros reconocen esta cuestión y cómo su adhesión a ciertas posiciones choca con la normatividad, pues dice uno de ellos:

Preconizamos mucha autonomía intelectual, pero... en un proceso de total heteronomía en cuanto a la voluntad.

Así, este maestro cuenta cómo discrimina entre aquellos alumnos que tienen (o desarrollan) una motivación intrínseca hacia el trabajo y aquéllos que no lo hacen; los primeros parecen independizarse afectiva y cognoscitivamente de él, lo cual le permite asumir una actitud de respeto hacia el alumno. Los segundos le temen, le rechazan. Según el maestro:

Dejo de preocuparme por ellos, y adopto una actitud de indiferencia afectiva y pienso que es decisión del alumno ponerse a trabajar o no hacerlo.

Este maestro considera, que la estrategia que pone en marcha para que los alumnos aprendan compensa la actitud que tiene frente a "los indiferentes". Dice:

Hay algo en medio de este juego aberrante que me ayuda a no sentirme tan mal; soy capaz de una comprensión y paciencia infinita ante las dificultades de orden conceptual que pueden experimentar mis alumnos, aunque sean las preguntas más simples.

Más adelante expresa que antes también tenía esa paciencia con relación a las dificultades afectivas de los alumnos, pero a medida que pasa el tiempo duda si estos no tratan de chantajear; entonces:

Transijo en cuanto a fichas, entrega de trabajos, pero no en cuanto a la actividad o en cuanto a otorgar una calificación que, a

mi juicio, amerita el trabajo realizado.

Otro participante discrepa con esa posición y le dice a su colega:

Tú tienes paciencia, yo no tengo paciencia y no sé a qué conduce una paciencia infinita y una impaciencia ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en términos de esa dependencia, de la autonomía, voluntad, creatividad? yo no me propongo que vayan a ser críticos, autónomos... ni como hipótesis. Esa es la actitud que yo asumí.

He aquí dos posiciones, de las cuales se pueden desprender líneas de trabajo en el quehacer docente. El primer maestro considera que su actitud connota aspectos positivos en la actuación aúlica, que a largo plazo genera:

Que el alumno se haga más seguro con relación a su pensamiento.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Al segundo maestro no le interesa ejercer la paciencia como parte de su estrategia (ni puede hacerlo) y parte de la hipótesis de la asimilación de los alumnos, según él, en el aprendizaje:

Por ejemplo si no me dicen que no pueden sumar, y están simulando que saben sumar, ya sé, o supongo que están simulando, pero no resuelvo las dudas mientras no se asuman explícitamente.

El tema de la simulación los lleva a los maestros a preguntarse cuál debe ser el proceso institucional y cuál las posibilidades de modificación del mismo. Los maestros en este sentido visualizan su rol de reproductores del sistema y de la institución, y proponen analizar:

Cómo las metas académicas son determinadas por los exámenes o por las actitudes del docente hacia ciertos alumnos que aparentemente saben.

Acota otro maestro:

O sea como el maestro propicia, también, la simulación.

Con relación a esto último, y las complicidades del maestro, un participante comenta:

Había una alumna que era una maestra de la simulación, yo la observaba y escuchaba; para esta chava lo importante era estar hablando, ¿y cómo la callas?

En esta parte del relato, los maestros, ¿desearían proponer el compromiso como contrapartida de lo que denominan simulación? ¿piensan que esto es “solucionable”? Parece que más bien señalan un aspecto de la realidad detectada en ellos y los alumnos. Es posible que los maestros estén yendo más allá, tratando de encontrar una respuesta que favorezca alguna salida a esta situación.

Un maestro acepta que hay ciertos ritos que deben cumplirse: “el alumno tiene que fingir que está aprendiendo, aunque no sea así; tiene que venir y responder a un examen, tiene que cubrir el ochenta por ciento de asistencias, algún tipo de fingimiento tiene que hacer”.

Sin embargo se preguntan: ¿en qué momento nos excedemos en la normatividad y con relación a que aspectos? Dice uno de ellos:

A nivel de actividades, comportamientos, sí, pero no somos muy normativos con relación al conocimiento. ¿qué tanto los maestros tomamos lo normativo como “colchón” para evadir las responsabilidades en el proceso de enseñanza, en cierto dominio del contenido?

Por ello, para este maestro hay cuestiones de las que no hay que preocuparse, aunque se perciban como impositivas porque:

Si tenemos que reinventarlo todo, no alcanza el tiempo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Pero sí le preocupa:

¿Cuáles son las cosas que nos debemos sacar de encima y que el alumno se haga responsable de su propio proceso?, ¿cuáles son las cosas que no debemos negociar y cuáles sí?

Estas preguntas se conectan directamente a los motivos por los

cuales se hicieron estos relatos: explicitar lo que es para estos maestros el rol docente, dado que trabajan en un área curricular cuyo objeto teórico es, en gran parte, la enseñanza. Pero hay algo más y esto lo dice un participante:

¿Para qué queremos explicitar en estas sesiones otro tipo de normatividad? a lo mejor nosotros queremos explicitar nuestra manera de jugar el rol docente porque partimos de un paradigma ideológico y psicopedagógico por el cuál el maestro no debe ser normativo.

Dicen los maestros que hacen estos relatos para llegar a producir una propuesta, ya que al externar sus vivencias:

Aparece nuestra problemática con la normatividad.

Quieren armar “*un paradigma superador*”, por ello se preguntan:

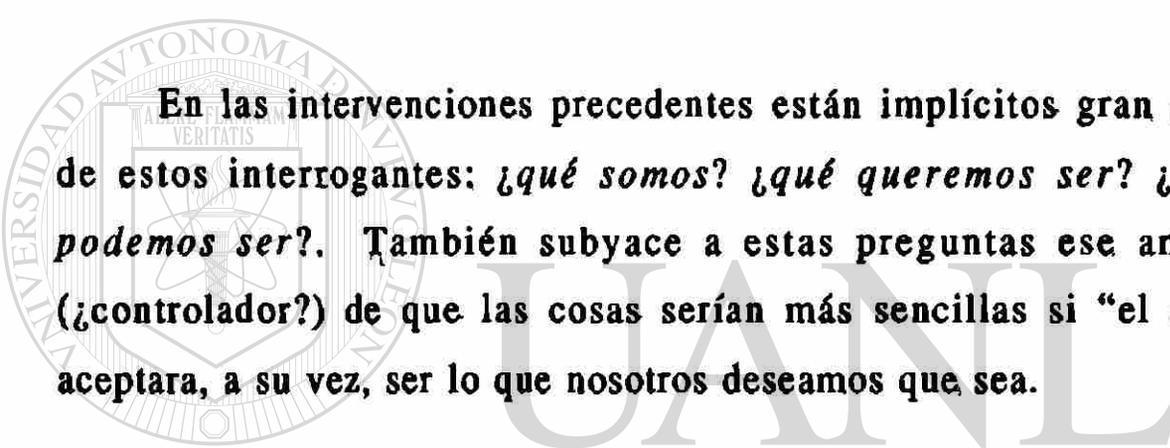
¿Se va a “abolir” la normatividad, o se va a construir otra? ¿Debe existir la normatividad en el maestro? ¿Cuál es el tipo de normatividad requerida si es que existe la necesidad de crearla?

El maestro reconoce que si desarrolla ciertas normas entra en contradicción con suposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero que si no lo hace siente que los alumnos:

Se cuelgan, se violan las reglas del juego y no cumpla con el programa.

Por otra parte, se plantea que hay una ambivalencia con relación a este asunto, puesto que un maestro le dice a otro:

Está claro que tu asumes una directividad, autoridad, pero por otra parte, se ve todavía que estás muy preocupada que por ejercer esa directividad vayas a determinar la motivación de los alumnos. Esto lo relaciono con lo que hemos manejado como el modelo ideal del maestro, que nosotros perseguimos y en base al cual interpretamos.



En las intervenciones precedentes están implícitos gran parte de estos interrogantes: *¿qué somos? ¿qué queremos ser? ¿qué podemos ser?*. También subyace a estas preguntas ese anhelo (¿controlador?) de que las cosas serían más sencillas si “el otro” aceptara, a su vez, ser lo que nosotros deseamos que sea.

Dicen los maestros que a medida que avanzan en su formación teórica, proponen a través de sus programas un conjunto de principios de enseñanza-aprendizaje, y tratan, según ellos, que estos prevalezcan en la adquisición del conocimiento por parte del alumno. Pero, pregunta uno de ellos:

¿qué sucede con lo afectivo y lo social si aceptamos que no existe libertad intelectual, sin libertad moral, ¿es posible actuar solo, en base a lo primero?.

El maestro está conciente que su labor se sitúa en una institución, que tiene horarios, y reglas y que esto va a ser determinante en la forma y ritmo con que se trabaje en el salón de clase. Por lo mismo se pregunta:

¿Qué actitudes tomar ante los alumnos que no descifran correctamente los signos escritos; que entre sus métodos de estudio la comprensión, reflexión, análisis, síntesis-, están relegados o totalmente ignorados? ¿qué si se les deja libre al ejercicio de su voluntad no leen más que para pasar un examen y eso si se preocupan por ello?

Este maestro considera que si a los alumnos tanto les preocupa la calificación *se la tienen que ganar* y reconoce que su actitud es de enojo, de disgusto frente a ellos, de aceptar que los alumnos no lo quieren; que lo rechazan al percibir la presión que el maestro desarrolla a través de lo que está estipulando en el programa. Sin embargo dice el maestro:

No quiere dejar de encabronarme, pues esto me mantiene ligada afectivamente al grupo.

Este maestro piensa que la formación y actualización docente, como el proceso de investigación:

Estamos seguros contribuirá grandemente a resolver y a modificar con ellos nuestra actividad docente.

Otro maestro relata cómo antes deseaba -valga la paradoja-

imponer una moral autónoma al alumno, y creía que se lograba con una combinación de juego afectivo y trabajo intelectual, luego cayó en la cuenta que esto no daba resultados, que a los alumnos no les interesaba:

Ahora lo que hago es: pulso el clima y en la medida que hay poca audiencia para eso, entonces apelo al programa, porque ayuda a lograr una actividad más profesional, donde se establece lo que hay que aprender. Se les concede que no quieran el trabajo colectivo, ni reír, ni la interacción etc etc, menos el adquirir el conocimiento; en última instancia no presiono y me sujeto al programa.

Este maestro dice (y propone) que el programa ayuda a encuadrar la tarea (y es útil) cuando los alumnos se resisten a aceptar su propuesta afectiva-cognitiva (en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Es decir, cuando *los alumnos no quieren aprender* (en el contexto de su concepción) el programa constituiría la respuesta formal y, al mismo tiempo, organizada del trabajo en el aula.

Es como si el maestro dijera al alumno: "te invito a jugar, si me dices que no, entonces apelamos a un conjunto de reglas establecidas con relación al periodo de tiempo que debemos trabajar juntos". Esto lo posibilita el programa.

Es posible que este maestro autoperciba los aspectos

impositivos que tiene su paradigma de enseñanza-aprendizaje (superador según él de las concepciones francamente autoritarias y reproductivistas). Al no percibir estos componentes, el maestro pierde la oportunidad de probar su modelo en el salón de clase con una perspectiva más heterodoxa y relativa.

Su concepción se basa, en gran medida, en la proximidad afectiva con el alumno; si este no responde utiliza el programa como instrumento distanciador -con un acuerdo honorable entre partes para desarrollar el trabajo semestral-.

Otro docente expresa:

Si existiera un proyecto ideológico en donde trabajaran en conjunto, el alumno, maestro e institución habría más cambio, se encontrarían nuevas estrategias.

Se formulan algunas ideas:

A partir de la reflexión sobre la práctica existe la posibilidad de que algunas gentes se vayan confrontando.

Otro colega:

Es necesario conocer la concepción del alumno hacia el maestro.

También:

Esta es una corriente de pensamiento que va formando a gentes nuevas, que pueden

incidir más directamente, organizar otro tipo de trabajo intelectual en la clase.

Por último, dice otro maestro:

Existe una concepción de lo que debe ser el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo la moral autónoma, que los alumnos hagan, que ellos puedan dirigir, y tratamos de adoptar comportamientos en función de esto, pero ellos tampoco están preparados para eso, no existen requisitos, exigencias.

Es como si los alumnos pensarán “hacemos lo que nosotros podemos hacer” o si no: “no nos exigen porque no saben o porque temen evaluarnos”. En fin... que otro mundillo es el del alumno. Esta es una perspectiva del maestro y de qué es lo que esperamos; ¿Qué es lo que podemos esperar de acuerdo a las características que presentan los sujetos? Creo que lo que nos ayuda a ubicarnos es el programa; establece los límites y alcances en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los participantes externan en este apartado las preocupaciones y conflictos que experimentan frente a la *normatividad/autoridad*, versus *libertad autonomía* como componentes del escenario institucional, de los alumnos y de ellos mismos. Por último esbozan sus expectativas respecto a un proyecto formativo, ligado a la práctica docente, que pudiera generar cambios tanto en los maestros, como en los alumnos y la institución.

ESTRATEGIAS 1 Y 2

INTRODUCCION

Este estudio permite la aproximación a un grupo de maestros concretos a través de sus palabras, al hablar acerca de lo que piensan y sienten sobre la enseñanza, tanto desde la perspectiva de sus propias prácticas, como a través de reflexiones sobre las mismas, cercanas a una búsqueda de significados sobre esas prácticas.

Lo anterior se aclara si se toma en cuenta que en la actualidad la mayoría de los estudios sobre los enseñantes parten de la hipótesis que la conducta cognitiva del maestro “está guiada por un sistema personal de creencias valores y principios, y que es este sistema el que le confiere sentido” (Wittrock,1990, p.518).

Esto nos induce a pensar que el maestro construye “su perspectiva” entendiendo por tal la combinación de creencias, intenciones, interpretaciones y conductas “ que interaccionan continuamente y se modifican a través de la interacción social.” (Janesick citado por Wittrock, p.519)

Estas ideas, son argumentos a favor de estudios que permitan registrar, cómo en este caso, lo que un conjunto de

personas expresa sobre una actividad (enseñanza) en la que se ven involucradas con otras personas (alumnos) dentro de un contexto (institución) y *sobre todo, lo que expresan acerca de sus sentimientos y pensamientos asociados a tal evento, es decir lo que expresan sobre sí.*¹

Considero que en la medida que se desarrollen más estudios de esta naturaleza dentro de contextos concretos, institucionales y culturales, se podrá comprender cómo interactúan los maestros con la realidad en situaciones específicas, y cómo esa interacción está determinada en cierta medida, por las peculiaridades políticas, culturales, académicas de la misma realidad, pero también por la representación cognitiva-emocional que esos maestros tienen de dicha situación.

Así se puede encontrar y, en consecuencia, construir un significado a este tipo de estudios; sobre todo posibilita, advertir ciertas relaciones entre el desarrollo teórico de la enseñanza y su práctica, que nos acerca a una visión más prometedora, quizá a futuro. Por lo mismo comparto las reservas de Stenhouse (1987 2a. edición) respecto a cómo establecer la relación entre la teoría y la

¹ Una respuesta indirecta la encuentro en Bruner,(1988) éste sostiene que "los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural.

La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento pura a la cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no) y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente." (p.123)

práctica en áreas de acción o “ciencias normativas” como él las denomina.

Dice el autor:

tentativas de síntesis teórica tan ambiciosas son necesarias e importantes para el avance de la comprensión. Pero, en las ciencias normativas, es tal nuestra falta de conocimiento sólido sobre el funcionamiento de las instituciones que nos interesan, que las teorías y modelos ambiciosos son inherentemente precarios, van mucho más allá de los datos establecidos. Persiguen ávidamente la coherencia y sacrifican una fundamentación firme, En resumen son altamente especulativas.

Debemos ser aquí, especialmente prudentes con ellas, pues tienen consecuencias para la acción.

Uno de los problemas que conlleva la teorización lo constituye el hecho de que nuestras mentes están fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y más amplitud en la comprensión. Así pues, son muchos los que creen que cuanto más sistemáticas sea una teoría tanto más probable es que resulte correcta. (p.110)

Según Stenhouse, las teorías a gran escala son muy útiles como andamiajes para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas.

Metodológicamente, he seguido la sugerencia de Stenhouse, por lo que he procedido de la siguiente manera: basándome en el

cuerpo etnográfico del trabajo organizo este capítulo y el próximo a través de un *eje conceptual* que denomino ESTRATEGIAS (1 y 2).

La intención es enfocar aquellos momentos del intercambio (monólogo/coloquio) en los cuales se explicitan las diversas estrategias que los maestros utilizan en su enseñanza -preactiva e interactiva- .²

No obstante, a diferencia del desarrollo descriptivo-interpretativo del capítulo etnográfico, en estos nuevos apartados busco la integración de los datos, -registros- y los aportes teóricos, a fin de elaborar un conjunto de significados posibles sobre la enseñanza universitaria, dentro de los límites de este estudio.

A partir de este momento utilizo un concepto ideado para trabajar con el término ESTRATEGIAS -eje temático de este desarrollo teórico-. Entiendo por las mismas: *cualquier conceptualización y/o práctica a través de la cual el maestro aluda (verbalmente, en la planeación o acción) a una manera o modo de pensar/enfocar/realizar aquellas situaciones relacionadas a su intención/concreción de enseñar.*

Especificando, estos modos de abordar la enseñanza conjuntan tanto aspectos emocionales, cognoscitivos y valorativos

² Estas expresiones aluden a la planeación de la enseñanza (preactiva) y al proceso de su desarrollo "en vivo" dentro del salón de clase. Originalmente las usó P.W. Jackson (La vida en las aulas 1975).

del maestro, como los táctico-metodológicos (explícitos o no) presentes tanto en la fase de planeación como en la fase operativa-interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por las peculiaridades de este grupo de docentes, el estudio sobre las ESTRATEGIAS posibilita captar no sólo la estrategia en sí, sino también lo que hay *detrás de la misma*, puesto que hay momentos de los registros en los que cada participante para entenderse y comprender a los otros integrantes del grupo tiene que desarrollar un conjunto de ideas a fin de argumentar y sostener lo que piensa, siente y hace, al enseñar, es decir *las intenciones/concreciones*.

Mi supuesto es que lo anterior posibilita ampliar la visión sobre la diversidad de matices que contiene la enseñanza, y lleva por lo mismo a *reestructurar la dimensión teórico/prescriptiva de la Didáctica a nivel superior*.

**Estrategias I contiene: Sí mismo profesional,
intenciones, instituciones y
estrategias del maestro,**

**Estrategias II contiene: Estrategias del maestro en la
elaboración, selección y
transmisión del conocimiento.**

II

ESTRATEGIAS 1

Es evidente que los maestros de estos relatos están preocupados por *su enseñanza y por su relación con los alumnos*. Más allá de cualquier consideración ética, científica, o filosófica, el interés se debe a que su ocupación laboral es de enseñantes; concurren durante distintas horas del día a un trabajo¹² que consiste en enseñar diversos contenidos a un grupo de gente. Pero, ¿qué se entiende por enseñar?

Al respecto Fenstermacher (1989), propone una noción genérica de enseñanza distinguiéndola de una diversidad de interpretaciones posibles. La define genéricamente, “como un acto entre dos o más personas -una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra.” (P.151)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Ahora bien, ¿en qué difieren, para el autor, la enseñanza y el aprendizaje? Fenstermacher señala varias diferencias:³ 1. El aprendizaje puede realizarlo una misma persona; la enseñanza se produce, por el contrario, al estar presente un persona más, no es

¹ Trabajo: “ La etimología de la palabra trabajo la hace remontarse al parecer al triplium romano, instrumento de tortura. En todas las lenguas significaba penar y sufrir y sólo a partir del siglo XVII cobra la significación de *ocuparse*.” (Amiel, 1984, p. 36)

² Trabajo: “ La enseñanza es un trabajo pero hasta que se llega a a ser un profesor se va aprendiendo a ocupar un rol” (Delamont, 1985. p. 57)

algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo³. 2. Aunque se pueda aprender algo sobre moralidad, uno no aprende moral o inmoralmemente, mientras que, la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmemente. 3. El aprendizaje implica la adquisición de algo, la enseñanza implica dar algo.

El mismo autor hace una distinción interesante entre el aprendizaje entendido como *rendimiento*, producto de una instrucción, y el aprendizaje percibido como los *procesos* que se ponen en marcha para realizar la tarea y adquirir el contenido. Por ello, al hacer sus apreciaciones ontológicas respecto a enseñanza y aprendizaje el autor propone, diferenciar entre las dos connotaciones de aprendizaje bajo riesgo de llegar a sostener que el objetivo de la enseñanza es *producir* el rendimiento del alumno; cuando en realidad su finalidad, *tiene que ser propiciar en aquél la realización de las tareas del aprendizaje*.

De acuerdo con esta diferenciación no se acepta el presupuesto de que *el aprendizaje es el logro de la enseñanza*; más que transmitir o impartir contenidos, el maestro instruye al alumno “sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende.” (Fenstermacher ,1989. p 155).

³ Fenstermacher (1989) hace una distinción entre ser estudiante y ser alumno. El primero tiene una connotación activa, el segundo pasiva.

En este nuevo esquema se sostiene que el profesor es importante para las actividades propias de *ser un estudiante* (es decir, el hecho de “aprender” entendido como *tarea*) y no para la adquisición comprobada del contenido por parte del *alumno* (es decir, el hecho de aprender entendido como *rendimiento* ⁴).

Para complementar las apreciaciones anteriores es necesario agregar que, la enseñanza no equivale meramente a *instrucción*, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Para ello Stenhouse, reconoce por lo menos cuatro funciones distintas de la escuela con respecto a la educación, a las que denomina: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción (educación propiamente dicha)⁵.

Las ideas recién expresadas me interesan sólo para señalar que, -a diferencia de otros quehaceres- ejercer la actividad de enseñanza exige establecer cierto tipo de vínculos o relaciones con otras personas. Pero además supone, de entrada, aceptar que *el vínculo es complejo y laberíntico*. Si hubiera dudas al respecto, bastaría con leer esta cita de Piveateau (1984).

Todo docente se convierte en padre espiritual para alguno de sus alumnos. Es irremediable, pues aunque él no tenga

⁴ Se recomienda leer esta diferenciación de funciones que hace el autor (Stenhouse, 1987, p. 122).

⁵ Habría que recordarles a estos maestros la distinción que hace Fenstermacher (1989) entre el aprendizaje como rendimiento y como proceso, ya señalado en página 90 de este trabajo.

aspiraciones de paternidad los jóvenes tienen sueños de origen. El no es solamente el lugar de donde brotan sus propios deseos, es también el lugar de cruce y el término pasajero del deseo de los otros (p. 151)

Esta idea está presente en los comentarios hechos por los maestros de este estudio cuando se preguntan: *en qué consiste la relación maestro-alumno*. Describen sus estrategias de acercamiento, exponen sus interrogantes acerca de la adecuación de las mismas, manifiestan también profundas dudas sobre la intensidad que debe suponer el vínculo afectivo, perciben con lucidez sus necesidades de gratificación por parte de los alumnos, externan su preocupación por el aprendizaje de los mismos, porque consideran -que en gran medida- el aprendizaje de aquéllos depende de ellos⁶.

Pero, más allá del interés afectivo/cognitivo/moral por este proceso, está la necesidad de ser reconfirmado como maestro a través de dichos aprendizajes. Lo anterior está contenido en lo que expresa uno de los maestros de este estudio: **me preocupa que en el fondo los alumnos estén sólo preocupados por su calificación y no por aprender para lo cual necesitan**

⁶ Según Ada Abraham (1986) " al comienzo de la carrera las relaciones con los alumnos se consideran poco frecuentes o problemáticas; la mayor parte de los docentes no puede adoptar una actitud serena, hablan de un malestar y hasta de la fijación en un papel estereotipado o vacilan entre diferentes papeles o tipos de relación" (p. 47- 48)

mínimamente identificarse conmigo.

Al respecto se puede especular con Piveteau:

que menos es lo que los alumnos necesitan de los maestros que lo que ellos necesitan de los alumnos. Los primeros en efecto tienen alternativas para salir de la ignorancia, los segundos no pueden ejercer su sacerdocio en vacío; necesitan espectadores para ser actores, oyentes para poder hablar, ignorantes para tomar conciencia de su propio saber ” (p.140)

Lo anterior sirve para señalar que la naturaleza de la actividad de enseñar es compleja en extremo, y no se deja reducir con facilidad a fórmulas de instrucción simplificadas. Jackson, Ph. (1975) lo percibe al reconocer que hay una ambigüedad marcada en el oficio del maestro pues trabaja a favor y en contra de la escuela, al mismo tiempo, ya que debe ser leal tanto con la escuela como con los alumnos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por otra parte, Hameline (1981), citando a Gusdorf, desarrolla con amplitud la idea anterior al referirse al concepto de *agente doble*, presente en la intención magisterial: “todo sucede como si desde el maestro al profesor de facultad, el conjunto del cuerpo docente tuviera que jugar un doble juego correspondiente a la doble función del conocimiento” (p.167) pues más allá del pretexto del tiempo, y cómo ampliar éste en la escuela, lo importante “es cuidar

el encuentro furtivo y azaroso del diálogo del maestro y el discípulo, es decir la confrontación de cada uno consigo mismo”.⁷ (p.168) Por lo tanto se admite que es necesario “jugar el juego de los programas, interrogaciones y exámenes, pero indicando al mismo tiempo que lo esencial se sitúa más allá. Podrá, así, establecerse una complicidad de conciencia al orden establecido.” (p. 168)

Quizá, sin saberlo, los maestros aludidos experimentan lo anterior, pues con frecuencia expresan su ansia de ser libres en el sentido de manifestarse lo más natural y auténticamente posible, pero, al mismo tiempo... *cumplir con los objetivos*. He aquí, pues, una relación entre humanos, pero encuadrada en pautas institucionales, una relación entre humanos que se pretende *cercana* (a veces demandado esto por las instituciones como un simple discurso necesario) pero que mantiene *distancias*.

El impacto contradictorio de diversas posiciones instala al maestro en un sin fin de sentimientos y pensamientos encontrados. La conjunción de éstos (junto con “la lectura” de las demandas reales de la institución) puede llevarle muchos años al docente.⁸ Por

⁷ “La afectividad aparece sobre todo, tanto en la vida escolar como en la sociedad global como un obstáculo al armonioso funcionamiento de la inteligencia y de la razón que debieran ser soberanos” (Ardoino, 1981, p. 11)

⁸ Esteve (1984) adelanta la siguiente hipótesis: “1) que la desviación entre las imágenes del yo profesional real e ideal se reducirían durante la formación sometiéndose los futuros profesores a las concepciones idealizadas que le son presentadas. 2) que esta desviación crecería de nuevo tras la experiencia del ejercicio de la profesión, debiendo adaptarse entonces los enseñantes a una realidad que no pueden ordenar en el sentido de los ideales a los cuales han aprendido a adherirse. p. 110”

ello los maestros de este estudio quieren ser libres, consideran que necesitan serlo para establecer una relación “humana” pero no se atreven, pues temen que los alumnos se desobliguen, o .., desean ser afectivos pero se dicen a sí mismos que: “ o se es afectivo o se enseña”, o dicho de otra manera “se es afectivo o se cumple con los objetivos del programa.”

De allí que Delamont (1985) diga:

Los profesores siempre están equilibrando objetivos contradictorios pero sabemos muy poco del modo en que lo hacen o del modo en que enfocan la necesidad. Esto está demás desde el momento en que muchos han argumentado que el rol del profesor es tan difuso debido a que implica la reconciliación constante de lo irreconciliable” (el subrayado es mío. pp. 84-85.)

Ignorar lo anterior en la constitución de una didáctica -a nivel individual, o como proyecto colectivo- es pretender tapar el sol con un dedo. El mismo razonamiento es aplicable a los programas de formación o actualización docente, cuando no tienen en cuenta estos aspectos que estoy señalando.

Con frecuencia “ lo afectivo” se diluye en expresiones peyorativas o simplemente se lo ignora por obvio. Así la obviedad se convierte en un lugar común y lo común deja de ser “real” . De tan

común que es admitir lo afectivo -como parte del mundo personal del maestro- y del alumno, se le relega por obvio y se termina por negarlo. Por eso resulta imposible entender la ambivalencia de los hechos afectivos en la escuela y en la sociedad. Esto será así, según Ardoino (1981) “mientras su investigación siga estando regida por la sola lógica de la no-contradicción”(p. 22)

Por otra parte, es necesario observar el manejo de las emociones, como parte de las estrategias del maestro, desde otras perspectivas; así lo indican ciertos estudios que señalan que el profesor suprime emociones delante de los alumnos por los siguientes motivos: a) sus emociones pueden constituir un disparador de la conducta no gobernable del alumno, b) sus reacciones, especialmente las de índole negativa ante las respuestas de los alumnos, pueden dañar la autoimagen que el alumno tiene de sí, o c) sus emociones pueden llevarlo a un trato discriminatorio frente a diferentes alumnos⁹.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se puede observar en el párrafo anterior que la emoción es percibida como un elemento que puede jugar en contra del maestro (inciso a), o se le evita porque atenta en contra del alumno (incisos b y c). El maestro teme sus propias emociones y las del alumno;

⁹ Esteve adelanta la siguiente hipótesis: “1) que la desviación entre las imágenes del yo profesional real e ideal se reduciría durante la formación, sometiéndose los futuros profesores a las concepciones idealizadas que le son presentadas. 2) que esta desviación crecería de nuevo tras la experiencias del ejercicio de la profesión, debiendo adaptarse entonces los enseñantes a una realidad que no pueden ordenar en el sentido de los ideales a los cuales han aprendido a adherirse”. (p.110)

tampoco hay que olvidar cómo operan en el docente las edades de los aprendices, así como los contextos institucionales y culturales concretos en torno a esta cuestión.

Otros estudios, también realizados a docentes, concluyen que existe una correlación evidente entre las condiciones de facilitación del maestro y los rendimientos escolares de los alumnos (Rogers 1986). Esas condiciones de facilitación dependen del nivel de comprensión, autenticidad y respeto de lo que significa, para el aprendizaje, la experiencia vivida en clase por el alumno. De acuerdo con Rogers los comentarios recogidos indican que los alumnos cuyos profesores tenían un elevado nivel en cuanto a comprensión, autenticidad y respeto por el alumno revelaban, asimismo, estructuras intelectuales más desarrolladas, eran más espontáneos, se interesaban más por la clase y expresaban más lo que sentían y pensaban. Es por esto que el mismo autor se pregunta *cuántos docentes hay que sean personas reales en su clase.*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En la mayor parte de los casos el docente muestra una máscara profesional desde que comienzan las jornadas de trabajo, máscara que luego se quita cuando termina la clase. Delamont, ofrece una explicación de lo anterior cuando observa que los roles prescriben ciertos modos de comportamiento, pero, por otra parte, permiten “una gran cantidad de interpretación creativa” (p.87). La autora recomienda registrar los atributos comunes de los roles y al mismo tiempo estar alerta a las variaciones institucionales y personales.

La cita anterior se matiza y completa con la afirmación de Abraham (1986), en el sentido de que el maestro con una buena salud mental puede aceptar dentro de él la presencia del *sí-mismo verdadero* y del *falso sí-mismo* pues se pregunta la autora “¿se puede concebir un ser humano sin máscara? ¿es posible estar siempre entregado al papel?” (p.28). Lo deseable, según Abraham, es que el sistema escolar impida que el *falso sí -mismo* invada al *sí -mismo verdadero* ; la institución debe permitir a éste realizarse y estar en contacto con la realidad.

El *sí-mismo profesional* es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí-mismo y con los demás significantes de su cuerpo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos presentes en un nivel consciente -porque el enseñante no se permite reconocerlos como suyos- por más que esos componentes constituyan una parte importante de su verdadero sí mismo.

El combate que libra el yo entre los dos modos de conocimiento y reconocimiento de uno mismo, sólo puede explicarse por la dimensión social¹, por la dimensión del sí-mismo colectivo. Porque en esta urdimbre del “afuera” y del “adentro” reside la clave para entender tanto la personalidad del enseñante como el perfil de la institución en la que está inserto; lo permitido por el maestro y lo

que admite la institución.¹⁰

Quizás por reconocer lo anterior otros estudiosos (Wittrock, 1990; Popkewitz, 1985) afirman que si se desea introducir un cambio importante en los planes de estudio o en la organización de la enseñanza, no se pueden ignorar *los sistemas de creencia de los maestros*.

Al concepto de sí-mismo profesional de Abraham se le puede agregar la posición de Janessik sobre *las perspectivas* que los docentes tienen acerca de su rol. Ya mencioné, en páginas anteriores, la conceptualización del autor respecto a este tema; él define las perspectivas como “una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia que sirve de base a la acción posterior” (p.519). Se deduce que las perspectivas de los docentes funcionan, en todo momento, como el marco de referencia dentro del cual comprenden la experiencia y actúan racionalmente.”

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

¹⁰ Esteve adelanta la siguiente hipótesis: “1) que la desviación entre las imágenes del yo profesional real e ideal se reduciría durante la formación, sometiéndose a los futuros profesores a las concepciones idealizadas que le son presentadas. 2) que esta desviación crecería de nuevo tras las experiencias del ejercicio de la profesión, debiendo adaptarse entonces los enseñantes a una realidad que no pueden ordenar en el sentido de los ideales a los cuales han aprendido a adherirse” (p 110)

¹¹ Delamont (1984) dice: “una perspectiva es un cuerpo ordenado de creencias y orientaciones dentro de las cuales, o por referencia a ellas, las situaciones son definidas y construidas por los profesores (y alumnos)”. (pp.81-84)

Pienso que ya se considere la postura de uno u otro autor, mi posición sobre las *estrategias* del maestro encuentran un marco de referencia adecuado en estas ideas de Janesick (1981) y Delamont (1984) sobre las *perspectivas*.

Por otra parte, reitero la idea que soslayar los componentes del *sí-mismo profesional* empobrece en demasía nuestra interpretación de la enseñanza, tanto en su teoría como en su práctica. Y, en consecuencia, también limita los paradigmas didácticos sobre la enseñanza, así como los programas de formación docente. Así, cuando Pérez Gómez (1986), citando a Kuomin¹⁴, caracteriza las capacidades deseables de un maestro para hacerse cargo de la enseñanza interactiva, pienso en las *estrategias* tal como las he definido en este documento, pero además, en que se enriquece su conceptualización incorporando las consideraciones que del sí-mismo profesional hace Abraham.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Comenta Pérez Gómez:

“Es probable que las características más intuitivas del pensamiento y más emotivas de la configuración psicológica del profesor tengan una responsabilidad preponderante en los comportamientos de la enseñanza interactiva. Todo ello impone exigencias a una conceptualización rigurosa y comprensiva de la enseñanza así como a las orientaciones de los

¹⁴ “Una enseñanza eficaz requiere que el profesor se implique en la vida del aula para comprender el flujo de los acontecimientos y su significación, sea capaz de tratar simultáneamente más de un acontecimiento según el ritmo diferente de los distintos grupos y personas, mantener y estimular el entusiasmo y conseguir una transición suave entre tareas y acontecimientos.” (Pérez Gómez, p.118)

programas de entrenamiento y formación del profesorado” (p. 119).

Ahora bien, al retomar a los maestros de este estudio, se observa cómo la autopercepción del docente de sus modos personales de sentir y pensar las relaciones con los otros, y en especial con los alumnos, se hace evidente cuando al narrar sus estrategias de enseñanza aparecen expresiones que caracterizan esas maneras personales de ser, junto a ideas y posiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. El entretrejo de estos aspectos constituye el sí-mismo profesional.

A continuación reproduzco algunos fragmentos del material etnográfico que pueden servir de apoyo al desarrollo conceptual planteado hasta el momento.¹⁵

M1: En esto de ser maestro tiene mucho que ver la concepción de uno mismo porque ahorita que M6 manejaba el tema de la autoridad yo pensaba que estoy en contra, es algo que no acepto, inclusive no nada más en el salón de clase sino también en todas mis experiencias, ni me gusta dominar ni me gusta que me dominen; en ese sentido mi propia concepción me da respuesta a por

¹⁵ A partir de este momento arbitrariamente denominaré con un número y una letra a los maestros participantes en los diálogos, sin que esto signifique que en otro fragmento los maestros a los que se les vuelve asignar el mismo número y letra sean los mismos que en los diálogos anteriores. Por ejemplo, el hecho de que un participante figure como M 1, M2....etc en un fragmento no significa que es el mismo maestro de otros fragmentos, aunque tenga el mismo número

qué no soy tan autoritaria con ellos, probablemente no he podido mediar las cosas pero me doy cuenta que también estoy respondiendo a mi propia concepción.

Para mí es importante el hecho de dejarlos crear, elaborar, hacer... es básico. Si yo no tengo creado, asimilado, el principio de autoridad esto, entonces, repercute; ello puede ser instancia para que los alumnos quieran manipular al maestro.

M2: Puede ser muy relativa la actitud de ellos ante ti, pero es bueno saber cuál es su comportamiento ante otros maestros, para creer que realmente no te reconocen como autoridad o que ellos quieran imponer su autoridad.

M3: Se está conflictuando porque está consciente de su rol como docente y creo que es algo que nos compete a todos.

M4: En gran medida el que determina la manera en que va a responder el grupo es el maestro, porque a estos se les da la oportunidad de que se conscienticen a través de una serie de actividades; llega el fin del semestre y uno se da cuenta de que no responden a tus expectativas, La próxima experiencia será distinta, se

insistirá más con las obligaciones, cumplimiento, proceso de evaluación, etc. para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

M5: Existe una concepción de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo la moral autónoma, que ellos (los alumnos) hagan cosas que ellos puedan dirigir y tratamos de adoptar comportamientos en función de eso, pero ellos tampoco están preparados para eso. Otro mundillo es el del alumno, ésta es una perspectiva del maestro y de qué es lo que esperamos, ¿qué es lo que podemos esperar de acuerdo a las características que presentan los alumnos? Creo que lo que nos ayuda a ubicarnos es el programa, nos establece los límites y alcance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

M6: Pero... volviendo a lo de la autoridad ¿por qué unos maestros nos conflictuamos y otros no? Porque resulta que todas esas experiencias han sido pasadas por todos, la inseguridad no sólo es por el dominio del contenido sino que hay mecanismos o normas que son una referencia para el maestro y esto es un modo de no

conflictuarse porque estos aspectos dictan y establecen el deber ser del maestro...detrás de la lista de asistencia, por ejemplo, hay una regla.

M7: A mí lo que me interesa atender es lo que manejaba M4, que se pretende que los alumnos se conscienticen, se dicen las reglas del juego... y ¿... y? Si una persona no tiene conflictos con el principio de autoridad, a la hora de tomar su rol el desempeño sale más fácil porque juega a la normatividad; hay una normatividad necesaria en el rol docente ¿cuál es? Queremos expresar lo que está inconsciente o subconscientemente, en nosotros, por eso estamos haciendo este ejercicio (se refiere a las sesiones de trabajo)

Pero ¿para qué lo queremos expresar? Para crear otro tipo de normatividad, partimos de un paradigma ideológico y psicopedagógico por el cual el maestro no debe ser normativo, por eso es que tenemos que explicitar qué es para nosotros el rol docente.

Y todo esto me preocupa, porque desde el momento que nos decimos que los alumnos no responden a las expectativas está saliendo lo normativo nuestro; entonces

estamos atrapados porque caemos en las posiciones de ser maestros normativos de los años 50's y otras veces agarramos todo el "rollo" de la pedagogía libertaria, la concientización, la libertad, etc.; pero cuando no da resultado porque ellos no responden volvemos a lo otro y no creamos una nueva alternativa.

Seleccioné este fragmento del material etnográfico disponible, pues contiene, a mi criterio, abundantes indicadores sobre el tema que estoy abordando. Veamos. M1 hace alusión a su concepción personal sobre la *autoridad* y deduce que *sus estrategias*, en parte, están determinadas por dicha posición, de allí que en su "paradigma" didáctico-personal aparezca como hecho importante el dejarles crear, elaborar, hacer,... a los alumnos; aunque también manifiesta la duda sobre una posible *manipulación* de los alumnos hacia él, derivada de esta posición.

No se sabe si "la oferta de libertad" que está haciendo este docente (joven, por otra parte) a sus alumnos es aceptada por estos en sus procesos de aprendizaje. Aventuro la hipótesis de que este maestro sostiene su posición sobre la autoridad/libertad con base en su forma muy peculiar de vivir estos sentimientos, y en su formación (los años universitarios de estudio en la Licenciatura en Pedagogía) en la que ciertas concepciones del aprendizaje, (como escuela activa, teoría piagetiana... por ejemplo) ejercieron un papel

ideológico importante. Se ignora cómo traduce todo esto en estrategias didácticas -en términos del aprendizaje de sus alumnos dentro del salón de clase-; por lo menos a través de “su decir”, M1 está tratando de hacer coherentes sus estrategias con su posición personal frente a la vida.

En la literatura sobre el tema encuentro situaciones de docentes, semejantes a las que describo, en donde se advierte cómo conviven en el maestro dos actitudes que pueden llegar a ser irreconciliables dependiendo del grado de desarrollo y evolución que tenga el maestro como persona/enseñante. Me refiero a la necesidad de la coherencia, pero también a la del ejercicio del control. Al respecto expresa Moyne (1986):

en el aula el maestro se encuentra frente a un grupo y el grupo está frente al maestro. De ese modo toda clase se asemeja a un espectáculo que se transforma en una situación especular en la cual cada uno mira al otro y le devuelve una imagen en la cual cada uno escucha al otro y le responde con un eco. La imagen puede ajustarse o no a lo que se esperaba de ella (el subrayado es mío). (p. 32)

Explica el autor que es como si el maestro le ofreciera un espejo al alumno, le pidiera que se viera en él y que al hacerlo le devolviera la imagen que el maestro le está dando de sí. Expresado con otras palabras: *si yo maestro soy bueno, eficiente, etc, si represento algo significativo para ti, entonces, refléjame siendo buen estudiante.*

M1 se presenta como una persona no autoritaria; más bien pareciera que "la autoridad" es uno de sus problemas personales a resolver, esto determina en forma permanente su preocupación por los acercamientos con los alumnos. Este mismo maestro también expresará, en otro momento, que no sabe hasta qué punto debe ser afectivo con sus alumnos. Acá también está presente la inquietud del maestro joven que desea entregarse, pero que tiene dudas sobre sus propias emociones y sobre lo que es tolerado y aprobado por la institución.

Como afirman Huberman y Schpíro (1986): "el temor de no poder controlar a los alumnos y de no poder granjearse su apoyo afectivo se combinan para provocar el miedo de no poder satisfacer a la vez las exigencias de la institución y sus propias expectativas." (p 49)

De acuerdo con Moyne existen dos fantasías importantes en el alumno y en el maestro: en el primero, tener éxito sin tener que trabajar, y en el segundo, hacerse amar sin llegar a levantar la voz!! M1 desea poder desempeñar su rol sin ejercer autoridad, aunque... tiene miedo que los alumnos detecten esto como debilidad y quieran manipularlo.

De nuevo Moyne comenta:

entregado en toda su persona tanto física como psicológica e intelectualmente el maestro se encuentra pues, apresado en todo un juego de imágenes: comparará más o menos

conscientemente la imagen que recibe de sí mismo enviada por el alumno con la imagen que él espera recibir, con la imagen de su deseo" (pp. 33-34)

De aquí se derivan dos caminos: si la imagen que le devuelve el alumno es la esperada hay complacencia mutua y fusión de ambos *-la trampa de la fusión narcisista-*. Pero si la imagen es diferente, es decir, si los alumnos no observan los comportamientos esperados, el maestro sentirá rechazo lo cual puede llevar a una evitación, ataque o búsqueda ansiosa de acercamiento con el alumno.

Es obvio que este debate interno en el maestro no favorece demasiado el aprendizaje de los alumnos, los cuales al percibir la ansiedad del mismo pueden a su vez reforzar la ansiedad de aquél poniendo distancia o haciéndole el juego.

Al estudiar la evolución del rol docente en los enseñantes de acuerdo con su edad y años de experiencia, las investigaciones[®] revelan la dificultad de aquéllos para adoptar una actitud más serena; dificultad que los lleva a estereotiparse en un papel o a vacilar entre diferentes tipos de relación, por ejemplo el de padre, hermano, amigo, autoridad distante, ... Cuando se sustituye la relación de autoridad por la de madurez -obtenida en el proceso de diferenciación de adultos y jóvenes- se superan las relaciones defensivas y estereotipadas, el docente experimenta alivio y se convierte en una persona más accesible y dispuesta en la relación

maestro-alumno ¹⁶.

Lo anterior aparece reiteradas veces (este estudio) cuando los maestros comentan que recién al resolver ciertos problemas (el dominio del contenido) comienzan a “*ver*” a los alumnos. O cuando externan, que no logran relajarse mientras no se ponen a trabajar en el salón con los alumnos. Pero al mismo tiempo, relajarse significa encontrar un cierto punto de equilibrio, de negociación, entre sus emociones y las demandas del grupo.

Al respecto sigo a Fuller (1986) que muestra la evolución de la relación maestro-alumno a través de tres fases:

La primera, que es anterior a la práctica del maestro, se define por una falta de caracterizaciones precisas, pues el futuro maestro idealiza la enseñanza o la percibe de manera muy vaga; en fin hay situaciones no vividas que más bien las anticipa a través de los relatos de los colegas, pero aún no existe una “historia propia”.

La segunda, se caracteriza por preocupaciones del docente demasiado centradas en sí mismo; las preguntas de esta etapa son ¿tengo realmente algún peso como maestro? ¿estoy hecho para enseñar?

¹⁶ Huberman y Schapiro “ la relación de madurez atestigua una diferencia natural o estructural irreductible pues corresponde a la verdad profunda de las personas. La relación de autoridad en el vínculo entre maestro y alumnos se muestra entonces más coyuntural; puede modificarse y hasta inventarse.” (p. 39)

En coincidencia con lo que testimonian los maestros de mi trabajo, Fuller dice que los docentes de su estudio, en esta etapa, no están preocupados por el ritmo de aprendizaje de los alumnos ni por la planificación de las lecciones, ni por la adaptación del contenido a éstos. Para ejemplificar lo anterior, reproduzco aquel fragmento en donde un maestro rememora sus primeras experiencias docentes:

Mx: Uno se va haciendo como consciente de que intervienen ciertos elementos y no es nada más el dominio de contenidos porque yo ni me preocupaba siquiera por otras cosas; a mí me preocupaba prepararme en los contenidos, ahora me preocupa cómo voy a dar esos contenidos, si efectivamente los muchachos están aprendiendo, antes eso no me preocupaba. Yo juraba que ellos también estaban aprendiendo por el hecho de que era tanta mi identificación con ellos que me decía “ si yo estoy aprendiendo ellos también aprenden” pero...como que a medida que va transcurriendo el proceso de formación en la docencia uno va percatándose de que hay más elementos y surgen nuevas preocupaciones y nuevos miedos.

Es interesante observar cómo pueden estar determinadas las estrategias del maestro por estas actitudes, correspondientes a esa segunda fase de su evolución como enseñantes, mencionada por Fuller.

maestro-alumno ¹⁶.

Lo anterior aparece reiteradas veces (este estudio) cuando los maestros comentan que recién al resolver ciertos problemas (el dominio del contenido) comienzan a “ver” a los alumnos. O cuando externan, que no logran relajarse mientras no se ponen a trabajar en el salón con los alumnos. Pero al mismo tiempo, relajarse significa encontrar un cierto punto de equilibrio, de negociación,¹ entre sus emociones y las demandas del grupo.

Al respecto sigo a Fuller (1986) que muestra la evolución de la relación maestro-alumno a través de tres fases:

La primera, que es anterior a la práctica del maestro, se define por una falta de caracterizaciones precisas, pues el futuro maestro idealiza la enseñanza o la percibe de manera muy vaga; en fin hay situaciones no vividas que más bien las anticipa a través de los relatos de los colegas, pero aún no existe una “historia propia”.

La segunda, se caracteriza por preocupaciones del docente demasiado centradas en sí mismo; las preguntas de esta etapa son ¿tengo realmente algún peso como maestro? ¿estoy hecho para enseñar?

¹⁶ Huberman y Schapiro “ la relación de madurez atestigua una diferencia natural o estructural irreductible pues corresponde a la verdad profunda de las personas. La relación de autoridad en el vínculo entre maestro y alumnos se muestra entonces más coyuntural; puede modificarse y hasta inventarse.” (p. 39)

En coincidencia con lo que testimonian los maestros de mi trabajo, Fuller dice que los docentes de su estudio, en esta etapa, no están preocupados por el ritmo de aprendizaje de los alumnos ni por la planificación de las lecciones, ni por la adaptación del contenido a éstos. Para ejemplificar lo anterior, reproduzco aquel fragmento en donde un maestro rememora sus primeras experiencias docentes:

Mx; Uno se va haciendo como consciente de que intervienen ciertos elementos y no es nada más el dominio de contenidos porque yo ni me preocupaba siquiera por otras cosas; a mí me preocupaba prepararme en los contenidos, ahora me preocupa cómo voy a dar esos contenidos, si efectivamente los muchachos están aprendiendo, antes eso no me preocupaba. Yo juraba que ellos también estaban aprendiendo por el hecho de que era tanta mi identificación con ellos que me decía “ si yo estoy aprendiendo ellos también aprenden” pero...como que a medida que va transcurriendo el proceso de formación en la docencia uno va percatándose de que hay más elementos y surgen nuevas preocupaciones y nuevos miedos.

Es interesante observar cómo pueden estar determinadas las estrategias del maestro por estas actitudes, correspondientes a esa segunda fase de su evolución como enseñantes, mencionada por Fuller.

maestro-alumno ¹⁰

Lo anterior aparece reiteradas veces (este estudio) cuando los maestros comentan que recién al resolver ciertos problemas (el dominio del contenido) comienzan a "ver" a los alumnos. O cuando externan, que no logran relajarse mientras no se ponen a trabajar en el salón con los alumnos. Pero al mismo tiempo, relajarse significa encontrar un cierto punto de equilibrio, de negociación, entre sus emociones y las demandas del grupo.

Al respecto sigo a Fuller (1986) que muestra la evolución de la relación maestro-alumno a través de tres fases:

La primera, que es anterior a la práctica del maestro, se define por una falta de caracterizaciones precisas, pues el futuro maestro idealiza la enseñanza o la percibe de manera muy vaga; en fin hay situaciones no vividas que más bien las anticipa a través de los relatos de los colegas, pero aún no existe una "historia propia".

La segunda, se caracteriza por preocupaciones del docente demasiado centradas en sí mismo; las preguntas de esta etapa son ¿tengo realmente algún peso como maestro? ¿estoy hecho para enseñar?

¹⁰ Huberman y Schapiro " la relación de madurez atestigua una diferencia natural o estructural irreductible pues corresponde a la verdad profunda de las personas. La relación de autoridad en el vínculo entre maestro y alumnos se muestra entonces más coyuntural; puede modificarse y hasta inventarse." (p. 39)

En coincidencia con lo que testimonian los maestros de mi trabajo, Fuller dice que los docentes de su estudio, en esta etapa, no están preocupados por el ritmo de aprendizaje de los alumnos ni por la planificación de las lecciones, ni por la adaptación del contenido a éstos. Para ejemplificar lo anterior, reproduzco aquel fragmento en donde un maestro rememora sus primeras experiencias docentes:

Mx; Uno se va haciendo como consciente de que intervienen ciertos elementos y no es nada más el dominio de contenidos porque yo ni me preocupaba siquiera por otras cosas; a mí me preocupaba prepararme en los contenidos, ahora me preocupa cómo voy a dar esos contenidos, si efectivamente los muchachos están aprendiendo, antes eso no me preocupaba. Yo juraba que ellos también estaban aprendiendo por el hecho de que era tanta mi identificación con ellos que me decía “ si yo estoy aprendiendo ellos también aprenden” pero...como que a medida que va transcurriendo el proceso de formación en la docencia uno va percatándose de que hay más elementos y surgen nuevas preocupaciones y nuevos miedos.

Es interesante observar cómo pueden estar determinadas las estrategias del maestro por estas actitudes, correspondientes a esa segunda fase de su evolución como enseñantes, mencionada por Fuller.

Considero que sería de innegable valor para un programa de formación docente reparar en estos aspectos. Incluso entender cómo la actuación didáctica en los maestros está enmarcada por esta dinámica de sus relaciones interpersonales con los alumnos.

El repertorio concreto de estrategias que los maestros ponen en marcha, tanto en la planeación como durante la enseñanza interactiva, podría ser interpretado a la luz de estos señalamientos. Desde esta perspectiva, aquellos abordajes basados en la investigación-acción, en los métodos participativos, etc. sirven para contextualizar un programa de formación docente que trabaje “lo didáctico”, en términos de finalidades, procedimientos, objetos de estudio específicos, pero que al mismo tiempo, no deje fuera esta perspectiva “diacrónica” de la vida del maestro, es decir, que incorpore *el aspecto evolutivo de su proceso como enseñante*. Según algunas investigaciones, la ansiedad del maestro en esta etapa trae aparejada una disminución de motivación en el alumno, así como un aumento de respuestas cargadas de ansiedad.

En lo que toca a mi estudio no puedo hacer ningún señalamiento al respecto, dado que los alumnos como protagonistas concretos no participaron del mismo, sin embargo los relatos de algunos de los maestros no confirmarían, necesariamente, lo que se dice en el párrafo anterior.

He aquí el testimonio de un docente acerca de sus comienzos en la enseñanza:

Mz: Yo siento que era una relación de mucha comprensión por parte del alumno. Por otra parte ellos me veían mucho más joven, el hecho de tener problemas con los contenidos me hacía adoptar otra actitud porque en ese tiempo andaba muy clavada en la onda piagetiana, acababa de salir de la maestría, estaba muy influenciada por dos maestras, de ellas les aprendí la humildad para aceptar mis errores, mis limitaciones.

Quizás lo que evitaba que la situación no careciera de motivación para los alumnos de este joven maestro, era que éste, aunque fuera “de una manera reproductora”, tuviera un dominio aceptable del contenido y una actitud que reflejaba sus ganas de aprender.

Huberman y Schpiro afirman; “el carácter imprevisible de la función docente, la multiplicidad de las tareas que hay que llevar a cabo provocan ansiedad y rigidez en el enseñante y se intensifican al comprobar el docente que no logra crear un clima afectivo”. (p.49)

Volviendo a los registros, se detecta lo anterior en aquellos maestros que expresan que sienten alivio a sus tensiones cuando el grupo se “pone a trabajar”; o también, cuando cuentan sus estrategias para acercarse o mantener la distancia al llegar al salón y comenzar la clase.¹⁷⁷

¹⁷⁷ En el primer capítulo de este trabajo, en el apartado titulado “Cómo acercarme a ellos” se describen estas situaciones.

Lo interesante es que estas estrategias, incorporadas a la didáctica específica de cada maestro están, en gran medida, definidas por la ideosincracia personal del enseñante más que por una formación conceptual/técnica al respecto.

Así, dependiendo de los estilos de personalidad algunos maestros testimonian que *se acercan bastante al alumno* para disminuir la ansiedad, mientras que otros, a la inversa, dirán que prefieren utilizar la lista de asistencia o el pizarrón como “mediadores” de su ansiedad en relación con el alumno.

ii

Volviendo a Fuller (1986) éste comenta en una tercera fase, se produce *alivio* después de la resolución de ciertos problemas; es en ese momento cuando las cuestiones pedagógicas se formulan de manera prioritaria. Al respecto, uno de los maestros de mi estudio dice: después de dominar el contenido puede comenzar a preocuparme por el aprendizaje de los alumnos.

Según los estudios realizados, en la tercera fase los docentes han logrado un cierto dominio personal, de sí y de los acontecimientos en el salón de clase; esto posibilita “ver más lejos de sí mismos y de su supervivencia cotidiana”, según el autor citado. Da la impresión que este nivel de dominio de sí mismo se relaciona con una *capacidad de transparencia*, que no debe confundirse con el mero impulso. EL maestro asume de manera voluntaria la *transparencia* como una *estrategia de comunicación afectiva-*

cognitiva, que considera adecuada para la facilitación del aprendizaje de sus alumnos.

La transparencia es entendida, en este contexto, como la capacidad para comunicar de manera natural sentimientos y pensamientos en la relación pedagógica, de modo tal que los alumnos puedan experimentar tranquilidad y confianza en la relación, sin que esto excluya los niveles de exigencia que los procesos de aprendizaje ameritan.

Los maestros que adoptan una relación *fusionada* con sus alumnos -como un modo de acercarse afectivamente, perderles el miedo y controlar la ansiedad, al mismo tiempo- tienen dificultades para ejercer esta transparencia; en este caso la práctica sería un modo de experimentar.

Hay otro tipo de maestro que ejerce la *distancia*, -también como un rol aprendido de otros maestros o familiares-. La distancia como estrategia permite controlar al otro y también a uno mismo; expresado con otras palabras: “aunque no se acerquen o me odien me respetarán”. Es obvio: tampoco esta estrategia cumple con los criterios de *transparencia*.. Sin embargo ésta puede pecar de “metafísica” si no se interpreta la relación maestro-alumno, en el marco de la estructura y dinámica de las instituciones educativas.

Hameline (1981) ha trabajado la relación entre *instituido e instituyente* de tal modo que podemos percibir cómo se vinculan ambos lenguajes, así, la complicidad entre el lenguaje de las intenciones y el lenguaje de las instituciones hace que, mientras el análisis los mantiene distanciados uno del otro, los sistemas defensivos subjetivos y los sistemas instituidos apremiantes tienden a amalgamarlos. De modo que enunciar la distinción sin reconocer la amalgama y la dependencia, supone poner obstáculos al desarrollo del análisis. De ahí a la mitificación hay sólo un paso.

De acuerdo con Hameline se preservaría una capacidad de autonomía en la medida que los protagonistas admitieran, de entrada, que existe una dependencia de las intenciones con respecto a las áreas de determinación en que ellas se encarnan. El autor nos invita, sin embargo, a pensar que no sólo las instituciones mantienen al hombre separado de sí mismo, pues, según él, las personas experimentan la alienación como algo muy internalizado, y muchas veces las buenas intenciones pueden convertirse a pesar de todo, en auxiliares de la dependencia.

Es importante tomar en cuenta lo anterior, para interpretar tanto las condiciones bajo las cuales se desarrollan “las didácticas” a nivel preactivo e interactivo, como los programas de *formación*

*docente.*¹⁹ Es decir, registrar y analizar en las instituciones concretas cómo aparece *el lenguaje de lo instituido y el lenguaje de lo instituyente*; el lenguaje de la institución y el de las intenciones. Detectar estos “lenguajes” posibilita a los maestros entender los significados de muchas de sus estrategias.

En el fragmento de registro seleccionado para este capítulo, hay un reconocimiento, bastante lúcido al respecto, cuando M6 se pregunta “¿por qué unos maestros nos conflictuamos y otros no?”. Al interpretar su pregunta, a la luz del planteo de Hameline, se advierte que los docentes cuando no se conflictúan es porque, entre otras cosas, aceptan o internalizan mejor el lenguaje instituido de la escuela. Refiriéndose en concreto a las reglas, dice M6: “es una especie de respaldo para los maestros que no se conflictúan jamás”.

No queda claro qué tanto el conflicto se produce por la personalidad del maestro; o porque no conoce las reglas de la institución. Aunque, por otra parte, se puede advertir una síntesis de ambos aspectos cuando el mismo docente expresa: “¿cómo se internaliza el principio de autoridad, no nada más desde la personalidad del maestro, sino también desde el saber del

¹⁹ Todos los que trabajamos en programas de *formación docente* hemos tenido la experiencia de escuchar a los maestros cuando externan en las sesiones de trabajo “sus didácticas”, tan idealizadas y fundadas en el “deber ser” que pareciera que nada se puede lograr en la realidad, pues siempre resulta muy grande la distancia de ésta con un “ideal didáctico”. Como también, a veces los maestros participantes en estos programas de formación docente, formulan una definición tan absoluta de las limitaciones de la realidad con relación a la didáctica, que así los logros también se convierten en inalcanzables.

maestro de lo que es su rol?”.

Como se advierte los docentes del fragmento seleccionado están muy preocupados por la normatividad y la moral: aluden a una contradicción existente entre sus discursos críticos sobre la norma y su interés, por otra parte, en que los alumnos respondan a sus expectativas, pues si no lo hacen, los maestros terminan imponiendo su normatividad.²⁰

Los maestros de este estudio reconocen que hay un discurso institutor-instituido por parte de la escuela, pero al mismo tiempo dudan de la veracidad de sus propias posturas institutoras-instituyentes. Quizás, el fragmento escogido para este apartado refleje la preocupación de maestros -casi todos jóvenes-, en un momento de su proceso, al tratar de entender hasta qué punto sus conflictos tiene que ver con sus peculiares ideosincracias, o con la institución, o con una falla personal para asimilar las normas.

Expone Hameline:

el discurso del ideal (exhaustivo y movilizador en el espíritu del orador porque evita cuidadosamente analizar los hechos) se hace desmovilizador a largo plazo -una vez pasado el entusiasmo o el consuelo- pues los mantiene prisioneros de su buena conciencia

²⁰ “El dilema del maestro consiste en que tiene que inculcar conocimientos aunque aparentemente los esté sonsacando. Esto da pie a una regla básica general del discurso en clase, según la cual la tarea de los alumnos es presentar las soluciones correctas a los problemas, de una manera aparentemente espontánea, mientras están constantemente intentando discernir en las claves, apuntes, preguntas y supuestos previos del maestro, cuál es en realidad la solución que se les pide.” (Edwards y Mercier, 198 p. 144).

de educadores que de este modo van a creerse idealmente institutores-instituyentes de la cultura y del humanismo, al precio de algunas concesiones a las exigencias prácticas y concretas, mientras que son realmente institutores-instituidos formando sistema con el cuerpo total de la institución, siendo solidarios de sus tensiones, de sus presiones sobre los hombres a pesar de sus intenciones contrarias." (p.170)

Los maestros de este estudio, al analizar el tema de la normatividad en la relación maestro-alumno, expresan una dicotomía que, por momentos, pareciera imposible de resolverse en una nueva síntesis o alternativa. Lo anterior se refleja en M7 cuando dice: "¿entonces?, estamos atrapados porque caemos en las posiciones de ser maestro normativo de los años 50's y otras veces agarramos todo el rollo de la pedagogía libertaria, la concientización, la libertad, etc. Pero cuando no da resultado porque ellos (los alumnos) no responden -volvemos a lo otro y no creamos una nueva alternativa."

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Hameline argumenta sobre las ventajas de la *capacidad de análisis*. Para captar las ventajas del análisis hay que entender que "el lenguaje de las intenciones" -diría el autor- busca a quién atribuirle culpas y es aquí donde se complementa y hace cómplice con el lenguaje de las instituciones, quien sin ningún tipo de análisis estimula el desarrollo de los mitos.

Para este autor, quien ejerce *el análisis* comienza por admitir

la prioridad de lo instituido sobre lo intencional como lugar de producción de lo humano, "lugar en el que las mismas personas son activas-pasivas, reveladas-reveladoras".

Aunque parezca paradójico el momento analítico preserva la intención y los ideales de aquellas instancias que pretenden absorberlos, pues el análisis impide una fusión -es decir una amalgama-. Esta se produce cuando, *al no reconocerse la dependencia de las intenciones con respecto a lo instituido, se decreta la distinción, sin reconocer dicha amalgama y dependencia: así se impide el análisis.* El análisis permite confrontar las determinaciones de la institución que regulan comportamientos con los mitos que regulan las vidas; esto no conduce a su abolición sino a su reconocimiento. Supone un proceso laborioso, según Hameline, llegar a reconocer el sistema defensivo y así *levantar el velo del desconocimiento.* Este sistema defensivo es el que conjunta el lenguaje instituido y el lenguaje idealizante.

Al retomar a los maestros de mi estudio encuentro que no sólo en el fragmento seleccionado sino también en otros pasajes -ya desarrollados en el capítulo etnográfico- aparece, por momentos, bastante dissociado el discurso del ideal y el de la institución. Esta disociación influye, de manera notable, en la creación y ejecución de las estrategias por los docentes.

El discurso del ideal se puede apreciar en el fragmento elegido; tiene un rango más o menos amplio de significados

dependiendo, en parte, de las características personales y de formación del maestro. Así, M1 dice que para él es importante, con relación a los alumnos, “dejarles crecer, elaborar, hacer” mientras que M4 va a expresar que “en gran medida el que determina la manera en que va a responder el grupo es el maestro, porque a estos se les da la oportunidad de que se conscienticen a través de una serie de actividades; llega el fin del semestre y uno se da cuenta que no responden a tus expectativas”.

El comentario anterior cabe dentro de lo que denomino *la espera*.²¹ El maestro espera que el alumno cumpla con sus expectativas (*¿discurso del ideal?*) No se puede objetar que un maestro pretenda que sus alumnos aprendan, aunque cabe la duda si se referirá a ésto M4 cuando expresa “no responden a tus expectativas”. Se advierte en el modo de expresarse de M4 que a partir del no cumplimiento de dichas expectativas, se produce un cambio, pues comienzan a tener preponderancia las obligaciones, procesos de evaluación, etc. para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, como dice el mismo maestro.

Aquí se hace presente el discurso de la institución frente al discurso del ideal, según el encuadre de Hameline, M4 sin embargo, es interpelado por M5 que parece hacer otro abordaje de ambos

²¹ El refrán popular dice que quien espera...desespera.

²² “La institución escolar está como todos los lugares en que se ejerce la palabra, penetrada por los deseos de todos los participantes, y también por sus proyecciones, sus identificaciones, sus mecanismos de defensa. El educador en modo alguno, queda fuera de la dinámica del deseo. Si ignora o desplaza la dinámica de su deseo, el educador contribuye a bloquear el grupo; si la admite, ayuda al grupo a progresar.” (Ducros, 1986, p.178)

discursos cuando dice: “**existe una concepción de lo que debe ser el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sobre todo la moral autónoma que ellos (los alumnos) hagan cosas que ellos puedan dirigir, y tratamos de adoptar comportamientos en función de esto, pero ellos tampoco están preparados para eso.**”

M5 finaliza sus comentarios diciendo: “**creo que lo que nos ayuda a ubicarnos es el programa, nos establece los límites y alcances en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje**”. M5 hace un reparo a la concepción de *la moral autónoma, como discurso del ideal*, pues argumenta que los alumnos no están preparados para eso. Sugiere tomar el *programa del curso (materia, seminario, taller)* que imparte cada maestro como factor de ubicación, como elemento estructurante de una realidad. El programa representa, en este caso, *el discurso institucional* -dentro del contexto en el que se desarrolla el fragmento seleccionado-. Incluso, M5 alude a *las estrategias* cuando expresa: “**tratamos de adoptar comportamientos en función de eso (de la moral autónoma)**”.

Desde esta perspectiva, el *programa de los cursos* forma parte de una estrategia que le da seguridad al maestro, pues establece límites; frente a la incertidumbre o frustración de expectativas, el programa constituye un puerto seguro. Wittrock, confirma lo anterior cuando expresa: “**los docentes afirman asimismo que el proceso de planificación tiene un beneficioso efecto,**

inmediato, de carácter psíquico, puesto que suscita un sentimiento de confianza y reduce la incertidumbre” (p. 474)

Retomando a Hameline, es necesario, sin embargo, explorar cuándo el programa cumple las funciones explicadas por Witrock, y cuándo se convierte en un aspecto más de la estructura normativa-instituida, a la que el maestro se aferra en el momento en que sus intenciones, deseos o expectativas, se frustran.

De todos modos y para los fines de mi estudio, creo importante sugerir que se incorpore el tema de la *planificación* a una perspectiva más amplia de investigación de las *estrategias* de los maestros. Si pretendemos aproximarnos a la comprensión de las estrategias docentes y explicar su utilización, las reflexiones anteriores permiten hacer un análisis más profundo del *uso del programa* como parte de dichas estrategias.

Al revisar las intervenciones de M1, M4 y M5 encuentro algunos puntos de reflexión similares:

- a) **Un ideal** de aprendizaje que se enuncia como proyección de la propia personalidad (caso de M1), o desde una fundamentación psicogenética (caso M5).
- b) **Una espera** de que los alumnos reaccionen al proyecto del maestro y por lo tanto aprendan lo que él se propone (casos M4 y M5), y
- c) **Una resolución** de la tensión entre a) y b) que se logra apelando al programa, a las evaluaciones, al

cumplimiento de los objetivos...

Una conclusión de lo anterior es: *la dificultad de los maestros para elaborar una integración más flexible y menos frustrante entre el discurso-del ideal y de la institución*, a tal punto que, como sugería con anterioridad, el montaje curricular-didáctico parece, por momentos una respuesta de resignada salvación y no una alternativa saludable, más o menos creadora y eficiente.²³

A través del fragmento se capta el debate interno entre estos maestros con relación a: ¿ser autoritarios o no?, ¿ser o no ser adaptados?, ¿normativos o qué...? y en este debate advierto aquella disociación de los discursos a la que ya me referí en párrafos anteriores.

M7 señala las finalidades de las reuniones de trabajo docente y al hacerlo proporciona más elementos para este análisis. Dice el maestro: **Si hay una normatividad necesaria en el rol docente ¿cuál es? ¿por qué es necesario reflexionar sobre nuestro rol docente? Queremos explicitar lo que inconsciente o subconscientemente está en nosotros, por eso estamos haciendo este ejercicio; pero.... ¿para qué queremos explicitar?: para crear otro tipo de normatividad.**

A través de la participación de M7 emerge el propósito de las

²³ Jackson (1975) dice que "debido a la complejidad del trabajo del profesor éste debe aprender a tolerar un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad" (p. 195). Me pregunto hasta qué punto la Institución acepta que de manera explícita toleren esa ambigüedad.

juntas de trabajo, que cada integrante exprese cómo percibe y siente su rol docente, para alcanzar con posterioridad otra finalidad, la de formular nuevas propuestas de trabajo académico por parte del equipo, crear como expresa M7... otro tipo de normatividad.

Llama la atención el modo de reflexionar sobre la citada “normatividad”, como si existiera un imperativo muy fuerte por enfrentarse a la misma, pero esto provocara un tipo de pensamiento que puede conducir a M7 a un callejón sin salida.

Una interpretación a lo anterior, en un nivel psicológico, la encuentro en Moyne: “el conflicto parece debido a fenómenos de desfase o de distorsión entre lo que el maestro cree que él mismo debería hacer y lo que siente en sí, lo cual engendra un sentimiento inconsciente de culpabilidad”(pp.30-38). Me parece sugerente contrastar lo que expresa Moyne con la reflexión de Hameline quien, nuevamente, apela a la dimensión institucional para explicar lo que le ocurre al maestro cuando quiere desarrollar una innovación. Dice Hameline: “el educador innovador corre el riesgo de no ser más que un mitificador, que con su reforma enmascara la complicidad mantenida con el sistema, que sólo contesta en apariencia (pp. 49-50).

Las reflexiones anteriores explican, en alguna medida, por qué Delamont como ya se vio, alude al rol difuso del docente que busca constantemente “reconciliar lo irreconciliable”. Creo que esta idea puede vincularse al riesgo de la mitificación, a la cual ya me referí

siguiendo a Hameline.

Delamont sostiene que el trabajo de los maestros en la clase se apoya en dos aspectos: *control e instrucción*. El razonamiento de la autora es el siguiente: sin control, no hay instrucción, sin instrucción no hay maestro. Esta última idea nos devuelve a Hameline y a las austeras alternativas que él vislumbra, siempre y cuando, además, los docentes ejerzan su capacidad analítica.

Conclusión.

En este capítulo pretendí explorar el sí-mismo profesional determinado, en gran medida, por el entramado que conforman el discurso del ideal y el discurso de las instituciones. Es evidente que una didáctica (o un programa de formación docente) no pueden, *per se*, resolver los problemas que formulé en este capítulo, pero sí dependiendo de cómo se los conciba, colaborar para impedir que se ejerza la negación de ciertos problema educativos y de enseñanza.

La negación de los problemas opera como un mecanismo que se aplica para resolver, en apariencia, lo irresoluble; de allí la importancia que le atribuyo a este análisis. De acuerdo a lo anterior hay un comentario de Ducros (1986) que considero apropiado: “al discurso racionalizante sobre la enseñanza que habla de conocimiento, de método y de técnica, hay que agregar el discurso que habla del deseo, de la seducción, del poder, de la culpabilidad y de los temores, discurso que, a veces, hay que oponer al discurso racionalizante”. (p.178)

Estas ideas nos llevan a pensar que las *estrategias de los maestros* (en el sentido con que definí el término al inicio de este capítulo) *se tejen con hilos diversos*.. Esta idea, no obstante, puede ser negada, puesto que de no hacerlo la empresa didáctica (tal como se la concibe casi siempre) puede llegar a convertirse en algo, prácticamente, imposible de “controlar”; Esto es así por la cantidad y calidad de los matices incorporados al proceso de enseñanza; estos “matices” son el objeto de atención en estrategias 1 y 2.

¿Qué hacer, entonces.....? Mi hipótesis sigue en pie: si abrimos nuestra visión de las estrategias se amplía, en consecuencia, la comprensión de la enseñanza y viceversa. Por lo mismo, esta posición supone incorporar otras ideas a la conceptualización de la didáctica, tanto en el nivel explicativo como en el propositivo. La dimensión propositiva es preocupante por muchas de las ideas desarrolladas en este capítulo. La formación docente puede, aun con límites, dar una cierta cobertura a ese aspecto normativo de la didáctica, en la cual los maestros puedan *integrar y diferenciar*, con relatividad, los niveles de análisis que estoy trabajando en estrategias 1 y 2 respectivamente.

III

ESTRATEGIAS 2

En el capítulo anterior, utilizando los registros y algunos aportes teóricos caractericé la relación maestro-alumno a través de los pensamientos y sentimientos que los docentes manifiestan sobre su rol como enseñantes.

En sus comentarios sobre lo que ellos experimentan al relacionarse con los alumnos se pudo entrever cómo perciben su *si mismo profesional*, advertir cómo éste, se nutre de posturas personales sobre *la autoridad-vs. la libertad*-; de supuestos sobre lo que debería *ser y hacer* también el alumno en su calidad de aprendiz *-moral autónoma vs moral heterónoma-*; sobre la reivindicación del *"conflicto"* - vs. *el malestar frente al mismo*; sobre *el aprendizaje "activo", abierto.* - vs. *el apegarse al programa*; sobre *el deseo de libertad de expresión frente a los alumnos* - vs. *el miedo a la manipulación* por parte de éstos; sobre *el discurso del ideal o de las intenciones* - vs. *el discurso de la institución*, de lo instituido.

El señalamiento de estos "opuestos" -complementarios- no debe tentar a una generalización apresurada, puesto que en este estudio se trabaja sobre un universo pequeño de maestros. Tampoco el capítulo anterior, abarca (ni lo pretende) en su totalidad al maestro y su enseñanza, pero sí aporta algunas ideas que constituyen una referencia necesaria para la comprensión de ese

proceso. Sobre todo, posibilita ampliar la visión sobre las *ESTRATEGIAS* del maestro, pues permite rebasar el significado de las mismas en el contexto de una didáctica, (que aunque se llame) “tradicional” o “activa”, permanece a menudo al margen, de lo que se juega en el desarrollo de dichas estrategias. Al respecto hago mío un comentario de Delamont (1984) que expresa: “se tiene que emplear mucho más esfuerzo en la investigación, para mostrar las relaciones entre lo que los actores piensan y lo que hacen”. (p.157)

El comentario de Delamont reafirma la idea presente en este trabajo de integrar las perspectivas de los maestros y sus estrategias -tal como fueron conceptuadas- a fin de comprender mejor la actividad de enseñar.

Si la enseñanza supone, por lo menos en su “cara visible”, una elaboración previa de estrategias, aplicación de las mismas, como la emergencia de otras imprevisibles la deducción es que ampliar nuestra visión de las mismas, lleva a *hacer más compleja la construcción de la enseñanza*, y por ende, de la didáctica. Esto ya fue señalado en Estrategias I.

En este capítulo, complementario del anterior, me introduzco en aspectos del quehacer docente referidos a las *ESTRATEGIAS DEL MAESTRO EN LA ELABORACION, SELECCION, DISTRIBUCION Y TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO*.

En consecuencia, desarrollo este capítulo tomando como eje el *dominio del contenido* analizándolo en tres niveles:

1. Las estrategias del maestro para manejar el *contenido en el contexto del programa y curriculum*. Corresponde, en particular, a la fase de planeación (o rediseño) del programa y/o sector curricular, correspondiente en este caso a la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Este nivel de análisis se refiere a la *enseñanza preactiva*.

2. Las estrategias del maestro para *estructurar u organizar el conocimiento, previo a su transmisión (preparación de clases)*. Me refiero a las estrategias de aprendizaje del maestro con relación al conocimiento, corresponde a la fase de microplaneación (para diferenciarlo de la fase anterior). Esta fase también se ubica en la *enseñanza preactiva*.

3. Las estrategias del maestro para *transmitir el contenido y desarrollar las actividades*, que exige del alumno como parte de su aprendizaje en el salón de clases y fuera de él. Corresponde, tanto a la *fase preactiva* como a la *interactiva*, tanto lo que ha sido previsto como lo imprevisible.

Antes de desarrollar los tres puntos anteriores se presenta una recapitulación de las ideas que los profesores externan sobre el tema de *dominio del contenido*, las cuales aparecen en el registro de los relatos. Esta parte ha sido formulada bajo la modalidad de *principios*, entendidos como el conjunto de posiciones/supuestos que los maestros externan sobre el dominio del contenido y las estrategias con relación al mismo. La presentación de éstos se ha

estructurado de tal modo que se pueda apreciar cómo una misma idea puede admitir distintas percepciones por parte de los maestros.

Esta recapitulación permite contar con un panorama global de todo lo que los maestros dicen en las sesiones de trabajo, sobre el asunto que motiva el desarrollo de Estrategias 2. Así pues, este panorama global opera como cobertura para el tratamiento más singularizado sobre el dominio de contenidos y estrategias que presento en este capítulo.

Principios sobre el dominio del contenido

Los maestros consideran:

1a. Que al dominar el contenido se experimenta alivio y seguridad y que esto mejora su relación con el alumno.

1b. Que si dominan el contenido, no serán necesariamente queridos por sus alumnos, pero sí respetados.

1c. Que la falta de dominio del contenido provoca inseguridad y temor de reflejarlo.

1d. Que el dominio del contenido conscientiza sobre lo que no se domina.

2a. Que mientras el docente no domina el contenido no puede “percibir” al alumno y a su proceso de aprendizaje.

2b. Que dominar el contenido no es una condición suficiente para percibir con más claridad el proceso de aprendizaje del alumno.

3a. Que pueden diferenciar mejor su rol como enseñantes con relación al rol del alumno, cuando manejan el contenido.

3b. Que la diferenciación de roles -entre maestro y aprendiz- permite “percibir” a los alumnos e interesarse tanto por las estrategias de la enseñanza, como por los aprendizajes de aquéllos.

3c. Que cuando se carece del dominio el contenido se es más interactivo con los alumnos y más humilde en la relación con ellos.

3d. Que dominar el contenido supone perder “reciprocidad” en la relación maestro-alumno, estableciendo autoridad.

3e. Que el sólo dominio del contenido no confiere autoridad, pues entran en juego otros factores personales del maestro que influyen en el ejercicio de dicha autoridad.

4a. Que cuando hay dominio del contenido las estrategias expositivas pueden ser mejor utilizadas y aprovechadas por los docentes.

4b. Que cuanto más dominan el contenido más usan la estrategia expositiva y los alumnos participan menos.

4c. Que cuanto más textual en la exposición es un maestro, los alumnos lo consideran un mejor docente.

4d. Que el dominio del contenido permite al maestro resolver dudas con mayor facilidad, cuando son formuladas por los alumnos.

4e. Que cuando el docente -por sí mismo- reestructura la información, puede utilizar la exposición como una estrategia más creativa.

4f. Que los alumnos manifiestan poco interés por enfrentarse

directamente al conocimiento y que por esto el maestro es concebido y requerido como un intermediario entre ellos y dicho conocimiento.

5a. Que hay que rescatar un rol más activo del maestro como centralizador u organizador del conocimiento.

5b. Que la construcción del conocimiento por el docente puede ser un factor que facilite la motivación, en el alumno, a través del “conflicto” intelectual.

5c. Que hay que centrar la estructuración del contenido en lo significativo para el curso.

5d. Que la elaboración que hace el docente de la estructura del contenido, facilita en el alumno la elaboración de su propia estructura conceptual.

5e. Que es pertinente manejar la estructura conceptual de un tema pues así se aprende una forma de pensar.

6a. Que los alumnos se ubican en los contenidos de las clases actuales, pero no los relacionan con contenidos ya desarrollados anteriormente, ni con su realidad.

6b. Que los alumnos en sus aprendizajes evidencian dificultades para integrar, relacionar, y captar la estructura conceptual del texto.

6c. Que es necesario que el alumno cuente con una base conceptual, previa al inicio de una actividad.

6d. Que los alumnos, por no tener conocimientos sobre los temas consideran correcta cualquier postura sobre el mismo.

6e. Que los alumnos conciben al contenido “per se”, y por ende, como algo que no se mueve y que no puede ser transformado.

6f. Que los alumnos no asimilan ni, en consecuencia generan una actividad intelectual sólo porque el maestro le muestre cómo deben realizar dicha actividad.

6g. Que la actividad en los alumnos se genera si hay "conflicto" intelectual.

6h. Que los docentes evitan el conflicto intelectual en el manejo del contenido y de las actividades y que los alumnos, de modo complementario, hacen lo menos posible por aprender.

6i. Que los alumnos en su proceso de aprendizaje tienden a confundir la explicación y la comparación con la mera opinión.

7a. Que en el curriculum la falta de integración de las materias se debe a que no se organiza su estructura conceptual .

7b. Que el trabajo en equipo de los docentes puede favorecer la elaboración de la estructura conceptual del curriculum.

7c. Que los desfases del curriculum formal se deben, en parte, a la falta de trabajo en equipo, pues se propicia la confusión.

7d. Que la decisión de plantearle al alumno una o varias posiciones sobre un conocimiento, constituye una situación problemática. Puesto que tal decisión afecta a la profundidad con que se va a adquirir dicho conocimiento.

7e. Que es probable que el planteamiento de diferentes modelos de conocimiento, provoque en el alumno una ruptura conceptual que lo lleve a buscar una nueva integración de la información; si al alumno se le presentan diferentes modelos de conocimiento necesariamente tendrá que hacer una ruptura y nueva integración

7f. Que es polémico decidir si el maestro debe presentar varias

posiciones sobre el conocimiento y que el alumno adopte una de ellas.

7g. Que es polémico decidir si el maestro debe asumir, con prioridad, una posición respecto al conocimiento, pues esto favorecería el aprendizaje del alumno

7h, Que el alumno tiene resistencias sobre los contenidos que le proporciona el curriculum, pues experimenta un choque ideológico entre dichos contenidos y los conocimientos previos que posee.

7j. Que un modo de resolver el choque ideológico que experimenta el alumno consiste en que el maestro tenga dominio del contenido y esté convencido de los beneficios que éste aporta a la formación del alumno.

7k. Que para elaborar el programa de un curso, primero hay que crear la estructura conceptual del mismo.

Los principios arriba formulados sintetizan, de algún modo, afirmaciones que están basadas en actitudes personales del maestro, en su formación psicopedagógica, en la percepción que tienen de los alumnos y del curriculum.

Las líneas de pensamiento más importantes que visualizo en los principios citados son las siguientes:

- La necesidad de concebir al maestro como un constructor, elaborador del conocimiento.
- Los problemas que supone la organización del conocimiento en el

micro contexto del programa como en el marco del curriculum.

- Las expectativas y las percepciones de los docentes respecto a la actividad que ejercen los alumnos con los contenidos.
- La necesidad de dominar el contenido por parte del maestro, como condición previa, para dedicarse de lleno al aprendizaje de los alumnos
- La consideración del “conflicto” intelectual sobre el contenido, como una herramienta psicopedagógica y didáctica.
- Las percepción de que el dominio del contenido favorece las estrategias de transmisión

Vale una aclaración pertinente respecto al concepto de *contenido* puesto que los maestros de estos relatos hacen frecuentes referencias al mismo. Comparto la descripción que propone Fenstermacher de todo aquello susceptible de ser incorporado bajo el rótulo de *contenidos*: “conocimientos, habilidades y comprensión

hasta creencias, emociones y rasgos de carácter”. Por otra parte, Pérez Gómez distingue dos tipos fundamentales de contenidos en la estructura de cualquier conocimiento: *Constructos y estructuras* (o relaciones entre constructos). En los primeros se incluyen los hechos, conceptos, procedimientos y principios; en los segundos listas, taxonomías, algoritmos o jerarquías de procedimiento, teorías o modelos.²⁴

Sin embargo el grupo de maestros ya citado utiliza de manera equivalente *contenido por conocimiento* Es posible que esto se

²⁴ Pérez Gómez (1985) sigue en esta clasificación a Romiszowski y Reigeluth.

produzca porque en el momento en que se realizan las sesiones de trabajo una de las preocupaciones más fuertes es el manejo del conocimiento, dentro del ámbito de la carrera de pedagogía, de su curriculum, y más específicamente en el contexto de los programas de los cursos que cada maestro tiene que preparar e impartir.

Cuando los maestros de este estudio se refieren específicamente al “dominio” integran en una sola idea contenido y conocimiento. Por otra parte, no hay que descartar que en esta posición están presentes viejas herencias dicotómicas en lo que hace a *conocimiento y métodos, conocimiento y proceso*, como si se pensara que lo que se enseña es el conocimiento (entendido como información, y todo lo demás constituyera “medios” para enseñar dicho conocimiento, sin embargo, al hacerlo así no podría ser considerado como tal)²⁵.

A decir de Shulman estas facetas no han sido debidamente investigadas. El autor comenta que: “Donde el programa sobre la cognición del profesor ha fallado es en dilucidar cuál es la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los maestros y las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los maestros proporcionana a sus alumnos.” (p.74) Señala la vaguedad existente respecto a lo que se incluye dentro del concepto de conocimiento, aunque todo mundo sostenga la necesidad de que el alumno sea competente en su área. Subraya tres clases de conocimiento de contenido:

²⁵ Greeno (1986) se refiere a dos tipos de conocimiento el proposicional y el algorítmico.

- a. *conocimiento de la materia*, que corresponde al especialista del campo;
- b. *conocimiento pedagógico*: comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias se entienden o no, se aprenden o no. Incluye la psicología del aprendizaje de los mismos.
- c. *conocimiento curricular*: familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza: en textos, programas, libros de ejercicios, etc. ²⁶

El autor formula algunas preguntas sugerentes para la investigación sobre estos aspectos de la enseñanza: “¿de qué manera las creencias epistemológicas generales en los docentes, sus concepciones genéricas acerca del conocimiento, y su comprensión del conocimiento en su propia disciplina pueden vincularse con la manera en que enseña la materia? ¿Cuánto y qué deben saber los maestros acerca de lo que enseñan?” (p.66)²⁷ La pregunta anterior nos instala en las concepciones, ideas, opiniones, “creencias epistemológicas” - según Shulman-, que los maestros tienen y que influyen en el abordaje del conocimiento, ya sea a nivel curricular, de preparación de clase, o en la transmisión maestro-alumno ¿qué significados le atribuye el maestro al conocimiento? ¿en qué consisten esas “posiciones” de aquél sobre el conocimiento ?²⁸

²⁶ El esquema de Shulman coincide con la organización que acerca de este mismo tema hago en la segunda y tercera página de este capítulo.

²⁷ Para el lector interesado, según Shulman (1989) esta investigación sobre la enseñanza se lleva a cabo a través de una combinación de: historias orales, intelectuales, análisis de tareas simuladas, entrevistas continuas a lo largo de 1 ó 2 años durante su formación, observación sistemática de la planificación.

²⁸ En parte, los principios recapitulados, en páginas anteriores permiten un primer acercamiento

Al respecto Gimeno Sacristán (1989) dice:

esas perspectivas epistemológicas no se refieren como es obvio a un nivel filosófico, en sentido estricto, sino a concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas, ni ordenadas ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que las componen. Estos cuerpos epistemológicos parecen ir ligados a otras perspectivas sobre la educación en general por la que los aspectos epistemológicos se integran en concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología sobre la educación con alguna aplicación en la práctica". (p. 216)

Según el autor, el componente "epistemológico" tal como el lo ha conceptualizado constituye un aspecto significativo de las *perspectivas* profesionales del maestro. Tabachnick y Zeichner (1982), citados por Gimeno Sacristán, entienden por *perspectivas* las formas con las que los profesores piensan su trabajo y las formas en que dan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en clase.²⁹

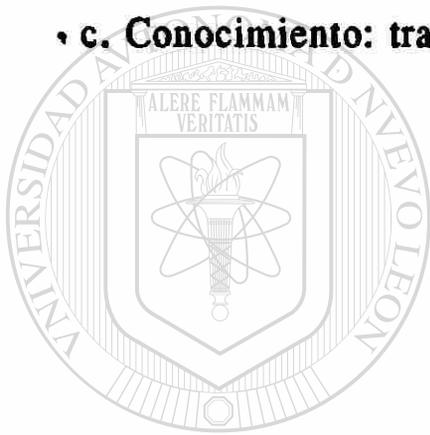
Finalmente qué tanto las *perspectivas* como las *estrategias* -tal como las definí al inicio del capítulo anterior- constituyen ejes integradores de aquellos aspectos surgidos a lo largo de *Estrategias 1 y Estrategias 2*.

²⁹ Ya incluí también una noción de este concepto en el capítulo anterior; lo señalo para indicar coincidencias en el enfoque en ambos capítulos, aunque en uno y en otro se realicen distintos enfoques del maestro y su enseñanza.

El capítulo etnográfico de este trabajo permite registrar estas posiciones sobre el conocimiento por parte de maestros concretos; también posibilita registrar algunas de las estrategias de estos maestros con relación al mismo.

A continuación analizo algunos de los fragmentos de los registros que tienen relación con los tres apartados en los que se estructura este capítulo:

- a. Conocimiento: curriculum y estrategias.**
- b. Conocimiento: su elaboración por el maestro y estrategias.**
- c. Conocimiento: transmisión-interacción, y estrategias.**



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A. Conocimiento: curriculum y estrategias.

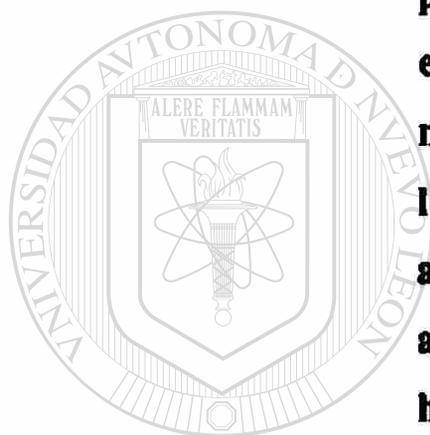
Fragmento 1: Se inicia con el comentario que hace uno de los maestros sobre la importancia que él le otorga a *los objetivos*.

M1: Precisamente lo que se pretende es la correlación de los objetivos institucionales, objetivos de la facultad, objetivos del curso, contenido, etc., y ver la mejor manera de hacer una explicitación de los objetivos en todos los niveles con cierta coherencia. Esto lo digo porque ya haciendo una revisión más detallada se presencian desfases entre las diferentes materias, seriadas o no, y esto se produce por la falta de integración de esas materias y por la poca disposición para armar la estructura conceptual así como las actividades. Y esto va en detrimento del logro de ciertos aprendizajes, y por lo tanto de un perfil. O sea, terminamos estableciendo que existen diversas concepciones, propiciándose así, la confusión.

M2: Mira M1, para mí el problema no es tanto la diversificación de concepciones, sino que en un momento dado como no son materias

seriadas te das cuenta que no hay secuencia de contenidos, y entonces sí se arma un problema cuando son dos maestros diferentes los que están a cargo de esas materias, porque no hay una coherencia lógica; hay fragmentación del conocimiento.

M3 : Entonces... nos tenemos que preguntar ¿qué son los programas? ¿qué entendemos por hacer un programa? ¿cómo construimos el conocimiento para hacer un programa? A mí se me ocurre que hay como dos niveles: la construcción que tú quieres hacer con el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción que debemos hacer para crear un programa.



M4: En relación a lo que M3 se pregunta... no sé... pero a mí me parece que en los programas no deben aparecer los conocimientos como cosa muerta sino que el docente debe armar previamente la estructura conceptual; para esto debes tener la idea del todo, siendo ésta el resumen previo de las ideas claves, que a su vez van acompañadas de las ideas secundarias.

M3 ¿Cómo M4? Dame un ejemplo.

M4: No sé...bueno...mira si hay que armar el programa de Educación No Formal nos podemos preguntar ¿cuáles son esas ideas que debemos construir alrededor de la idea de Educación No Formal?

M5:¿Se acuerdan de aquel artículo que mostraba un ejercicio de ese tipo pero en el campo de la química ?

M4: Sí, esto sería lo mismo; en nuestro caso sería en relación a ciertas teorías, ya que en las ciencias sociales aparecen diferentes maneras de manejar los conceptos.

M3: Por eso me preguntaba ¿qué es construir un programa ? ¿cómo está la construcción del conocimiento “por debajo del programa”. Pienso que aunque a veces lo decimos es más bien una cuestión de deseos, una ideología, más que una tarea que en la realidad hagamos.

Seleccioné este fragmento del estudio etnográfico, pues considero que contiene ideas para meditar. De entrada, se sostiene que la finalidad buscada es la correlación de los *objetivos* en sus diversos, pero complementarios, niveles de generalidad y que los

desfases curriculares más las debilidades o carencias de la estructura conceptual, como de las actividades de aprendizaje, impiden el logro del perfil de la carrera.

Un análisis crítico de la afirmación anterior puede realizarse a partir de una pregunta que formula Stenhouse (1986): “¿Pueden existir criterios destinados a la selección de contenido, distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo?” (p.127) Según el autor la pregunta se responde afirmativamente en la medida que aceptemos que *hay contenidos de la educación que son valiosos en sí mismos*, más que como medios hacia el logro de objetivos. El autor sostiene que hay distintas áreas de conocimiento cuyo contenido es susceptible de ser seleccionado para organizar un curriculum, sin que haya necesidad de hacer referencia a los objetivos o al comportamiento del alumno.

En otra parte de su texto Stenhouse dirá:

Aparte de formalizar y por tanto debilitar los niveles de calidad, el procedimiento por objetivos tiende asimismo a convertir el conocimiento en instrumental. Las capacidades literarias han de estar justificadas por el hecho, por ejemplo, de que nos ayudan a leer Hamlet. Pero Hamlet no ha de ser justificado como un terreno de entrenamiento de capacidades literarias. Sabemos demasiado bien cuán fácil es convertir en simple ejercicio un contenido intrínsecamente valioso. Hemos de poner cuidado y no permitirnos el uso de métodos que distorsionan el contenido a fin de lograr objetivos. (p. 126)

M1 está preocupado porque *“las diversas concepciones de los docentes”* pueden propiciar confusión en el alumno. Aquí la lógica del modelo curricular medios-fines se impone, pues refuerza la expectativa de una homogeneidad curricular que supondría también una homogeneidad respecto al contenido. Esta observación no excluye la preocupación legítima de este maestro por otros aspectos, como la falta de trabajo académico en torno a la construcción de una estructura conceptual dentro de un sector curricular.

Se imponen dos señalamientos: uno, que el modelo por objetivos “jala” hacia la formalización de una correspondencia entre estos, de tal modo que los conocimientos (estructura conceptual) y las actividades se sometan a tal dirección; dos, que tal posición curricular deja al desnudo -de todas maneras- una cuestión importante, a saber, la organización del conocimiento, es decir, su estructura conceptual. Más aún, los modelos curriculares por objetivos (conductuales) soslayan ese aspecto, ahora bien, cuando tal posición se desmantela, o cuando simplemente no existe emerge entonces, el vacío de contenidos (conocimientos) en el curriculum. En síntesis, el modelo por objetivos conductuales encubre, en gran medida, el vacío de contenido, pues la estructura formal-sintáctica del modelo puede favorecer dicho encubrimiento.

Para Stenhouse, Schawb y Phennix, entre otros, una fuente alternativa a los objetivos, está constituida por las estructuras del conocimiento, de las cuales los maestros pueden derivar criterios para guiarse en el proceso de enseñanza aprendizaje. Stenhouse se

pregunta: "Si existen disciplinas del conocimiento que están estructuradas y poseen conocimientos lógicos y pruebas para determinar su verdad ¿no es finalidad de la enseñanza de una disciplina explorar su estructura, señalar en ella ciertos puntos de referencia?" (p.68)

Quizás eso es lo que esté buscando M3 cuando se pregunta "¿qué es un programa? ¿cómo se construye?"; él dice que en el programa los conocimientos no deben aparecer "como una cosa muerta" sino que el docente debe formular "previamente la estructura conceptual". Cabe preguntarse por qué este maestro está oponiendo *el conocimiento como cosa muerta al conocimiento como estructura*. Haciendo una metáfora: ¿cuál es la vida que el maestro, entonces, le otorga a una estructura conceptual?³⁰

Según Bruner(1972) toda teoría de instrucción tiene que poseer como característica esencial, la capacidad de explicar cómo deben estructurarse un conjunto de conocimientos para que puedan ser aprendidos por el alumno. En términos parecidos se expresa Phenix (1973) cuando sostiene que *no hay que confundir la arquitectura del conocimiento con la arquitectura de la enseñanza*. Para él la organización del conocimiento "es un recurso valioso para quienes deben diseñar currículo" (p.40), pero la forma en que se utilizará ese recurso es un problema distinto.

³⁰ Bruner (1972) "La estructura de cualquier rama del conocimiento puede caracterizarse de tres maneras cada una de las cuales afecta la capacidad de cualquier estudiante para dominarla: el modo de representación en que se expone, su economía y su fuerza efectiva". (p. 59)

Hay que usar categorías que hagan posible la estructuración del conocimiento. Una categoría “es un concepto de clase que relaciona distintas entidades de acuerdo con alguna identidad formal”(p.40) Es una identidad formal entre cosas que son diferentes, y según el autor: “esta capacidad de reconocer la identidad en la diferencia está implícita en toda actividad intelectual” (p.40)

Para Phenix esta capacidad humana de categorizar y estructurar el conocimiento hace posible que el hombre organice la experiencia y le otorgue un significado a algo que podría ser caótico e inconexo. El autor es muy claro al advertir que la importancia concedida al conocimiento y su organización no incluye todos los otros aspectos presentes a la hora de armar un curriculum, como los sociales, culturales y psicológicos; y señala, además que cuidar la estructura del conocimiento “no es condición suficiente para que se produzca un aprendizaje” (pp.44-45) pero sí constituye una condición necesaria para lograrlo.³¹

Para el autor citado el aprendizaje depende, en gran medida, de esta posibilidad en el sujeto cognoscente de hacer suyos aquellos modelos del conocimiento, inherentes a lo que se aprende. Por eso Phenix explica que es tautológico decir que el conocimiento depende de la importancia que se le conceda a su estructura, ya que por

³¹ Edwards y Merciers(1988) diferencian entre ritual y principio y dicen que en el proceso de aprendizaje la idea que los alumnos se arman es ritual (lo que hay que hacer o decir) más que de principios - basados en una comprensión conceptual- ; Al conocimiento de procedimientos se le llama conocimiento ritual, y al conocimiento explicativo y reflexivo se le llama conocimiento de principios. (el subrayado es mío)

fuerza el conocimiento consiste en captar relaciones o modelo.

Por otra parte, Bruner define lo que es para él *estructura óptima* cuando hace referencia a la necesidad de que una teoría de la instrucción especifique las formas en que habrá de estructurarse el conocimiento, por lo tanto estructura óptima es: "conjunto de proposiciones del que puede derivar un cuerpo mayor de conocimiento" (p.54); su formulación está determinada por el desarrollo de cada campo específico del conocimiento.

Bruner concluye diciendo:

puesto que el mérito de una estructura depende de su poder para simplificar la información, generar nuevas proposiciones y aumentar la manipulación de un cuerpo de conocimientos, la estructura deberá relacionarse siempre con el nivel y dotes del que aprende. (p.55)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

De lo anterior se desprende la relatividad de una estructura óptima del conocimiento; pero esta relatividad no se debe sólo a que en términos de aprendizaje haya que organizar el conocimiento para que responda a finalidades pedagógicas y curriculares. Dicho de otro modo, no son sólo las características del aprendiz una fuente para establecer criterios con relación al conocimiento académico. Los criterios que se utilizan en la selección y organización del conocimiento susceptible de ser enseñado en las escuelas están influenciados tanto por los perfiles epistemológicos, ideológicos y

culturales de quienes hacen la selección, como por los intereses y expectativas de los sectores que hegemonizan el conocimiento académico, en un momento particular de la vida de la institución educativa y de la sociedad en la que está inserto.

Tampoco hay que descartar en esta formulación de criterios, el devenir histórico de los distintos campos del conocimiento involucrados en el curriculum y en su enseñanza. Lo cierto es que los cuerpos organizados del conocimiento, ya sea en el campo de las ciencias, de las humanidades, del arte, o la educación, *constituyen elaboraciones de significados* sobre la realidad externa/interna del hombre, y cada una de estas construcciones observa su propio código de lógica interna. Al respecto dice Bruner, citado por Belack (1973):

el conocimiento es un modelo que nosotros construimos para dar significado y estructura a las regularidades de la experiencia. Los conocimientos organizadores de cualquier cuerpo de conocimiento son invenciones para hacer que la experiencia sea económica y se halle relacionada.

Inventamos conceptos como el de *fuerza* en Física, *ligadura* en química, *motivos* en Psicología y *estilo* en Literatura, como medios para el fin de lograr comprensión. La potencia de los grandes conceptos organizadores reside, en gran parte, en el hecho de que ellos nos permiten comprender y , algunas veces, predecir o modificar el mundo en que vivimos. Pero su potencia consiste también en el hecho de que los conceptos proporcionan instrumentos para la experiencia.” (p.254-255)

o Si no se capta esa “lógica” resulta difícil entender los criterios de quienes la sustentan y elaboran; a su vez esto ocasiona, que quienes diseñan el curriculum (o lo enseñan) no tengan claro los siguientes aspectos:

a) Ni los criterios sobre los que está fundado ese “x” universo simbólico al que se enfrentan cuando deben decidir sobre el conocimiento a seleccionar.

b) Ni el proceso cognitivo que ellos siguen para entender aquel universo simbólico (o cuerpo de conocimientos) .

c) Ni, por último, los criterios que ellos toman en cuenta para una selección del conocimiento con fines de enseñanza.

Por lo anterior los diseñadores/especialistas/maestros no pueden, a mi juicio, soslayar dos *estrategias* que deben aplicar para elaborar el curriculum y sus programas:

1. La captación de los *criterios específicos* de organización, inherentes a las diversas estructuras de conocimiento; este apartado, es obvio que está vinculado al desarrollo y producción de conocimiento en diferentes áreas.

2, La creación de *criterios pedagógicos/curriculares* para organizar el conocimiento académico susceptible de enseñanza; ésta es la empresa pedagógica, propiamente dicha.

Este último aspecto, acerca de los criterios pedagógicos, se intenta cubrir a nivel universitario, pero se hace sólo de un modo formal desde el momento en que las instituciones ofrecen un

curriculum a sus alumnos y a la sociedad. Muchas veces ni esta instancia formal se cubre, pues si se solicita un “plan de estudios” se confunde esto con lo que, vulgarmente, se denomina “tira de materias”.

Ahora bien, a los fines de organización curricular del conocimiento parece más sencillo, -por lo menos en nuestros tradicionales currículas deductivistas-, estructurar el conocimiento en las ciencias naturales que en las sociales. Estas últimas siempre son “sospechosas” de infiltramientos ideológicos, excesivos, que tornan muy difícil la selección y reelaboración del conocimiento que debe ser enseñado. Los distintos conceptos de estas disciplinas admiten una multiplicidad de definiciones dependiendo de la teoría, corriente autor y campo del conocimiento en los cuales dichos conceptos han crecido. A esto le agrego que no siempre esas “definiciones” cumplen con los criterios de claridad, estabilidad y pertinencia.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

De ahí la dificultad para armar una estructura conceptual con un relativo rigor, aunque considero que esto es agravado por un desconocimiento más o menos profundo de corrientes, posturas y teorías en los diseñadores de currículas en Ciencias Sociales y Humanidades.

Al retomar el contenido del fragmento etnográfico seleccionado, así como las preocupaciones y opiniones vertidas por los maestros sobre el curriculum, el programa o los objetivos, me

pregunto si es posible hacer una investigación sobre los criterios que utilizan los diseñadores (sean maestros o no) seleccionar y organizar el conocimiento en la programación curricular. A través de estos "criterios" es posible detectar las estrategias usadas por los diseñadores.

Considero que no hay demasiada investigación, y menos a nivel superior, sobre la cuestión mencionada. Gimeno Sacristán (1989) menciona que esta ausencia del contenido cultural en los paradigmas actuales mereció que Schulman se haya referido a ella como "el paradigma perdido"

Al recorrer los distintos modelos de organización curricular vigentes en el presente siglo, se detectan los diversos enfoques acordados a los componentes básicos del curriculum: cómo las prioridades han transitado del tradicional énfasis puesto en lo académico a otras visiones psicológicas, sociológicas, o técnicas-eficientistas que determinan propuestas, en las que el centro de atención, o bien es el contenido, o el aprendiz y sus procesos, o el análisis de determinantes socio-culturales, hasta rematar en los modelos de logro basados en la eficiencia.

No es mi interés hacer una valoración crítica de estos modelos, su génesis y devenir político-social e institucional, sin embargo, tampoco se puede hacer caso omiso del significado de éstos y su vigencia en distintos momentos, ya sea cuando hegemonizan el panorama curricular, coexisten con otras posiciones, o desaparecen

para volver a aparecer. Por otra parte no se puede sostener un formalismo epistemológico ingenuo defendiendo, *per se*, las estructuras lógicas del conocimiento y su traducción a las curricula, pues sabemos que el conocimiento no es neutro ni ascético, que hay “diversas” lógicas en juego.

Pero a pesar de todo, es preocupante esta dificultad por darle “un lugar” sustancial a la elaboración, reelaboración y planeación del conocimiento por parte del maestro (a nivel curricular-programático). Desde aquí considero que adquiere relevancia la pregunta que se hace uno de los maestros, cuando dice “¿qué entendemos por hacer un programa?”, más aún cuando comenta que en el programa no deben aparecer los conocimientos como “cosas muertas”, sino que el docente debe armar la estructura conceptual.^{32y33.}

Una cierta aceptación de la necesidad de recuperar un mayor protagonismo para el *conocimiento*, dentro del *curriculum* y del proceso enseñanza-aprendizaje (por parte de las instituciones y de los maestros) pudiera estimular la investigación de esta cuestión a nivel universitario, incorporar más este interés a los programas de formación docente.

³² El conocimiento como cosa muerta puede suponer una crítica implícita a la forma de presentar el contenido en las cartas descriptivas.

³³ Clark (1990) “La planificación lleva un esbozo general de lo que es posible y tiene probabilidades de ocurrir durante la enseñanza y se emplea para dirigir las transiciones de una actividad a otra. Pero cuando comienza la enseñanza interactiva, el plan del docente pasa a segundo plano y aumenta la importancia de la adopción interactiva de decisiones” (p. 474)

Es posible, como hipótesis de trabajo, que si el maestro se involucra en la tarea de "aprender" a armar estructuras conceptuales este ejercicio no sólo arroje como resultados una mayor información por parte del docente, sino que, también *adquiera estrategias de organización del conocimiento.*

Una toma de conciencia de sus estilos cognitivos de trabajo, puede ayudar al maestro a preparar estrategias de enseñanza encaminadas a que el alumno aprenda a organizar un material de conocimiento; es decir, *ayudar al alumno a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje para asimilar una determinada estructura conceptual.*

Ahora bien, lograr esto en el plano didáctico implica suponer que la elaboración, selección, distribución y transmisión del conocimiento constituye una tarea valiosa -aunque no la única- para promover el desarrollo cognitivo-emocional de los alumnos y sus aprendizajes a nivel superior; así como para promover el desarrollo cognitivo-emocional de los maestros, sus aprendizajes, la adquisición de estrategias para dicha elaboración del conocimiento, y también las estrategias para el trabajo con dicho conocimiento en el salón de clase. A continuación veremos un aspecto que complementa a lo que he desarrollado en estas páginas: *el maestro como elaborador del conocimiento y sus estrategias.*

B. Conocimiento: su elaboración por el maestro y las estrategias que emplea.

Fragmento 2: Los maestros discuten si tienen que desarrollar una concepción o varias cuando imparten un tema. A partir de este problema hacen referencia a ellos como *constructores* de ideas.

M1: Aquí entra este asunto de la construcción, nosotros podríamos optar por dar una concepción “x” de aprendizaje, si somos conductistas, cognoscitivistas, etc. (porque todos son brillantes en su teoría). Luego uno le adjudica un valor y dice ‘yo me identifico con x teoría’.

En otro caso vamos a desarrollar varias teorías. ¿Cómo salvar el eclecticismo en la formación del alumno? No con la intención

de decirles “ya vieron ésta y ésta... y ésta es la buena”, sino: “¿cómo vas a trabajar”.

Podemos presuponer que los chavos ya armaron ideas durante tres meses y van a construir ciertas categorías para diferencias a Skinner de Piaget; pero aquí entra el problema de hacer el plan de instrucción: ¿cómo hacerlo? ¿qué posibilidades tenemos para desarrollarlo y hasta dónde? Porque aquí nos debemos de preguntar, alrededor del concepto de

conducta e aprendizaje de Skinner² y Piaget ¿qué otras nociones rodean esos conceptos en esos autores?, ¿cuánto tiempo puedo dedicarle dentro de la normatividad a la institución? Por eso pienso que si pudieramos detectar núcleos de problemas de conocimientos para la elaboración del programa, esto ayudaría.

M2: Bueno, tú estás hablando del manejo del contenido por parte del docente: que si dar una sólo posición o dar diferentes modelos... Yo me pregunto ¿en qué momento se va a recortar y tratar de ubicar al muchacho dentro de lo que se está manejando, para no salirnos de los objetivos y lograr la profundidad del contenido en el muchacho o que él logre asimilar las ideas básicas?

M3: Si al muchacho se le presentan distintos modelos de conocimiento y nosotros tenemos que ubicarnos, necesariamente ¿tendrá que hacerse una ruptura y una integración? Nosotros tenemos que tomar posición con respecto al conocimiento, por eso ¿hasta dónde el maestro debe abordar

un conocimiento general para que el alumno pueda ubicarse o hasta donde se le deben manejar paradigmas especiales para que de ahí pueda construir?

Este es el problema que también se me presenta a mí, los estudiantes preguntan ¿por qué tanta filosofía, sociología, Piaget, Freud...? Me pregunto si realmente se da una formación ecléctica, no integramos y no se sabe por dónde empezar para construir un concepto.

M4: Pero, además de todo lo que ustedes dicen está un problema que se relaciona también con la construcción y es, si el maestro es únicamente un transmisor o bien propicia la reflexión de los contenidos tratados desde sus diferentes

perspectivas. ¿De qué manera se le están dando a conocer esos contenidos al muchacho?; inclusive los artículos es necesario cuestionarlos, tratar de plantear una respuesta a los problemas que se manejan. Es decir, ¿cómo manejar el contenido del material?, ¿a través de un esquema conceptual o a través de problemas concretos?

Por ejemplo, a nuestros contenidos en

algunos talleres no los podemos manejar de manera descriptiva sino destacar problemas centrales existentes.

Al ver todo el material los muchachos cuestionan a los autores y nos preguntan “¿y ahora, qué? ¿cuál es la alternativa?”

Por eso es que creo que todo esto es un proceso de construcción a largo plazo en cuanto a que ellos logren precisar e integrar los modelos de conocimiento, las diferentes teorías, principios y más aún tomar posición.

M1: Pero, por todo eso M4, es que sigo pensando en el dominio del contenido, y me sigue pareciendo que es más conveniente tener por lo menos una estructura -porque si la tengo me apropio de una manera de pensar-, y si me apropio de una manera de pensar ya tengo la experiencia de cómo se piensa dentro de ese paradigma. Esto nos da la posibilidad de romper con dogmas, acercarnos a otra estructura, nos hace superar la etapa del imitador; por eso es que me parece que hay que desentrañar lo más exhaustivamente posible las relaciones existentes entre los conceptos de un paradigma y las

posibilidades metodológicas del mismo para organizar el pensamiento del maestro y del alumno.

¶

M5: Sí... cuando una va revisando los materiales va viendo la posibilidad de reconstruir una metodología, aprende esa forma de pensar y ve que esto podría funcionar para uno. Pero ¿qué tanto podría ser útil para el alumno? A mí me parece más interesante proporcionar varias posturas y permitir que el alumno adopte una.

Del análisis del fragmento transcrito se pueden derivar algunas alternativas:

• Para los maestros: para poder desarrollar varias teorías o concepciones, es necesario detectar núcleos de problemas del conocimiento en la construcción del programa.

• Para los alumnos: el proceso de construcción es a largo plazo, en cuanto a que aquéllos logren procesar las teorías y luego tomar posición.

• Para maestros y alumnos: conocer alguna estructura de conocimiento lo más exhaustivamente posible, pues esto posibilita al mismo tiempo desarrollar una manera de pensar dentro de esa misma teoría o posición. Así se

organiza el pensamiento del sujeto ya sea maestro o alumno.

Lo anterior indica que los maestros están formulando varias cuestiones al mismo tiempo, pues por una parte se plantean: a) la disyuntiva de si será mejor desarrollar una o varias posiciones teóricas respecto al conocimiento; b) si el presentar varias teorías constituye, en realidad, una posición ecléctica, puesto que, c) lo anterior amerita algún tipo de elaboración del conocimiento (por parte del maestro y también del alumno) que permita integrar las diversas teorías en un constructo mayor, a fin de que la información adquiera algún tipo de estructura que articule lo diverso. De aquí se derivan, d) dos posiciones: la de M4 quien sostiene que es mejor poseer alguna estructura de conocimiento que ninguna y la de M5 quien observa que es mejor desarrollar varias y que el alumno adopte alguna.³⁴

Por otra parte, los maestros se plantean también el problema de la instrucción cuando se preguntan: ¿con cuánto tiempo se cuenta para desarrollar un conjunto de conceptos, que a su vez puedan facilitar la comprensión de los conceptos más generales, en los diversos autores?; ¿cómo elaborar una integración conceptual que facilite el proceso anterior?; ¿cómo propiciar a su vez que el alumno produzca una ruptura de esquemas previos, de modo tal que pueda asumir cierta posición personal, en algún momento de su proceso?;

³⁴ En los comentarios de los maestros, se filtra también, a mi criterio, una preocupación vinculada a su autoimagen: a los docentes no les agrada percibirse como demasiado "directivos" en relación al conocimiento - desarrollando una sola teoría como la más importante- si no que forma parte de una imagen docente más aceptable propiciar el desarrollo de varias teorías para que el alumno "elijá" - se atenuaría así el condicionamiento que toda acción educativa supone.

¿cómo debe trabajar el maestro para no ser sólo un *transmisor*? ya que esto contradice, en parte, la idea de *constructor* del conocimiento.

§

Son obvias las vinculaciones de estos temas con las cuestiones desarrolladas en el apartado anterior sobre *Conocimiento, Curriculum y Estrategias*. Los maestros se enfrentan a un problema de selección del conocimiento, pero además a la elaboración del mismo.

Hay conciencia de que dicha elaboración no está dada en ningún texto, y que para que los alumnos realicen su aprendizaje es condición necesaria - aunque no suficiente- que los maestros elaboren algún tipo de construcción conceptual (ya sea en torno a un paradigma o a varios).

Citando a Novak (1982)

si no podemos identificar los conceptos más importantes de un campo de estudio, hacer distinción entre los conceptos, ni aislar los que son relativamente triviales o subordinados, la planificación del curriculum probablemente se realizará a partir de una lista de temas tal como se encuentran en el índice de la mayoría de los libros.(p.134)

Este autor apuntala su planteo citando a Gowin; éste idea una propuesta, sencilla, en apariencia, para que los profesores extraigan

de una disciplina o campo del conocimiento aquellos aspectos que le permitan “desarmar” o descomponer tal conocimiento captando su estructura: el autor llama a este ejercicio “*desembalar la disciplina*”, y formula cinco preguntas que, según él, ayudan a los profesores a realizar esta actividad de desentrañamiento de su campo de conocimiento:

“ 1. ¿Cuál es (son) la(s) pregunta(s) clave?

2. ¿Cuáles son los conceptos clave?

3. ¿Qué métodos de investigación (pautas de procedimiento) se utilizan?

4. ¿Cuáles son las aseveraciones principales que se hacen tocante a ese conocimiento.

5. ¿Qué juicios de valor se hacen?” (p.135)

Con relación a la primera cuestión, la *pregunta clave* es la que identifica el tema a estudiar; puede estar enunciada de forma explícita o no. Estas preguntas clave tienen un carácter genérico, es decir son *conceptos supraordinados*³⁵ que podrán ser explicados en la medida que se desarrollen luego otros conceptos subordinados o nuevos conocimientos.

El segundo aspecto se refiere a conceptos, definidos o manejados implícitamente, que constituyen el armazón, por así decirlo, de aquellas preguntas clave o genéricas a las que ya hice

* Es necesario tomar en cuenta que Novak se está apoyando en la teoría del aprendizaje significativo por recepción, de Ausubel; por lo tanto dentro de este contexto los conceptos supraordinados se refieren a aquellas ideas de mayor nivel de inclusividad que como tales tienen una capacidad explicativa mayor respecto a las ideas subordinadas.

referencia. Dice Novak que:

“ Una de las dificultades que encuentra el profano para desembalar un libro o un informe es que carece de la experiencia o el conocimiento necesario para determinar los conceptos más importantes o para considerar la relevancia de los conceptos que no se especifican pero que se dan por supuestos”.
(p. 135)

Considero que este comentario de Novak coincide con la preocupación externada por los maestros, en el fragmento elegido, cuando haciendo referencia al proceso del alumno y del profesor, M3 dice: **“No integramos y no se sabe por dónde empezar para construir un concepto.”** A mi juicio esta dificultad de construcción admite un problema previo en el maestro que es el de lograr *desembalar la disciplina* o teorías que sustentan sus asignaturas. Es decir que para elaborar un esquema conceptual, a fin de enseñar y aprender, antes hay que realizar estas tareas de desembalaje a las que se refiere Gowin.

En tercer lugar la captación de los *procedimientos de investigación*, inherentes a una disciplina, campo de conocimiento o teoría facilitan la comprensión de la estructura de dicha teoría.

En cuarto lugar las *aserciones*, según Gowin, se refieren a las afirmaciones que hace un autor, con base en los resultados de su estudio o investigación y a las argumentaciones conceptuales que utiliza al explicar su posición. Por último *los juicios de valor*, según

interpreta Novak son una combinación de aseveraciones e interpretaciones emocionales o afectivas.

A mi criterio, dichos juicios revelarían las predisposiciones, no sólo emocionales, sino también morales, ideológicas, ... que hacen que un autor sostenga, en alguna medida, una cierta posición teórica. Novak finaliza subrayando la importancia del ejercicio propuesto por Gowin, y argumenta que:

Los profesores cualquiera que sea el nivel educativo tienen muy raramente una concepción clara de la estructura del conocimiento de su campo y todavía más raramente intentan ayudar de manera explícita a los estudiantes a comprender la estructura del conocimiento de la disciplina de que se ocupan. (p.137)

Lo que he desarrollado hasta el momento en este apartado sugiere algunas cuestiones interesantes en torno a las *estrategias*: Es habitual dirigir la atención a la capacidad estratégica del maestro para *hacer trabajar a los alumnos* con los conocimientos, y de allí derivar indicaciones psicopedagógicas y didácticas, pero en pocas ocasiones se amplía la concepción del tema incorporando a la noción de *estrategias las modalidades personales de acercamiento y trabajo cognitivo del maestro con el conocimiento*.

Esta tarea estaría incluida en lo que algunos autores llaman la enseñanza preactiva³⁶ -o planeación del diseño de instrucción-, sin

³⁶ Jackson, fue quien instituyó este concepto.

embargo, casi nunca se incluye como parte de esa etapa previa a la enseñanza, la actividad de *desembalaje* a la que aludí más arriba.

Lo anterior puede parecer obvio, más aún a nivel universitario. *El supuesto es que los maestros ya conocen su área disciplinaria en el momento de ejercer la enseñanza; aunque se admita que el docente puede carecer de ciertos conocimientos específicos, propios de la materia, de todos modos se sostiene -con naturalidad- que sí posee el conocimiento general del área en el cual está inserta la materia*³⁷, seminario, taller, etc. que tiene que impartir. Sin embargo en la actualidad, es saludable dudar de nuestros supuestos sobre el nivel universitario.

Existen dos supuestos nocivos:

1. El que da por sentado que los maestros que enseñan tienen conocimientos sobre su materia.
2. Que los alumnos, como grupo (o por lo menos muchos de ellos, de manera individual) desarrollan, de manera automática, un proceso de asimilación^{38 y 39} de los conocimientos apenas les son presentados a través de los

³⁷ Bruner (1974) define las materias como "una invención de las sociedades altamente cultivadas. Pueden concebirse como modos de pensar sobre ciertos fenómenos" "El modo de pensar está reforzado por una serie de proposiciones generativas relacionadas y diversamente implícitas" (p. 204)

³⁸ Este aspecto de la asimilación del conocimiento por parte del alumno se profundiza en el próximo apartado.

³⁹ Comentando la Teoría de la Elaboración como alternativa para un diseño de instrucción que active al alumno en su aprendizaje, Pérez Gómez (1985) dice: "el aprendizaje significativo requiere además la activación específica de las estructuras cognitivas pertinentes para tal aprendizaje. Así pues el aprendizaje no puede concebirse como un proceso de simple adición o acumulación de contenidos, si no como un proceso de construcción de estructuras mediante asimilación de nuevos datos y acomodación o reformulación de viejos esquemas" (p. 336)

medios habituales, como la exposición, el texto, el pizarrón...

Con estos dos supuestos se crea una farsa educativa, que por su prolongada vigencia nos lleva a pensar que existen poderosas motivaciones para que ésta se siga poniendo en escena año tras año. A riesgo de caer en una exageración esto indicaría un constante *distanciamiento*, por parte del maestro, hacia ese conocimiento que tiene que impartir, como un *distanciamiento de los alumnos* respecto al conocimiento que tienen que asimilar. El recitado de la información (en uno y en otro) constituyen ejemplos de este “síndrome de distanciamiento”.

Es posible que por estas razones los maestros -de este estudio- manifiesten dudas y malestares con relación a los problemas mencionados, pues por una parte tienen que enfrentar su propio proceso cognitivo de elaboración o construcción del conocimiento, es decir, tienen que *recorrer un camino para comprender*, y por otra deben diseñar un plan de instrucción para que los alumnos puedan, también, recorrer sus propios caminos de instrucción y elaboración de conocimiento.

Lo anterior no significa fantasear con la idea de un maestro que "ya sabe todo"⁴⁰ en el momento que se inicia la relación educativa, ni mucho menos, pero sí vale subrayar la importancia de que el docente realice una elaboración personal del conocimiento de sus materias (a despecho de las mitificaciones que se pueden producir cuando se concede un énfasis excesivo al saber del maestro). También, es deseable, que sus estrategias didácticas incluyan -explícita o implícitamente- las estrategias para comprender el área de conocimiento que el docente desarrolla. Y por último, es pertinente que un programa de formación docente tome en cuenta esta necesidad a fin de proponer alternativas, de acuerdo con las condiciones institucionales y magisteriales. Stenhouse hace un comentario que ilumina esta perspectiva sobre la *estrategia*. Dice:

Asimismo para un profesor el progreso hacia el dominio de una disciplina constituye una meta profesional satisfactoria y que vale la pena lograr. Se trata, además, de una estrategia docente que invita al profesor a situarse dentro del papel de aprendiz dentro de su labor, de modo que su vida en el aula amplía más que restringe su horizonte intelectual. Una buena clase, según este criterio, será aquella en la que, cotidianamente, se aprenden cosas que el

⁴⁰ Schawb (1973): "No dudo de que muchos educadores profesionales desearían vivamente una descripción clara, simple y definitiva de alguna estructura unívoca para cada una de las disciplinas comprendidas, por lo regular, en el curriculum escolar" (p. 3) Schawb escribió lo anterior en los años 60's; se quejaba de que la educación superior norteamericana había puesto el énfasis en los últimos treinta años en otras teorías, como las teorías del aprendizaje; el preconizaba una vuelta a "la estructura de las disciplinas"

profesor no conocía antes” (p. 69)⁴¹

Para concluir, las estrategias de enseñanza (también conocidas como estrategias didácticas) constituyen la punta del iceberg debajo del cual subyacen las *estrategias cognitivas del maestro* aplicadas a aprender el conocimiento y organizarlo (si es información nueva para él), o aprender a través de la reelaboración de lo que ya posee (si es información conocida). Al respecto, Shulman advierte que “la investigación sobre cómo los maestros captan y se representan la asignatura cuando la están enseñando es un estudio que aún está en sus principios”(p.64) ⁴²

Añado a lo que expresa Wittrock un aspecto ya detectado en el capítulo de *estrategias I* ; en ese punto, basándome en los registros etnográficos, manifesté la dificultad del maestro de percibir el aprendizaje de los alumnos en el inicio de su carrera docente, pues su preocupación en esa etapa, está centrada en sus personales procesos de aprendizaje, (ya sea del contenido, de las estrategias, de las negociaciones interpersonales, ...)

⁴¹Shulman (1989) afirma lo siguiente: “Tanto el público en general como aquellas personas que diseñan la política educativa están de acuerdo en que la competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor. No obstante son notablemente vagos a la hora de definir a qué tipo de conocimiento se refieren - habilidades básicas, amplios conocimientos objetivos, erudición académica- ; y la comunidad de los investigadores de la educación no ha contribuido demasiado a este aspecto” (p.65)

⁴² De acuerdo a este autor hay, en primer lugar, estudios de pensamiento preactivo e interactivo de los profesores en relación con los procesos genéricos de la enseñanza ya estudiados por los investigadores del paradigma proceso-producto, y en segundo lugar, estudios sobre el conocimiento práctico de los docentes.

En el presente capítulo se aprecian las dudas de los maestros con relación a la organización del contenido y su presentación en un diseño de instrucción a los alumnos. Con relación a lo que plantea Shulman considero que esto amerita también ser investigado, tanto en los docentes que se inician, como en los sectores magisteriales con más años de actividad en la enseñanza.

Al respecto Pozó (1989), ofrece un aporte sugerente cuando describe los estudios realizados a personas con diferentes niveles de dominio en distintas áreas del conocimiento; ellos son categorizados como *los novatos* y *los expertos*. Los resultados que arrojan dichos estudios sobre sus diferencias ponen de manifiesto la importancia de los aspectos cuantitativos y cualitativos en la estructura del conocimiento, puesto que lo que distingue a novatos y expertos radica en la cantidad y calidad de la organización del conocimiento en un campo específico.

Siguiendo esta línea de trabajo también Mayer (1983) sostiene, al referirse a la *resolución de problemas* que este proceso tiene mayor probabilidad de éxito cuando se toma como soporte del mismo, tanto el conocimiento específico como los conocimientos aplicables dentro de dicha área. Si bien la estructuración del conocimiento constituye una cuestión significativa, desde la perspectiva del curriculum, del maestro y del alumno, con indudable vinculación a las estrategias, en el caso de los docentes, este tema puede pecar de una excesiva generalización si no se le integra en un objeto de estudio particular.

En el caso que me ocupa el objeto de estudio gira en torno a la educación, el contexto epistemológico/ideológico está dado por el Plan de Estudios de Pedagogía a nivel de licenciatura, y el contexto específico es el sector curricular perteneciente al área psicopedagógica y didáctica, pues como ya se señaló los maestros de esa línea curricular son los involucrados en esta tesis. Por lo tanto los conceptos de educación/hombre, cultura/sociedad, fines/medios, proceso/producto, maestro/alumno, enseñanza/aprendizaje, curriculum/maestro, psicopedagogía/didáctica, pedagogía/filosofía, educación/instrucción, objetivo/contenidos, sujeto/objeto, ciencias sociales/ciencias naturales, teoría/práctica; y muchos otros más, constituyen pares de ideas que recorren el curriculum de la licenciatura en pedagogía de manera, explícita a veces, otras implícita.

Resulta difícil para los diseñadores de un curriculum basado en este objeto de estudio, como para los maestros: elaborar, seleccionar y transmitir conocimientos, de una disciplina tan problemática como la pedagogía. Por lo mismo De Miguel expresa:

algunos autores nos advierten que la educación no es una ciencia en el sentido de aquellas sobre las que discuten Popper, Kuhn, Lakatos y otros filósofos de la ciencia, sino que al igual que otras disciplinas sociales (medicina, derecho, etc.) es una mezcla de conocimientos teóricos y acción práctica, ciencia y arte que

**reclama una perspectiva filosófica propia
(Citado por Casarini 1990).**

A partir de lo anterior se puede entender lo que comentan los maestros de este estudio en los fragmentos seleccionados. Como se recordará M3 dice: “nosotros tenemos que tomar posición con respecto al conocimiento; por eso ¿hasta dónde el maestro debe abordar un conocimiento general para que el alumno pueda ubicarse, o hasta dónde se le deben manejar paradigmas para que de ahí pueda construir? Este es el problema que también se me presenta a mí; los estudiantes preguntan ¿por qué tantas filosofías, sociologías, Piaget, Freud... ?”

Es necesario prestar atención a la forma en la que el maestro se expresa cuando dice: “los estudiantes preguntan ¿por qué tantas filosofías ...?” Acaso ¿no da la impresión de estar haciendo un recuento de conocimientos, de autores, hasta de disciplinas, como si fuera un listado de “cosas”? Considero que el maestro al expresarse de esta manera, refleja la problemática que tiene la Educación en su constitución como campo científico de conocimiento. Por ello ¿cómo crear una estructura de conocimiento para ser enseñada en el contexto de una disciplina que “es una mezcla de conocimientos teóricos y acción práctica, ciencia y arte que reclama una perspectiva filosófica propia”, como ya comenté.

Al respecto hago algunos señalamientos. Ya es conocida la

estrecha relación que guarda la pedagogía con la filosofía por la importancia de las posturas morales, culturales y religiosas en los fenómenos educativos. Lo interesante es que esta situación bastante visible en los primeros filósofos de la educación occidental, perdura como “problema” en la situación actual, aunque el posterior desarrollo de las ciencias y de otras visiones de la filosofía (por ejemplo el positivismo lógico, las concepciones marxistas y neo-marxistas) hayan cuestionado o redefinido aquellas concepciones originales sobre el vínculo pedagogía-filosofía. Más adelante, encontramos grandes teóricos de la educación (caso Dewey) que desarrollan concepciones generales sobre la educación y su naturaleza, observándose en sus propuestas las interrelaciones entre la teoría educativa, lo social y lo político, y a su vez la relación de todos estos con la filosofía.

Sin embargo en las últimas décadas de este siglo la preferencia se orienta hacia el estudio de los *problemas especiales*. En principio surge la idea de una ciencia de la educación, esto permite sustituir la pedagogía por una ciencia positiva de la educación. Se desarrollan las especializaciones (en particular las provenientes del campo de la Sociología y la Psicología); se apoya el avance de una ciencia educativa experimental. En síntesis comienzan a desarrollarse los estudios *acerca* de la educación.

Se establece así un forcejeo filosófico/epistémico/ideológico entre *el deber ser* -o las descripciones generales- y *las explicaciones científicas* sobre educación. De este forcejeo, según

algunos autores, la teoría educativa “no saldrá indemne pues perderá sus matices distintivos, ya no será pensamiento educativo”(Carr y Kemmis, 1988).

Es por esto que los problemas de la educación como disciplina (pedagogía vs. ciencias de la educación) dejan de tener especificidad y pasan a ser problemas *aplicados* de la psicología, de la sociología, de la lingüística, de la economía, De allí que, de acuerdo con Carr y Kemmis, tanto la sociología de la educación, como la psicología de la educación, y la economía de la educación..., comienzan a considerarse las disciplinas claves para la interpretación y solución de los problemas educativos.

Desde esta perspectiva, si en el hecho educativo intervienen tres componentes básicos: finalidades, contenido y aprendiz, el primero pertenece a la filosofía, el segundo a las disciplinas a ser enseñadas y el tercero a las ciencias del hombre; en este encuadre, las Ciencias de la Educación tendrían por objetivo coordinar los citados componentes.

Pero una posición como la anterior plantea el problema de la *integración*, tan comentada por los maestros de este estudio, integración que no se resuelve añadiendo nuevos campos de estudio a las ciencias de la educación con la esperanza de que, agrandándose el conjunto se ganará en unidad. Parece que la unidad y la integración del conocimiento plural alrededor del objeto educativo, no se asegura ni con las especializaciones, ni agregando nuevos

campos de conocimiento, ya que siguen pendientes otros componentes básicos como son: *el problema de los fines, de las prescripciones, de la ética, en última instancia de la relación teoría /práctica.*

La integración del conocimiento educativo a través de las propuestas interdisciplinarias -como superación de la pluridisciplinariedad o yuxtaposición de las ciencias- tampoco es empresa sencilla. Un asunto es el manejo de la interdisciplinariedad como “discurso” y otro, construir un cuadro de conocimientos que integre aportes tan dispares. Quizás, por esto, los maestros mencionados se debaten con relación al tema del *eclecticismo- en el conocimiento-* cuando se cuestionan por una parte si es pertinente desarrollar una postura teórica o varias y por la otra, cómo estructurar la información cuando desarrollan varias posiciones a fin de no confundir *eclecticismo* con una presentación desarticulada y lineal de aquéllas. De allí el siguiente comentario:

Un ejemplo lo constituyen los conflictos interdisciplinarios: el choque de posiciones teóricas provenientes de la sociología con las que se desprenden de la psicología, o las del campo del economía con las que proviene de la sociología o la antropología. Para complicar más este cuadro agregaremos las pugnas o disputas intradisciplinarias, decir hacia el interior de una misma disciplina.

Quizás una alternativa a tales problemas radique, en primer lugar, en una toma de conciencia de cuál es la génesis y desarrollo

de una disciplina como la pedagogía/ciencias de la educación, sobre los alcances y limitaciones de las construcciones conceptuales que los diseñadores curriculares pueden enfrentar. Un programa de actualización y formación docente con maestros provenientes de carreras pedagógicas tiene que asumir estos problemas y tolerar estas frustraciones.

Otra alternativa puede ser crear ejes integradores, a partir de ciertas prácticas educativas visualizadas como importantes en el contexto de las finalidades de un proyecto educativo. Pienso, por último, *que el desarrollo de distintas modalidades de investigación educativa sobre diversos problemas contribuiría a largo plazo a una profundización de la disciplina*; en la medida que diseñadores y maestros conozcan estos estudios e incluso participen en alguna modalidad de investigación o de reflexión sistemática.

De todos modos no es la investigación educativa -y en este caso la investigación sobre la enseñanza- la que crea, *per se*, la ansiada integración del conocimiento en el área educativa; dada la pluralidad de aportes a la que ya hice mención, las investigaciones educativas reflejan la diversidad de su temática y sus estrategias metodológicas.

Aunque la investigación educativa no transforma la naturaleza del hecho educativo sí contribuye a formar otra perspectiva de la relación teoría/práctica. Phenix (1973) se cuestiona cómo estar seguros que el concepto de una disciplina es lo suficientemente

definido y significativo, como para servir de base a la organización del conocimiento. Dice el autor: "Las disciplinas se manifiestan como tales por su fecundidad, han surgido por el uso de conceptos y métodos que tienen fuerza generadora" (p.42)

Ahora bien, determinar cuáles de estas ideas son realmente fecundas es, según Phenix, un asunto "que debe decidirse a posteriori y no decidirse a priori".(p.43) Lo anterior puede parecer claro -que no sencillo- cuando el objeto de estudios corresponde a las ciencias naturales o formales pero ¿qué ocurre cuando nos enfrentamos a la educación, el arte o las humanidades?

El interés que me lleva a formular dicha pregunta es doble: por una parte están los desarrollos de las diversas disciplinas o áreas de conocimiento con su propia historia y evolución; por la otra emergen las elaboraciones que se formulan de esos conocimientos para su enseñanza y aprendizaje.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El segundo aspecto no constituye una mera transferencia del primero. Cuando se piensa así, esa postura puede afectar la formulación y desarrollo del curriculum en las licenciaturas de Pedagogía o Ciencias de la Educación. Con lo anterior quiero significar que la posesión del conocimiento, en un área o campo de estudio -por parte de diseñadores y maestros- es una condición necesaria para formular un curriculum, sin embargo advierto que dicha posesión no es condición suficiente al momento de seleccionarlo, organizarlo e impartirlo. Esto lleva a complicar más el

análisis de las estrategias del maestro con relación a la elaboración del conocimiento.

Popkewitz (1985) aclara esta cuestión: “los modos peculiares del conocimiento científico no yacen, como los educadores asumen, en las formas lógicas y en la estructura del aparato conceptual dominante de una disciplina.” (p.313). Según este autor, *la modalidad de reconstrucción lógica de las disciplinas que hacen los diseñadores curriculares, lleva a concebir la ciencia desde una perspectiva hipotética/deductiva, sin percatarse que esa producción lógica reconstruida es diferente a la lógica en uso, es decir al proceso que siguen los investigadores cuando están produciendo un conocimiento.*

El autor observa que el énfasis que se da a la lógica reconstruida, y la creencia que la construcción del conocimiento científico se produce tal y como se presenta en los textos, conduce a los diseñadores y maestros a ignorar *el conflicto y las dimensiones sociales de la investigación*. Esto propicia que las disciplinas de carácter social sean tratadas en forma independiente “de las interacciones, valores y propósitos que dan significación a la investigación”, según Popkewitz.

Lo anterior supone repercusiones psicopedagógicas, didácticas e ideológicas en el proceso de asimilación del alumno, pues propicia que éste perciba el conocimiento como algo *estático, inerte y neutral*. Se produce así una paradoja curricular la cual consiste en

que el maestro desarrolle por una parte contenidos fuertemente polémicos y por la otra, que el alumno los absorba como conocimiento que poco tiene que ver con él y sus intereses.

Lo anterior lo capta un maestro de este estudio, cuando finaliza un comentario diciendo: "...esta es una pista para detectar al alumno, lo que él supone que debe ser su papel como alumno y en relación al contenido y al maestro -qué supone que debe hacer el maestro-; parece que el medio de comunicación es el contenido de por sí, como algo que no se mueve en concreto y que no puedes transformar" (el subrayado es mío)

Volviendo a la metáfora del iceberg, detrás de "ese" alumno y su estrategia con relación al conocimiento (concebido "como algo que no se mueve") existen un maestro y un curriculum que quizás hayan eliminado la función social del *conflicto*. Por esto Popkewitz manifiesta: "los especialistas en curriculum han olvidado el aspecto crítico de las ciencias sociales, es decir el diálogo entre perspectivas en conflicto" (p.314) Los diseñadores curriculares abstraen y cristalizan las teorías científicas; así el filtro que opera sobre las situaciones sociales, usando la lógica reconstruida y eliminando el conflicto, distancia al estudiante y a su maestro de la realidad de sus experiencias personales y los introduce en aquéllas ya instituidas por los códigos profesionales.

Apple también ha trabajado esta cuestión a través de su

análisis del papel legitimador de la escuela, percibido en el currículum oculto.⁴³ El sostiene que para que la escuela tenga éxito en la socialización de los estudiantes, y en la producción de conocimientos tiene que legitimar: “una perspectiva básicamente técnica, una tensión de la conciencia que responda al mundo social e intelectual de una forma crítica. Una forma de lograrlo es propiciando a través del currículum oculto una internalización de los estudiantes de las reglas básicas” (pp.112-113) Dice el autor que aunque existen currícula que incorporan el *conflicto* como parte de la programación a desarrollar, en el tratamiento del mismo no pueden evitar su manejo como algo disfuncional, aunque se sostenga, en forma verbal, que su presencia es permanente en la vida humana.

Para Apple, lo que resulta curioso es la falta casi total del tratamiento, o incluso de referencia, al *conflicto* como interés social o como categoría de pensamiento, en la mayoría de las currícula de estudios sociales y en la mayoría de las aulas observadas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lo que he encontrado en los registros de las sesiones de profesores, es el *conflicto* en varias dimensiones:

- el conflicto del maestro con relación al discurso de las intenciones y el discurso de lo instituido (señalado en *Estrategias 1*).
- el conflicto con relación al conocimiento, a su selección y estructura; y de manera concomitante.

⁴³ Apple (1986) : “ Normas y valores implícitos pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de lo profesores” (p.112)

- el conflicto “didáctico” consistente en las dudas que externan los maestros acerca de qué tipo de diseño de instrucción hay que formular para acompañar aquella selección del contenido.

En el próximo apartado se tratará la interpretación que dan los maestros al conflicto como herramienta psicopedagógica y didáctica en la promoción del aprendizaje de sus alumnos. Ahora bien, los aportes de Popkewitz y Apple consisten en *una perspectiva social del conflicto con relación a la selección y organización del conocimiento en las ciencias sociales* -que opera a nivel de *currículum oculto*- y que condiciona la forma en que asimila el alumno en su proceso de aprendizaje. Esto explica, en parte, el papel reproductor que se detecta en los roles de maestros y alumnos, dentro de las ciencias sociales y las humanidades.

Los maestros de este estudio vislumbran, en parte, este problema, al expresar el malestar que les provoca que el conocimiento se perciba como “algo muerto”. Considero que también de manera implícita, se presenta este malestar cuando M2 dice: “yo me pregunto ¿en qué momento se va a rescatar y tratar de ubicar al muchacho dentro de lo que se está manejando, para no salirse de los objetivos y lograr la profundidad de los objetivos en el muchacho o que él logre asimilar las ideas básicas?”.

El modelo curricular por objetivos conductuales refuerza (por

el tipo de organización que hace del contenido) esta negación de la dimensión social del conflicto, planteada por Popkewitz y Apple.⁴⁴

Existe así, una correlación entre:

-Una concepción esclerotizada, predeterminada del conocimiento.

-La organización curricular y programática que se hace de ese conocimiento⁴⁵.

-Las modalidades del diseño de instrucción (estrategias, tareas, actividades, evaluaciones ...).

-La "didáctica aplicada" en el salón de clases por el maestro.

-Las características que el conocimiento adquiere en el proceso de aprendizaje del alumno.

Para concluir, la elaboración del contenido por los diseñadores del curriculum y/o maestros, supone en lo que se refiere al conocimiento:

A) *Una formación/información en el sector disciplinario*, el cual se pretende organizar con fines de enseñanza. Esto, ya se comentó, no es una condición suficiente por las connotaciones institucionales, ideológicas, políticas, epistemológicas que rodean esta acción, pero sí es una condición necesaria. Los *imperativos reproductores* que operan social y culturalmente sobre el conocimiento, no justifican - si se puede expresar así- la escasa intervención de los maestros en

⁴⁴ Ya me referí en el apartado anterior a los objetivos. Hay una amplia literatura, a favor y en contra, sobre el modelo por objetivos.

⁴⁵ Al respecto se recomienda leer "Racionalidad y Curriculum" en Remedi, E. "Curriculum, Racionalidad y Conocimiento". UAS, Sinaloa: 1987.

la elaboración de los conocimientos. Tampoco los *imperativos psicopedagógicos* con un énfasis (a veces arbitrario) en la actividad y autogestión del alumno justifican este vaciamiento de los conocimientos denunciados por los autores, en las currícula actuales.⁴⁶

B) No obstante hay que señalar que en las Ciencias Sociales y, en particular, en las Ciencias de la Educación, esta elaboración se torna aún más compleja por el carácter de sus contenidos. Si dentro del cuerpo de las ciencias, en general, el uso de una lógica reconstruida esclerotiza el curriculum y los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es todavía más problemático en las ciencias del hombre, pues el *conflicto* social implícito en los asuntos humanos se soslaya, llevando tanto al maestro como al alumno a operar distanciando *el conocimiento*, de sus vidas y de sus procesos cognitivos/emocionales.

Según Popkewitz, los educadores tendrían que formularse las siguientes preguntas con relación al conocimiento: ¿qué problemas trata... qué niveles de pensamiento utiliza... qué tareas paradigmáticas prevee... qué limitaciones encuentran en sus datos? La instrucción, según este autor, debería relacionarse *con las diferentes perspectivas de los fenómenos inscritos en cada disciplina y cómo los investigadores han llegado a conocer lo que conocen.*

⁴⁶ Según Gimeno Sacristán (1989): "Cuando se quiere salir de un intelectualismo estéril se pone el énfasis en variables de tipo psicopedagógico olvidando que hay que discutir el tipo de conocimiento más útil en la enseñanza para superar la obsolescencia de los contenidos y no concibiendo una educación sin elementos de cultura." (p.225)

Desde lo anterior se entiende con más claridad, la discusión entre los maestros del fragmento seleccionado para este apartado cuando polemizan si es mejor una o varias posiciones respecto al conocimiento, y cuando externan sus dudas sobre cómo propiciar una y otra postura.

a A nivel universitario lo dicho apunta a formular un diseño de enseñanza del conocimiento que desarrolle la génesis de éste, su inserción histórica -en la sociedad, en la escuela, en las comunidades científicas-; su contraste con otras posiciones, los juicios de valor del maestro sobre ese conocimiento, lo que se pierde y lo que se gana con dicho contenido, sus límites y posibilidades.

o Hay que preguntarse por las alternativas de un programa de formación docente que propicie, en alguna medida, este proceso en los maestros.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**C, Conocimiento: relación maestro/alumno, transmisión/
interacción, y estrategias.**

Fragmento 3

En este extracto los maestros comentan cómo operan con sus estrategias *en el preciso momento* en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

M1: Me parece que en cuanto a la exposición, he encontrado un estilo; en parte se debe a mis arquetipos docentes, pero que he ido reconstruyendo con el tiempo, inconscientemente. Lo hago así: primero, ubico con preguntas, explicaciones, el asunto que vamos a tratar en la clase con relación a los objetivos del curso en general y algunos particulares, y en ocasiones también los relaciono con el perfil del pedagogo, perfil de la licenciatura...; esto es una primera parte.

Segundo, presento una estructura del material tratando de centrarlo en lo significativo para el curso, utilizo el pizarrón. Así los contenidos comienzan a tener movimiento, no sé si este movimiento permite la reversibilidad, pero ya es un punto de partida; hago preguntas, ejemplifico con asuntos más o menos cotidianos, permito intervención..., pero me

hace falta generarlas cuando no existen espontáneamente.

Intento relacionar o asociar libremente lo que voy exponiendo con otros cursos. Yo supongo que esta segunda parte le permite al alumno tener o elaborar una estructura o esquema propio de ese contenido.

Tercero, pido a los alumnos una síntesis de lo trabajado en clase, no quiero un resumen ni una transcripción de lo ocurrido en clase, sino un esfuerzo individual para hacer significativo lo que se trabajó en esa clase.

Lo que me entristece es que la mayor parte de los alumnos lleguen poco a este nivel, y me siento culpable por no darle el tiempo suficiente a esta parte de la metodología saber dirigirla de la mejor manera. Lo que ocurre es

que si no existe cierto tipo de actividad interna, difícilmente puedan hacer una síntesis, reflexionar por qué ese asunto les resulta algo significativo.

M2: ¿Lo haces en cada clase?

M1: Sí, pero he estado trabajando en algunos casos más que en otros sobre todo donde tengo más organizado el contenido donde empiezo por explicar por qué es significativa tal teoría, relacionando, presentando una estructura...

que no es la que presenta el material bibliográfico, sino que es una reconstrucción propia.

M3: Cuando pides la síntesis del material ¿se supone que ellos ya realizaron una lectura?

M1: Esa es mi perspectiva, supongo que todo puede resultar en la medida que haya una primera instancia como la actividad del alumno con el material. Quiero que confronten su estructura con la que les presento, porque desde un punto de vista, mientras más lees el material más puedes despegarte de la estructura propia del texto. Les doy una estructura creando significatividad para el curso.

M4: ¿Y... qué logras?

M1: Aspiro a que la elaboración de la síntesis sea un conflicto intelectual para el alumno, pero ésta es una de las cosas que está fallando, me desespero y me digo: “si no leyeron ¿qué me van a hacer? ”, y, además aunque yo lo haya dicho y me haya desbaratado para explicar en qué consiste lo importante, lo relevante, veo que el alumno va copiando, pero no va siguiendo la estructura.

M4: Es que uno espera que por haber visto el contenido, por haber relacionado con otros

materiales similares que ellos mismos lo lleguen a hacer por iniciativa propia. Si cuando hay una conducción en pocas ocasiones se espera que lo logren..., entonces es ilusorio pensar que ellos lo harán por su propia iniciativa!

En este último apartado de *Estrategias 2* me interesa reflexionar sobre el conocimiento y el enfoque que hace el maestro -de manera explícita o implícita- del momento mismo en que se desarrolla la clase. Además, interesa registrar la percepción que el maestro tiene del aprendizaje del alumno en ese mismo período.

El fragmento seleccionado posibilita algunas observaciones, y devela los probables supuestos en los que se apoyan los comentarios de M1. Así, destaca la preocupación del docente por:

- **Desarrollar ciertas estrategias a través de la *exposición*. Esto puede resultar interesante por que significa no ver ya la *exposición* como la estrategia *per se*, sino establecer que la misma puede presentar diversos matices, por lo que se puede “rescatar” el procedimiento de su definición tradicional (concebida sólo como medio para transmitir conocimientos y nada más).**
- **La *exposición* puede ser concebida como una estrategia global de enseñanza, pero que a su vez implica “formular” las estrategias específicas que se van a ejecutar con el fin de**

promover el aprendizaje de los alumnos.

• La *exposición* es una estrategia que según se interprete y ejecute puede propiciar que los contenidos tengan “movimiento” (por las relaciones internas que se establecen entre los contenidos de un material de estudio, en el momento en que se expone).

• La *exposición*, así considerada, es una estrategia distinta a la usada para transmitir únicamente los conocimientos, puesto que el docente “hace” una reconstrucción personal del material de estudio, que, como aclara M1, no es lo mismo que reproducir el material bibliográfico.

• La *exposición* es una estrategia que admite “fases o momentos”, dependientes de la concepción del aprendizaje que tenga el maestro. Se recuerda cómo M1 explica lo que hace en un primero, segundo y tercer momentos y que esas fases tienen por objetivo suscitar un cierto tipo de actividad en el alumno.

• La *exposición* es una estrategia, que dependiendo de cómo se formule y ejecute puede provocar un “conflicto intelectual” en el alumno, promoviendo su actividad.

Los *supuestos* que subyacen en las afirmaciones anteriores son los siguientes:

• Que si el maestro formula -como tarea personal- un diseño de enseñanza es probable que éste se convierta en algo significativo para el alumno, propiciando así su aprendizaje. A condición de que este diseño de enseñanza se base en los

objetivos del curso, de la carrera, en las preguntas o sondeos a los alumnos, como en la elaboración por el maestro, de una estructura conceptual, pertinente para el curso que está impartiendo ¹¹⁾

- Que el contenido, así estructurado, puede propiciar la reversibilidad mental en el alumno.

- ‡ Que la presentación por parte del maestro de su construcción personal, favorece que el alumno llegue a elaborar una estructura o esquema propio de se contenido.

- ‡ Que tanto el proceso de aprendizaje como su producto (la “síntesis” que menciona M1) tendrán el sello individual-significativo- de lo que el alumno trabaja en clase.

- ‡ Que si no existe una actividad interna, del alumno, difícilmente llega éste a una síntesis significativa.

- Que es necesaria la lectura del material de estudio, por parte del alumno, para que este tipo de aprendizaje se verifique.

- Que en la medida que una persona estudia más el material bibliográfico, puede con más facilidad “despegarse” del texto.®

- Que estimular el conflicto intelectual, en el alumno, puede ser concebido como “estrategia de enseñanza” por parte del maestro.

¿ A qué conclusiones arriba M1 ?

- Que los alumnos tienen dificultades para desarrollar la actividad planeada por el maestro.

- ‡ Que el tiempo no es suficiente para desarrollar un diseño de

enseñanza con estas modalidades.

- Que el maestro puede trabajar con este tipo de estrategia en los cursos en donde tiene más organizado el contenido del mismo.
- Que, aun cuando el maestro explique “lo significativo” de un contenido, los alumnos tienden a copiar y a reproducir más que a elaborar.⁴⁷

De nueva cuenta, como en otros pasajes de estos relatos se vuelven a encontrar evidencias del desencuentro -quizás, irresoluble- entre las intenciones del maestro y las del alumno, Como se puede apreciar M1 externa algunas posiciones, tiene varios supuestos y arriba a ciertas conclusiones.

El fragmento transcrito es sugerente, pues M1 moviéndose en la línea conceptual del constructivismo (Piaget), pero sobre todo del cognoscitivismo (Ausubel), explica cómo organiza didácticamente la exposición y la actividad de los alumnos -en torno a la elaboración de síntesis- a fin de promover el aprendizaje de aquéllos. Los supuestos que he formulado en torno al pensamiento de M1 avalan lo anterior, pues permiten interpretar *el propósito o intención del docente.*

Resulta importante conocer y discutir, en el contexto de la enseñanza superior, la comunicación psicopedagógica y didáctica de las intenciones de un maestro con sus alumnos, bajo riesgo de

⁴⁷ Las resonancias cognoscitivistas y constructivistas parecen bastante claras en el fragmento seleccionado.

*elaborar interpretaciones sobre los posibles procesos y logros que no coincidan con la realidad de los alumnos y las instituciones, en un momento particular. O quizás, haya coincidencias pero no a la manera, ni con las características que imaginó el docente, cuando en la fase preactiva de la enseñanza diseñó su programa o preparó su clase.*⁴⁸

Sería promisorio para la investigación sobre la enseñanza, y por ende para la didáctica, promover estudios que capten las intenciones y supuestos de los maestros sobre la educación, el aprendizaje y la enseñanza, así como las de los alumnos. Al respecto haré algunas consideraciones más adelante.

Edwards y Mercier (1988) estudian las reglas implícitas del aula y la práctica educacional, a nivel de primaria. Consideran que los participantes para tomar parte en los eventos de enseñanza-aprendizaje en el aula tienen que poseer ciertos niveles de comprensión que son, los que van a explicar las diversas dimensiones tanto del entendimiento como del malentendido que opera entre aquello que el maestro comunica y lo que los alumnos captan.

Los autores refieren lo anterior al utilizar como ejemplo *las preguntas que se suscitan en la clase por parte del maestro y los alumnos*. Los últimos buscan información, guía o permiso para hacer algo; el primero está verificando que los alumnos "saben lo

⁴⁸ Obviamente este análisis tiene sentido en la medida que los docentes realicen algún tipo de planeación de sus clases.

que deben saber”, poniendo a prueba sus conocimientos, comprobando si prestan atención. Según los autores, *la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información*, forma parte del armamento discursivo que disponen los docentes para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos, estableciendo los límites de la acción compartida y del conocimiento común.⁴⁹

Edwards y Mercier se refieren a las reglas implícitas y sugieren que el malentendido puede deberse, en ocasiones, a que alumno y docente no tienen en común ciertos antecedentes culturales que de existir favorecerían el reconocimiento, por parte de los estudiantes de dichas reglas. Sostienen que gran parte de la investigación sobre la comunicación en clase no aporta demasiado sobre lo que los alumnos, en realidad, aprenden. Este tipo de enfoque supone aceptar una construcción social del conocimiento - maestros y alumnos en el salón de clase- , de ahí se deriva un estudio de los vínculos entre lo que se dice y las “*comprensiones previas y subsiguientes*” de los alumnos. ®

Para los autores, una de las fallas educativas más notables se relaciona con las suposiciones incorrectas acerca del “*conocimiento compartido sobre los significados de las interpretaciones, por parte de maestros y alumnos*”. Afirman que estos mal entendidos no son tan graves en los aspectos vinculados a los contenidos del

⁴⁹ Los autores (Edwards y Mercier, 1988) citan a Dibley quien sugiere que no hay en realidad pruebas confirmadas por la investigación que demuestren que el uso de preguntas por parte de los maestros estimulan el pensamiento y la discusión. (p. 61)

currículum formal (ideas, hechos, terminología, ...) sino los relacionados con reglas subyacentes, implícitas de interpretación, que definen cómo "tomar y responder a trozos determinados del habla, texto o lenguaje en clase".

Considero atinada la aportación, pero pienso que se debe tomar en cuenta que el nivel de escolaridad sobre el que se realizan estos análisis es importante. En la universidad, que es el nivel educativo que me interesa, considero que ambos tipos de malentendidos son relevantes. Veamos, si se vuelve al fragmento elegido y se analizan las posiciones y supuestos de M1 es posible observar lo siguiente:

- si el maestro utiliza la estrategia expositiva para presentar el conocimiento como una estructura significativa, y
- si el alumno acude a los textos, es probable que:
 - ε perciba el contenido de asimilación como significativo.

y,

- pueda construir su propio esquema conceptual del tema que está aprendiendo.

Según versión de M1, lo anterior no se logra como él quisiera; ¿a qué se deben en este caso los malentendidos de la comunicación en el aula entre maestro y alumno? Por una parte están las reglas básicas implícitas que no se explicitan (es decir no hay una iniciativa de los maestros al respecto) ⁵⁰; por otra, los malentendidos operan también en torno a los contenidos del currículum.

⁵⁰ Se sugiere leer en "El Conocimiento Compartido" (Edwards y Mercier, 1988) el siguiente apartado: "El carácter implícito de las reglas básicas" (p.75)

Por ejemplo, el análisis anterior revela que en M1 los aspectos vinculados a los contenidos programáticos no son tan triviales, por la siguiente razón: el maestro trata de “aplicar” los contenidos temáticos de una teoría (aprendizaje significativo de Ausubel) a su diseño de instrucción. Seguramente incorpora este código en sus clases como contenido temático, y como procedimiento de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, pretende que los alumnos *construyan una estructura conceptual*, que hagan *una síntesis* y no un mero resumen- que generen *una actividad interna*, a través de experimentar *un conflicto intelectual* con los materiales de estudio...

¿Qué está ocurriendo aquí? Algunas reflexiones, a continuación, pueden ayudar a entender qué sucede en el curso de las interacciones entre maestro-alumno, en el proceso de la enseñanza.

La primera reflexión se centra en el pensamiento de los docentes con relación al aprendizaje y la enseñanza. Pensamiento que se alimenta de un conjunto muy complejo de factores no siempre conscientes pues en esa idea de *pensamiento* caben los supuestos, juicios, principios, en fin una variada gama de argumentos que incluyen aspectos teóricos, ideológicos, culturales. Estos son filtrados por: los matices singulares del sí-mismo profesional de cada docente, la identidad colectiva del grupo de pertenencia, las modalidades del objeto disciplinario o profesional en el cual se ha formado y desenvuelve, así como las características de

la currícula e institución en donde trabaja.

Y, si bien es cierto que para interpretar la enseñanza se debe *"comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción"* (p.374) según Schavelson (1985) tampoco es posible soslayar la dificultad de esta empresa, de acuerdo con lo que señalo más arriba.⁵¹ Además, es obvio que incorporar esta cuestión al estudio de la enseñanza complica la interpretación de las estrategias y también de la didáctica a nivel superior. Schavelson, al referirse a la investigación de los pensamientos de los docentes sobre la enseñanza, dice que este tipo de investigación se basa en dos presupuestos. El primero es que, al igual que en otros campos, los maestros son profesionistas racionales que deben sostener juicios y ejecutar decisiones en un contexto complejo; este presupuesto descansa más en las intenciones de los maestros que en sus comportamientos. Esto es así según el autor por dos motivos:

- Porque dados los factores impredecibles (muchas veces presentes en el momento de enseñanza), éstos determinan respuestas sobre la marcha más que reflexiones previas.
- Porque la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje supera las posibilidades que tiene la mente humana de abarcar su complejidad comparada con la estructura de algún modelo ideal de racionalidad.

La explicación es que las personas para aprehender tal

⁵¹ Schavelson afirma que la investigación sobre los procesos cognitivos y el comportamiento de los profesores contempla una serie de métodos que difiere de los métodos correlativos y experimentales. Estos procedimientos son: descubrir la estrategia, modelo del ente, rastreo de procesos, estimulación del recuerdo, estudio de casos y etnografía.

cantidad de factores intervinientes elaboran modelos que simplifican la realidad. Por lo mismo, según Schavelson y Stern, *el maestro se comporta racionalmente... respecto del modelo simplificado de la realidad que se ha construido*. La aceptación de tal comportamiento en los maestros, dentro de los límites de su propia capacidad para procesar la información necesaria, permite redefinir el primer presupuesto enunciado por Schavelson al admitir que: “los profesores se comportan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto” (Schavelson y Stern, 1985 p.373)

El segundo presupuesto es que los maestros orientan sus conductas por sus pensamientos, juicios y decisiones. Ahora bien, de acuerdo con las investigaciones sobre la capacidad de las personas para procesar la información de su entorno, parece que aquella es limitada. Según Schavelson “en la medida que el entorno es predecible la información puede incorporarse a unidades más abstractas y por eso la cantidad de información procesada en esa memoria a corto plazo puede incrementarse” (p.378) Si se utiliza la memoria a largo plazo, que es más o menos estable, al mismo tiempo que el procesamiento activo en la memoria a corto plazo, se incrementa la capacidad para procesar la información. Como resultado de estas limitaciones las personas tienden a realizar una selección y discriminación de la información disponible, tal que le permita desarrollar interpretaciones de la realidad acordes a sus

finés y elaborar, por ende, un modelo simplificado de la misma.⁵²

De allí que los que investigan estos procesos en los maestros recomienden indagar: a) sus fines, b) la naturaleza del entorno de la tarea que afrontan, y, c) sus capacidades de procesar la información; y, por último, la relación entre todos estos elementos. Al respecto, algunas investigaciones concluyen que: los maestros organizan las actividades de los alumnos a fin de lograr la mayor predictibilidad en la conducta de aquéllos durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Según Schavelson (1985) los maestros se preocupan, “sólo de los indicadores de que la actividad no se desarrolló tal como se planificó. De esta forma lo que era un entorno bastante complejo se convierte en algo predecible y simplificado, con el fin de que el profesor pueda manejar tal complejidad” (p.380)

Por esto las tareas de enseñanza y aprendizaje que crea el maestro operan como un plan, entendido éste como una representación mental de lo que el maestro va a ejecutar en la clase; así, la tarea se convierte en una orientación de la conducta del maestro en el aula. Cuando de la clase emergen situaciones no previstas, éstas se convierten en signos alertadores que pueden determinar que el maestro improvise sobre la marcha resoluciones alternativas; la calidad y cantidad de éstas variará de acuerdo con las características y formación del docente. Al respecto se han hecho investigaciones sobre las diferencias en maestros eficaces e ineficaces

⁵² Según Schavelson (1985) en la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores se pueden identificar dos procesos básicos: selección de información e inferencia. Para ello se han hecho investigaciones sobre heurística, atribución y conflicto-estrés.

o sobre maestros noveles y experimentados que comentaré más adelante.

Por una parte hay que integrar a este análisis de los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros, las peculiaridades del mundo del aula, con sus negociaciones ideoscincráticas -de acuerdo con las características de los protagonistas concretos-.⁵¹ Por la otra, es necesario agregar el perfil de la institución educativa en la que se desarrollan los eventos de enseñanza y aprendizaje; sus normas y pautas; la influencia de su currículum oculto; la distribución del tiempo y espacio para las tareas educativas. Todos estos son factores de primer orden que ameritan ser investigados y que exceden los límites de mi estudio.

Es probable que la investigación sobre juicios y decisiones de los maestros, tanto en la fase preactiva como en la interactiva de la enseñanza, permita entender mejor lo que ocurre entre M1 (del fragmento seleccionado) y sus alumnos, según versión del mismo maestro.

Aunque esta tesis no incluya el estudio de los procesos cognitivos de los alumnos es posible tomar en cuenta algunas apreciaciones realizadas por investigadores que estudian estos procesos y que aclaran en alguna medida las reflexiones que hace M1 sobre sus alumnos,

⁵¹ Al respecto se recomienda la lectura de "El Aula: Lugar de Observación" (Becerra, Garrido y Romo, 1989)

Wittrock, sostiene que,

a no
s
b no

antes de informar sobre los efectos del pensamiento de los alumnos en el rendimiento, los estudios sobre los procesos de pensamiento de los alumnos en la educación y la instrucción, deberían demostrar que en los estudiantes comprendidos en la investigación tuvieron lugar realmente los procesos cognitivos a que apuntaban las instrucciones, preguntas, o tareas incluidas en los tratamientos experimentales. Los alumnos pueden percibir la instrucción y la educación de un modo distinto al planeado por los docentes. Pueden no seguir el curso de pensamiento que los docentes tenían previsto. (p. 551).

Según el autor, al realizar un estudio con alumnos universitarios a los que se entrenaba para que pudieran reconocer el esquema experimental, planeado para aprender durante la clase, sucedió lo siguiente: el esquema propuesto no fue reconocido, por el contrario se convirtió, más tarde, en obstáculo para la aplicación por parte de los alumnos de los esquemas habituales (previamente aprendidos) para adquirir conocimiento en el desarrollo de la clase.®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lo que señala Wittrock al comentar esta investigación, es que la percepción y apropiación de los nuevos esquemas de asimilación propuestos, *depende de las estrategias internalizadas, por los estudiantes, en aprendizajes previos.* Por lo mismo aprender una nueva estrategia supone modificar otra, aprendida con anterioridad. Estos resultados indican que la nueva estrategia influye en el proceso cognitivo, pero, según el autor “el descubrimiento más importante es que el maestro debe conocer y comprender las

percepciones y estrategias previamente aprendidas de los estudiantes para poder enseñarles una nueva estrategia y comprender cómo responderán a ella.” (p.551)⁵⁴

Al respecto es posible observar cómo M1 se preocupa por entender por qué su estrategia -basada en líneas generales en una concepción cognoscitivista del aprendizaje- no produce los resultados deseados. Es posible que aquí opere lo que comenta Wittrock, es decir un desconocimiento por parte de M1 de los esquemas⁵⁵ previos de los alumnos, de sus hábitos para estudiar y asimilar la información.

También es posible advertir, cómo la utilización de una teoría de aprendizaje (aprendizaje significativo por recepción de Ausubel) seleccionada por el maestro -por sus alcances teóricos, psicopedagógicos y didácticos- puede “originar malentendidos”; en parte por el desconocimiento de los aprendizajes previos de los alumnos, así como de sus estilos cognitivos para procesar la información. Como ya se vio, esta situación deriva en un sentimiento

⁵⁴ Lo anterior resulta interesante en el marco de este estudio pues el mismo se realiza, como ya señalé, en un grupo de docentes de la carrera de pedagogía, y específicamente en el área de psicopedagogía y didáctica. El hecho de que los maestros, en su gran mayoría, sean pedagogos de oficio le otorga al problema de la enseñanza una connotación especial, pues el tema les interesa a estos participantes en un doble aspecto: como contenido y como proceso; como teoría y como práctica.

⁵⁵ Nisbet y Ross, citados por Wittrock (1990) explican el significado del término “esquema”: El conocimiento genérico de las personas parece organizarse a sí mismo mediante una variedad de estructuras cognitivas, esquemáticas (por ejemplo, el conocimiento en que se base nuestra conciencia de lo que está ocurriendo en un restaurant, nuestra comprensión de la parábola del buen samaritano o nuestra concepción de lo que es un introvertido). Para describir esas estructuras del conocimiento los psicólogos hacen referencia a una creciente lista de elementos, entre ellos “marcos”, “guiones”, “escenas nucleares” y “prototipos”, aparte del más antiguo y genérico término: “esquemas”.(p. 499.citado por Clark 1990)

de frustración y culpa en el docente. La gran paradoja es que la teoría del aprendizaje mencionada propugna que *se conozca primero lo que el alumno sabe, para luego obrar en consecuencia.* (Ausubel, 1987, 2da. reimpresión) esto nos lleva a pensar que: no es lo mismo manejar una teoría como contenido temático que transformarla en herramienta de trabajo, de modo tal que se haga parte del proceso cognitivo del alumno.

Empero hay que reconocer, como ya señalé los condicionamientos no sólo presentes en el maestro, sino también en los alumnos, y en el entorno social e institucional, para ponderar responsabilidades, alcances y límites en la gestión de la enseñanza. Cito a continuación un comentario que hace otro maestro en uno de los registros de este estudio que explica en parte lo que se está exponiendo:

MX: Esto que están diciendo lo relaciono con un comentario que me hizo un alumno de una de las materias de psicopedagogía, como reclamo: que “¿por qué cuando les pongo los ejes” no les pregunto lo que maneja el material bibliográfico, que hasta parece que no estoy haciendo referencia a ese material?” Entonces yo les digo: “pero..., yo te estoy pidiendo algo específico, por ejemplo: ¿qué dice Pestalozzi con respecto a cierta

⁴⁴ El maestro se refiere a ejes conceptuales para organizar el estudio de la bibliografía.

cuestión?; claro... tú no vas a encontrar, en el párrafo tercero de la página 15, lo que dice Pestalozzi, sino que es una actividad con base en una síntesis y al análisis que tú vas a desarrollar, porque tú ya leíste, discutiste, fichaste, ... etc. etc.”

A mí me parece que esta es una pista para detectar al alumno, lo que él supone que debe ser su papel como alumno, y en relación al contenido y al maestro -¿qué supone él que debe hacer el maestro?--; parece que el medio de comunicación es el contenido de por sí, como algo que no se mueve en concreto y que el alumno no puede transformar.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Si a lo que dice M1 se suman las reflexiones anteriores y el último comentario formulado por MX, podría concluirse que gran parte de los *malentendidos* en la comunicación didáctica están tanto en los pensamientos y juicios del maestro, como en los del alumno. Aunque no cuente en este estudio con las opiniones de los alumnos, de una manera parcial el último fragmento arroja, según mi criterio, cierta luz sobre el problema.

Veamos, MX formula un modelo de *tarea* similar al que plantea M1, pues ambos pretenden que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje que lo conduzcan a un proceso activo en la organización de la información; ambos buscan propiciar en el alumno cierto tipo de operaciones mentales: de análisis, de síntesis, de confrontación; además pretenden que el conocimiento tenga "movilidad", por esto elaboran esquemas conceptuales sobre la información a transmitir y "se despegan del texto" (es decir, evitan reproducirlo).

En estos maestros hay un interés genuino por modificar sus criterios de instrucción y sus estrategias de enseñanza, así como por intervenir en la modificación de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, ¿qué sucede? Primero, hay que advertir que un *interés genuino* no significa siempre poseer un conocimiento más o menos completo sobre aquello que se pretende modificar -en este caso las estrategias cognitivas de los alumnos en sus procesos de aprendizaje-.⁵⁷ Segundo, que hay que analizar el perfil cultural no sólo de los maestros sino también de los alumnos. Por desgracia en nuestros sistemas educativos existen déficits de *contenidos y procesos*, que se acumulan a lo largo de la historia escolar del alumno, desde la primaria hasta universidad; éste es un problema muy delicado que afecta al desarrollo del curriculum y a la formación que dura una carrera universitaria. Puesto que las soluciones no son sólo

⁵⁷ Al respecto recomiendo leer en "La Investigación sobre la Enseñanza" tom III la diferencia que Wittrock establece entre los maestros noveles y experimentados. (Witrock, 1990, p. 497-498)

pedagógicas y científicas, sino también políticas y sociales el asunto resulta complejo.

Volviendo al comentario de los fragmentos seleccionados, se advierte, tanto en M1 como en Mx, un intento por evitar la mera reproducción de la información tanto en ellos como en sus alumnos. La indagación, a nivel universitario, *de lo que el alumno sabe para obrar en consecuencia*, es una tarea que de realizarse con seriedad llevaría a un replanteamiento del aprendizaje no siempre susceptible de resolverse en ese período. Es posible que esto se origine en la concepción de aprendizaje -teóricamente- sustentada y que tratan de aplicar a su propia organización del contenido y de la exposición. *En conclusión, los maestros pretenden transferir sus propias estrategias de aprendizaje de la información a los alumnos.*

~~Agrego al análisis el fragmento correspondiente a otro docente MZ, con el fin de formular algunas conclusiones.~~

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MZ: Con relación a este aspecto de cómo se organiza el contenido en el aula, acabamos de encontrar mi ayudante y yo que los alumnos esperan que yo haga una exposición detallada, secuenciada, que reproduzca... Eso para mí era muy fácil al principio de mi práctica, yo desconocía muchas cosas

sobre el contenido, entonces me asía desesperadamente al texto, a la estructura tal como venía; y creo que esa era una de las razones de que yo fuera buena expositora. En ese sentido, de acuerdo a las concepciones que los alumnos tienen con respecto a un buen maestro, yo era buena maestra...; pero ahora que mi estructura cognoscitiva se va ampliando voy teniendo otras posibilidades de acceso al conocimiento, eso se modifica; ya no necesito del texto, claro...lo leo, pero me puedo desligar y eso hace que pueda presentar las ideas de otra forma, y bueno... esas ideas a mí me parecen importantes, pero a ellos no; ellos necesitan que yo haga una exposición detallada de lo que dice el texto.

Por lo que transmite Mz parece que sus alumnos también esperan de él, otro tipo de estrategia, quizá más reproductora y literal en el manejo de la información contenida en el texto de lectura. Lo anterior lleva a formular algunas preguntas: cuando los maestros externalizan que a medida que saben más sobre un

tema tienen más posibilidades de desprenderse del texto, ¿cómo transmitirán esto a sus alumnos?, es decir ¿cómo organizarán el contenido de modo que los alumnos puedan hacer una apropiación del mismo?, ¿cómo transfieren sus conocimientos a un diseño de instrucción? En última instancia ¿qué actividades de aprendizaje planifican, de modo tal, que los alumnos realicen una asimilación de la información lo menos reproductora y lineal posible?

Tanto MX como MZ expresan que los alumnos se quejan porque sus maestros se “despegan” del texto, y no entienden las consignas que aquéllos les dan cuando deben asimilar el material bibliográfico; a su vez M1 y MX argumentan que si no existe alguna *actividad interna* -operatoria- por parte del alumno, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje no pueden funcionar.

Es necesario encuadrar⁵⁸ las preguntas anteriores en el contexto conceptual de la teoría de aprendizaje que, con preferencia, utilizan los maestros en el momento en que se levantan estos registros; me refiero a la *teoría de aprendizaje significativo por recepción* de Ausubel, a la que ya hice mención.⁵⁸ Esta teoría gira en torno al papel que juegan los conceptos de mayor nivel de inclusividad en el aprendizaje significativo. Para Ausubel este aprendizaje es tal por el proceso que desarrolla el sujeto al vincular nueva información con alguna

⁵⁸ Para un análisis más detallado se sugiere: "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo" del mismo autor (Ausubel, 1988.) "Teoría y Práctica de la Educación" (Novak, 1982) "*Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*" en Educación y Estructura del Conocimiento (Belack, 1963)

sobre el contenido, entonces me asía desesperadamente al texto, a la estructura tal como venía; y creo que esa era una de las razones de que yo fuera buena expositora. En ese sentido, de acuerdo a las concepciones que los alumnos tienen con respecto a un buen maestro, yo era buena maestra...; pero ahora que mi estructura cognoscitiva se va ampliando voy teniendo otras posibilidades de acceso al conocimiento, eso se modifica; ya no necesito del texto, claro...lo leo, pero me puedo desligar y eso hace que pueda presentar las ideas de otra forma, y bueno... esas ideas a mí me parecen importantes, pero a ellos no; ellos necesitan que yo haga una exposición detallada de lo que dice el texto.

Por lo que transmite Mz parece que sus alumnos también esperan de él, otro tipo de estrategia, quizá más reproductora y literal en el manejo de la información contenida en el texto de lectura. Lo anterior lleva a formular algunas preguntas: cuando los maestros externan que a medida que saben más sobre un

tema tienen más posibilidades de desprenderse del texto, ¿cómo transmitirán esto a sus alumnos?, es decir ¿cómo organizarán el contenido de modo que los alumnos puedan hacer una apropiación del mismo?, ¿cómo transfieren sus conocimientos a un diseño de instrucción? En última instancia ¿qué actividades de aprendizaje planifican, de modo tal, que los alumnos realicen una asimilación de la información lo menos reproductora y lineal posible?

Tanto MX como MZ expresan que los alumnos se quejan porque sus maestros se “despegan” del texto, y no entienden las consignas que aquéllos les dan cuando deben asimilar el material bibliográfico; a su vez M1 y MX argumentan que si no existe alguna *actividad interna* -operatoria- por parte del alumno, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje no pueden funcionar.

Es necesario encuadrar las preguntas anteriores en el contexto conceptual de la teoría de aprendizaje que, con preferencia, utilizan los maestros en el momento en que se levantan estos registros; me refiero a la *teoría de aprendizaje significativo por recepción* de Ausubel, a la que ya hice mención.⁵⁸ Esta teoría gira en torno al papel que juegan los conceptos de mayor nivel de inclusividad en el aprendizaje significativo. Para Ausubel este aprendizaje es tal por el proceso que desarrolla el sujeto al vincular nueva información con alguna

⁵⁸ Para un análisis más detallado se sugiere: "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo" del mismo autor (Ausubel, 1988,) "Teoría y Práctica de la Educación" (Novak, 1982) "*Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*" en Educación y Estructura del Conocimiento (Belack, 1963)

ya existente en su estructura cognoscitiva, siempre y cuando resulte pertinente para aquello que se pretende aprender. Dice Ausubel:

La posibilidad de inclusión no arbitraria de las proposiciones lógicamente significativas dentro de una estructura cognoscitiva particular origina, a su vez, la posibilidad de transformar el significado lógico, el significado psicológico... Cuando un individuo aprende proposiciones lógicamente significativas, no aprende su significado lógico, sino el que tienen para él. El significado psicológico, sin embargo, no excluye la posibilidad de los significados sociales o compartidos. Los distintos significados poseídos por los miembros de una cultura dada son, por lo común, bastante similares como para permitir la comunicación y comprensión interpersonales” (p.214)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Ahora bien, el contenido de una materia posee un significado potencialmente lógico si está organizado en relaciones posibles y no arbitrarias que pueden relacionarse, de un modo sustantivo y no arbitrario, a la estructura cognoscitiva de un sujeto hipotético que tenga una madurez cognoscitiva adecuada.

Según Ausubel, hay interdependencia entre la estructura lógica y la psicológica, pues la estructura psicológica del

conocimiento se infiere de un contenido de materias -que representa la estructura lógica del conocimiento- y a su vez el significado psicológico es una construcción ideoscincrática del significado lógico. Pero, además, la interdependencia se debe a que la estructura lógica del conocimiento "es una reorganización temáticamente sistematizada de la estructura psicológica del conocimiento" (Ausubel, 1963 p214), tal como existe en los investigadores maduros de una disciplina particular.

En síntesis el aprendizaje, según Ausubel, es el proceso por el cual se adquieren nuevos significados a partir de la estructura cognoscitiva del sujeto, tal como está organizada en el momento de aprender, y de su interacción con los significados potenciales, presentes en el contenido por asimilar.

Este proceso supone un incremento en la disponibilidad de nuevos significados que a su vez amplían la estructura cognoscitiva actual del sujeto y la ponen en situación de absorber y agrupar una mayor cantidad y calidad de nuevos significados potenciales, siempre en el contexto del tema, tópico, o contenido que se esté aprendiendo. Lo anterior permite entender, de una manera global, por qué Ausubel insiste en la noción de *inclusividad*, porque en la medida que los conceptos integrantes de la estructura cognoscitiva son más inclusores existen mayores posibilidades de que dicha estructura facilite la asimilación y acomodación de las nuevas ideas a aprehender. A su vez los nuevos aprendizajes se facilitan al fortalecer los

aspectos más importantes de la estructura cognoscitiva. Por lo tanto, si la estructura cognoscitiva actual de un aprendiz refleja su nivel de desarrollo y organización en un área o tópico de conocimiento, puede ser, a su vez, influida por los principios unificadores y explicativos específicos de un campo de conocimiento y, “por lo métodos de presentación, disposición y ordenamiento de los materiales de aprendizaje y los experimentos prácticos” (Ausubel, 1963, p.228)

Si el sujeto cuenta en su estructura cognoscitiva con un conjunto relevante de inclusores disponibles, esto favorecerá al proceso de aprendizaje en la medida que también el material le sea presentado de un modo didáctico. Ahora bien, cuanto menos conocida sea la tarea de aprendizaje (por los alumnos) y los conceptos inclusores con los que cuente resulten ambiguos e indiferenciados, más frágil será *el enlace* que estos inclusores proporcionen para que los nuevos aprendizajes puedan enlazarse, sean asimilados por la nueva estructura cognoscitiva y al mismo tiempo la enriquezcan o amplíen. De allí que Ausubel propondrá a nivel didáctico la creación, por parte del maestro, de *organizadores previos*. Estos constituyen un puente cognitivo que permite “salvar el abismo que existe entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que aprenda con buenos resultados la tarea inmediata” (p.158)

Es necesario evitar la simplificación del concepto creyendo que cualquier abismo conceptual puede ser salvado cuando se

utiliza un organizador previo; es necesario explorar cuáles son los conceptos inclusores con los que cuenta el sujeto en su estructura cognoscitiva, así como también los materiales que se pretenden enseñar.

Según Novak (1982) señala de acuerdo con su experiencia en este tema que los *organizadores previos* sólo son funcionales siempre y cuando favorezcan un enlace cognitivo explícito. Las ideas anteriores, si bien breves, son suficientes como para registrar algunos problemas, por ejemplo:

1 ¿Cómo incorporar en un diseño didáctico los aprendizajes previos de los alumnos?

2 ¿Cómo asegurar una formación de manera suficiente, extensa y profunda en el maestro, de modo que maneje la estructura semántica y sintáctica de una disciplina? es decir el conocimiento proposicional y el algorítmico.⁹⁹

3 ¿Qué hacer cuando no puede salvarse el abismo entre la estructura cognoscitiva del alumno y los nuevos contenidos, incluso con... organizadores previos?

4 ¿Cómo manejar esta concepción del aprendizaje -que supone por parte del alumno un proceso de actividad ideosincrática- si con frecuencia el curriculum oculto de las instituciones y de los maestros favorecen actitudes, pensamientos y comportamientos reproductores, en los alumnos ?

⁹⁹ El conocimiento proposicional está referido a conceptos y sus relaciones, el conocimiento algorítmico se refiere a procedimientos en el sentido de operaciones, métodos, estrategias de procesamiento de la información.

5 ¿Es posible desde la perspectiva curricular elaborar un plan de estudios que se adhiera a la jerarquización de conceptos sustentada por Ausubel?

No interesa en este trabajo determinar los alcances y limitaciones del aprendizaje significativo por recepción, aunque, en lo personal, el tema me parece valioso. Más bien me preocupa establecer *qué sucede cuando se trata de integrar una concepción de aprendizaje a una estructura curricular-didáctica.*

La teoría de Ausubel se apoya de manera sustantiva en los *aprendizajes previos*, ésta es una idea que, trascendiendo los postulados del autor, puede ser avalada por cualquier investigador de la enseñanza o por cualquier maestro. Sin embargo: ¿hasta qué punto se incorpora este principio al diseño didáctico de la enseñanza universitaria? (puesto que se supone que existe en el alumno universitario una variada acumulación de aprendizajes producto en los años que preceden su entrada al nivel superior). En los fragmentos seleccionados se puede observar cómo el problema se complica pues, M1, MX y Mz expresan que sus estrategias tienden a que el alumno elabore sus esquemas conceptuales, acuda a los textos, ponga en marcha alguna actividad interna, realice síntesis... Si nos guiamos por las palabras de los maestros, éstos se interesan no sólo por el conocimiento proposicional sino también por el algorítmico. Es decir, no les interesa sólo *qué aprenden* los alumnos sino también *cómo* lo aprenden.

De acuerdo con lo anterior los *aprendizaje previos* no deben entenderse sólo referidos a los *conocimientos*, sino también a los *procedimientos de organización y uso de los mismos* y a las herramientas mentales que se aprenden junto con el contenido.

Quizás por esto M1 y MX expresan ideas que aluden a la *movilidad del conocimiento*, pues captan que el alumno no puede darle movimiento a éste, si no tiene en sus esquemas referenciales un aprendizaje previo, tanto del contenido como de la forma de operarlo.

Esto trae a colación la pregunta dos (de la página 209) que tiene relación con la extensión y profundidad de los conocimientos en el docente; a mi criterio, indica que el problema no está sólo en el alumno sino también en la formación del maestro. Por ejemplo, en la teoría de aprendizaje significativo por recepción es notoria la importancia concedida a la *jerarquización del conocimiento, de los conceptos, a la creación de inclusores, a la construcción, en suma, de una estructura conceptual por parte del maestro*, que favorece, potencialmente, el aprendizaje del alumno al conectarse con la estructura cognoscitiva de éste.

En conclusión en el contexto de esta teoría es el maestro quien, de modo previo, debe lograr cierta organización conceptual

FACULTAD FILÓSOFÍA E HISTORIA
BIBLIOTECA

-personal- como condición de arranque para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es obvio que esta afirmación no invalida la consigna de Ausubel sobre la necesidad de averiguar lo que el alumno sabe para obrar en consecuencia.

Con relación a lo anterior, especialmente a nivel universitario, considero vital rescatar la idea de que en cualquier disciplina hay que asimilar cuerpos importantes de información y que, por lo tanto, es necesario buscar aquellos conceptos, ideas - en fin, aquel conocimiento proposicional- de mayor nivel de inclusividad, para facilitar al alumno el desarrollo de anclajes conceptuales que le permitan comprender y asimilar la estructura del conocimiento.

Lo anterior plantea dificultades al elaborar el diseño curricular, y en particular el diseño didáctico, sobre todo en disciplinas sociales y pedagógicas; el problema de la operativización, no obstante, no le quita fuerza a la idea manejada en el párrafo anterior.

El obstáculo es irresoluble al pretender transferir de manera mecánica dicha idea a la elaboración de un curriculum. Esto último ofrece, en parte, una respuesta a las preguntas 3 y 5 (páginas 209 y 210), y también sirve para entender por qué M1, MX y MZ se topan con ciertas dificultades.

La conclusión es que: resulta casi imposible tratar de

incorporar un diseño didáctico en la estructura de la enseñanza preactiva interactiva si no se modifican otros aspectos.

En lo que respecta a la organización del conocimiento, por parte de los maestros, asimismo replantea las finalidades de un programa de formación y actualización docente. En *Estrategias 1*, analicé la necesidad de diferenciar algunos aspectos de dicha formación cuando va dirigida a maestros noveles y a maestros experimentados.⁶⁰

Por último, la respuesta a la pregunta 4 (página 209) queda incluida en las ideas del párrafo anterior: es decir la necesidad de modificar ciertas condiciones para favorecer ciertos procesos. En este punto se vuelve a la “toma de conciencia”, ya esbozada en *Estrategias 1*, acerca de los desacuerdos -no siempre reales- entre el discurso de las intenciones y el discurso de lo instituido, y aún más, la toma de conciencia de las contradicciones entre el discurso mismo de las intenciones, y el quehacer del docente en el aula.

Queda la posibilidad de un programa de formación docente imaginado con otras perspectivas que trabaje en los espacios existentes en el tejido institucional-curricular-didáctico, y en la misma relación maestro-alumnos.

⁶⁰ Por experimentados no me estoy refiriendo sólo a cantidad de años de experiencia, sino a conocimientos más extensos y profundos del campo de la(s) asignatura(s) que el docente imparte.

IV

HACIA UNA SINTESIS

En la primera parte de este estudio hice una descripción-interpretación del contenido de los registros correspondientes a las sesiones de trabajo de un grupo de docentes, durante todo un período académico.

Con posterioridad, en Estrategias 1 y 2 busqué establecer una interacción entre la fase etnográfica y los aportes de diversos autores, a fin de profundizar la interpretación de los registros, corroborar, a veces, con mis datos lo que otros investigadores afirman, o formular nuevas ideas. Estrategias 1 y 2 constituyen el análisis de algunos componentes fundamentales de la personalidad del maestro y de su actividad de enseñanza, en el contexto institucional.

Parodiando a Gowin que propone el ejercicio de "desembalar" una disciplina para captar su estructura, es posible afirmar que en Estrategias 1 y 2 procuré desembalar al docente y su actividad de enseñanza tomando en cuenta los referentes concretos aportados por un conjunto de maestros particulares.

Los capítulos anteriores supusieron un "rodeo" conceptual

pertinente para volver al punto de partida. Este es la Didáctica, específicamente a nivel superior. La formación docente forma parte del contexto necesario para desarrollar una elaboración didáctica, y es, al mismo tiempo, efecto de la misma.

Asimismo, utilicé el concepto de Estrategias como eje estructurador del desarrollo teórico realizado sobre la actividad de enseñar. El supuesto principal es que al ponerse en evidencia los complejos matices de la enseñanza, se amplía la visión sobre las estrategias de los profesores, y, por ende, se torna más complejo conceptualizar la Didáctica.

Lo anterior amerita cierto ejercicio de *síntesis* conceptual que permita volver al punto de partida, pero desde otra perspectiva. Es la pretensión de este capítulo final.

La síntesis busca evitar conclusiones fácilmente integradoras. Aun cuando esta tentación es fuerte, porque el aspecto prescriptivo de la Didáctica inclina a esquematizar, a homogeneizar. Lo anterior hace pensar que la vuelta al punto de partida no es sencilla. Una salida a esta dificultad se puede encontrar en ciertos enfoques como los de Schwab (1969), quien se enfrentó tiempo atrás con el mismo problema, con relación al curriculum, expresando lo siguiente:

el argumento puede sintetizarse en una forma simple. Un curriculum que se base en uno o

unos pocos subasuntos de las Ciencias Sociales es indefendible y se necesitan contribuciones de todos ellos. No hay esperanza previsible de una teoría unificada en el futuro inmediato o a medio plazo, ni de una metateoría que nos diga cómo revisarlas y ordenarlas en una jerarquía fija de importancia para los problemas del Currículo.

La alternativa viable que resta es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que puede realizar un enfoque ecléctico y agregaré, anticipando nuestra discusión de la modalidad práctica, que un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas (pág. 24).

En un texto más reciente, también se aconseja con relación a la investigación sobre la enseñanza: "reconocer como virtud una pluralidad de orientaciones teóricas en forma de un eclecticismo disciplinado" (Merton, citado por Shulman, p.14). El objetivo es tomar en cuenta estas recomendaciones para la elaboración de la síntesis:

1.1 La Enseñanza

Desde la primera parte del trabajo se percibe cómo los maestros de este estudio describen e interpretan los intercambios

afectivo- cognitivos con sus alumnos, y también las actitudes de estos en sus acercamientos a aquéllos.

Los registros permiten captar las modalidades de las respuestas de los maestros a sus alumnos: de aproximación, distancia, afecto, búsqueda o indiferencia, es decir, los rasgos actitudinales que asumen las estrategias⁽¹⁾ en esos intercambios emocionales-cognitivos. De acuerdo a Angulo Rasco (1989) ese tipo de respuesta que desarrolla el maestro :

no es producto del conocimiento teórico asimilado profesionalmente, ni la derivación y aplicación de principios o reglas técnicas. Es un conocimiento personal, un conocimiento en la acción o un conocimiento práctico fruto de su experiencia pasada -relación activa con la práctica- como de sus propias creencias y actitudes -sus teorías implícitas-. páginas sin número

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. ®

El análisis de Estrategias 1 y 2 corroboran, en parte, la afirmación anterior, aunque con matices muy singulares dado que los maestros del estudio son casi todos pedagogos, lo cual hace más difícil desenmarañar el tipo y origen de los componentes que integran su práctica.⁽²⁾ Pues además de las modalidades de relación maestro-alumno establecidas, estos docentes expresan -a veces con angustia- lo que ellos consideran sus contradicciones personales y

grupales: entre lo que se dice y lo que se hace, entre el tipo de aprendizaje que quisieran suscitar, y lo que creen que efectivamente se logra.

Esta inquietud surge en distintos momentos de los relatos: respecto a la relación afectiva con los alumnos, al dominio del contenido, con relación a las actitudes que se desarrollan en el salón de clase, etc. Lo anterior plantea un doble problema: por una parte, se advierte la concepción cognitiva-emocional que los maestros exponen sobre sus prácticas y que se traduce en ciertas estrategias para el establecimiento de la relación maestro-alumno (ver Estrategias 1) y por la otra, las características del esquema curricular-didáctico sobre la práctica que también se traduce en determinadas estrategias⁽³⁾ (ver Estrategias 2). El doble problema mencionado se agudiza cuando la didáctica del maestro está determinada por la racionalidad tecnológica,⁽⁴⁾ pues ésta reduce la práctica a una mera actividad instrumental, favoreciendo en el maestro una mayor disociación entre aquella postura cognitiva-emocional sobre sus prácticas y el tipo de esquema curricular-didáctico que sostiene y aplica.

¶

El peso de la racionalidad técnica, en el planteo didáctico, representa de manera más evidente, que en el caso de otros paradigmas, el dominio del discurso de lo instituido al que hacía

alusión Hameline, en el capítulo de Estrategias 1.

También es posible que no exista la disociación mencionada, que a lo sumo ésta se manifieste como un discurso que oculta, en última instancia, la complicidad entre el discurso de las instituciones y el de lo instituido.⁽⁵⁾

Por todo lo anterior, se sugiere "buscar una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que desarrollan algunos profesionales en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores" (Schon citado por Pérez Gómez p.134). Profundizaré más adelante qué significa esa epistemología de la práctica, como alternativa didáctica y curricular.

Pero, ¿cuál es el objetivo de estas reflexiones? Si se hace una relectura de los capítulos anteriores se desprende que la enseñanza constituye un eje que atraviesa, vertical y horizontal, subjetiva y objetivamente la vida del maestro, sus decisiones durante la planeación de los cursos, como en el mismo proceso interactivo; también su formación pedagógica inicial y la actual. Esto es así, con independencia del tipo de racionalidad que cada maestro construya en torno a su actividad de enseñante.⁽⁶⁾

Ahora bien, si la relectura se realiza desde un enfoque exclusivamente teórico considerando la Enseñanza -como objeto de estudio- la inquietud es otra: averiguar hasta qué punto *las teorizaciones sobre la docencia pueden ayudarnos a intepretar eventos tan complejos como los involucrados en ella*, tanto a nivel preactivo como interactivo, eventos, que de alguna manera fueron puestos en relevancia en Estrategias 1 y 2.

El problema no es nuevo, se sabe que el establecimiento de las relaciones entre la teoría y la práctica ha constituido desde siempre uno de los núcleos de interés más fuertes en cualquier campo científico o disciplinario. Entonces, ¿por qué no habría de ser así también en la enseñanza? La pregunta no es fácil de responder en este caso. Por un lado, existe unanimidad en los autores consultados por señalar el atraso, o casi inexistencia, de la relación -consciente, reflexiva- entre teoría y práctica en el campo de la enseñanza.

Así, Pérez Gómez (1985) señala que:

la práctica teórica ha sido más una especulación filosófica sobre fines y consideraciones globales acerca del sentido y valor antropológico, ético o religioso de la educación (evidentemente necesario) que un análisis y reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la vida del aula (p. 96).

También, se observa el contraste existente entre los progresos

evidentes de los estudios sobre educación y la lentitud en la aplicación de sus aportaciones a la enseñanza actual. Al respecto es interesante volver a Piaget (1969) cuando externa su perplejidad por:

la desproporción que subsiste hoy (1969) tanto como en 1935 entre la inmensidad de los esfuerzos realizados y la ausencia de una renovación fundamental de los métodos, programas, de la situación misma de los problemas (p.9).

Otro autor (Avanzini, 1985) atribuye estos problemas a la función patogénica de la escuela, visible en lo arcaico de sus procedimientos de enseñanza. Desde esta última perspectiva, el problema radicaría en la práctica misma tal como es ideada y sostenida por la escuela, es decir, en la concepción de la enseñanza como actividad que desarrolla la institución.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

A lo anterior, se agrega otra dificultad; ésta obedece a las posiciones que sobre la práctica y su relación con la teoría proyectan los ideólogos educativos, administradores, maestros e investigadores.

Schwab (1964) formula dicha dificultad cuando explica:

El director de escuela adopta la posición de que el conocimiento práctico y el teórico son géneros no comunicantes, y de que sólo tiene importancia el práctico; el 'teórico' se convierte en un epíteto. Otros pedagogos afirman, en forma crítica, que todos y cada uno de los items

del conocimientos científico son inmediatamente aplicables a situaciones concretas y particulares (p. 20).

En conclusión: existen graves incomunicaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza en el terreno de la práctica, como entre la teoría y la práctica de la enseñanza en el terreno teórico; en el primer caso, por ignorancias, resistencias, o inadecuados esfuerzos administrativo-académicos de la escuela.⁽⁷⁾ Esto puede llevar a desmerecer la teorización de la enseñanza y reducir la práctica a algo no conceptualizable, sólo "vivable". También en este caso se puede mitificar la teorización de la enseñanza, es decir, otorgarle "demasiada" complejidad al tema, de tal modo que se le mantenga apartado de la práctica de la enseñanza.

En el segundo caso, la práctica no es trabajada teóricamente, sino considerada una actividad a la que se le *aplican teorías* como un campo subordinado a éstas. Al omitirse la teorización de la práctica también se perjudica la misma teoría, pues se torna parcial, mecánica y descontextualizada de la realidad educativa.

1.2 La Didáctica

¿Hasta qué punto los problemas señalados afectan la Didáctica? Es decir, ¿hasta qué punto la determinan tanto a nivel teórico como práctico? La respuesta depende en gran medida de la

relación que establezcamos entre Enseñanza y Didáctica. En un sentido clásico, a esta disciplina se le define *como la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción*. En esta idea aparece la conocida asociación ente enseñanza y métodos.⁽⁸⁾ Etimológicamente, la palabra Didáctica procede del griego didaskein (Nassif,1960) que significa *enseñar*. Si nos guiamos por sus procedencias etimológicas y culturales es pertinente tratar estos términos como sinónimos.

Las raíces son esclarecedoras en cuanto a la génesis de la Didáctica, como también lo es su desarrollo histórico, pues ilustran las vicisitudes del vínculo didáctica-enseñanza (didáctica-método, enseñanza-método).

Lo que sucede hoy en día es que si bien, por una parte se sigue sosteniendo de manera formal⁽¹⁰⁾ aquel vínculo, por la otra, se construyen diversas redes de significado sobre la enseñanza, lo que lleva a preguntarse qué ocurre (no sólo) en esta actividad, sino qué sucede en la Didáctica y con su desarrollo. Considero que al elaborarse nuevos estudios e investigaciones desde distintas disciplinas, escuelas y paradigmas sobre la enseñanza, ésta 'desborda' la Didáctica, por las dificultades que tiene una teoría didáctica de absorber e integrar significados cada vez más complejos e interdisciplinarios sobre el acto de enseñar. "El planteamiento

epistemológico adquiere peculiar significación en el ámbito de la didáctica toda vez que la exigencia de conocer y a la vez regular y orientar la práctica parece complejizar su status científico" (Pérez Gómez 1985, p. 89). Es común asociar la exigencia de conocer a la necesidad de explicar, y la regulación de la práctica a la necesidad de prescribir.

Entonces: ¿la dificultad mencionada afecta, por igual, los aspectos *explicativos* y *prescriptivos*?, ¿puede afectar a uno y a otro no? ¿Se enriquece y complejiza lo explicativo (por diversos aportes e investigaciones), quedando como problema a resolver el aspecto de la regulación, de la normatividad? O de todas maneras: ¿también queda afectado el vínculo explicativo-prescriptivo, teoría-práctica?

Estos procesos permiten entender por qué la Didáctica, en estas tres últimas décadas, tiende a diluirse, con frecuencia, en abordajes hegemonizados por diversas disciplinas: desde la Sociología, Antropología, Psicología, Lingüística, hasta la Tecnología Educativa, en un intento de entender y dar respuestas a ciertos problemas asociados a la enseñanza, el aprendizaje y el aula.

Por ejemplo, en un libro escrito en los setentas, el autor (Angel D. Marquez) sostiene que:

La didáctica moderna se preocupa fundamentalmente por el proceso del

aprender. De allí que se la considere, no ya como “teoría de la enseñanza” sino como “una guía del aprendizaje”. El educador moderno no enseña sino que *guía el aprendizaje* (p.33, 1978)

Es evidente que el autor otorga mayor relieve al factor psicológico como determinante de la enseñanza. O puede suceder, que no se advierta la complejidad del planteamiento didáctico en el contexto de las disciplinas antes mencionadas. Al respecto comenta Avanzini:

“son sobre todo aquellos que conducen investigaciones sobre la psicología, la lingüística o la programación, y que preconizan la neodirectividad, quienes suponen a veces, demasiado difusamente, que para obtener un trabajo, acabar con el desinterés o prevenir el fracaso, *basta con disponer de un procedimiento apropiado a la vez a la receptividad de los destinatarios y a la naturaleza de la disciplina estudiada*” (p.260) (el subrayado es mío).

También Gimeno Sacristán (1988) dice:

la razón reside en que la carencia de la teorización sobre la enseñanza, deja a la práctica de la misma y a la teorización sobre ella a merced de cualquier otro fundamento teórico; en este caso la teoría del aprendizaje (p. 469).

Aquí estaría presente el riesgo de dilución de la Didáctica. Quizás resulta obvio precisar, que los obstáculos presentes no invalidan la importancia que en la conceptualización de nuestra visión sobre la enseñanza tienen, sobre todo, las ciencias sociales y humanas. Tampoco hay que olvidar, el planteamiento sociocultural e institucional con relación a la enseñanza y que afecta de manera significativa el crecimiento posible de la Didáctica, en su doble dimensión explicativa/prescriptiva.

Un comentario de Olac Fuentes (1990) ejemplifica lo anterior:

Por abajo, en la entraña de la Universidad, las relaciones elementales de la enseñanza y los vínculos con el conocimiento permanecen inalterados, cristalizados en usos y costumbres que escapan a los decretos de la normatividad formal. Si hubiera que escoger un solo problema como materia de la reforma universitaria, ese debería ser el de la docencia. (p.12)

Así, por un lado nos enfrentamos a la situación descrita por Fuentes en la que el conglomerado de aspectos políticos e ideológicos, presentes en el espacio institucional de la universidad, poco favorecen una valoración -o revaloración- de la enseñanza como práctica socio-educativa. Por otro lado, en los terrenos teóricos y de la investigación, se realizan abordajes que no siempre propician aquellos estudios que sirvan para comprender y proponer alternativas en los campos de la enseñanza y el aprendizaje

universitarios. Al reafirmar aquí, que una *teoría de la enseñanza* tendrá que incluir estudios provenientes de otras disciplinas del conocimiento, se advierte la necesidad de que dicha teoría integre los aportes de aquellas disciplinas y construya relaciones entre esos aportes desde una perspectiva didáctica. Dice Gimeno Sacristán: "la clarificación y análisis de esos elementos procederá en buena parte de otras ciencias, pero sus relaciones sistemáticas deberán ser estudiadas en el marco teórico de la instrucción" (473).

La diferencia con otras disciplinas que se interesan por la enseñanza como objeto de conocimiento, es que aquéllas ejercen el análisis y la investigación sobre ésta sin una intención propositiva, o de orientación, respecto a la acción docente. *Por el contrario, la teoría didáctica es la teoría de la enseñanza pero en una dimensión doble, comprensiva⁽¹³⁾ (explicativa) /propositiva, es decir, teórica-práctica.* [De aquí en más utilizaré el esquema *comprensión (explicación)* cada vez que haga referencia al aspecto teórico-científico de la Didáctica.]

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Como se podrá advertir, ésta es una cuestión que no se soluciona con el mero traslado o aplicación de diversos aportes teóricos a la práctica. Parece que, la alternativa radica en realizar la elaboración conceptual de una teoría de la enseñanza (o teoría didáctica) que tome en cuenta las dos dimensiones mencionadas. Sin embargo, habrá que volver sobre esto a fin de no simplificar el planteo.

Ahora se puede entender por qué, a pesar de haberse incrementado⁽¹⁴⁾ la teorización sobre la enseñanza, el campo prescriptivo de la práctica no observa una evolución aceptable, siendo notorio a nivel superior. Particularizando un poco más, esto puede atribuirse a:

Desde un punto de vista socio-cultural y político

Escaso interés por los aspectos normativos (aún dentro de las denominadas Ciencias de la Educación) debido al débil prestigio social de la enseñanza; a la índole, en gran medida, reproductora de los procesos educativos que explica la tendencia al status-quo; a la escasa -por ende- promoción de la investigación y poco entusiasmo de los investigadores por abundar en problemas vinculados a la docencia.

Hay que incorporar a este listado de causas, las tradiciones culturales de una sociedad respecto al vínculo entre conocimiento y acción (en la vida de la gente, en la ciencia y en la educación de esa sociedad) ¿Dentro de nuestra tradición cultural qué peso le otorgamos al conocimiento como componente de la acción? ¿Cuál es la importancia acordada al conocimiento-enseñanza dentro de la acción-enseñanza? ¿y a la inversa?

Desde un punto de vista epistemológico

El desarrollo teórico, en las Ciencias de la Educación, no crea epistemológicamente, las relaciones teoría/práctica. Es decir, la teoría está en el campo de lo teórico pero no alcanza a la práctica, y ésta radica en el campo de la acción concreta pero no alcanza a la teoría⁽¹⁵⁾. Sin embargo, según Kemmis (1988)

no existe un vacío entre la teoría y la práctica como si ambos perteneciesen a dominios separados o de desarrollo diferente; por el contrario la *práctica educativa* entendiéndola como educativa siempre está enmarcada en una teoría, y la *teoría educativa* siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa "educación" (los subrayados son míos) (p. 29.)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para aclarar ambos términos, algunos autores (Schwab, 1969, Carr y Kemmis, 1988)⁽¹⁶⁾ tomando como referente a Aristóteles⁽¹⁷⁾ distinguen el *pensamiento práctico del pensamiento técnico*. Este responde a un conjunto de ideas (teóricas) y se atiene a ciertos medios para alcanzar los fines predeterminados.

El pensamiento práctico se refiere a *lo que debe hacerse*, más que a *cómo hacerse*. En la acción práctica los juicios morales son

decisivos. El pensamiento técnico se guía por un conjunto de reglas que deben ser aplicadas de una manera correcta para alcanzar las deseadas finalidades. Concretamente, lo anterior, se traduce en *hacer cosas*. Este hacer, ya sea algo sencillo o complejo y abstracto, *está guiado por la idea (o teoría) previa de lo que se quiere realizar*.

Por el contrario:

"bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios-fines en la que estos quedan totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permiten alcanzarlos -los que asumen la perspectiva de la práctica creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase-. La práctica no se deja reducir al control técnico" (Carr y Kemmis, 1988) (p. 53)

Lo que he desarrollado con anterioridad puede definirse como **racionalidad técnica**⁽¹⁸⁾, y **racionalidad práctica**, respectivamente. Considero sugerente, en el contexto de la racionalidad práctica, pensar a ésta como la conjunción del hacer y la reflexión sobre ese hacer, es decir una "práctica reflexiva".

Pérez Gómez (1988) siguiendo a Schon (1983) distingue un conjunto de conceptos para explicar cómo la acción va pasando por

una serie de procesos, a través de los cuales la práctica va tornándose más reflexiva.

El proceso descrito es necesario si se pretende encarar la actualización permanente, que demanda la formación del profesorado⁽¹⁹⁾. El hecho de que el maestro reflexione, en y sobre la acción, inaugura la posibilidad de que se convierta en un indagador de su práctica en el aula. Lo anterior permite *acercar los temas de la enseñanza y la didáctica al de la formación docente*. Es la posibilidad de establecer un vínculo entre lo comprensivo (explicativo) y lo prescriptivo en un proyecto de actualización de maestros, a través de la investigación-acción.⁽²⁰⁾

De acuerdo con Carr y Kemmis:

En líneas generales la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración" (p. 230).

Según los autores citados, la índole de la actividad docente permite que los maestros desarrollen -simultáneamente- un proceso de *"autoreflexión crítica"* tanto en sus clases como en su desarrollo profesional; esto hace posible que, a través de la investigación-acción⁽²¹⁾, creen los marcos teóricos y de

investigación de su práctica docente.

Al respecto, los maestros de este estudio expresan en los relatos ideas como las siguientes:

"A partir de la reflexión sobre la práctica existe la posibilidad de que algunas gentes se vayan confrontando". Además depositan su confianza en la formación docente vinculada al proceso de investigación, cuando afirman: **"Estamos seguros que contribuirá grandemente a resolver y modificar con ella la actividad docente".**

Como se recordará, estas impresiones fueron vertidas en un período en el que los participantes consideraban que el programa de trabajo, que como equipo desarrollaban de manera autogestionaria, era muy enriquecedor para su proceso formativo en la línea curricular de psicopedagogía y didáctica. Sin embargo, las escasas condiciones de trabajo en lo que a tiempo disponible se refiere, aunadas a la índole epistemológica del objeto de estudio, la problemática del pedagogo y el nivel de desarrollo conceptual de los participantes en ese momento, constituyeron causales que explican las modalidades (alcances y límites) del acercamiento a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción⁽²²⁾. Con seguridad hay que profundizar más en los alcances y limitaciones, teóricos, ideológicos y metodológicos de algunas modalidades de trabajo, para articular, (de manera más

productiva y gratificante) la elaboración didáctica, a nivel superior, con la formación docente.

A fin de encontrarle mayores significados a las reflexiones anteriores, quisiera añadir algunas ideas puntuales que considero básicas para trabajar en torno a la didáctica y a la formación docente. Una de estas ideas básicas es que, quizás podamos transitar hacia otro punto si se acepta el *pluralismo teórico* en el abordaje de los problemas de la enseñanza, que clausura la búsqueda a priori de un *paradigma único* (perseguido, en el campo de la enseñanza, con la creencia -ilusoria- de que puede resolver su problema).

Schwab alentaba dentro de su concepción ecléctica las integraciones incómodas y pragmáticas. Para desechar expectativas futuras, tampoco hay que pensar que esta pluralidad es lo que antecede a lo que en el futuro será la única teoría verdadera, (Shulman, p.15).⁽²³⁾

Es evidente que lo anterior no resuelve el problema de los aspectos teóricos de la Enseñanza y su práctica; ni el de una Didáctica tanto en su dimensión comprensiva (explicativa), como normativa.

Sin embargo, lo que externalizan los maestros en sus relatos indica que los aspectos, implícitos y explícitos, presentes en sus discursos no pueden ser absorbidos y recodificados a la luz de una teoría o corriente de pensamiento; por el contrario, conviene aceptar de entrada que "no hay un mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza, sino que hay muchos mundos reales quizá incorporados uno dentro del otro, quizá ocupando universos paralelos que interactúan entre sí" (Shulman 1989) (p.18)

Dependiendo tanto de los paradigmas utilizados, como de los intereses de los investigadores, se percibe que alguno de estos "universos" con sus eventos peculiares son iluminados más que otros en sus procesos de investigación.

En los relatos de los maestros de este estudio se atisba parte de lo que sugiere el párrafo anterior; son "pistas" que, según la lectura que se realice, pueden conducirnos a distintos tipos de interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, apoyándonos en diferentes disciplinas, paradigmas y métodos de investigación.

¿Es posible detectar cierta *unidad* dentro de esta diversidad?, ¿podemos aspirar a evidenciar, a través del desarrollo teórico, puntos de contacto en aquella pluralidad de los asuntos de la enseñanza y aprendizaje? ¿Esto facilitaría una *integración relativa* entre los aspectos comprensivos-explicativos

y los prescriptivos, dentro de una teoría didáctica? ¿o la ganancia radicaría en la detección de procesos "paralelos", sin conciliación y, a pesar de ello coexistentes en los eventos de la enseñanza en el aula?

Por lo mismo, ¿no tenemos la impresión de asistir a una puesta de dos realidades distintas aunque interconectadas en sus diferencias? ¿No hay momentos en que los participantes hablan de su "vivencia" del hecho educativo, "hablan de sí", y momentos en los que intentan explicar lo que sucede en el aula desde su saber *curricular-didáctico*?

Lo anterior puede traducirse en la presencia de dos lenguajes: el primero, referido a la relación interpersonal del maestro con los alumnos y al desarrollo de la vida en el aula (que para algunos autores constituye el currículo real, realidad escolar o enseñanza interactiva) (24), y el segundo referido tanto a las tareas académicas, el contenido de las materias, las estrategias de la enseñanza, como a las actividades de aprendizaje planeadas (en síntesis el *curriculum formalizado*).

Para Shulman los contenidos de "estas dos actuaciones" definen la esencia de la empresa educativa, es decir, *para qué sirven las escuelas*. (25) El autor completa esta postura al manifestar que esos mundos reales que conviven dentro del aula -como paralelos- constituyen un rompecabezas para los investigadores de la enseñanza (y agregaré, también para los

maestros...) pues no concuerdan, y con frecuencia, ignorando este funcionamiento se establecen relaciones y se realizan deducciones forzadas, cuando en realidad los principios que animan un nivel o segmento de la realidad áulica no operan de la misma manera en el otro.

Esto lleva a preguntarnos si no existirán también varias "didácticas". Quizás las didácticas del maestro se proyectan desde diversos "mundos reales" de modo que "conviven" distintas didácticas, es decir, *varios modos de comprender y abordar la enseñanza*, dependiendo en cuál de esos mundos reales se incluya el docente (desde la planeación de su enseñanza a la interacción con los alumnos en el salón de clase).

Así, es posible detectar una(s) didáctica(s) implícita(s) en el *curriculum formal* que se captan en los comentarios -de los maestros de este estudio- cuando se refieren a los objetivos de sus materias, a la articulación interna del plan de estudios, o a la planeación de actividades para sus alumnos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se percibe, además, una(s) didáctica(s) surgida(s) de las *interacciones maestro alumno* presente(s) en la diversas transacciones y reacomodaciones producidas en el salón de clase y contextualizadas por otro tipo de intercambios desarrollados en la institución. El *curriculum real* o realidad escolar corresponde a esta descripción.

Por último, aunque interconectada con las anteriores, emerge una *didáctica(s) proyectada(s) por el curriculum personal del maestro* -su curriculum de vida, estilo...r. Aludimos al enseñante-persona, a su sí mismo. (26)

El maestro es el que le otorga significado a estas "didácticas", que por otra parte no podrían existir sin esos significados creados por el docente. Pero, esto no es sólo una cuestión de ideosincracia personal, puesto que son muchos los factores en juego los que, en gran medida, condicionan el tejido de los significados que crea el maestro: institucionales, culturales, profesionales, características de la racionalidad técnica y práctica en un grupo académico...

De todas maneras, resulta esclarecedor analizar qué dice (o hace) el maestro ya sea que en un instante se enfoque a formalizar aspectos específicos de la programación didáctica que, en otro, se encuentre abocado a crear soluciones imprevistas a problemas derivados de algún conocimiento específico en la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje; o que, en otras circunstancias, tenga que encontrar alguna estrategia para acercarse emocionalmente al alumno y atenuar las ansiedades de ambos. Estos tres momentos de la práctica de un maestro que muchas veces coexisten, aunque no por fuerza son complementarios, revelan la presencia de estas "didácticas" a las que hago mención.

¿Existen alternativas en la elaboración didáctica que, de alguna manera, incorporen las reflexiones anteriores?:

• Una propuesta didáctica, centrada con exclusividad en *la dimensión prescriptiva* puede obviar aspectos relacionados con los contenidos, sacrificar aportes importantes de diversas teorías y reducir⁽²⁷⁾ "el método" a su expresión instrumental, más limitada (¿que pasaría entonces con aquellas "didácticas" señaladas en los párrafos anteriores?). Por otra parte, esta perspectiva tan ligada a las acciones cotidianas del maestro puede -sin embargo- conducir a una propuesta sobre la práctica de la enseñanza, estrecha y sin fundamentos.

• La alternativa didáctica que pretende integrar *las dimensiones explicativa*⁽²⁸⁾ *prescriptiva* se enfrenta al problema de construir elaboraciones teóricas sobre la Enseñanza, con el riesgo de que en dicha elaboración la enseñanza se le "escape" a la práctica; en otras palabras, que la enseñanza se convierta en un depósito de transferencias (a veces forzadas) realizadas desde una teoría "científica" de la enseñanza, que tiene sus propios problemas epistemológicos y de articulación interna.⁽²⁹⁾ Aquí pueden operar también los reduccionismos, dependiendo del paradigma y el campo disciplinario que hegemonice dicha teoría de la enseñanza. Es notable, al respecto, el ejemplo de la Psicología y su influencia durante muchos años sobre el discurso didáctico.

• Otras alternativas didácticas estarían ligadas a una redefinición de lo que se entiende por la práctica, ya no como mero depósito de la teoría, ni como ejercicio escindido e independiente de ésta, sino conceptualizado y vivido como un proceso en el que hay que:

A. Ponderar juicios y decisiones ("las artes de la práctica", consideradas como las artes del argumento moral y político). El tema aquí presente es el de las finalidades del programa de acción, que no se reduce a una mera formulación de objetivos (al estilo del modelo medios-fines) pues tiene que existir una intencionalidad y disposición en los hombres a mejorar, cambiar... la realidad, aunque el proyecto tenga limitaciones asumidas ⁽³⁰⁾,

B. Ampliar el marco comprensivo (explicar, interpretar, identificar) de lo que es la enseñanza y sus componentes, tanto a nivel preactivo como interactivo. Realizar una incorporación de paradigmas y disciplinas que conceptualicen la educación, los profesores, los aprendices, la sociedad y la cultura; ampliar también el marco comprensivo de los acercamientos metodológicos en la investigación de la enseñanza. ⁽³¹⁾ Pero esa "incorporación" a la que me refiero supone construir previo (o simultáneo) un pensamiento pedagógico sobre la educación (y sobre la enseñanza). Tal pensamiento pedagógico constituiría

un eje que al mismo tiempo que se alimenta de diversos campos del conocimiento, les aporta un nuevo significado (desde esa perspectiva pedagógica).

En este apartado conviene, de nueva cuenta, formular algunas precisiones para elaborar aquel marco comprensivo,⁽³²⁾ -en materia educativa- desde otra perspectiva, lo que debe entenderse por marco comprensivo, en materia educativa; es decir apuntar hacia las elaboraciones necesarias con una mentalidad distinta.

Al respecto explica Kemmis (1988):

Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas “básicas” tales como psicología, sociología, economía, historia y filosofía. Sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en su comprensión de la educación. Del mismo modo, en la actualidad se confía menos en que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación, en cuanto disciplinas “aplicadas”, puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y prácticas educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente

formado, y sus problemas no son separables en, o reducibles a, problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas "paternas", "puras" (p. 13-14).

C. Convertir la práctica (reflexionada) en un eje determinante que incorpora la actitud ético-política (señalada en el apartado a), el marco comprensivo (identificado en el apartado b), y las *perspectivas/ estrategias* de los maestros en función de sus historias personales/colectivas; la disciplina de estudio en la que trabajan (y se actualizan); su práctica profesional/social ...)

Estos puntos son cruciales *para crear un modelo comprensivo(explicativo) /prescriptivo en la Didáctica*. Son ideas que conducen a un replanteo de las relaciones teoría-práctica en el marco socio/institucional, \exists curricular/didáctico, y de investigación. Al respecto cito a Kemmis (1988):

el problema general de la relación entre teoría y práctica se ha planteado de un modo nuevo que no contempla en primer término las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica (teoría-práctica) o que la práctica sea considerada prioritariamente como fuente para las teorías (práctica-teoría). Las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría-práctico) en cuanto históricamente formada, socialmente

construida y práctica (p. 15).

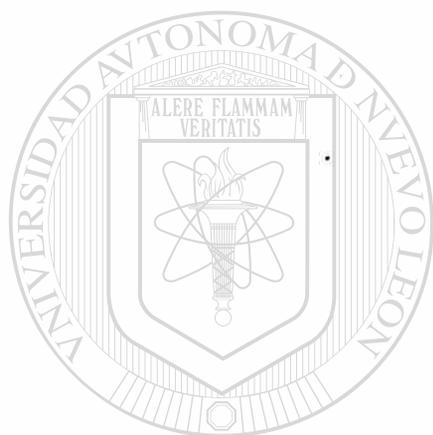
Para concluir, la interpretación de la experiencia de los maestros, incluidos en este estudio, a partir de lo que ellos manifiestan, más las reflexiones construidas en torno a dicho suceso, posibilitan ciertas observaciones:

- **Son necesarios los valores éticos, políticos, de compromiso con un programa de acción institucional/grupal, por más modesto que éste sea, para producir ciertos cambios en la enseñanza.**
- **Para que los programas de tipo participativo, democrático, prosperen son necesarias ciertas condiciones de trabajo material, espacial y temporal.**
- **Es fundamental un trabajo colectivo (pero también individual) de introspección, de diálogo y estudio sobre la dimensión objetivo/subjetivo en los procesos de enseñanza, a fin de elaborar una alternativa en la formación docente. Por ejemplo, los encuadres participativos, de investigación-acción, o similares, sin trabajo intelectual y disciplina por parte de los integrantes, se convierten en eventos en los que “lo subjetivo” se degrada al no confrontarse con otras posiciones, sectores o documentos, en fin, se convierte en un mero “sentir” estéril e improductivo.**
- **Hay que revisar ciertas tradiciones intelectuales que nos**

empujan a manipular la ideas (en general, el conocimiento científico) en términos de “explicación”, “deducción”, “aplicación”, lo que determina, aunado a otros factores,⁽³³⁾ *que la práctica de constitución de una Didáctica, a nivel superior, se vuelva sofocante y ficticia*, pues en el afán derivativo por desprender de la teoría las normas para la acción no se enriquece la producción teórica, ni mucho menos la práctica de la enseñanza (incluidos todos sus componentes idiosincráticos de prescripción y orientación). Existe una tendencia de los pedagogos (en general, de los profesionales de la educación) a *pretender tener una Didáctica antes de hacerla*; por ejemplo, querer fijar a priori ciertos fundamentos científicos para la Didáctica, cuando es notable la ausencia de investigación sobre la enseñanza desde una perspectiva “didáctica... Considero que esta manera de pensar/abordar el asunto en cuestión incide, de manera importante, en el pensar/abordar los programas de formación docente y su desarrollo.

• Es difícil redefinir el vínculo teoría-práctica tanto en lo teórico, como en lo práctico, pues esto exige una reflexión en la acción y sobre la acción; por otra parte, la acción no sólo se nutre de la propia práctica (conocimiento en la acción) cotidiana del maestro y de sus perspectiva al respecto, sino también *de un trabajo intelectual en distintos campos del conocimiento*, incluidos en la formación docente; *de unas finalidades definidas -consecuentemente- y a redefinir*; de un compromiso con el proyecto que se “va haciendo y rehaciendo”; *de ciertos grados de*

autonomía para tomar decisiones, de modo que el grupo de docentes “se perciba” en un ejercicio de gestión educativa, lo más democrática posible. Por último, es necesario hacer transacciones entre lo que se quiere y se puede, aceptar aportes de técnicos y especialistas..., pero sobre la base de un esquema-proyecto educativo que los maestros van recreando, a través de los procesos ya señalados.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Notas.

1.- En este trabajo, dada la índole del material etnográfico me interesan las estrategias de los docentes. Ello no excluye el hecho que también los estudiantes tienen sus estrategias de aprendizaje, que ameritan ser investigadas.

2.-¿Los maestros que cuentan con una “carrera pedagógica” presentan peculiaridades emocionales, cognitivas y de enseñanza que los diferencian de otros maestros no-pedagogos? Sería interesante realizar una investigación al respecto.

3.- De estas reflexiones no se debe derivar una escisión entre estos dos aspectos simplemente se hace un deslinde para facilitar el análisis; de allí que me refiera a Estrategias 1 y Estrategias 2.

4.- Según Pérez Gómez: “la racionalidad técnica es una concepción epistemológica de la práctica, heredada del positivismo”. (p.129)

“Según el modelo de *racionalidad técnica* la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas”. (p.129)

Por otra parte la *racionalidad práctica*: “concibe al profesor como un práctico autónomo, como un artista, que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención. (p.140, 1988)

5.- El fragmento de las páginas 101-105 en este trabajo, revela de manera caleidoscópica estos procesos diferentes, a veces, en los maestros.

6.- Como si la enseñanza representara una *gran estrategia... de vida y profesión, en los maestros.*

7.- Con el término *escuela* estoy englobando administradores, maestros y alumnos.

8.- Cuando Avanzini(1985) discurre sobre la Didáctica se refiere al *método*, pero con una concepción amplia del mismo. Dice al respecto: “un método, en primer lugar es indisociable de una finalidad original. Por ello

su aceptación o rechazo es más de orden axiológico, vinculado a una cultura que de orden técnico o táctico; es en segundo lugar, indisociable de los conocimientos, dependiente de la estructuración intrínseca de los contenidos del plan de estudio; en tercer lugar está ligado a la representación psicológica del alumno” (p. 22) Lo anterior le hará afirmar que el método no es sinónimo de procedimientos, “lejos de reducirse a ellos, el método es la unidad de su multiplicidad” (p. 22).

Para este autor la crisis de la Didáctica estaría vinculada a las redefiniciones de sus tres componentes básicos. Es decir, tanto las finalidades como las disciplinas del conocimiento y la concepción psicológica sobre el aprendiz, han atravesado, y atraviesan, grandes cambios que por una parte tienen que ver con el desarrollo de los conocimientos, pero que también se relacionan con los cambios políticos y sociales habidos con relación al vínculo escuela-sociedad.

9.- Al respecto son esclarecedores: Abbagnano y Visalberghi. Historia de la Pedagogía, 1987. p.813; pp121-123; pp.298-307.

Avanzini, Guy. La Pedagogía en el siglo XX, 1982 pp. 341-371.

Nassif, R. Pedagogía General 1972, pp80-82 161-166

Sanvicens, A. Introducción a la Pedagogía 1984. pp. 202, 204, 227, 253.

Piaget, J. Psicología y Pedagogía, 1980 (séptima edición) pp53-111.

10.- Hay que admitir que a veces, tampoco se sostiene *formalmente* pues se prefiere hablar más de Tecnología que de Didáctica; por ejemplo dice Sarramona: “la introducción de la concepción tecnológica en la Pedagogía que proporcionaría la síntesis entre lo especulativo y lo práctico, ha llevado a algunos autores a calificarla como ciencia tecnológica” (p222. 1987, 2da. edición).

11.- Dice Fuentes: “Ni la democratización, ni la reorganización funcional ni siquiera la recuperación financiera tienen sentido en una institución en la cual la enseñanza está caracterizada por la mediocridad y la desintegración” (p. 12)

12.- También acota Avanzini: “sin un régimen propicio unos procedimientos previamente definidos quedan como laterales, pero, sin un modelo apropiado, un régimen permanece incapaz de cambiar la escuela” (p. 290).

13.- Los dos conceptos, *comprensión y explicación*, remiten a una polémica epistemológica y metodológica, relativa a dos maneras de acercarse al conocimiento. La posición comprensiva, hermenéutica, interpretativa, elabora una postura alternativa (a la positivista) para las ciencias sociales y humanísticas.

Una ideas central (de Dilthey) para justificar la postura comprensiva es que el objeto de estudio de esas disciplinas es el *mundo del hombre* algo que es producto histórico del hombre. De allí que sostenga que la *comprensión* (Verstehen) es el método para captar la intencionalidad de las acciones humanas. Por otra parte el concepto de *explicación* (Erklaren) se utiliza en el sentido de una respuesta a algo que es causa de un fenómeno.

Según Goldman entiende la comprensión como “descripción de las relaciones esenciales que vinculan los elementos de una estructura y como esclarecimiento de la funcionalidad óptima de ésta”.

“La descripción comprensiva de la génesis de una estructura global posee una función explicativa para el estudio del devenir y de las transformaciones de las estructuras parciales que forman parte de él. Comprensión y explicación sólo son, pues, dentro de esta perspectiva un solo y mismo proceso intelectual relacionado con dos grupos de referencia diferentes: el de un estructura englobante y una estructura englobada” (p.80)

Considero que puede ser interesante desarrollar esta idea de Goldman sobre el vínculo entre “lo comprensivo” y “lo explicativo” por ello lo incorporo a mi análisis sobre la dimensión teórica de la Didáctica.

14.- Este incremento se ha realizado, hasta el momento, desde la investigación en otras disciplinas, sobre todo provenientes de las ciencias sociales.

15.- Según Carr y Kemmis (1988): “la separación epistemológica entre la teoría y la práctica tiene su correlato social en la separación entre investigadores educativos y diseñadores de la política, por una parte, y los prácticos de la educación por otra”. (p.225)

16.- Para Carr y Kemmis (1988) : “subsiste la cuestión del paso de la idea

de una teoría social crítica a su realización concreta. Para la teoría educativa, el problema estriba en articular un campo de la investigación educativa que pudiera realizar las metas y los propósitos emancipadores característicos de una ciencia social crítica". (p. 163)

17.- **Arte:** es la traducción de la voz griega *techné* y hace referencia a todas las formas del conocimiento práctico.

Prudencia o Sabiduría práctica, hace referencia a otro tipo de conocimiento práctico; a un saber actuar guiado por lo moral para nuestro bien y el de los otros. Los griegos le llamaban *phronesis*.

Así, un tipo de conocimiento práctico es el específico de las artes, de las destrezas, de la realización (*poiesis*), y el otro es la capacidad de actuar en forma correcta y sensata en la vida (*Praxis*). La *praxis* está más orientada al saber-actuar que al saber-hacer.

Mientras que *el conocimiento técnico* guía la acción, pero no es modificado por ella, pues no tiende a producir cambio de expectativas o cambios sociales o éticos; la *praxis* se guía por una actitud moral y esto determina que se revisen y modifiquen *tanto la acción como las ideas y conocimiento involucrados en ella*. Es decir, que tanto las ideas como la misma acción son susceptibles de modificarse. (Cfr. Fulliat, O. 1983 pp.19-22. Adler, M. 1989 pp.113-116). Para un desarrollo amplio y actual del concepto de *praxis*, es necesario consultar a J. Habermas (Teoría y Praxis, Buenos Aires 1966).

18.- **Razón instrumental (o subjetiva)** "según los teóricos críticos es la razón típica de la racionalidad científica-técnica. Responde a la pregunta por los medios adecuados para lograr un fin determinando, pero no se interroga acerca de este fin (esto sería objeto de la razón *objetiva o valorativa*)

En la tradición occidental *la razón* ha sido vista desde Platón y Aristóteles con dos dimensiones: ratio e intellectus -razón y entendimiento- (Kant). Esprit de finesse y esprit de la geometrie (Pascal). Racionalidad orientada a los valores y racionalidad orientada a los medios (Weber). En lo que se insiste desde Weber es en el creciente dominio de la racionalidad de los medios o instrumentos en la sociedad industrial moderna". (Mardones y Ursúa 1982 p. 252).

19.- De acuerdo con Honoré B. (1980) *la formación* alude a la capacidad de transformar en experiencias significativas aquellos sucesos cotidianos “generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”.

20.- No hay que excluir otros abordajes en la investigación de la enseñanza que paralela a la investigación-acción, previa, o posteriormente se desarrollen. Dentro de un proyecto global de investigación se pueden incluir una combinación de modalidades y enfoques: estudios de caso, estudios diagnósticos, proyectos de seguimiento metodológico en el salón de clase...

21.- “La investigación acción es una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas” (Carr y Kemmis 1988, p. 174)

22.- Las descripciones realizadas en el capítulo etnográfico como los fragmentos incorporados en los restantes capítulos, reflejan en alguna medida, los argumentos enunciados.

23.- Es una expresión de Feyerabend, citado por Shulman.

24.- “Lo específico del plan de estudios es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde su fundamentación explícita e implícita hasta la última operación que pretende ponerla en práctica, pasando por una estructura académica, administrativa legal y financiera. Lo específico de la realidad curricular es “lo otro”, “lo que no está documentado”, lo que se da más allá, en vez de o a pesar de la estructura del plan” (Glazman R. y De Ibarrola, M. 1987. p.281)

25.- Shulman trata de manera equivalente algunos términos, por ello se refiere a *dos realidades* o *dos lenguajes*, o *dos actuaciones*, como ideas sinónimas.

26.- Winnicott, D. W. diferenció el “falso sí mismo del auténtico”. Ver Objetos y fenómenos transicionales. Estudio de la primera posesión “no yo” (1954).

27.- Aquí se estaría olvidando el planteo de Avanzini referido a aquellos aspectos indisociables del método (didáctica: finalidades, contenidos de conocimiento y representación psicológica del aprendiz).

28.- Poner el énfasis en el factor *explicativo* puede suponer de manera inconsciente, una concepción de *ciencia aplicada* que no favorezca la relación teoría-práctica, tal como la vengo desarrollando en este trabajo.

29. La *teoría* se considera desde el punto de vista *positivista* como una fuente de principios neutrales a través de los cuales se obtiene una guía para la acción correcta y eficiente; una vez que se ha tomado la decisión sobre cuales son los objetivos que animaran la acción, pueden considerarse como prescripciones para la misma, seleccionándose los medios más correctos para lograr dicho fin.

30.- Este es un aspecto muy complejo, social y políticamente, para desarrollar en este trabajo con amplitud.

31.- Se recomienda la lectura de Glazman, R. La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ed. México. SEP El Caballito, 1988. Capítulo II

32.- Considero que no es deseable que este *marco comprensivo*, en materia educativa, siga operando "desde fuera" de la Pedagogía, como una especie de "árbol de la sabiduría" al cual acuden los pedagogos para obtener los frutos e incorporarlos a alguna teorización sobre la enseñanza, y de allí traducirlos, a su vez, a la práctica (a veces sin siquiera la mediación de "esa" teorización sobre la enseñanza).

Lo anterior tiene su lógica puesto que ha sido (y es) fructífero el avance de conocimientos científicos y técnicos provenientes de distintas disciplinas, sin embargo pareciera que a esos avances les falta "algo" -quizá, la redefinición de qué es *lo educativo*- para que con seguridad los aportes científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos sean asimilados, y no meramente superpuestos o agregados.

33.- Factores condicionantes como por ejemplo los institucionales, con sus estilos de trabajo académico, administrativo y de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. y Visalberghi. **Historia de la Pedagogía.** México. FCE, 1964 .

- Abraham, A. y colaboradores. **El enseñante es también una persona.** Ed. Barcelona, España. Gedisa, 1986. pp. 21-29.

- Adler, M. **La Búsqueda de la Sabiduría.** Ed. México, Grijalbo, 1986.

- Angulo Rasco, J.F. **Hacia una Nueva Racionalidad Educativa: La Enseñanza como Práctica** (mimeo) Ed. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización.

- Antinori, Dora. **La Didáctica** (mimeo) Ed. Monterrey, México, 1990.

- Apple, M. **Ideología y Currículo.** Ed. Madrid, España, Akal, 1986.

- Ardoino, J. **Introducción. La instrucción, una actividad intencionada.** Ed. Madrid, España, Narcea, 1981. ®

- Ausubel, D. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". (pp.211-251) **La Educación y la Estructura del Conocimiento.** S. Elam (comp). Ed. Argentina, El Ateneo, 1973.

- Ausubel, D. y colaboradores. **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.** Ed. México, Trillas, 2da. reimpresión, 1987.

- Avanzini, G. **La Pedagogía en el Siglo XX.** Ed. Madrid, Narcea, 1982.

- Avanzini, G. **Inmovilismo e Innovación en la Escuela**. Ed. Barcelona, España, Oikos-Tau, 1985.

- Becerra, G. Garrido, M.R. Romo, R.M. **El aula universitaria: Lugar de observación**. Ed. Monterrey, México. Facultad de filosofía y Letras, Cuadernos del Unicornio, 1985.

- Bellack, A. "La estructura del conocimiento y el currículo" (pp. 253-266). **La Educación y la Estructura del Conocimiento**. S. Elam. (comp), Ed. Argentina, El Ateneo, 1973.

- Biddle, B y Anderson, D. "Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". (pp95-129) **La investigación de la enseñanza, I, enfoques, teorías y métodos**. Ed. Barcelona, España. Paidós/MEC, 1989.

- Bruner, J. **Hacia una Teoría de la Instrucción**. Ed. México, manuales UTEHA, número 373, 1972.

- Bruner, J. **Realidad Mental y Mundos Posibles**, Ed. Barcelona, España, 1988.

- Casarini, M. **Investigación Educativa: Algunas Reflexiones** (pp.3-12) Ed. Monterrey, México; Facultad de Filosofía y Letras, Cuadernos del Unicornio, número 10, 1990.

- Carr, W. y Kemmis, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Ed. Barcelona, España. Martínez Roca, 1988.

- Clark, C.: "Procesos de Pensamiento de los Docentes" **La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos**. Ed. Barcelona, España, Paidós, 1990, pp 444-531.

- Coll, César. **Psicología y Curriculum**. Ed. Barcelona, España, Laia, Cuadernos de Pedagogía, 4a. edición, 1989.

- Delamont, S. **La Interacción Didáctica**, Ed. Madrid,

España, Cincel-Kapeluz, 1985.

- Ducros, P. "La enseñanza, una dinámica de sistemas". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 173-179.

- Edwards, D. y Mercer, N. **El Conocimiento Compartido**. Ed. Barcelona, España, Temas de Educación, Paidós/MEC, 1988.

- Esteve, J. M. **Profesores en Conflicto**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1984.

Fenstermacher, G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". **La Investigación de la Enseñanza**, I M. Wittrock (comp). Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC, 1989, pp. 150-176.

- Fuentes, O. **La Reforma Universitaria**. Ed. México, Rev. Nexos, mayo, 1990.

-Fullat, O. **Filosofías de la educación**. Ed. Barcelona, España, CEAC, 3era, edición, 1983.

- Gimeno Sacristán, J. "La Integración de la teoría de aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". **Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza**, Angel Pérez Gómez y Julián Alvarez (comps) Ed. México, FCE, 1988, pp. 465-499.

- Gimeno Sacristán, J. **El Curriculum, una Reflexión Sobre la Práctica**. Ed. Madrid, España, 2a. edición, 1989.

- Glazman, R. e Ibarrola, María de. **Planes de Estudios Propuesta Institucional y Realidad Curricular**. Ed. México, Nueva Imagen, 1987.

- Glazman, R. **La Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia**. Ed. México, SEP/El caballito,

1988.

- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Ed. Madrid, España, Morata, 1988.

- Goldman, L. "Epistemología de la Sociología", **Epistemología de las Ciencias Humanas**. Jean Piaget (comp) Ed. Buenos Aires, Argentina, Proteo, 1972, pp. 66-86.

- Guba, E. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista"- **La Enseñanza: su Teoría y su Práctica**, J. Gimeno S y A. Pérez G. (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 2da, edición, 1985.

- Hameline, D. **La Instrucción, una actividad intencionada**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1981.

- Honoré, B. **Para una Teoría de la Formación**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1980.

- Huberman, M. y Schapiro, A. "Ciclo de vida y enseñanza". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 41-43.

- Jackson, Ph. **La Vida en las Aulas**. Ed. Madrid, España. Marova, 1975.

- Kemmis, S. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**, Ed. Madrid, España, Morata, 1988.

- Mardones, J. M. y Ursúa, N. **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales**, Ed. Barcelona, España, Fontamara, 1982.

- Márquez, A. **Didáctica y Psicología operatoria**. Ed. Argentina, Humanitas, 1978.

- Mayer, R. **Pensamientos, resolución de problemas y cognición**. Ed. Barcelona, España, Paidós, 1986.

‡ Moyne, A. "La vida emocional del docente y su papel". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. Barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 30-38.

‡ Nassif, R. **Pedagogía General**. Ed. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz, 1972.

- Nisbet, J. "Investigación educativa: el momento actual". **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. N. B. Duckrell y D. Hamilton (comps) Ed. Madrid, España. Narcea, 1983.

- Novak, J. **Teoría y Práctica de la Educación**. Ed. Madrid, España, Alianza Editorial, 1982.

- Pérez Gómez, A. "La investigación didáctica: modelos y perspectivas". **La Enseñanza: Su Teoría y Su Práctica**, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristán, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp. 87-93.

- Pérez Gómez, A. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". **Perspectivas de la función docente (autores varios) II Congreso Mundial Vasco**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1988.

- Phenix, Ph. "La arquitectura del conocimiento". **La Educación y la Estructura del conocimiento**, S. Elam. (comp) Ed. Argentina, El Ateneo, 1973, pp. 39-67.

- Piaget, J. **Psicología y Pedagogía**. Ed. Barcelona, España, 7a. ed. 1980.

Piveteau, J. "Enseñar, ¿Vocación o martirio?" **El sujeto de la educación**, D. Hameline et al. Ed. Argentina, Guadalupe, Biblioteca Pedagógica, 1984 pp. 137-151.

- Popkewitz, Th. "Los valores latentes del curriculum

centrado en las disciplinas". La enseñanza: su teoría y su práctica, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristan, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp. 306-321.

- Pozo, J, I. Teorías cognitvas del aprendizaje, Ed. Madrid, España, Morata, 1989.

- Remedi, E. "Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo". Curriculum, racionalidad y conocimiento, Monique Landesman (comp) Ed. Culiacán, Sin, México. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988. pp. 43-157.

- Sarramona, J. "Tecnología y Educación". Introducción a la Pedagogía, A Sanvicens (comp) Ed. Barcelona, España, Barcarola, 1984, pp. 199-225.

- Schavelson, R. y P. Stern. "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, tus juicios, decisiones y conducta". La enseñanza: su teoría y su práctica, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristan, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp.372-417.

- Schwab, J. Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Ed. Argentina, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

- Schwab, J. "Problemas, tópicos y puntos en discusión". La educación y la estructura del conocimiento, S. Elam (comp) Ed. Buenos Aires, Argentina, el Ateneo, 1973, pp. 1-38.

- Shulman, L. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea". La investigación de la enseñanza, I Enfoques teoría y métodos. Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC 1989. pp. 9-91.

- Stenhouse, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Ed. Madrid, España, Morata, 2da. ed. 1987.

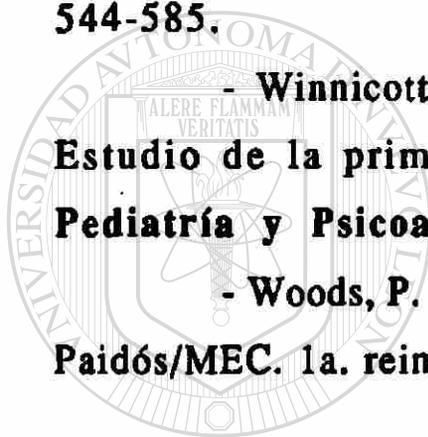
- Stenhouse, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Ed. Madrid, España, Morata, 1987.

-Walker, R. **Métodos de investigación para el profesorado**, Ed. Madrid, España, Morata, 1989.

- Wittrock, M. "Procesos de pensamiento de los alumnos". **La investigación de la enseñanza. III Profesores y alumnos**, M. Wittrock (comp) Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC, 1990. pp. 544-585.

- Winnicott, D. W. "Objetos y fenómenos transaccionales. Estudio de la primera posesión "no yo" (1954) **Escritos de Pediatría y Psicoanálisis**. Ed. Barcelona, España, Laia, 1979.

- Woods, P. **La escuela por dentro**. Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC. 1a. reimpresión, 1989.

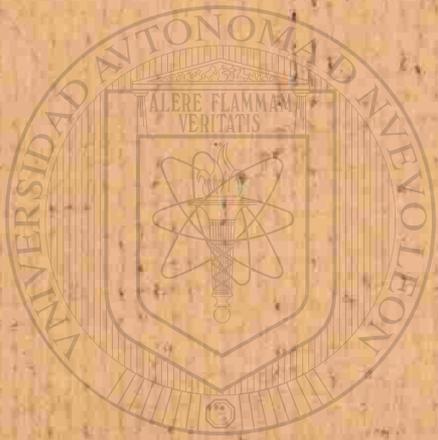


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS