



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SERVICIOS EDUCATIVOS  
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 08-A SUBSEDE DELICIAS

✓ **LOS GRUPOS DE REFLEXIÓN EN PRIMER  
AÑO DE PRIMARIA**



TESIS PRESENTADA PARA OBTENER  
EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE.

**LETICIA RAMÍREZ BEJARANO**

CHIHUAHUA, CHIH., DICIEMBRE DE 1998



09-2000 1-6

## DEDICATORIA

CON TODO AMOR Y AGRADECIMIENTO A MI ESPOSO E HIJAS, QUIENES  
PACIENTEMENTE CEDIERON EL TIEMPO QUE LES CORRESPONDIA PARA QUE ME  
INICIARA EN EL GRATIFICANTE CAMPO DE LA INVESTIGACION.

---

## ÍNDICE

TEMA	PAGINA
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>1. TEMA A INVESTIGAR.....</b>	<b>1</b>
<b>2. ANTECEDENTES DEL TEMA.....</b>	<b>2</b>
2.1. Contexto Institucional.....	3
2.2. Los sujetos sociales (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas).....	4
<b>3. METODO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
3.1. Características generales de la metodología cualitativa.....	7
3.2. Enfoque.....	9
3.3. Grupo de reflexión.....	10
3.4. Instrumentos aplicados para recabar información.....	13
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
4.1. La práctica docente.....	15
4.2. Lo explícito e implícito de las relaciones en el aula.....	18
4.3. Reflexión 1 sobre las relaciones aulicas.....	23
4.4. Interacción entre alumnos-maestro y aprendizaje escolar.....	24
4.4.1. El valor educativo de la relación entre alumnos.....	26
4.4.2. La interacción alumno-alumno y la realización de tareas escolares.....	28
4.4.3. Factores determinantes del valor educativo de la interacción entre alumnos.....	30
4.4.4. Interacción entre alumnos y procesos cognitivos.....	32
4.5. Ejemplos de sesiones de trabajo surgidas del grupo conformado y reflexiones 2 y 3 en torno a ellas.....	36
4.6. Ejemplo de la comunicación que se da entre los niños dentro del aula.....	48
4.7. Tipos de relaciones adulto-niño que promueven o retrasan el proceso constructivo del Niño.....	52
4.8. Respeto mutuo y cooperación.....	53
4.9. Las clasificaciones del maestro y reflexiones al respecto.....	55
<b>5. ANÁLISIS GENERAL.....</b>	<b>68</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>76</b>

---

---

## INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de que el maestro no es un simple reproductor social sino un ser que puede ayudar a transformar la realidad en que se encuentra inmerso a través de su actuación; es que en este trabajo se intenta rescatar *la práctica docente* a través de los grupos de reflexión; donde el análisis y la reflexión de la propia práctica cotidiana confrontada con la de los compañeros docentes y la teoría existente al respecto, son los medios centrales de la presente investigación para tratar de conocer lo explícito, lo implícito, las relaciones auténticas y la esencia real de lo que implica la práctica docente, lo que en realidad ocurre, para reflexionar en el actuar propio es decir, tratar de descubrir la realidad social y poder actuar en forma desalienada en ella.

El objeto de estudio se aborda desde el paradigma cualitativo ya que de esta forma se accede más a la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, lo que permite captar la esencia, lo espontáneo y natural.

Se considera así de bastante importancia para el presente trabajo lo que señala RODRÍGUEZ, (1996) con respecto a la investigación cualitativa "es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio... implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas".

Es importante señalar que esta investigación no sigue un método específico ya que definir con anterioridad al desarrollo del proceso de investigación un método especial, significaría conducir el trabajo y el proceso por determinada forma o lineamiento, lo cual restaría naturalidad y veracidad al mismo proceso de investigación; recordando que el *hombre* y su realidad nunca son iguales ni permanecen inmutables, siempre están cambiando generando nuevos modos de ser y nunca se les va a conocer de la misma manera, entonces; ¿cómo definir, cómo establecer formatos para estudiarlos premeditadamente?

Por consecuencia, cada persona → tiene su realidad, cada maestro → su práctica docente; así, las estrategias usadas para reconstruir la realidad de cada uno se usan según los requerimientos y el momento histórico que se vive, dando prioridad al proceso que se desarrolle y se viva no así al método y a los resultados.

Se reflexiona de esta manera, que la presente investigación queda abierta a una interminable búsqueda de alternativas que realmente tomen al ser humano integralmente y le auxilien a descubrir, comprender y actuar en forma consciente dentro de la realidad que le ha tocado vivir.

---

**1. CONOCER, COMPRENDER Y EXPLICAR LAS ACTITUDES DE SOCIALIZACIÓN  
QUE PRESENTAN LOS DOCENTES  
EN SU PRÁCTICA COTIDIANA FRENTE A LOS ALUMNOS DE  
1er. GRADO A TRAVES DE LOS GRUPOS DE REFLEXION**

---

## 2. ANTECEDENTES DEL TEMA

En nuestro país una considerable cantidad de niños que ingresan a 1er. grado de educación primaria desertan antes de cursar el 4º.

Resulta decepcionante ver las estadísticas escolares y comprobar que existen tantos niños que presentan dificultades para *apropiarse* sólo del conocimiento establecido oficialmente por la Secretaría de Educación Pública y pensar que la repitencia puede ser consecuencia del fracaso en la memorización de la información proporcionada por el docente en forma alienada, siendo ésta una de las posibles causas de esta alarmante situación.

El profesor es el trasmisor por excelencia de los datos que el alumno recibe pasivamente, los acumula en su memoria si es que puede y luego los repite sin modificación alguna (tal como dijo el maestro) a la hora de la prueba de control.

No existe la oportunidad de comentarlo con los compañeros (entre iguales) ya que son *varios* los temas que el profesor tiene que impartir, e interrumpirlo sería hacerse acreedor a una severa sanción por impedir y obstaculizar la clase, *evitando así las ricas y fructíferas relaciones entre iguales, condenando a los pequeños a un detestado aislamiento.*

Durante generaciones se ha pensado que el maestro es el encargado de transmitir los bienes de la cultura pues según esta perspectiva, *las generaciones adultas tienen la misión de educar a las más jóvenes*, manteniendo así un ciclo reproductorista.

Se considera de este modo al niño como un ser pasivo que se limita a reproducir mecánicamente los *modelos* que se le proponen, ya sea a través de la memorización individual o ya sea en equipos dirigidos por la autoridad presente.

La enseñanza del conocimiento se ha basado en la realización de las mismas actividades para todos los niños desconociendo las diferencias que pudieran existir entre ellos, ya sea a causa de una estimulación previa diferente con respecto al conocimiento propuesto (en el caso de los niños de 1º la lecto escritura) o de que se encuentren en etapas diferentes de desarrollo.

El maestro(a) supone que los niños que llegan a primer grado no saben nada de la lengua escrita, ni cómo *deben comportarse* para aprender, por lo tanto, como autoridad dueño(a) del *poder y conocimiento* es quien debe enseñarle todo. Hace de su objetivo, que sus alumnos pasen de un nivel

---

a otro a como de lugar, (presilábico, silábico...) lo importante es seguir la metodología que está en boga sin ocuparse por conocerla a fondo, sin reflexionarla, pues lo principal es cumplir con lo reglamentado oficialmente y no tener problemas posteriores.

La metodología propuesta para que los niños se apropien del conocimiento es: partir de lo que ya está hecho y establecido como verdad absoluta, seguir ciertas actividades sin salirse de los lineamientos propuestos por autoridades, memorizar el conocimiento transmitido por el maestro de forma unilateral (maestro-alumno), para acceder al próximo nivel pasando previamente por una prueba de control la cual cuantificará el avance del niño determinando totalmente si puede avanzar o no.

Observar este fenómeno a lo largo de la experiencia como docente, preocupa bastante y el ver cómo cientos de niños que ingresan a 1er grado con todo el entusiasmo reflejado en sus rostros, se van rezagando, haciéndolos temerosos, aislándose, casi enmudeciendo paulatinamente durante el proceso enseñanza-aprendizaje sin que APARENTEMENTE exista motivo alguno, aunque su maestro(a) sea el etiquetado(a) como el que más está *al pendiente* de los métodos contemporáneos y el *mejor* por ganar concursos.

Durante las experiencias obtenidas en el transcurso del trabajo cotidiano, pueden observarse las actitudes que presentan la mayoría de los compañeros al desarrollar su quehacer educativo. Es necesario reflexionar en lo que estamos haciendo. Esto es con referencia a los compañeros maestros que laboran con grupos de 1er grado pertenecientes a la Escuela "Carlos Blake T. V.". Ubicada en el fraccionamiento "Imperial" (zona residencial) escuela reconocida como una de las *mejores* de la Cd. Delicias, Chih., por obtener consecutivamente en los períodos escolares los primeros lugares, así que los padres de familia, directivos, en fin la comunidad, espera que sus hijos egresen de ahí *muy bien preparados*.

**2.1. Contexto institucional.** La escuela queda cerca también de un barrio popular llamado "Yaki" y de una colonia habitada en su mayoría por obreros denominada "Camona".

Cabe aclarar que la comunidad escolar queda conformada así por los niños en su mayoría de clase media alta, le siguen los de clase media y clase baja.

Las actividades observadas y experimentadas han sido las siguientes:

En primer término se describen a las presentadas por los alumnos.

---

**2.2. Los sujetos sociales.** Los pequeños ingresan a la primaria con el fuerte deseo de hacer algo parecido pero a la vez diferente de lo que hacían en el jardín de niños. Al pasar dos semanas aproximadamente, algunos empiezan a desilusionarse al sentir que lo que ellos buscaban jamás lo encontraron; unos se adaptan a la nueva imposición y salen avantes; encontraron rápidamente lo que se les pedía (estos por lo regular son hijos de familias donde se leen libros, donde se establecen diferentes interrelaciones, hay un lenguaje más *parecido* al que usan en la escuela) otros, tropezando, tratando de entender qué es lo que pasa, descifrando la postura del maestro(a) para adaptarse a él y los restantes son los que se van quedando; pues se sienten perdidos, no logran ubicarse, el mundo que se les está presentando es totalmente extraño y difícil para ellos, es todo muy ajeno a lo que conocen y lo que esperaban. Tienen que permanecer sentados y callados alrededor de cuatro horas y media, (más si no le permiten salir al recreo) tienen que obedecer en todo al dueño del poder (maestro) para no ser sancionados, callar sus dudas pues no está permitido interrumpir y cuando preguntan tiene que ser algo referente al tema y eso cuando la autoridad lo considere conveniente.

El pequeño no puede aclarar siquiera con sus compañeros de banca sus dudas, pues no se debe *platicar* en clase, menos pararse con otros compañeros ya que eso es indisciplina y se le puede etiquetar de *copión o molesto*, el lenguaje utilizado por el docente a veces le resulta incomprensible y se siente un *TONTO* al observar que *otros* de sus compañeros sí entienden lo que se está diciendo, y se conflictúa ¿cómo es posible que yo no entienda y no pueda hablar como ellos? El temor se apodera de ellos y van optando por encerrarse en el silencio esperando recibir órdenes de lo que tiene que hacer, ya que tiene *vergüenza* expresarse como él sabe hacerlo, construye de este modo *ÍDOLOS* (de los que sí saben) o esconden su coraje contra ellos, porque la maestra los prefiere, con el deseo de hasta golpearlos quedando de las dos formas en el *aislamiento*, en la impotencia.

Surge así desde muy temprano el enorme rechazo a la escuela, al maestro(a), a los compañeros y a todos los que tenga que ver con la escuela sintiendo la necesidad enorme de ser protegido, de cobijarse bajo los brazos de su ser más querido (mamá, papá, abuelos) de lo que les es más agradable, iniciando así una enorme aversión a la escuela y lo que ahí sucede.

Haciendo referencia a los maestros(as), se observa en ellos que parecieran que tienen una doble personalidad, es decir, cuando se solicita a los cursos de apoyo convocados por las autoridades escolares (obligatorio) donde se trata cómo transmitir el conocimiento a los pequeños, cuál es la mejor metodología en boga, (la que se propone en este momento histórico para 1er grado es P. A. L. E. M.) asisten muy contentos (no todos participan activamente en el desarrollo de los mismos).

Algunos anotan lo que les parece relevante, consiguen copias de la nueva metodología y sugerencias y reciben muy gustosos su diploma de asistencia a dicho curso previo al naciente año escolar, el cual tendrá validez en su escalafón.



---

Todo está muy bien dispuesto, pero; al enfrentarse al grupo, desde el primer día de clases, todo lo planeado se hace a un lado y la actitud del docente vuelve a ser la misma frente a sus alumnos:

- ☛ El es el que sabe lo que los alumnos *no saben* por consiguiente hay que admirársele por ser el dueño absoluto del saber.
- ☛ Es el dueño del *PODER* por lo tanto hay que obedecer *todo* lo que *él* ordene.
- ☛ Al final del tema da las explicaciones y respuestas ya que no se debe interrumpir.
- ☛ Hay preguntas que no hay que responder ahora ya las entenderán más tarde.
- ☛ Los niños deben seguir más o menos un mismo ritmo de aprendizaje quienes se quedan atrás...ahí se quedarán. No hay tiempo para atender individualmente y no pueden comparar con el resto de sus compañeros sus trabajos pues no es justo que les *copien*, así que serán reprobados pues no se apuran.
- ☛ La clase debe ser la más disciplinada y silenciosa, únicamente la voz del docente se acepta que se escuche. Los niños no deben hablar, ni pararse porque, ¿qué dirán los compañeros que pasan frente al aula?
- ☛ Tratar por todos los medios de que los padres de familia no se inmiscuyan en las "cosas" de la escuela.
- ☛ Los materiales *conseguidos* y los *TIPS* encontrados son únicamente para el grupo que se atiende. Hay que borrar el pizarrón en el recreo para si surge una visita de *algún compañero*, no se entere de las novedades aplicadas al grupo, ya que después quiere hacer lo mismo y no conviene pues, a la hora de los concursos escolares hay que ganar.
- ☛ Dejar mucha tarea a los niños es un factor importante pues, así los papás de los pequeños verán todo lo que su niño tiene que trabajar *solito* en casa y dirán mi hijo tiene *muy buen maestro* pues lo pone a trabajar todo el tiempo y así no sale a jugar con los amigos de la calle.
- ☛ Los niños *bajitos* (antes etiquetados *Burros*) no deben de gozar de recreo, pues no trabajan y de alguna manera hay que obligarlos a hacerlo. Además de que si salen, molestan a los demás, hasta los golpean.

Al observar actitudes como éstas, se deduce que lo aprendido, lo estudiado, lo escrito; quedó totalmente desechado y adquieren de nuevo la misma postura. El maestro es el que sabe, el alumno no sabe y tiene que aprender de él, por lo tanto se hace acreedor a un *poder*, el cual utiliza como mejor decida, creando así las mismas barreras para los alumnos. Haces lo que yo creo que es lo más conveniente para ti, *QUE BUENO*. Entiendes lo que yo quiero; *PASAS AL SIGUIENTE NIVEL*. ¿No me entiendes? ¿no obedeces? *TE QUEDAS A REPETIR*.

---

Cuando viene la supervisión por parte del asesor designado, todo el material que requiere la propuesta pedagógica recomendada por la Secretaría de Educación Pública se encuentra pegado por toda el aula de clase o almacenado en cajones y estantes de la maestra y los niños todos seriecitos y bien sentaditos, todo para comprobar a las autoridades que se está cumpliendo con los requisitos establecidos.

Se da una enorme lista de quejas al asesor o autoridad y se le pide ayuda, la que la mayoría de las veces recibe.

Todo esto es temporal porque se retira la asesora y lo propuesto si es que se realiza, se hace superficialmente y nuevamente se vuelve a caer en el tan renombrado *tradicionalismo*.

Así pues: los niños no comprenden qué pasa, por qué no se les toma en cuenta, por qué todo debe girar en torno a memorizar todo lo que puedan, por qué su maestro(a) y compañeros son tan diferentes a su familia, por qué no pueden preguntar a sus compañeros o convivir con ellos de otra manera, no saben lo que están haciendo ni con que fin; todo es mecánico, rutinario y por consecuencia aburrido para ellos.

Ante este problema surgen imperiosas cuestiones ¿por qué algunos niños *sienten* aversión a todo lo que se refiera al aprendizaje del conocimiento propuesto y fracasan en el intento? ¿quiénes son o somos los culpables de ello? ¿cuáles son las causas, los factores que los originan?

El problema que existe frente al fracaso en el aprendizaje por los niños que cursan el primer grado es muy complejo y puede abarcar un enorme contexto, diversos factores, desde la familia; el lugar donde viven, la posición económica que ocupan, el tipo de educación que reciben, la postura adoptada por los maestros que los atienden, la edad del maestro, el tipo de escuela, hasta el nivel en que se encuentren, entre muchos otros aspectos que contribuyen a que dicho problema exista.

Sentir que se ha hecho lo que se cree conveniente y no ha funcionado con esos pequeños que no logran aparentemente avanzar en su aprendizaje, es lo que obliga a conocer, buscar, investigar y sobre todo reflexionar en alternativas que auxilien en tan delicada tarea.

Para conocer de manera más a fondo la problemática antes descrita y obtener resultados más reales sobre dicho problema, este trabajo se delimitará a investigar lo siguiente:

**Conocer, comprender y explicar las actitudes de socialización que presentan los docentes (manifiestas y latentes) frente a los alumnos de 1er grado.**

---

### 3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para conocer, comprender y explicar las actitudes de socialización que presentan los docentes (manifiestas y latentes) frente a los alumnos de 1er grado de la escuela primaria Federal "Carlos Blake" turno vespertino se optó por el apoyo del paradigma cualitativo, ya que es de considerarse como una alternativa holista (pretende comprender un fenómeno en su totalidad) naturalista, que hace énfasis en las metas, finalidades y valores que detenta y persigue el investigador. (MERINO,1995). Menciona que este tipo de investigación concibe sus métodos y objetos de estudio como sistemas abiertos, intenta estudiar la realidad, tal como es interpretada por los sujetos que participan en ella y que defienden la libertad y creatividad de los investigadores.

**3.1. Características generales de la metodología cualitativa.** Como características generales a las corrientes que engloban en el método cualitativo se pueden señalar las siguientes:

**A) El investigador como instrumento de medida** En esta perspectiva el investigador es el instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente los resultados pueden ser subjetivos y para evitarlo requiere una auto-conciencia (examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo). También puede emprender el uso sistemático del criticismo. La triangulación es una de las estrategias más utilizadas que *consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre si.*

Se insiste en la honestidad y en la introspección que permita distinguir entre ética y significados generados por los sujetos.

**B) Estudios intensivos en pequeña escala** Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos. A veces se estudian casos muy especiales, que ocurren muy raras veces. Sin embargo, en investigación educativa suelen estudiarse las situaciones normales de clase en su ambiente natural.

**C) No tiene reglas estrictas de procedimiento** El cómo recoger los datos no se especifica previamente, las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición. La base está en la intuición. La investigación es de *naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.* "**Los investigadores cualitativos reconocen que los fenómenos humanos están inmersos en situaciones que además de ser notablemente complejas son dinámicas y cambiantes**". (MERINO,1995)

---

El investigador observa libremente los hechos, procesos, sus impactos y consecuencias, tal como se dan en la realidad, adoptando una orientación activa y dinámica en el proceso de investigación. Evita mantener a como de lugar situaciones bajo controles preestablecidos que ignoren los cambios situacionales o emergentes, los cuales en determinado momento lo puedan obligar a replantear una operación, a modificar una técnica o a buscar otros procedimientos.

**D) Holística** Abarca el fenómeno en su conjunto. No se detiene en dividirlo en variables o en discernir entre ellas, el investigador busca las regularidades y los esquemas unificadores contenidos en la libre expresión de los sujetos.

**E) Recursiva** El diseño de investigación emergente, se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno.

Si se encuentran desajustes importantes, se replantea el problema adoptando las modificaciones que se consideren oportunas. **Los procedimientos no están estandarizados. Van cambiando con las investigaciones realizadas. El científico social cualitativo es su propio metodólogo, crea sus trabajos como obras. (IBID)**

**F) Categórica** Para categorizar suelen preguntar frecuentemente ¿Qué es un ejemplo de...? Van clasificando datos basándose en preguntas como ¿A qué grupo pertenece esta categoría?... **Se pretende definir categorías para aprender de ellas.**

**G) Análisis estadístico** En general no permite un análisis estadístico, pero a veces hace recuentos de frecuencias y categorizaciones.

**H) Emocionalmente satisfactoria** Se asegura de que está hablando la voz de *su gente*, es democrática, incluso populista.

Según Emerson (1983) son dos las principales teorías que han dado fundamento teórico a la investigación cualitativa: *“la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Ambas proporcionan la información para percibir cómo miran o ven los demás. Se aprende cómo percibir el mundo de otras*

---

personas, para lograrlo el investigador debe percibir a los ambientes y a la gente como identidad, percibirlos en su totalidad, estudiándolos en el contexto de su pasado y las situaciones en las que se encuentra actualmente, y ser sensibles a los efectos que ellos mismos producen en la gente que estudian y tratar de minimizar o controlar esos efectos". Se busca siempre la verdad o moralidad, tratando de entender detalladamente la perspectiva de los otros, de manera *totalmente humanística*. Para asegurar una explicación exacta entre datos y lo que la gente actualmente dice o hace; comprendiendo así el punto de vista de la gente que se investiga, para comprender mejor como ven el mundo.

**I) Naturalista** Tiene interacción con los sujetos informantes de una manera natural y discreta. Las estrategias no intentan hacer manipulación alguna sobre el fenómeno estudiado.

La posición del investigador es abierta al cambio, a la innovación y permanentemente replantea sus procedimientos ante las demandas que le hace el fenómeno estudiado orientada al descubrimiento.

Como ya se mencionó este trabajo tratará de hacerse a través de la alternativa cualitativa donde la reflexión y la acción una unanimidad que no se entiende la una sin la otra, y donde la concepción de grupo operativo son un *apoyo* en el proceso.

Se parte de esta manera, invitando a los docentes que atienden actualmente 1º grado a formar un *grupo de reflexión*, con el propósito orientado hacia la toma de conciencia por parte de los integrantes, de los fenómenos que se dan en la implementación de proyectos de trabajo en equipos, grupales o institucionales, mediante la elaboración reflexiva de que no se conduce mediante un criterio de pertinencia a la *tarea*, (la tarea es el líder del grupo operativo, como resultante del proceso grupal), sino mediante el aprovechamiento intensivo de las situaciones conflictivas o de dificultad que atraviesa el grupo.

**3.2. Enfoque.** El enfoque que se piensa aportará mayores beneficios al objeto de estudio a investigar es el *PSICOANALÍTICO* pero no tal cual es, ya que de ser así se caería nuevamente en los tan renombrados reduccionismos; en este caso en el subjetivista, además, hacerlo *puramente*, implicaría cubrir varios aspectos que están fuera del alcance, ejemplo de ellos son:

- a) altos costos por sesiones,
- b) ausencia en nuestro contexto de grupos terapéuticos,
- c) tiempo,

d) falta de experiencia en este tipo de análisis.

Estos, entre otros muchos de gran peso.

**3.3. El grupo de reflexión.** Lo que se propone es; iniciar actividades con el grupo de reflexión, donde se trate de superar el dualismo de la *estructura y la práctica*, abriendo espacios a la reflexión sobre la formación profesional de los participantes de la docencia, (partiendo de la perspectiva de que los seres humanos estamos cotidianamente en una constante formación, resultado de un proceso de reflexión sobre uno mismo), donde se pueda reflexionar junto con otros que confrontan problemas similares, sobre la problemática y las implicaciones que conlleva el *ser maestro*, lo que permite que los participantes elaboren los aspectos que más lo afectan en la docencia, tanto de aquéllos de los que se es consciente al inicio del trabajo grupal, como de aquéllos que pasaban desapercibidos para ellos, pero que en este proceso grupal, se pueden revalorar. Al mismo tiempo ir analizando críticamente *la teoría existente* respecto a lo que vaya surgiendo.

Se trata de que los participantes puedan revalorar la historia y el presente, profesional y personal para poder vivir la docencia de una manera menos angustiante, aceptando sus límites, conociéndose mejor, dejando a un lado las fantasías implícitas en el quehacer docente, y tratar de detectar los principales conflictos que se confrontan en relación con la profesión, alumnos, compañeros, padres de familia, autoridades educativas, contexto mediato e histórico-social y sobre todo *CONSIGO MISMO*.

La aceptación de las docentes para que participaran en el grupo no fue tarea fácil ya que no es sencillo externar a *otros* nuestros miedos, problemas, ansiedades, angustias o alegrías.

Se planteó la conformación del grupo con el propósito descrito anteriormente, al mismo tiempo se acordó ir analizando y contrastando críticamente teoría existente respecto a lo detectado y comentado.

Se estableció que las reuniones fueran a la hora de recreo y que sucediera esto tres veces por semana.

Aceptaron también que se realizara en sus respectivos grupos, observaciones de clases, toma de videos, observaciones a los cuadernos de los niños y acordaron llevar cada una (aparte del oficial del grupo) un diario de campo, pues "registrar en el diario de campo, no es solamente anotar el acontecer de la sesión, el avance de los trabajos. Debe ser también - por parte del registrador - encontrar la escritura precisa que refleje lo que nuestras voces dicen en su tono, lo que nuestros cuerpos dictan en su puro sentir" (MACHADO,1985) mostrando así, que el rescate de la experiencia

diaria es un objeto más de reflexión. (dichas anotaciones son referidas a lo que sucede cotidianamente en el quehacer propio).

Las sesiones inician quedando conformado el grupo de la siguiente manera:

El grupo de reflexión es de cuatro personas:

**a) Profesora "X"**

Experiencia aproximada con 1º	→ 8 años
Años de Servicio	→ 18
Estudiante de 4º semestre de maestría en Educación "Práctica Docente" U.P.N. Subsede Delicias, Chihuahua, Mex.	
No. de alumnos	→ Actualmente goza de una beca para estudiar.
Estado Civil	→ Casada
Tiempo de prestar sus servicios en la escuela Carlos Blake	→ 6 años

**b) Profesora Maestra "A"**

Años de servicio	→ 20
Experiencia aproximada con 1º	→ 10 años
Estado Civil	→ Soltera (Divorciada)
No. de alumnos que atiende	→ 28
Tiempo de prestar sus servicios en la escuela Carlos Blake	→ 15 años
Último grado de escolaridad	→ 1 año psicología en la Normal Superior.

**c) Profesora Maestra "B"**

Años de servicio	→ 27
Experiencia aproximada con 1º	→ 10 años
Estado Civil	→ Soltera (Divorciada)
No. de alumnos que atiende	→ 26
Tiempo de prestar sus servicios en la escuela Carlos Blake	→ 5 años
Último grado de escolaridad	→ Normal Básica.

d) Profesora Maestra "C"

Años de servicio	→ 31
Experiencia aproximada con 1º	→ muchos más ya casi no recuerda.
Estado Civil	→ Casada
No. de alumnos que atiende	→ 23, 1 visita
Tiempo de prestar sus servicios en la escuela Carlos Blake	→ 5 meses
Último grado de escolaridad	→ Normal Básica (2 años de U.P.N.)

**NOTA:**

Al desarrollar el trabajo y para escribir las notas se hace de la siguiente manera:

Al poner "A" se refiere a la maestra que atiende al 1º "A"

"B" a la que atiende al 1º "B"

"C" a la que atiende al 1º "C" y

"X" a la docente promotora del grupo y de la presente investigación.

Los alumnos de 1º atendidos por las docentes poseen las siguientes características:

- Las edades de todos fluctúan entre los *seis* y *siete* años, con excepción de una niña de *cinco* que acude como *visita* al 1º "C".
- Los estratos económicos de los que provienen quedan de la siguiente manera:

1º "A" La mayoría son de un nivel medio alto, observándose cuatro niños de nivel bajo.

1º "B" Una gran parte pertenece al nivel medio, y unos ocho de nivel bajo.

1º "C" Aquí casi la totalidad del grupo pertenece a un nivel bajo. Aunque también se detectan cinco niños de nivel medio.

Algo que llama la atención es que hay niños que viven en distintas partes de la cd. y acuden hasta esta escuela, algunos proceden de municipios cercanos como los son: Meoqui, Rosales. Estos niños tienen que viajar en autobús (los que no poseen automóvil en sus familias) para transportarse a la escuela. Así que estos grupos quedan formados por una rica heterogeneidad de niños.



---

### 3.4. Instrumentos aplicados para recabar información y algunos ejemplos.

- Grupo de reflexión. El propósito de la formación de este grupo ya se explicó en el apartado anterior y el ejemplo del inicio del diario de campo posterior muestra con más claridad como se llevó, conformó y desarrolló.
- Observaciones. Estas fueron realizadas directamente a los grupos, un día se observaba toda la jornada de trabajo a un grupo, otro al que faltaba y así sucesivamente.
- Grabaciones. Se llevaron a cabo casi permanentemente, se hicieron en forma simultánea, junto con las observaciones, la sesión del grupo de reflexión y algunas veces se puso la grabadora sin la presencia del investigador, observando discretamente de lejos.
- Diarios de campo.
  - Personal. Cada integrante del grupo llevó un diario donde plasmaba todo lo que a diario acontecía en su grupo.
  - Del grupo. Aquí se anotaba todo lo desarrollado en la sesión del grupo.
- Videos. Una vez por semana se realizó en cada grupo para tratar de rescatar y analizar información más detalladamente, lo que en un primer momento no puede detectarse.

#### EJEMPLO DEL INICIO DEL DIARIO DE CAMPO PERSONAL

- De Marzo 1998

Este día acudí a la escuela Primaria Federal Carlos Blake Turno Vespertino, (lugar donde laboré como docente seis años hasta septiembre de 1997) con el propósito de platicar con las maestras que laboran actualmente con 1º, comentarles acerca de la inquietud que surgió en mí, a raíz del requerimiento normativo de una de las materias de la escuela en la cual sigo preparándome como Maestra en educación en el campo *Práctica docente*.

Les comenté lo mucho que influyó en mí esta etapa de preparación profesional, pero sobre todo mi incursión activa en el campo de la investigación y algunas de las bondades y dificultades que ello implica; pero de manera especial, la emoción y satisfacción que encierra el poseer más elementos de análisis para tratar de explicar mi realidad como docente.

---

Específicamente; les pedí su valiosa colaboración en el trabajo de investigación que me inquieta y me gustaría analizar.

***Las actitudes de socialización que presentan los docentes (manifiestas y latentes) frente a los alumnos de 1º***

También comenté lo importante que era abordar este objeto de estudio desde el acontecer cotidiano para ser más realistas.

Explicué la dificultad tan enorme, de no estar trabajando en este momento directamente con un grupo de alumnos, (por gozar de una plaza beca de dos años) y lo importante que es vivir este proceso, uno de los motivos principales por los cuales pedí su colaboración, pidiendo me permitieran observar sus prácticas docentes cotidianas, grabar, y tomar videos de algunas de ellas.

Sugerí, si lo permitían, emprender un pequeño *Grupo de reflexión* conformado por las 3 maestras de 1º y una servidora (desde un enfoque psicoanalítico con el propósito de abrir espacios de análisis donde podamos *reflexionar* juntas, problemas similares sobre la problemática y las implicaciones que conlleva el *ser maestro* y al mismo tiempo ir analizando críticamente teoría existente respecto a lo detectado y comentado, para vivir la docencia de manera menos angustiante y tratar de descubrir *nuestra realidad*.

Las maestras aceptaron pero sólo que nuestras reuniones fueran a la hora de recreo y que no fuera todos los días, ya que aprovechan esta media hora para quedarse a retroalimentar alumnos *más bajitos*.

El aceptar no fue tarea fácil ya que argumentaban tener mucho trabajo, y sus caras reflejaban desconcierto sobre el proyecto. Pero finalmente aceptaron.

Acordamos reunirnos 3 veces por semana cuando fuera posible, lo mismo ocurriría con las observaciones y grabaciones. También aceptaron llevar un diario de campo en el cual cada maestra registrará lo ocurrido diariamente en el salón de clase.

Dieron el timbre de entrada del recreo y nos despedimos, no sin establecer el compromiso de iniciar el siguiente día. (RAMÍREZ, 1998).

---

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Conocer y entender lo que implica y significa el espacio educativo es tarea difícil y compleja. Desde antaño ya diversas investigaciones realizadas al respecto lo han intentado utilizando diferentes técnicas y enfoques; unas guiadas por el método científico, otras, contemporáneas se han extendido por un poco más, y han abierto diversas alternativas como el *ir al campo* donde se desarrollan las diferentes *prácticas docentes por considerar que ahí es el lugar donde realmente es posible reflexionar sobre los procesos educativos.*

Lamentablemente la mayoría de las diferentes perspectivas han caído en reduccionismos paradigmáticos ya sea de tipo; objetivista, donde el análisis se reduce al nivel de lo macrosocial, se da prioridad a la esencia de la estructura; o de tipo subjetivista quien otorga mayor importancia al análisis microsociales; el mundo social surgido de la interacción entre sujetos que persiguen objetivos conscientes es el mundo cerrado del aula.

Este trabajo intenta *rescatar reflexiones sobre los procesos a través de la práctica docente a partir de la teoría analizada; observaciones, reuniones de grupo, grabaciones... en diferentes momentos y la experiencia como docente.*

**4.1. ¿Por qué la práctica docente?** Conocer de cerca la práctica cotidiana, es desentrañar interrogantes en torno al campo de la educación que antes se dejaban de lado tales como: la problemática de los sujetos en su relación con el espacio educativo, donde se desarrolla la práctica y las condiciones generales que afectan los procesos dentro de las aulas, entre otras. ***“Descubrir lo latente de la práctica docente es descubrir los procesos ocultos o no reglamentados que se dan en la vida cotidiana, replanteando así el fin de la educación como un camino que atiende al sujeto en todas sus dimensiones, empezando por la que le es propia; el pensar por si mismo”.*** (TLAPAPAL,1995)

Interesarse por el entendimiento de la práctica docente implica también reflexionar en la práctica educativa ya que una no debe prescindir de la otra.

Es tarea de todo educador llevar a cabo una práctica educativa que necesariamente lo lleva a reflexionar sobre su práctica docente para actuar de manera libre y consciente dentro de su trabajo cotidiano.

---

**PRÁCTICA EDUCATIVA** *Producto social e históricamente determinado que en su accionar dinámico cobra sentido en la organización y orientación que el país toma en los aspectos económicos, políticos y socioculturales...Definida y delimitada por el sistema institucional. (ZAMORA,1991).*

En lo particular, los docentes cotidianamente realizamos una práctica educativa, es el trabajo que a manera personal se realiza con los alumnos en la escuela, un ejemplo de ello es propiciar la lecto-escritura. Es la *práctica común* de todos los maestros la cual se encuentra dentro de lo oficial.

Desde el punto de vista pragmático AYALA (1986) menciona que ***se caracteriza por su utilidad, por ser un instrumento de acción, por tener una utilidad práctica. Considera el conocimiento como aquel que solo tiene finalidades prácticas y que, a su vez, se vincula con la eficacia y la economía.***

Si esto se presenta así, el modo de actuar se vuelve como un hábito verdadero, rutinario y unitario.

Para Durkheim es funcional en la medida que adapta al individuo a su contexto social. Señala que al tratar de dar explicación de un fenómeno social hay que considerar separadamente la causa eficiente que la produce y la función que satisface.

Tradicionalmente nuestra práctica educativa se ha centrado en el pragmatismo donde no interesa el contexto en el cual se desarrolla, se reduce a lo pedagógico, se centra únicamente en el ***"acto de enseñar donde lo que interesa es lo útil, lo inmediato. Aquí es donde se cristalizan los diferentes discursos, intencionalidades y acciones políticas, técnicas, administrativas y académicas, generadas de diversas instancias sociales que al penetrar en la escuela determinan un primer sentido de la práctica docente"***. (ZAMORA,1991).

**PRÁCTICA DOCENTE** Esta surge de la reflexión de los docentes sobre su actuar, es una toma de conciencia dentro del quehacer educativo, que transforma lo oficial y que en determinado momento puede oficializarse según la constancia y la fuerza de la cual surja. El desarrollar una práctica educativa debe conducir al docente a cuestionarse y reflexionar sobre su quehacer si es que trata de explicarse a sí mismo sus fines y su cotidianeidad.

---

Según AYALA (1986) la concepción histórico social *considera “ la Práctica Praxis como un proceso histórico, en el cual sujeto y objeto se unifican y se transforman por un intercambio constante, donde el sujeto es considerado como trans individual”*.

La praxis aspira a transformaciones esenciales, ejemplo de ello son las aportaciones de Agnes Heller cuando reivindica el cambio de la vida cotidiana y no sólo en recintos oficiales del poder: clases sociales y Estado.

La práctica docente considera lo verdadero como producto social o sea, el hombre *realiza su propia verdad*, la cual se produce en la relación hombre-sociedad y nunca se le va a conocer de la misma manera.

El analizar la práctica docente implica tomar conciencia también de que existe un poder que se localiza en la actividad cotidiana y que influye sobre el pensar y actuar docente. ***Se requiere considerar la práctica docente desde una perspectiva que imbrique lo subjetivo y lo objetivo, pensando desde lo cotidiano y lo histórico social. Permitiendo así conceptualizar la formación docente como un proceso dialéctico donde lo aparente y lo esencial, lo inmediato y lo mediato, lo subjetivo y lo objetivo explican las contradicciones que existen en las prácticas docentes cotidianas. (IBIDEM)***

Una práctica docente siempre estará fundamentada en una práctica educativa y una educativa, derivará de una docente ya que ambas surgen dentro de una sociedad, sólo que en la segunda simplemente se actúa y en la docente, se es *consciente* de ese *actuar* retomando desde diversas perspectivas transformadoras, el *hacer cotidiano*, complementándose así, práctica docente y práctica educativa.

Las definiciones y demarcaciones anteriores son elementos auxiliares que si se analizan detenidamente posibilitan el estudio de los procesos educativos; sin embargo, en la actualidad, la búsqueda de soluciones a los problemas educativos ha recaído fundamentalmente en el ámbito de lo explícito (métodos de enseñanza, organizaciones curriculares, etc.) donde se busca transformar el *hacer docente* y formar un nuevo tipo de maestro.

---

**4.2. Lo explícito e implícito de las relaciones en el aula.** Se han abierto nuevos planes en la licenciatura, programas de posgrado para los docentes de educación básica y numerosos cursos de actualización con grandes expectativas en cuanto a la modificación del sistema educativo, sobre la base de formación del nuevo tipo de maestro, pero dichas expectativas han surtido poco efecto en las transformaciones de los maestros que asisten a dichos cursos, los cuales *modifican su decir más no su hacer*, el cual permanece igual.

Es urgente y necesario investigar cómo se trabaja realmente en las escuelas, en las aulas; cómo se dan esas múltiples relaciones diariamente dentro de ella y cómo éstas *trascienden* las cuatro paredes que las enmarcan y qué es lo que verdaderamente origina y conlleva esto. ***“En ningún proceso de enseñanza puede desconocerse la fuerza de la cotidianidad, ya que es la forma en que la historia se hace presente mediante la concreción del sujeto individual”.*** (ZEMELMAN,1984).

La importancia de lo anterior estriba, entonces, en que para ser capaz de entender la cotidianidad hay que acercarse a ella, vivirla reflexivamente para *ampliar la conciencia*, sin reducirse al mundo de la teoría, sino vislumbrar los horizontes para tratar de situarse ante *su realidad*.

¿Cómo ampliar la conciencia a partir de la cotidianidad?

Se trata de no limitar el proceso de educación a la transmisión de un saber, sino ***“ubicar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida”.*** (IBIDEM,1984).

Descubrir que hay más allá de lo que puede apreciarse a simple vista, de las relaciones y actitudes explícitas de los sujetos involucrados en el proceso educativo; descubrir lo latente, lo aparentemente oculto lo cual es lo perdurable.

***“Lo latente es lo que realmente forma y no lo explícito, lo aprendido es lo latente, ese aprendizaje es lo realmente perdurable... vamos a entenderlo como las conductas globales del profesor, que se traducen en conductas no explícitas para los alumnos... interesa la conducta concreta; entendida ésta en una concepción total, que comprende tanto el presente circunstancial del sujeto como su pasado desde el cual mira y responde a lo actual teniendo en mente consciente o inconsciente sus expectativas”.*** (DOMÍNGUEZ,1984).

---

Entender los procesos aparentemente ocultos, es atender todas las dimensiones del sujeto, es ubicarse con capacidad ante la realidad, ampliando así la conciencia sin reduccionismos, vislumbrando horizontes histórico-contextuales, viendo el devenir del conocimiento no como algo ajeno, sino como parte propia; *con* o *sin* apego a los contenidos programáticos y su vinculación con las diferentes relaciones surgidas dentro y fuera del aula. Estas relaciones serían:

- ☛ Objeto de estudio - alumno.
- ☛ Alumno - estrategias didácticas.
- ☛ Entre compañeros.
- ☛ Posición del maestro ante su propia práctica y sus implicaciones.
- ☛ Relación entre los docentes de una misma escuela y sus implicaciones con el magisterio en general.
- ☛ Entre directivos, con la institución, Estado y contexto social.

En el presente momento histórico es posible constatar a través de las observaciones y reflexiones lo siguiente:

Para aprender el objeto de estudio, el alumno tiene que memorizar lo que se le propone como verdad absoluta, vía directa maestro alumno; el maestro es el que tiene el saber, las relaciones entre alumno - estrategias, didácticas y compañeros, son las establecidas y permitidas por el poder, por la autoridad (el maestro).

La posición del maestro ante su propia práctica, es la de ser el dueño de todo, (poder, saber..) y desea que sus alumnos lo vean como tal y que hasta cierto punto le tengan *miedo*, *respeto* y que lo *admiren* por ser ese *estuche de monerías*.

La relación explícita entre los docentes, entre homólogos y autoridades es casi nula, ya que se limitan a *trabajar* en el espacio cerrado de sus aulas para evitar problemas.

Lo descrito anteriormente, en la actualidad puede casi palpase en las escuelas. El siguiente ejemplo hace reflexionar en ello, de una sesión del grupo de reflexión, donde se leyeron algunos diarios de campo.

### **SESIÓN CORRESPONDIENTE AL DÍA 18 DE MAYO DE 1998** *Lunes*

Este día llegué un poco tarde. (5 minutos).

---

Las maestras ya habían salido de las aulas y 2 de ellas estaban platicando con el resto de los maestros.

Entré y saludé les pedí que me acompañarán por favor a buscar a la maestra de 1º"C", las dos aceptaron pero no muy entusiasmadas.

Ya reunidas las cuatro les pregunté que de qué querían que habláramos, la maestra (1º"A") dijo que por qué no leíamos parte de los diarios, para enterarnos más bien de lo que hacia cada una, su propuesta fue aceptada.

"A" - Les voy a leer uno de los días que más me han gustado.

Inició la lectura:

Organizamos para el día de mañana un convivio, para ello los niños escribieron ellos mismos un recado, para su mamá y me lo dictaron yo lo escribí en el pizarrón; cuando puse atentamente y una línea, para la firma de cada niño; me *descuidé* un poco y un niño (Edgar) se *paró* y escribió mi nombre en esa línea.

Una niña (Alma Delia) *pasó* a tomar el papel de maestra; pues cada día alguien (el que quiere) trae una clase preparada y da el tema (cualquiera); ella escribió algunas palabras que estaban desordenadas y les dijo que iba a pasar un niño a ordenar el enunciado; hubo *una niña que estaba haciendo ruido* y Alma le dice, *te voy a poner en la lista negra* - soy la maestra Carmelita - los demás niños estaban esperando que terminara el enunciado; ya que ella borró en dos ocasiones las palabras y algunos se paraban a querer ayudarle pues estaba poniendo mal algunas palabras y la misma niña que se había desordenado anteriormente se *paró* de nuevo, y Alma le dijo : *va y me trae 40 papeles en este bote* y la niña (Silvana) obedeció, me quedé asombrada de la obediencia de los niños, ya que Alma se estaba tardando mucho para escribir completo el enunciado. Alma es una niña que no lee todavía bien, ni escribe; pero aún así mis alumnos se dirigían a ella para todo: para pedir permiso de ir al baño, tomar agua, etc. ; esto sucede siempre que están al frente, cualquier niño dando su clase. Se paró Luis a decime, *porqué yo no pude ser maestro hoy*, a lo que yo le contesté *al rato pasas tú*, el contestó, *gracias mami, es usted muy buena y se fue feliz*, no terminó el enunciado Alma pues tenía: *perro, huevo un come él*, en vez de, *perro hueso un come él* y de repente borró de nuevo todo y dijo: *voy a dictar palabras*, pasó a 3 niñas y dijo Edgar: *nada más a las mujeres*, y dice Alma es que las mujeres se portan muy bien y les dictó en el numero 1 *el perro come huevo* y dice un niño, *hueso*, y Alma contestó: *hueso, perdón* y hubo una niña que escribió mal y se para Jaime y dice, *protesto, aquí está mal*. (BEJARANO,1998).

"X" - ¡Muy bien! ¿Qué les parece?

"C" - Yo no lo estoy escribiendo así, yo pongo cosas pequeñas, como los temas que doy.



- "B" - Yo también yo lo hago más sencillo.
- "X" - ¿Y que les parece esta forma?
- "B" - Muy bien porque se da uno cuenta de muchas cosas que pasan y se entera también de otras formas de dar clases.
- "X" - Cuántas relaciones se pueden advertir en ese escrito ¿verdad?
- "B" - Sí, que suave que unos niños dan la clase pero, ¿no se hace mucho desorden maestra Araceli?
- "A" - No, porque los niños están organizados, mire fíjese que ahí dice, *como tu no haces caso te voy a poner en la lista negra y también niño ve a recoger 20 papelitos.* Ellos también ponen castigos.
- "C" - Si es que los niños siempre quieren imitar al maestro.
- "B" - Si, si es cierto los niños ven a los maestros como modelos y siempre tratan de imitarlos.
- "C" - Con esa forma de trabajar los niños se sienten libres.
- "A" - Si así dicen lo que piensan, yo me deleito verlos participar.
- "X" - ¿Siente que con esa forma de trabajo, los niños pueden expresarse libremente?
- "A" - Sí, mucho.
- "B" - Así los niños adquieren mucha madurez y siempre tratan de imitar al maestro.
- "A" - Si ya ve; lo de la lista negra y lo de los 20 papelitos. Yo creo que uno aprende pero de alguien que sabe, si no, no. Un niño no va a aprender algo que se les hace muy difícil. Yo los dejo que hagan lo que quieran. A veces me cantan *La maestra andaba bien coqueta ia, ia ,o*, a veces me besan, en fin me alegran.
- "C" - ¿Todos le trabajan maestra?
- "A" - Hay niños muy lentos por eso a ellos trato mejor de pasarlos al pizarrón, así pierden el miedo y a la vez trabajan con la ayuda de los demás. También otra estrategia que uso, es, pedirles libretas tipo italiano para trabajar, para que no se asusten con esos grandes profesionales, así ven mas chiquito el espacio y se animan más.
- "C" - Los míos de ninguna forma, no sé que hacer, ya ni el profesor Francisco los asusta. Ahora hay veces que en la hora de recreo se ponen a platicar con él.
- "B" - ¿Leo mi diario?
- Todas- Si.
- "B" - Estamos en clase de conocimiento del medio en los temas de seres vivos. Ahí cabe hacerles que reflexionen sobre , sobre el cuidado y la protección que debemos tener en el medio ambiente, no maltratando las plantas, ni matando animales, etc.
- "X" - Muy bien maestra pero ¿cómo dio ese tema? Me gustaría saberlo. ¿a ustedes no?
- Todas- Sí.

---

"B" - Con plática primero, después comentaron los niños y al final un trabajito con un dibujo referente al tema.

"C" - Yo también así lo doy sólo que a veces también les pido recortes.

(En esto dan el timbre de entrada)

"X" - Maestras, ¿de que les gustaría que platicáramos mañana? - ( se quedan calladas)...  
¿qué ha pasado han tenido otros problemas? ¿han avanzado?

"C" - Pues Chuyín sigue igual no quiere escribir nada más anda de inspector por todo el salón y Jorge - el "raterito" no trabaja.

"B" - Yo tengo a Elías que siempre anda haciendo males, fíjese que la maestra del Kinder me dijo que una vez le tomó dinero de la bolsa. Así que roba aunque sus papás digan que no se le comprobó nada. Pero la maestra me dijo eso. Beto es muy juguetón y es el que tiene el ejemplo en la casa, ¿se acuerda? Su papá es policía es el que le pega a la mamá. Entonces el niño sigue su ejemplo, es muy rudo. Oiga maestra y a propósito ¿qué pasó con lo que iba a venir a hacer a mi grupo?

(Los niños ya desesperados entran a los salones casi no se escucha)

"X" - Ah si, ya ve que no se había podido por diferentes motivos, pero claro no olvido el día que platicamos sobre la importancia de las relaciones sociales y me pidieron que las auxiliara con los grupos para desarrollar la técnica de los círculos mágicos.

"B" - ¿Qué le parece si mañana empieza con mi grupo?

"X" - Si, mañana empezamos.

"B" - Pero yo quiero que usted lo aplique en mi grupo.

"X" - Bueno, si usted me ayuda para que después usted lo haga sola.

"B" - Me parece, muy buena idea.

"A" y "C" - ¿Y por qué nosotros no?

"X" - Bueno si ustedes quieren mañana empezamos, también.

(RAMIREZ, 1998)

Cada maestra se va a sus respectivas aulas.

---

4.3. **REFLEXIÓN 1** Esta sesión permite analizar claramente varias cosas, entre ellas:

- a) *Poder disfrazado*. El maestro es el maestro aunque *otro* lo haga por mí, hay que obedecerle por que si no, ¡se castiga! (tienes que salir a recoger papelitos, la lista negra).
- b) Puede advertirse que *la maestra tiene el deseo de ser un modelo para sus alumnos* (los niños ven a los maestros como modelos y siempre tratan de imitarlos).
- c) El que *sabe*, el que posee el saber es el que puede acercarse a la imagen del maestro, porque los alumnos tienen que *aprender del que sabe* si no, no pueden tener interés.

Es necesario que el docente sea consciente del papel que juega cotidianamente dentro de la vida del aula y su contexto, que reflexione sobre las diferentes relaciones de poder, saber y deseo que menciona Aurora Elizondo, con el propósito de que se despoje de su imagen omnipotente.

Es conveniente por tanto, precisar las nociones a que se hace alusión. Así se entendería el poder como una definición jerárquica entre el docente y el estudiante donde el maestro aparece investido de un poder que pondrá al acceso de los estudiantes; el saber, referido a contenidos científicos y condición explícita que legitima a la institución escolar y al docente.

(El maestro sólo debe de dominar el manejo de propuestas pedagógicas como recetas). El saber circula del texto al educando a través del docente enajenado; el deseo; cuando el maestro desea ser confirmado en la imagen ideal que ocupa y el alumno se ve obligado a seguirle la corriente y ocupar el lugar del que no sabe y tiene mucho que aprender de ese ser maravilloso que es el maestro. De esta forma, es urgente reflexionar en lo que ELIZONDO (s/f) analiza, ***Transformar la función docente implica, entre otros aspectos transformar la ética en la que hoy se fundamenta la relación pedagógica.***

La investidura de omnipotencia que prevalece en la mayoría de los docentes, es difícil de despojar ya que algunos lo intentan pero no pueden salir del ciclo que ellos mismos generan; cambian constantemente su discurso más no su práctica, situación que obedece a que ***"el profesor, no asume su castración, no puede asumir sus límites, ya que esto cuestionaría esa imagen omnipotente, que a la vez que es muy amenazadora le es muy grata, pues le compensa de sus carencias y le hace sentirse importante"***. (REYES,1990)

La posición que el maestro ocupa de sujeto supuesto del saber según (GERBER,1981) ***puede conducirlo a la creencia fantástica de contar con un poder propio, siendo que en realidad la existencia de una estructura de relaciones es la que determina la vigencia de ese fenómeno de poder.***

---

Lo anterior en gran medida corresponde al tipo de formación reproductora del docente que hasta la actualidad ha sido con base en *creencias* donde lo imaginario, los mitos y lo presimbólico se imponen.

Las creencias que el maestro tiene de su misión le hacen suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos a los alumnos y exigirles que renuncien a los propios. El contexto familiar, social, y la historia que los envuelve, aprueban implícitamente este tipo de relaciones ya que es lo normal y lo más saludable, generando así un ciclo reproductivo del cual es muy difícil salir, *pero no imposible*, GERBER dice que existe la posibilidad de reflexión que puede ser por medio de las ***estructuras mentales a través de las cuales aprenden el mundo social*** los agentes dispuestos a ello, denominados *habitus* por Pierre Bourdieu (sociólogo francés contemporáneo), es lo que nos sitúa dentro de los patrones comunes y las visiones diferentes del ejercicio de la docencia. ***Si los maestros constituyen una clase social en el sentido de que comparten una alta prioridad de haber estado expuestos a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también aquella propia de los aparatos de certificación y socialización), entonces son impensables sin un habitus común.*** (KAPLAN,1992).

Entonces, si los docentes tienen un *habitus común* (oficio, capital de técnicas, de referencias, conjunto de creencias que comparten quienes integran el campo y que como tal, es condición para su funcionamiento), por qué no abrir la oportunidad de análisis en *grupos reflexivos* para atender algunos aspectos que durante la formación como *docentes quedaron un poco de lado*, y que actualmente les acosan constantemente. Quizá sea una excelente experiencia para intentar salir de la *alienación* en la cual se está atrapado y alcanzar esa anhelada *conciencia* dentro del quehacer educativo engarzado al enorme contexto social que nos envuelve, y tratar de comprender lo que ocurre realmente, no sólo dentro del mundo cerrado del aula y sus implicaciones dentro de la institución, sino trascender la cerca que enmarca la institución educativa, pensar la práctica y la interrelación humana en términos de estrategias sin caer nuevamente en alguna forma de finalismo, y de esta manera tratar de explicar la práctica como lugar de encuentro de las *posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos*.

Es de entenderse que lo descrito anteriormente no explica ni resuelve todos los problemas de la práctica docente dentro del espacio educativo, simplemente son reflexiones surgidas de la teoría y la práctica que dejan abiertas una pluralidad de interrogantes al respecto, las cuales serán el punto de partida de una exhaustiva búsqueda y propuesta.

**4.4. INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS-MAESTRO Y APRENDIZAJE ESCOLAR** La importancia tradicionalmente atribuida por la teoría, la investigación y la práctica educativas a la relación, entre el profesor y sus alumnos como factor determinante del aprendizaje escolar contrasta fuertemente con

---

el escaso interés prestado, hasta hace tan sólo unos años, a las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades escolares y a sus repercusiones sobre el logro de los objetivos educativos. De hecho, las relaciones entre iguales en el aula han sido a menudo consideradas como un factor indeseable y molesto, con probables influencias negativas sobre el rendimiento escolar y por tanto, merecedoras de ser limitadas al máximo o incluso de ser eliminadas. *"No es difícil detectar, tras esta valoración netamente desigual de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre alumnos el supuesto, ampliamente superado en la actualidad, de que el profesor es el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento elaborado a unos alumnos que son los destinatarios más o menos activos de dicha acción transmisora"*. (JOHNSON,1981a)

El desarrollo y la adopción cada vez más extendida en Psicología de la Educación del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje escolar ha provocado un cambio de perspectiva importante en el estudio de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre alumnos. En el primer caso, *donde la enseñanza consiste esencialmente en transmitir conocimientos y el aprendizaje en recibirlos y asimilarlos ha entrado abiertamente en crisis. En su lugar, se ha abierto paso la explicación de que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave: el propio alumno, el contenido del aprendizaje y el profesor, que actúa de mediador entre ambos*. De este modo, el estudio de la interacción profesor-alumno se ha ido rezagando progresivamente hacia la identificación y análisis de los mecanismos mediante los cuales el profesor y sus alumnos llegan a construir campos cada vez más amplios de significados compartidos sobre los contenidos de la enseñanza.

Pero este énfasis en los procesos de construcción de significados compartidos respecto a los contenidos escolares ha llevado, a su vez, a considerar seriamente la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer en determinadas circunstancias una influencia educativa sobre sus compañeros, o, en otras palabras, de que puedan desempeñar el papel mediador que en principio parecía reservado en exclusiva al profesor. Esta posibilidad ha sido ampliamente confirmada por los resultados de las investigaciones, de tal manera que en tal sólo un par de décadas se ha pasado de una situación caracterizada por el escaso interés hacia el estudio de las relaciones entre alumnos a otra en la que *"investigadores de numerosas disciplinas, incluyendo la psicología de la educación, la psicología del desarrollo, psicología social, la psicología cognitiva, las matemáticas y diferentes campos de la ciencia, se concentran en el estudio de la interacción entre alumnos como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo"*. (WEBB,1989). Algo similar ha sucedido con lo intentos de limitar o suprimir las relaciones entre iguales en el aula y, en palabras del mismo autor, *"los métodos educativos basados en la relación entre iguales (especialmente los enfoques de aprendizaje cooperativo) se han extendido rápidamente por todo el mundo"*. (COLL y COLOMINA,1990)

---

proponen la siguiente reseña resultado de algunas investigaciones referente a las relaciones entre iguales en el ámbito escolar para mostrar como éstas pueden llegar a incidir en forma decisiva sobre la consecución de determinadas metas educativas y sobre determinados aspectos del desarrollo cognitivo y socialización.

**4.4.1. EL VALOR EDUCATIVO DE LA RELACIÓN ENTRE ALUMNOS** Las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas muestran claramente que la relación entre los alumnos puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general (JOHNSON,1981). Según algunos autores (por ejemplo, LEWIS y ROSEMBLUM,1975), las relaciones entre iguales pueden incluso constituir para algunos niños las primeras relaciones en cuyo seno tiene lugar el desarrollo y la socialización. Algunos trabajos dan soporte empírico a estas afirmaciones en el contexto escolar.

**El proceso de socialización.** Son numerosas las investigaciones que muestran la importancia crucial de las relaciones entre iguales para la socialización del niño (HARTUP,1976; LACY, 1978; SCHMUCK, 1971, 1978, 1985; BOGGIANO ET AL., 1986; LEMARE y RUBIN, 1987). En una revisión al respecto, Schmuck afirma que los iguales conforman el medio ambiente inmediato que causa mayor impacto sobre el alumno en la escuela, puesto que, en comparación con la interacción profesor-alumno, la interacción entre iguales es mucho más frecuente, intensa y variada. Así, mediante la simulación de roles sociales en los juegos con los iguales, los niños aprenden estos roles y tienen la oportunidad de elaborar pautas de comportamiento comunicativo, agresivo, defensivo y cooperativo que serán esenciales en su vida adulta. Mediante los procesos de imitación e identificación que tienen lugar en las relaciones entre iguales, los niños y los adolescentes aprenden las habilidades y comportamientos que deben adquirirse y exhibirse en un ambiente determinado, el modo de hablar, el tipo de indumentaria, el estilo del corte de pelo, la música que se prefiere, lo que es definido como agradable y desagradable, etc.

**La adquisición de competencias sociales.** Los resultados de algunas investigaciones realizadas en este ámbito coinciden en señalar la relación entre la falta de competencias sociales y el *aislamiento* social de los individuos, así como el hecho de que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños. Por mencionar sólo un ejemplo, Ferman, Rahe y Hartup (citados por Johnson, 1981b) identificaron una serie de preescolares clasificados como socialmente aislados, los aparejaron con otros niños de su edad o más jóvenes y los colocaron en una sala con juguetes destinados a estimular el juego cooperativo durante 10

---

sesiones. Los niños socialmente retraídos fueron observados posteriormente en su aula habitual, comprobándose que las sesiones de juego cooperativo, especialmente en el caso de los niños que habían sido aparejados con otros más jóvenes, habían incrementado significativamente la frecuencia de las interacciones sociales que establecían con sus compañeros; además, los niños retraídos reforzaban positivamente a sus iguales con mayor frecuencia, proporcionando ayuda y aceptando sugerencias y consejos y participando en los juegos cooperativos. Los investigadores concluyen que las sesiones de juego habían proporcionado a los niños la oportunidad de tener experiencias que raramente podían tener en las aulas.

***El control de los impulsos agresivos.*** En un trabajo de (HARTUP,1978) se muestra cómo los niños aprenden a controlar los impulsos agresivos con el contexto de las relaciones entre iguales. En este marco, surgen ocasiones para experimentar la agresividad a través de juegos que promueven la adquisición de un repertorio de comportamientos agresivos efectivos, al mismo tiempo que se establecen mecanismos reguladores imprescindibles para modular el efecto del comportamiento agresivo. Además, hay que tener en cuenta que en las diferentes culturas estudiadas las conductas agresivas tienen lugar con mayor frecuencia en la interacción entre niños que en la interacción adulto-niño.

***La relativización de los puntos de vista.*** La relativización del punto de vista propio es un elemento esencial del desarrollo cognitivo y social que se relaciona con la capacidad de presentar adecuadamente la información, la solución constructiva de los conflictos, la disponibilidad para transmitir la información, la cooperación, las actitudes positivas hacia los demás, el juicio moral autónomo el juicio intelectual y cognitivo y el ajuste social. La relativización del punto de vista propio puede ser definida como la capacidad para comprender cómo una situación es vista por otra persona y cómo esta persona reacciona cognitiva y emocionalmente a dicha situación. Se opone al egocentrismo, que se refiere a la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás ante una situación o un problema. Existen trabajos empíricos que muestran cómo la relativización del punto de vista propio y la reducción del egocentrismo, se relacionan con la interacción entre iguales. Por ejemplo, (GOTTMAN, GONSO y RASMUSEN,1975) concluyen un estudio sobre el particular afirmando que los niños más capaces de adoptar los puntos de vista de los demás son también los más activos socialmente y los más competentes en los intercambios sociales.

***El incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico.*** La interacción entre iguales tiene gran influencia sobre las aspiraciones y el rendimiento escolar de los alumnos, según muestran diversos estudios. (ALEXANDER y CAMPBELL,1964), por ejemplo, encontraron que es más probable que un estudiante aspire a cursar la enseñanza superior si su mejor amigo planea hacer lo

---

mismo. En una investigación realizada con alumnos de enseñanza primaria y procedentes de familias desfavorecidas, (STALLINGS y KASKOWITZ,1974) encontraron una relación negativa entre el rendimiento académico y la elevada frecuencia de estudio individual; por el contrario, encontraron una correlación positiva entre el tiempo dedicado al trabajo con el grupo de iguales o con grupos amplios bajo la dirección y control del profesor, y el rendimiento académico. Estos resultados sugieren que cuando los alumnos son jóvenes y tienen unos hábitos de estudio pobres, la interacción entre iguales puede incrementar significativamente su rendimiento escolar.

#### **4.4.2. LA INTERACCIÓN ALUMNO-ALUMNO Y LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESCOLARES**

Como ya se mencionó, el impacto favorable de la relación entre los alumnos sobre las variables mencionadas - la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar, etc. - no es constante, sino que se produce únicamente en determinadas circunstancias. No basta con dejar que los alumnos interactúen o con promover la interacción entre ellos para obtener de forma automática unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización. Lo importante no es la cantidad de interacción, *sino la calidad de la misma*. La toma de conciencia de este hecho está en el origen de los intentos de identificar las formas de organización de las actividades de aprendizaje que dan lugar a interacciones entre los alumnos particularmente ricas y constructivas en cuanto a sus efectos. Desde el punto de vista empírico, estos intentos se concretan en una serie de investigaciones dirigidas a registrar y comparar las pautas interactivas y los resultados de aprendizaje que se obtienen organizando de forma diferente las actividades y tareas escolares.

***La organización social de las actividades de aprendizaje en el aula*** Un factor clave de la organización grupal de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia entre los alumnos que participan en las mismas respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir. Existen básicamente tres tipos de estructuras de meta - goal structure -, como ha sido denominado este factor, que los enseñantes pueden introducir cuando organizan las tareas en el aula: cooperativa, competitiva e individualista. Utilizando como referencia la teoría del campo de (LEWIN,1981a) quien ha caracterizado estas tres estructuras de meta como sigue.

Se da una *estructura cooperativa* cuando los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. En una organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente. En una *estructura*



---

*competitiva*, los objetivos o metas de los participantes están relacionados de manera que existe una correlación negativa entre su consecución por parte de los implicados; un alumno puede alcanzar la meta que se ha propuesto si, y sólo si, los demás alumnos no pueden alcanzar la suya. Así pues, cada participante persigue resultados que son beneficiosos personalmente, pero que son perjudiciales para los demás alumnos con los que está competitivamente asociado. Por último, en una *estructura individualista* no existe relación alguna entre el logro de los objetivos o metas que se proponen alcanzar los participantes. El hecho de que un alumno alcance o no la meta fijada no influye sobre el hecho de que los demás alumnos alcancen o no las suyas, de forma que cada alumno persigue resultados individuales siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.

- I) *Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas* en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Esta relación se verifica cualquiera que sea la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, psicología, actividades artísticas, educación física) el grupo de edad considerado en tareas de aprendizaje relativas a la formación de conceptos, a la resolución de problemas verbales, a la memorización, a la ejecución motriz y a la formulación de conjeturas, juicios y predicciones.
- II) *Las situaciones cooperativas son superiores a las individuales* en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Como en el caso anterior, esto es cierto para todas las áreas de contenido y para todos los grupos de edad, siendo mayor la superioridad de la cooperación cuando la tarea a realizar no es de naturaleza mecánica, cuando se produce una relación tutorial entre los participantes y cuando la tarea no obliga a una división del trabajo.
- III) *La cooperación intragrupo con competición intergrupo es superior a la competición interpersonal* en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. La superioridad es mayor cuando la tarea consiste en elaborar un producto y cuando el efectivo de los grupos es pequeño.
- IV) *La cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos* en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes. Esta afirmación debe aceptarse con reservas, pues el número de investigaciones que han comparado directamente ambos tipos de estructuras es muy reducido. Sin embargo, existen indicios de que en cortos intervalos temporales, cuando se requiere un producto final, la cooperación sin competición intergrupos es superior.
- V) *No se constatan diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individualistas* en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes. La comparación entre estas dos estructuras ha sido objeto de un número muy reducido de investigaciones y los resultados no son convergentes, detectándose sin embargo una ligera superioridad de la competición cuando la organización individualista se acompaña de una prohibición expresa de contacto y de interacción entre los participantes.

---

Tomada en su conjunto, la revisión de Johnson y sus colegas muestran una clara superioridad de la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes.

**La colaboración entre iguales** En la *colaboración entre iguales*, dos - o eventualmente más - alumnos relativamente novatos en una tarea trabajan junto de forma ininterrumpida en su desarrollo y resolución. Los participantes poseen aproximadamente el mismo nivel de habilidad y competencia; y, contrariamente también a lo que suele ser habitual en el aprendizaje cooperativo, los participantes trabajan juntos durante todo el tiempo en la ejecución de la tarea en lugar de hacerlo individualmente o por separado en los diferentes componentes de la misma. Las relaciones de colaboración se caracterizan, pues, en principio, por un elevado grado de igualdad entre sus miembros y por un elevado grado de mutualidad en las transacciones comunicativas. Por supuesto, esto es una caracterización idealizada de las relaciones de colaboración, siendo posible constatar en la práctica numerosas desviaciones de este ideal (retraimiento de los participantes, comportamientos sumisos, dominantes o defensivos de alguno de ellos, celos, prejuicios, etc.) cuyo origen se encuentra probablemente, siguiendo el análisis efectuado a este respecto por (SALOMÓN y GLOBERSON,1989), en los procesos psicosociales que rigen la dinámica interpersonal. En cualquier caso y como regla general, las relaciones de colaboración presentan un grado de igualdad y de mutualidad superior al de las relaciones tutoriales y cooperativas respectivamente.

#### **4.4.3. FACTORES DETERMINANTES DEL VALOR EDUCATIVO DE LA INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS**

La mayoría de los intentos dirigidos a identificar los factores o variables que determinan el tipo de interacción que se establece entre los alumnos en el transcurso de una actividad conjunta y que, en consecuencia, son susceptibles de condicionar el rendimiento académico y la productividad de los participantes se han llevado a cabo sobre todo en el marco del aprendizaje cooperativo, de las relaciones de colaboración y, con menor frecuencia, de las relaciones tutoriales. Los factores que retienen la atención de los investigadores son diversos. Así, por ejemplo, (PALINSAR, STEVENS y GAVELEK,1989) señalan la importancia del grado de *apertura* de la tarea a realizar. Las tareas más *abiertas* - en las que los participantes deben seleccionar la información relevante y con varias soluciones posibles - promueven la colaboración y los intercambios comunicativos en mayor medida que las tareas más *cerradas* - con directrices e informaciones claramente especificadas y soluciones establecidas.

---

**El conflicto cognitivo y las controversias conceptuales** A principios de los años setenta, aproximadamente, un grupo de investigadores de la escuela de Ginebra encabezado por Doise, Mugny y, sobre todo, Perret-Clermont iniciaron un amplio programa de investigaciones dirigidas a analizar, en el marco interpretativo de la teoría genética de Jean Piaget, el impacto de la relación entre iguales sobre el proceso de socialización y el desarrollo intelectual. Utilizando un tipo de diseño experimental pretest-postest con grupo control y un tratamiento consistente en la resolución colectiva - en grupos de dos o tres sujetos - de tareas de naturaleza operatoria (conservación, inducción de leyes, coordinación de perspectivas, etc.), estos autores llegan a una serie de resultados que podemos sintetizar en los puntos siguientes (DOISE, MUGNY y PERRET-CLERMONT, 1975; PERRET-CLERMONT, 1979).

- a) La ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a menudo a producciones más elaboradas, e incluso más correctas, que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. Esto se verifica con tareas de diferente naturaleza: representación espacial, cambios de perspectiva, coordinación de actividades motrices, conservación de cantidades y conservación del número, etc. El hecho de actuar conjuntamente, cooperativamente, induce a los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, alcanzando de este modo las producciones un mayor nivel de elaboración y corrección.
- b) En ocasiones, el trabajo colectivo no da sus frutos inmediatamente durante la realización grupal de la tarea, sino posteriormente en las producciones individuales del postest; en estos casos, la interacción social parece ser el punto de partida de una coordinación cognitiva cuyos efectos se manifiestan más tarde en la aparición de nuevas competencias individuales.
- c) La confrontación y discusión entre puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordar la tarea da lugar casi siempre a una mejora significativa e la producción. Poco importa que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos e incorrectos, o incluso que los puntos de vista confrontados sean todos incorrectos. *El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual parece ser la posibilidad de confrontar el punto de vista propio con otros ajenos.*
- d) Para que la interacción entre iguales tenga efectos positivos, son necesarios unos requisitos cognitivos mínimos que permitan a los participantes comprender la divergencia existente entre los puntos de vista en presencia.
- e) Hay dos situaciones tipo en las que no se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes: cuando uno de ellos impone su punto de vista a los otros, que se limitan a adoptarlo sin más, y cuando todos ellos tienen el mismo punto de vista sobre la realización de la tarea.

---

El hallazgo esencial es *la importancia de la confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes como factor determinante del progreso intelectual*. La existencia de centraciones diferentes en torno a una misma situación o tarea se traduce, por medio de la exigencia de una actividad grupal común, en un *conflicto sociocognitivo* que moviliza y fuerza las reestructuraciones cognitivas y provoca, de esta manera, el progreso intelectual. Las investigaciones que dieron lugar a la hipótesis del conflicto sociocognitivo utilizaron originalmente tareas y nociones de naturaleza operatoria que, en principio, no son objeto de enseñanza sistemática en la escuela. Posteriormente, Perret-Clermont y sus colegas han resituado la problemática en el marco del aprendizaje escolar con el fin de mostrar la pertinencia del conflicto sociocognitivo en la adquisición de contenidos escolares.

***Solicitar, recibir y dar ayuda: el nivel de elaboración de las aportaciones de las participantes*** El aprendizaje de un contenido o la resolución de un problema de forma colectiva y conjunta por el grupo de iguales parece, en un principio, una situación particularmente apta para que los participantes se ayuden mutuamente con el fin de superar las dificultades que encuentran o los errores que comenten durante la realización de la tarea. Tomando como punto de partida los resultados de una serie de investigaciones dirigidas a estudiar de forma sistemática este factor, (WEBB,1983;1985;1989b) ha elaborado un modelo que intenta dar cuenta de la experiencia individual que puede tener un alumno que colabora con sus iguales en el aprendizaje de un contenido, o en la resolución de un problema, y de cómo esta experiencia se relaciona con el nivel de rendimiento o de productividad de dicho alumno al término de la actividad conjunta. Las investigaciones, realizadas por Webb y sus colegas en el transcurso de la presente década, responden a un mismo planteamiento experimental con el fin de asegurar la comparabilidad de los resultados; en todas ellas el contenido a aprender por los alumnos es de naturaleza matemática: fracciones, geometría, álgebra, notación científica, sistema métrico, áreas y perímetros, probabilidad, etc.

**4.4.4. INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS Y PROCESOS COGNITIVOS** Los trabajos descritos en el apartado anterior suponen, a juicio personal, un importante cambio cualitativo en el estudio de la relación entre iguales sobre el que conviene insistir. En efecto, su objetivo consiste, en último término, en explicar el aprendizaje realizado por los participantes en una actividad conjunta en función de los procesos interactivos que tienen lugar en la misma. El cambio reside en la articulación de dos aspectos - la interacción que se establece entre los iguales y el aprendizaje que dicha interacción posibilita - que han estado disociados durante mucho tiempo en la investigación (COOL,1984). Así, por ejemplo, además de saber que *la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en el*

---

*aula favorece la comunicación entre los participantes y que, en general, da lugar a un mejor nivel de rendimiento y de aprendizaje que la organización competitiva, de lo que se trata es de explicar por qué y cómo la interacción que se establece entre los participantes que desarrollan cooperativamente una actividad incide favorablemente sobre el aprendizaje que llevan a cabo cada uno de ellos individualmente.*

Para Vygotsky la interacción social es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones y directrices de los adultos y, en general, de las personas con las que interactúa. Mediante un proceso de interiorización o internalización, lo que el niño puede hacer o conocer en un principio únicamente gracias a estas indicaciones y directrices (regulación interpsicológica) se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica). El estrecho vínculo existente entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo y la interacción social queda reflejado en la llamada ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores.

"Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas". (VYGOTSKY, 1973, p. 36).

Otro concepto importante en la formulación vygotskiana es el de zona de desarrollo próximo, que sirve para explicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas o de efectuar aprendizajes nuevos cuando contamos con la ayuda de nuestros semejantes, pero no conseguimos abordar con éxito estas mismas tareas cuando disponemos únicamente de nuestro propios medios. *La zona de desarrollo próximo es la diferencia existente entre lo que un persona puede hacer o aprender por sí sola, sin ayuda de nadie - nivel de desarrollo actual - y lo que puede hacer o conocer con la ayuda de otras personas - nivel de desarrollo potencial -*. Lo que en un principio es sólo una potencialidad generada por la interrelación con otras personas pasa posteriormente a formar parte del nivel de desarrollo actual mediante un proceso de interiorización. El problema clave de la explicación vygotskiana es, pues, comprender cómo se produce el paso de la regulación interpsicológica a la regulación intrapsicológica dentro de la zona de desarrollo próximo que se genera en la interacción social.

Es precisamente en este punto donde Vygotsky hace intervenir *el lenguaje* como instrumento de mediación semiótica que *juega un papel decisivo en el proceso de interiorización*. El lenguaje es el *instrumento regulador* por excelencia de la acción y del pensamiento. Mediante el lenguaje podemos influir sobre la acción y el pensamiento de las personas con las que interactuamos pero, lo que es

---

igualmente importante, podemos influir sobre nuestras propias acciones y pensamientos. De este modo, el proceso de interiorización puede ser entendido como el tránsito desde una regulación externa, social, interpsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a una regulación interiorizada, individual, intrapsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno.

La mayor parte de investigaciones dirigidas a estudiar los mecanismos que hacen posible el paso de una regulación interpsicológica a una regulación intrapsicológica de los procesos cognitivos se han situado en el ámbito de la interacción adulto-niño y profesor-alumno (WERTSCH, 1985 y 198), siendo por ahora escasos y poco concluyentes los trabajos empíricos en lo que se refiere a la interacción entre alumnos. No obstante, los resultados disponibles (FORMAN y CAZDEN, 1985; CAZDEN, 1989; PLA, 1989) muestran claramente que, en determinadas circunstancias, los alumnos que trabajan en colaboración resolviendo una tarea o solucionando un problema pueden aprender los unos de los otros incorporando nuevas estrategias y realizando avances sustanciales sin que se produzcan, al menos aparentemente, procesos instruccionales explícitos, es decir, sin que uno de ellos intente enseñar abiertamente a los otros. Asimismo, la clave del proceso de interiorización ha de buscarse en el análisis de los intercambios comunicativos que tienen lugar durante la actividad conjunta y, más concretamente, en la manera como dichos intercambios influyen sobre las representaciones y significados que construyen los participantes.

En la interacción entre varios alumnos que abordan colaborativamente una tarea, pueden encontrarse todos los peldaños intermedios entre la regulación interpsicológica y la regulación intrapsicológica. Más aún, debido a la simetría de las relaciones entre los participantes - o, en términos de Damon y Phelps, al alto grado de igualdad y mutualidad -, la colaboración entre iguales ofrece unas condiciones particularmente óptimas para que los alumnos utilicen el lenguaje en todo su valor instrumental (LEVINA, 1981); es decir, que utilicen el lenguaje de los compañeros para regular la acción y los procesos mentales propios; que utilicen el lenguaje propio para guiar las acciones y los procesos mentales de los compañeros; y, sobre todo, que utilicen el lenguaje propio para guiar las acciones y los procesos mentales propios. En suma, para que utilicen el lenguaje como instrumento de aprendizaje.

Lo afirmado anteriormente no es una verdad absoluta y última pero sí una guía para comprender el porqué de las interacciones entre iguales en el ámbito escolar; lo argumentado por los autores mencionados es aceptable en la medida que nos auxilien en el caso que nos ocupa y por el momento sólo son directrices que nos guían.

---

Cabe mencionar que sería un error proponer una educación basada únicamente en la interpretación entre iguales y profesor, pero si es posible afirmar que la interacción entre iguales y la interacción profesor-alumno son, caminos que pueden converger muy favorablemente en un enfoque educativo cuya finalidad sea promover el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos.

Después de revisar aspectos de la práctica docente y analizar un poco las interacciones que se dan en el proceso educativo, más concretamente en el aula y sus repercusiones es pertinente cuestionarnos *¿QUÉ SE HACE PARA PROPICIAR EL ÉXITO O EL FRACASO DE LOS ALUMNOS?* ¿Por qué los docentes conducen a los alumnos de determinada forma?, de que manera hay identificación real con los alumnos ¿por qué dentro de la docencia se actúa de cierta manera y no de otra? Realmente como docentes ¿qué actitudes de socialización, manifiestas y latentes se presentan en el proceso?

Dar respuesta a estas interrogantes implica un enorme esfuerzo y tarea, pero en el apartado posterior se describen *algunas reflexiones al respecto* partiendo de la cotidianeidad que prevalece en la realidad educativa a través de observaciones hechas a docentes en plena acción dentro de sus grupos, comentarios y análisis producto del grupo de reflexión formado dentro de esta investigación, experiencia personal, diarios de campo y referencias teóricas.

**LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES** Quienes comparten de alguna manera el *mundo escolar* tienen una misma preocupación *el rendimiento diferencial de los alumnos*. El sentimiento de responsabilidad por los éxitos y los fracasos de los niños. Se es consciente de que el tipo y resultado de las trayectorias escolares es variado y producto de una conjunción de factores tales como el origen social de los alumnos, el estilo institucional propio de cada escuela, etc. Pero es necesario y urgente detenerse a pensar también en las propias contribuciones a la problemática.

El *detenerse*, implica desafiar a no mirar sólo los resultados, sino reflexionar lo que se está haciendo, analizar los pasos y las estrategias desplegadas para lograr el éxito o el fracaso. Aproximarse a los procesos que facilitan u obstruyen ciertos rendimientos, *Ver desde fuera* lo que acontece para volver a imbricarse en el proceso de manera distinta y enriquecida. Reflexionar a través de la cotidianeidad lo que pasa desde una nueva visión y tratar de emprender alguna transformación.

Desde esta perspectiva, es de suma importancia reflexionar, pero de manera conjunta el actuar docente. Así que se deben reconsiderar las estrategias que adoptan los docentes en el aula.

---

Reconocer realmente el propio actuar en la docencia y más ante los demás puede resultar muy difícil y doloroso, pero si en realidad existe una convicción de cambio vale la pena intentar estas revisiones para poder establecer verdaderas reflexiones y transformaciones de ser necesario.

**Relaciones en las aulas** Al penetrar en el mundo cerrado del aula pueden observarse varias cosas, entre ellas:

- ▀ El maestro explica enfrente de los niños el conocimiento propuesto.
- ▀ La monotonía del acto educativo propicia aburrimiento e inquietud en los niños.
- ▀ Desesperación del docente por *acaparar* la atención y obediencia de los niños.
- ▀ Largos tiempos de *espera* por parte de los alumnos
  - \* a que le pregunten                      \* a que le revisen                      \* a salir al recreo
  - \* a cambiar de actividad                \* a que le ordenen
  - \* a que la maestra le sonría al menos.

Todo esto se desarrolla en el mayor silencio posible, para no *interferir* la clase. Se le piden demasiadas cosas al niño, además de exigírsele que tenga paciencia y esté atento a las consignas del maestro, se le pide que prácticamente *no interactúe* ni hable con sus compañeros.

"Para los niños el tiempo de la escuela es un tiempo organizado por el profesor y la institución y no por su propia voluntad o deseo. Por eso la escuela para la mayoría de los niños es como un remedio que, aunque más o menos amargo, siempre es obligatorio". (TENTI,1987).

#### **4.5. EJEMPLOS DE SESIONES DE TRABAJO SURGIDAS DEL GRUPO CONFORMADO Y REFLEXIONES EN TORNO A ELLAS**

**SESIÓN CORRESPONDIENTE AL DÍA 19 DE MAYO DE 1998 Martes** Esta ocasión no pudimos sesionar plenamente, ya que la maestra de 1º "A" se ocupó con los niños de las meriendas y posteriormente le hablaron por teléfono.

La maestra de 1º "B" comentó: maestra, fíjese que hoy preparé la clase de *diversas formas de socialización*, ¡mire! saqué esas copias (unos dibujos donde se veían diferentes personas haciendo actividades diversas) como usted me dijo que hoy daba ese tema en mi grupo con los círculos mágicos y por eso quise ayudarla.



---

"X" - Maestra, muy bien, me parece muy interesante ¡mire! aquí en este texto viene una definición de socialización acorde a la etapa de los niños que usted atiende, además menciona la utilidad, objetivos y diversas técnicas que la propician ¿quiere verlo?  
La maestra lee el texto (llegan las demás).

La maestra "B" lee en voz alta el texto:

**TEMA: SOCIALIZACIÓN** Socialización es el proceso por el cual el niño se relaciona con los demás, al ingresar a la escuela su mundo se amplía y entabla nuevas relaciones, con personas ajenas a su familia; es decir el niño está en una situación en la que todo su cuerpo y su ser se sitúan en relación con los objetos y personas que lo rodean.

Es una fase de independencia, de decisión, de disposición de si mismo; considera bueno lo que le gusta y lo que quiere, adquiere confianza, autonomía, goza al jugar con otros niños y se enorgullece de sus éxitos.

En esta etapa aprende a tomar en cuenta a los demás, a identificar semejanzas y diferencias, en relación a otros, toma conciencia de que existen otros seres que desean cosas distintas a él, como los juegos por ejemplo.

Aprende a demostrar empatía y simpatía por sus compañeros, defender sus cosas, valores, preferencias y deseos.

Es importante apoyar al niño mediante juegos sencillos a entablar sus primeras relaciones extrafamiliares, y enseñarles formas de comunicar sentimientos, ideas, pensamientos, deseos; que al mismo tiempo le permitan conocerse a si mismo, conocer a los demás, ampliar su vocabulario, descubrir que puede identificarse con algunas personas y compartir con ellos.

La maestra "B" les muestra a las demás el siguiente esquema y cada una lo analiza.

TEMA	OBJETIVO	TECNICA	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
S O C I A L I Z A C I O N	El niño aprenderá a relacionarse con la gente que hiciera algo que lo rodea a través de compartir, dar, escuchar, comunicar sus experiencias así como respetar a los demás.	Una vez que mis amigos querían que hiciera algo que yo no quería.	Se organiza un debate en mesa redonda, sobre como proceder cuando un amigo nos pide que hagamos algo que no queremos, como decirle no. Se escuchan las opiniones de todos los niños y se llega a una conclusión, al final se les dice a los niños que si como se sintieron con el tema, que aprendieron y que hagan un dibujo sobre lo que mas les haya gustado.	Hojas, lápices, colores.
		Programa de televisión.	Consiste en dividir a los niños en equipos y que elijan un programa de televisión que les agrade, que traten de elaborar un guión pequeño y se escenifique. Al final se dan unos minutos para que los niños comenten su experiencia.	Depende de la actividad.
		Las lanchas.	Se les dice a los niños que se encuentran de viaje en el mar, de pronto sufren una avalancha y se hunde el barco; y tienen que formar lanchas de determinado número. Ej. Si son 8 empiezan con 8 y van disminuyendo y se hunde quien no logre formar el grupo. Que los niños comenten la experiencia de la actividad.	Ninguno.

		Convivio	Organizar una fiestecita, se sugiere que sean los niños líderes quienes organicen. se hace en 2 sesiones finalmente se comenta cual fue la experiencia de haber organizado la fiesta.	Lo necesario para la fiesta.
		Diálogo	Formar a los niños por parejas y darles un tiempo para que platicuen de lo que ellos quieran. Una vez terminado el tiempo, se reúnen en círculos y cada niño que quiera compartir su experiencia, narrará lo que le compartió su compañero. Y finalmente se pide que comenten que les pareció la actividad.	
	Mejorar las habilidades para la comunicación favorecer el desarrollo de la auto-estima y las habilidades sociales.	Círculos mágicos.		

"B" - ¡maestra! tiene razón, esto que dice aquí y las actividades que propone son muy buenas.

"X" - Lo que mencionamos en otras sesiones, lo de los círculos mágicos viene a ser parte del proceso de socialización y de desarrollo humano, porque ellos, los niños tienen la oportunidad de expresar libremente sus sentimientos y además al escuchar a sus compañeros reflexionan sobre el tema que se está tratando.

"A" - Bueno, ahorita pasas por los grupos ¿verdad?

---

"X" - Si, traje otras copias donde se habla más específicamente de la técnica, si quieren darles una leída antes de que iniciemos.

Maestras- Bien.

"A" - ¿Recuerdan que ayer casi a la hora de salida comentamos un poco sobre la socialización y "X" me dijo que una de las formas de propiciar la socialización era también organizar un convivio, donde los niños hicieran todo desde el principio hasta el final? Pues hoy lo hicimos y ya no sabía que hacer pues todos querían participar y donde tuve que intervenir fue cuando sirvieron los platos, pues los estaban llenando exageradamente y no se iba a completar.  
Me sentía desesperada.

"X" - Si, es que a veces pensamos que los niños no son capaces de hacer ciertas cosas, pero ¿cómo lo van a aprender si no les damos la oportunidad de hacerlo?. Yo recuerdo que mi mamá me decía cuando estaba chica ¡lleva esa tasa de café a tu papá, pero no la vayas a tirar, hazlo bien!. Las primeras veces, se me cayó y me regañaron mucho pues hasta quebré las tazas, después ya no quería hacerlo, por temor al castigo, pero me obligaron hasta que dominé la técnica. Yo pensaba, ¿por qué mi mamá no me da un platito para que no se me caiga?, pero ella no quería ensuciar más trastos, y quería que lo hiciera con la misma facilidad que ella lo hacía, yo me decía ¿por qué no estoy más grande y más fuerte como ella? Mi madre me brindó la oportunidad de aprender, pero aprendí como ella quería que reprodujera su modelo. ¡hubiera sido tan fácil si ella me hubiera dejado hacerlo como a mi se me facilitaba más! ¿Por qué los adultos queremos que los niños actúen como nosotros? ¿por qué queremos ser y crear espejos?

"B" - ¡Sí! creemos en muchas ocasiones que los niños son adultos chiquitos y nos desesperamos como ellos cuando no responden a lo que nosotros esperamos.

(Dan el timbre de entrada)

"X" - ¡Esperen un poco! Traía estas hojitas para que las leyéramos juntas, aquí se habla de las actitudes y actividades del maestro y las ubican en 4 modelos yo pense que las podíamos leer y cada una nos identificáramos de acuerdo a nuestra práctica docente dentro de uno de ellos y comentarlo. ¿qué les parece si lo leemos en casita antes de acostarnos para que nos de sueño, o cuando tengamos oportunidad y mañana lo comentamos.

"C" - Ande maestra a ver si puedo porque ahorita estoy llenando toda la documentación de la otra escuela donde trabajo en la mañana en la Abraham Glez. y estoy revisando pruebas de aquí.

"X" - No se preocupe maestra es sólo si puede. Y a propósito si gusta yo le puedo ayudar.

"C" - Gracias.

"A" y "B" A ver si lo podemos leer.

"X" - Bueno.

Salen a sus aulas.

La maestra "B" se acerca a mi y me dice ¿Va a empezar conmigo?

"X" - Si.

"B" - Deme chance de iniciar con el tema "la socialización" y luego le hablo.

"X" - Muy bien.

A las 5:30 me llamó.

Entré al aula, e inicié la técnica con la siguiente programación:

Organización

Introducción

Reglas

Tema "una vez que alguien no quería escucharme"

Participación

Revisión

Resumen cognoscitivo.

¿Cómo se sintieron al hablar del tema?

¿Qué les llamó la atención de lo que hablamos hoy?

¿Qué creen que aprendieron?

Cierre.

Pienso que para iniciar resultó atractivo y provechoso los niños se interesaron y participó la mayoría.

Acto seguido pasé al aula de 1º "A".

---

Los niños me estaban esperando, traté de llevar el mismo guión. Sólo que aquí los niños se entusiasmaron más y participaron ampliamente (sólo 3 no lo hicieron) pero argumentaron no tener nada que decir.

Me quedé asombrada con la participación de 4 niños ya que lo hicieron de una manera detallada y con un lenguaje muy variado y elevado.

Al cerrar todos parecían satisfechos.

Una niña Karina me pidió le diera permiso de comentar lo relacionado a la *fiesta que hicieron* yo accedí y la niña se paró y narró con detalle lo ocurrido.

Pasó al frente a ciertos compañeros y dijo *maestra, estos niños son muy colaboradores pues ellos trabajaron mucho para que todo nos saliera muy bien*, les pido a todos les demos un fuerte aplauso.

Los niños aplaudieron y empezaron una porra:

Chiquiti bum a la bim bom ba, Chiquiti bum a la bim bom ba, ¡nosotros, nosotros, ra, ra, ra!

Felicité al grupo y me despedí.

No me dejaban salir porque todos querían beso.

Llegué al otro grupo y la maestra revisaba unas operaciones sumas y restas. Los niños (la mayoría) las estaban haciendo. Platiqué con la maestra y sentí que no era oportuno interrumpir pero la maestra me dijo ¡adelante! Faltaban 10' para salir, así que les comenté si les gustaría participar en la técnica.

Aceptaron gustosos, les expliqué como trabajaríamos e iniciamos.

Aquí todos participaron y lo que más me llamó la atención es que dos niñas delante de su maestra se atrevieron a comentar lo siguiente:

**ROSY** → Lo que yo sentí una vez que alguien no quería escucharme es mucho coraje y después tristeza, esto pasa muy seguido y es con mi maestra ya que yo le hablo y le hablo pero no me hace caso; hay veces que yo le quiero preguntar lo que no entiendo pero ella siempre está hablando o escribiendo y me dice ahorita o de plano ni me voltea a ver, entonces yo quiero llorar pero me aguanto porque mis compañeros después se burlan de mí. Yo quisiera que la maestra me hiciera caso.

**CLAUDIA** → Yo siento feo porque mi mamá no me hace caso (su mamá es la maestra) en la casa cuando le hablo no voltea, nomás me dice ¡ya cállate! (voltea ver temerosa a la maestra) y aquí nomás me regaña y me regaña yo quiero que platiquemos y me escuche pero bien.

\* esta niña fue reportada por la maestra como *niña con dificultad para aprender* \*

---

Cuando estas niñas participaban podían observarse los rostros de algunos niños como endurecidos pareciendo querer llorar.

Al finalizar, los niños aplaudieron y preguntaron cuando volverían a tener otra plática de esas. Les dije que lo comentaría con la maestra y salimos.

**REFLEXIÓN II** Son muy pocas las oportunidades de socialización reales que se le brindan a los niños, en la escuela, ya sea por terminar con el programa, como por otras actividades que implican que el maestro, trabaje en cierta escuela, donde hay *tantas actividades que cumplir*.

Lo excelente en este caso, ese que ya se empieza a reconocer y reflexionar en esto y su importancia, pero no solo eso, sino que ya se están implementando acciones al respecto, mínimas tal vez, pero al fin y al cabo por algo se inicia, ya se están dando y permitiendo más espacios para hacerlo.

**SESIÓN CORRESPONDIENTE AL DÍA 13 DE MAYO DE 1998 Miércoles** La reunión empezó un poco más tarde que lo usual (4:00 P.M.) pues la maestra "C" estaba atendiendo a unos niños en el salón.

4:15 Iniciamos.

- "B" - Hay que comentar lo que sucedió ayer porque es muy importante para ver de que manera podemos parar esto.
- "A" - Yo sugiero Lety (refiriéndose a mí) que ahora que van a darnos los próximos cursos a los maestros del sector que les propongas ahí donde están planeándolos que nos den un curso de primero auxilios, prevención de accidentes porque no sabemos nada.
- "B" - Hoy fué una comisión de papás a hablar con el director para decirle que ponga a la conserje en las horas de recreo a vigilar las puertas de los baños en vez de estarse sentada en la bodega.
- "C" - Hoy vinieron los papás de Kevin querían saber qué fue lo que pasó realmente, si no hubo alguien que lo hiciera a propósito, yo les dije que no sabía que pasó, porque yo no estaba ahí, que ya supe hasta que vi al niño, pero yo no sabía que se había mochado los dedos.
- "X" - Y es que los accidentes se dan donde quiera no nada más en el baño, cuántas veces no se han descalabrado con piedras o porque se caen o se han quedado colgados del pasamanos o el resbaladero... en fin es que son muchos niños en la comunidad escolar.

- "A" - Ese pasamanos tan alto ya lo habíamos mandado quitar por lo mismo, pero los del turno matutino lo volvieron a poner.
- "C" - Son niños y es difícil controlar a tanto. ¿Qué estábamos diciendo? Que yo no los quería dejar solos, si yo presentía algo.
- "B" - Por eso es mejor que no salgan al recreo para tenerlos ahí.
- "X" - ¿Qué pasa cuando los niños no salen al recreo?
- "A" - Los niños necesitan un espacio de distracción, porque si no, se revierte todo.
- "B" - Pero es que hay veces que se tienen que quedar.
- "X" - Ustedes qué piensan de un niño muy inquieto, es decir, del niño que llamamos "problema" que no salga al recreo ¿qué pasaría con él?
- "B" - Necesito estar con él, no dejarlo solo, estarme en el salón porque si lo llevo a la dirección, lo ponen a juntar papeles y el niño ¡encantado! porque ni entra a las clases, ellos se divierten.
- Hay veces que he pensado en mandarlo con un maestro muy autoritario, el profesor Francisco para que el le llame la atención y el niño le agarre miedo que le teman, para que por lo menos tengan ellos ese temor, ese respeto es lo único.
- "C" - Todo esto trae consecuencias muy grandes, por ejemplo: dicen los papás de Kevin, y ahora ¿qué vamos a hacer, nuestro niño con su problema severo de lenguaje no podía casi aprender y habíamos pensado en enseñarle algún oficio para que al menos así lo contrataran como carpintero o algo así, pero ¿ahora? Que si tienen algún defecto físico no los contratan ¿qué vamos a hacer?. Ahora los papás nos están acusando de negligencia por no haber llevado al niño pronto al hospital y a los dedos cortados. Yo le dije que porque ni cuenta me di.
- "B" - Ellos también dicen que por qué no lo llevaron inmediatamente al IMSS, si en los datos de inicio de año ahí se pregunta que tipo de servicio médico tiene el niño porqué no se actuó como debe de ser.
- Ahí hay un error muy grande porque los maestros no actuaron rápido.
- "A" - A ver, a ver, yo creo que el error estuvo en haber escatimado en gastos, eso no se hace, primero está la integridad de los alumnos, el dinero se consigue después de cualquier forma.
- Debieron haberlo llevado al mejor hospital de la ciudad y que lo atendieran como debe de ser y rápido y creo que es necesario formar aquí en la escuela un comité de primeros, auxilios porque ya vimos la falta que hace y que feo es sentirse impotente.
- Que les parece, si nosotros tomamos la iniciativa, vamos a plantearlo cuando tengamos reunión de consejo, porque ya viene el calor fuerte y los niños se ponen muy inquietos, corren, se mojan, se avientan ¿qué les parece? Formarlo con



- 
- personas que nos ayuden; una que sea valiente, segura, otra que sepa de accidentes, otra que tenga carro, en fin.
- "B" - Muy bien hay que traer también a alguien que les de pláticas.
- "A" - Yo tengo una hermana que es jefa de enfermeras del seguro, le voy a pedir su colaboración. Ah también pienso que las maestras debemos de estar pendientes en los recreos de los niños, salir a cuidarlos.
- "C" - Si, las maestras debemos estar al pendiente afuera con los niños.
- "B" - De eso ya se había hablado en una junta de que estuviéramos pendientes, pero no hemos hecho nada.
- "X" - ¿Qué les parece si las próximas sesiones que tengamos las hacemos afuerita, para estar un poco más atentas de lo que sucede?
- Maestras- Si.
- "B" - O dejarlos en el salón.
- "X" - Bueno cuando usted deja niños en el salón ¿porqué los deja maestra?
- "B" - Para que se pongan al corriente, pero tengo uno que batalla mucho y no sabía que pasaba pero ya me dijo la mamá que de chiquito tuvo meningitis, y ahora ya se porqué batalla.
- "X" - Y esos niños que se quedan sin recreo halla por las 5:30 ¿no los siente cansados?
- "B" - No.
- "X" - Y usted maestra (refiriéndome a 1º "C")
- "C" - No, es que solo así trabajan un poco, porque no hacen nada en toda la tarde.
- "A" - Yo pienso que el niño vago el ratito que va a salir va a ser así afuera también.
- "C" - Esos niños no están cansados, porque no trabajan sino juegan toda la tarde (interrumpe el director de la escuela para pedir pasen a la dirección) ya timbraron.
- "X" - Maestra de 1º "C"; no se le olvide que hoy viene el psicólogo Arturo Ramírez a valorar los niños con problema de lenguaje, ¿se acuerda que me pidió ayuda profesional para ello?
- "C" - Muy bien, a las 5:00 P.M. ¿verdad?
- "X" - Si, bueno hasta el ratito.

El compañero maestro y psicólogo Arturo Ramírez llegó puntual, fui a encontrarlo nos saludamos y después pasé a la dirección (donde las maestras tenían reunión) para pedir permiso a la maestra de 1º "C" para entrar a su salón. La maestra accedió.

Pasamos Arturo y yo, saludamos al grupo, y él bromeó un poco con los niños, luego dijo que quería platicar con algunos de los niños se sentó en una orilla de las filas y pusimos una mesita de trabajo y una silla extra (para el niño analizado).

---

Mientras el resto del grupo trabajaba elaborando los dibujos de los personajes de la *Sirenita*, cuento que les leí de un texto gigante, mientras la maestra estaba en dirección.

Fueron pasando los niños que la maestra me dijo tenían problemas de lenguaje. Con excepción de Kevin, pues, por lo de su accidente no asistió a la escuela (al parecer dijo la maestra es el caso más agudo).

Al término Arturo nos reunió a la maestra de grupo y a mí y nos dio el siguiente diagnóstico previo:

#### **EDWIN**

- ✎ Lee y escribe bien, ya está avanzado.
- ✎ No tiene expresión fluida, falta expresividad, muy poca comunicación.
- ✎ No pronuncia la terminación *ando*
- ✎ Tiene inseguridad
- ✎ Tiene pobreza en la relación causal no entiende secuencias ejemplo: antecesor y sucesor, quizá tenga problemas en matemáticas y Ciencias Sociales y Naturales.

Recomienda:

Contar o narrar historias (todo tipo de actos comunicativos) en pequeños grupos. Hay que escenificar, despertarle el interés por la relación de secuencia preguntarle ¿qué pasó ayer? ¿el sábado? Hay que ponerle tarea a la mamá. Platicar de esto con ella y sugerirle que pregunte al niño cosas como detalles de *antes* y *después*.

Su problema es leve **PRAGMÁTICO** no muy claro.

#### **LUPITO:**

- ✎ Paladar pegado *frenillo corto*.

Recomienda:

Llevarlo al médico para su verificación, lengua corta.

- ✎ No pronuncia sílabas mixtas, trabadas... ejemplo, tra, tre, tri, por lo mismo.

#### **CLAUDIA:**

- ✎ Pobreza de lenguaje, requiere mucho apoyo auditivo.
- ✎ Necesita repaso de la lengua oral.
- ✎ Narrarle cuentos, experiencias, y que ella participe activamente.
- ✎ Hay que estimularle auditivamente que detecte sonidos.

---

Recomienda:

Hacer énfasis en análisis, grafonéticos de anticipación, predicción.

Que la niña corrija al que está hablando ejemplo: El mariposa voló de flor en flor.

El compañero tiene toda la disposición de platicar con los papás de los niños y realizar *terapias* con los niños, si ellos lo solicitan.

La maestra dice va a platicar con ellos.

**REFLEXIÓN III** La mayoría de las veces, las maestras reprimen, las interacciones entre los niños, hasta en las horas de recreo, para que *no se porten mal cuando no están a la vista del maestro* y cuando lo hacen se piensa que hay que castigarlo de alguna manera, evitando interactuar con sus iguales quedándose a trabajar para que haga todo lo que no hizo cuando tuvo que hacerlo, empujándolo así al aislamiento, aburrimento y rechazo al *conocimiento propuesto*.

Las relaciones entre los maestros y autoridades de la escuela son muy distantes, pues no existe coordinación ni compañerismo. Cuando un maestro *tiene problemas* se le dificulta el apoyo de los demás; pero reconocerlo y tratar de proponer alternativas al respecto es un paso formidable.

El análisis y diagnóstico del especialista en psicología a los niños del grupo "C" etiquetados por la maestra como niños con problemas serios, invita a reflexionar sobre lo que *probablemente falta* dentro del aula *propiciar actos comunicativos*, ya sea en forma grupal, binas, entre otros. No centrarse únicamente en la dirección maestro-alumno.

Es triste, ver tantas personas reunidas (máximo que sean niños) diariamente tan cerca la mayor parte del tiempo sin poder comunicarse entre si, ya que en clase es difícil poder conversar otros temas ajenos al que se trata en el momento. La siguiente *observación* hecha a un grupo de primero ilustra parte de lo aquí descrito.

2 de Enero de 1998.

Cd. Delicias, Chih.

#### 4.6. EJEMPLO DE LA COMUNICACIÓN QUE SE DA ENTRE LOS NIÑOS DENTRO DEL AULA

##### OBSERVACIÓN REALIZADA AL GRUPO DE 1º B

Compuesto por 30 alumnos

Escuela Carlos Blake

T. V.

Entran de recreo; la maestra les reparte un texto a los niños, les pide que lo peguen en su cuaderno, lo lean y lo copien en una de las hojas.

- ☛ Los niños leen en sus bancas y realizan el trabajo.
- ☛ La maestra pide que pasen a leerle a donde ella está sentada junto a su escritorio, pasa uno por uno.
- ☛ Algunos niños se levantan y la maestra les dice ¡no se levanten!
- ☛ Continúan sentados unos leen, otros copian y unos más platican (se observa un aparente orden).
- ☛ Pasa Oscar, dice la maestra y le toma lectura.
- ☛ La maestra llama la atención a una niña que está platicando ¡Mónica! ¿Estás trabajando mijita?
- ☛ ¡Sí, maestra! Contesta otro niño, ella está trabajando.
- ☛ La maestra dice ¡Karina! A una niña que se paró a pedir sacapuntas, la niña corre inmediatamente a sentarse.
- ☛ ¡Muy bien! Dice a Oscar, el niño terminó y se sienta.
- ☛ A ver Francisco Javier, pasa, dice la maestra, el niño pasa y empieza a leer.
- ☛ Algunos niños siguen observándome pero ya es menos que al principio.
- ☛ ¡Miguel! Dice la maestra siéntate por favor.
- ☛ Algunos niños se empiezan a parar pues ya terminaron su trabajo.
- ☛ Muy bien Francisco Javier, siéntate.
- ☛ Miguel Ángel pasa a leer.
- ☛ Mónica, Mónica regresa a su lugar.
- ☛ ¡Fátima! - dice la maestra- y le señala su lugar.
- ☛ Muy bien dice la maestra.
- ☛ ¡Ricardo Carreón! Pase.
- ☛ Se empieza a escuchar un murmullo que va creciendo paulatinamente, (los niños leen).
- ☛ ¡Miguel! A su lugar dice la maestra ¡Miguel!

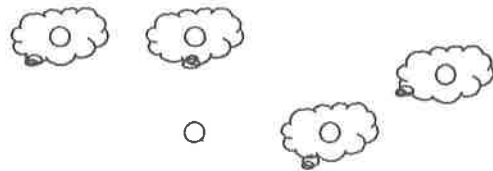
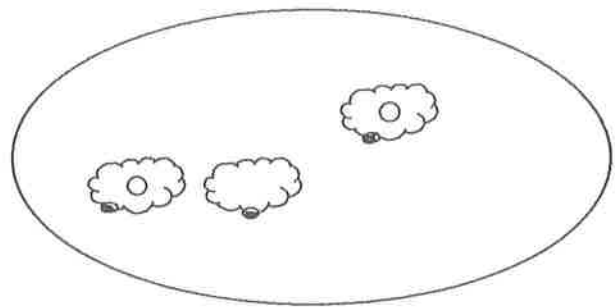
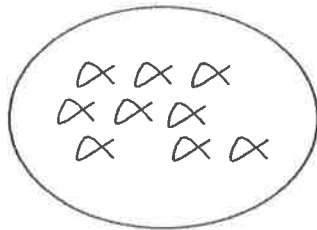
- Se acerca un niño a la maestra ¿qué vamos hacer ya terminé?
- Siéntese, van a hacer palabras.
- Se para otro niño y se va acercando al escritorio ¡no te levantes! dice la maestra.
- ¡Siéntese! otro niño que se para.

La maestra se para y sin decir nada se pone a escribir en el pizarrón, lleno ya de ejercicios de matemáticas.

En una esquinita escribe:

Tacha

El número que corresponda



La maestra se vuelve al grupo y dice niños aquí van a tachar y poner el número que corresponde.

5 9 7

4 7 8

- Continúa escribiendo en el pizarrón y pide a un niño que está sacando punta, se siente.  
El número más grande que 5.

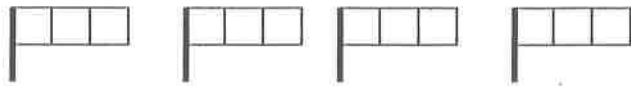
9

4

2

- Una niña grita ¡maestra Fátima está parada! pero la maestra parece que no la escucha, sigue anotando.
- Se vuelve hacia una niña y la toma del brazo. Siéntese usted por favor y voltea a ver a otra que está parada y le dice ahorita voy contigo.

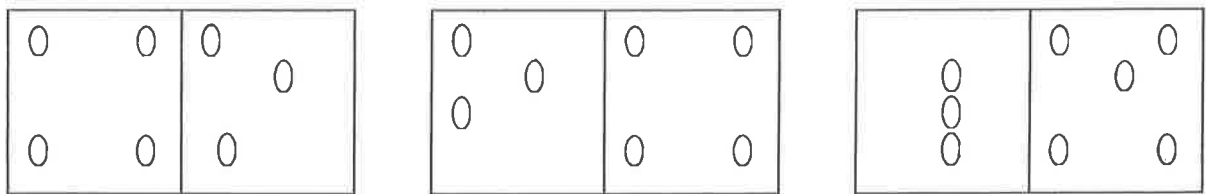
- Una niña pregunta ¿qué voy a hacer? Y la maestra le dice ¡léale! ahí dice.
- La maestra continúa escribiendo y los niños copian lo del pizarrón.  
Dibuja las banderas que faltan para que completes 9.



El gusanito que viene en 5º lugar.



El dominó que tiene 8 puntos.



Pide que pongan atención, a los niños y les pregunta ¿cuáles son las instrucciones?

- Unos niños dicen lo que van a hacer.
- La maestra vuelve a explicar, es decir, les lee las instrucciones, unos niños la voltean a ver y la mayoría sigue escribiendo.
- Fíjense bien en las instrucciones ¿si entendieron? Bien

Van a pintar las cositas, *no me las traigan así feas*, tienen que hacerlo bien.

- Bueno continuamos con la lectura.
- *Hagan muy bien sus trabajos porque la maestra que vino quiere ver muy bonitos trabajos.* (Se refiere a mí).
- Todos voltean a verme y yo me limito a sonreírles.
- ¡Mónica! dice la maestra (a una niña que está cerca de mí), ahorita voy a ver tu trabajo ¿eh?
- Un niño termina y va a revisar, le dice la maestra quedito ¡siéntate!
- Termina el niño que estaba leyendo y la maestra le dice siéntate ya sabes que hacer.
- Emilio Alberto a leer.

---

Pasa el niño.

- ☛ ¡Karina! grita la maestra a una niña que se asoma a la ventana, la niña corre a sentarse.
- ☛ ¡Mijita! se saca punta allá (señalando el bote de basura)
- ☛ Mira como tienes, sean limpias.
- ☛ ¡Mónica! Siéntate.
- ☛ Un niño se va a parar y le dice la maestra siéntate ahorita.
- ☛ Carmelita estoy tomando lectura, no seas así, seriecitas por favor, entiendan dice la maestra a una niña que está parada.
- ☛ La mayoría del grupo terminó y se empiezan a parar. La maestra se desespera porque andan paradas.
- ☛ Enseguida viene Cassandra. Una niña dice ¿por qué yo no paso maestra? ya quiero ¡No! porque estoy pasando por lista, espera a que te toque.
- ☛ ¡No se paren! por favor dice la maestra.
- ☛ ¡Karina! dice la maestra y la niña se va a sentar.
- ☛ La maestra continúa tomando lectura.
- ☛ ¡Lupita! ¿Otra vez te levantaste? dice la maestra.
- ☛ ¡Siéntate! ¡Siéntate! a un niño parado.
- ☛ ¡Astrid y Liliana! a unas niñas que están platicando.
- ☛ ¡Lupita! no has hecho el trabajo mi niña ahorita voy contigo eh? dice la maestra.
- ☛ A ver niños están hablando mucho y no dejan oír a la niña que está leyendo.
- ☛ Un niño se para a revisar y la maestra le revisa.
- ☛ Un niño pregunta aquí no le entiendo maestra. A ver de cual hay más en la gráfica, ¿de cual hay más? el niño se le queda viendo. La maestra dice léale, léale.
- ☛ ¡Lupita! y señala la banca para que se siente, dice la maestra.
- ☛ ¡Muy bien! siéntese hija.
- ☛ Ahorita continuamos con la lectura siéntense.
- ☛ La maestra pasa por todos los lugares, va revisando a los que ya terminaron.
- ☛ Oiga no, no, no, aquí tiene los renglones no necesita poner tantas rayas ¿qué no ve? dice la maestra a una niña.
- ☛ Unos niños se paran y andan detrás de ella.
- ☛ A ver tu trabajo, ¿no has hecho nada? ¿Por qué?
- ☛ Karen Isury pase a leer.
- ☛ Termina y se sienta en su escritorio.
- ☛ ¡Siéntense! dice a los niños.
- ☛ Dice una niña M. Karina y Mónica están jugando.
- ☛ La maestra dice Mónica tráigame su cuaderno para ver que ha hecho.

- ☛ Mónica dice, maestra es que no tengo punta y no tengo saca.
- ☛ Inmediatamente gritan algunos niños ¡ven! yo te lo presto, se lo llevan y ella saca punta en su lugar, termina y va y lo entrega.
- ☛ ¡Mónica venga para acá! dice la maestra y tráigame su cuaderno.
- ☛ Liliana pasa a leer.
- ☛ Una niña va y revisa todo. La maestra dice ¡muy bien! ponte a leer un cuento.
- ☛ Y así continúa el resto de la clase.

La mayoría de los niños denota cansancio y aburrimiento mientras esperan les toque la oportunidad de participar. (RAMÍREZ,1998).

El no promover la comunicación entre los actores de la cotidianeidad escolar remite a cuestionarnos acerca de la *renombrada* "función de socialización que promueve la escuela a través del docente, la cual viene a encajar claramente en la teoría reproductivista, funcionalista, limitando dicha función a lo siguiente:

"Para que el niño sea miembro funcional en la sociedad debe aprender los modos de una sociedad o grupo social dado, en tal forma que pueda funcionar en ellos" (ELKIN,1989). ¿Es eso lo que realmente deseamos formar los docentes? *Individuos funcionales* o ¿queremos formar ciudadanos críticos, reflexivos, propositivos transformadores de una sociedad cambiante?

Según Jean Piaget existen dos tipos de relaciones adulto-niño que promueven o retrasan el proceso constructivo del niño.

#### **4.7. TIPOS DE RELACIONES ADULTO-NIÑO QUE PROMUEVEN O RETRASAN EL PROCESO CONSTRUCTIVO DEL NIÑO**

**COACCIÓN O REPRESIÓN. (RELACIÓN HETERÓNOMO)** Desde esta perspectiva el adulto prescribe lo que es necesario que el niño haga dándole reglas e instrucciones de conducta ya hechas. El respeto en la relación es unilateral niño → adulto.

El niño es forzado a someterse a todo un conjunto de reglas cuyas razones le son incomprensibles. (La obligación de hacer algo) esto sólo se puede sentir como algo externo ya que la necesidad de llevar a cabo estas obligaciones no se pueden sentir interiormente. Dicha represión adulta tiende a consolidar en vez de corregir las naturales tendencias egocéntricas del niño. Cuando el niño es gobernado continuamente por los valores, convicciones e ideas de otros, practica una



---

sumisión, lo que puede conducir a una conformidad falta de voluntad tanto en la esfera moral como la intelectual. Mientras que los adultos tengan ocupado al niño aprendiendo lo que los adultos quieren y obedeciendo sus reglas el niño no estará motivado para cuestionar, analizar o examinar sus propias convicciones y construir sus propias reglas. "El seguir las reglas de otros a través de una moralidad de obediencia o deber nunca conducirá al tipo de reflexión necesario para comprometerse a un conjunto de principios internos y autónomos de juicio moral... La represión sólo socializa la superficie de la conducta y de hecho refuerza la tendencia del niño a confiar únicamente en la regulación externa" (PIAGET,1986).

**4.8. RESPETO MUTUO Y COOPERACIÓN (RELACIÓN AUTÓNOMA)** Este tipo de relación, devuelve el respeto del niño dándole la posibilidad de regular su conducta voluntariamente.

El adulto le puede dar al niño la posibilidad de elaborar al menos en parte, sus propias reglas, valores y guías de acción. Al hacerlo el adulto ayuda a abrirle camino al niño para desarrollar una mente capaz de pensar en forma independiente y creativa, a construir una personalidad descentrada y a desarrollar sentimientos morales que conduzcan a la reciprocidad en todo tipo de relación social. El método por el que se opera en este tipo de relación es el de la cooperación, la que significa entablar una relación social entre iguales.

Aquí no se pide una libertad completa, simplemente se sugiere que la coacción sea minimizada a un grado práctico donde lo ideal sea una mezcla que crezca a favor de la regulación de la propia conducta del niño.

Insistiendo en el que el niño sólo siga reglas, y valore guías dadas ya hechas por otros, se contribuye al desarrollo de un individuo con mente, personalidad y moralidad conformista. Un individuo solamente capaz de hacer la voluntad de otros.

Piaget enfatiza que sólo en las relaciones entre los mismos niños existe la posibilidad de una igualdad real que pueda deshacer los efectos represivos de el inevitable respeto unilateral por los adultos.

Es pertinente ahora cuestionar ¿qué tipo de relaciones se dan realmente en las aulas? Y en particular, en la propia. ¿cómo contribuyo al éxito o fracaso de mis alumnos?

Cada uno de los docentes tiene la respuesta y probablemente les esperen grandes momentos de reflexión al respecto.

---

**LA EVALUACIÓN** Característica que pareciera ser uno de los mecanismos principales por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas institucionales.

El alumno tiene que adaptarse a lo estipulado por la escuela y por el maestro, debe aprender el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para evitar castigos y ganar recompensas, por lo tanto no debe platicar con sus compañeros en clase porque se le sanciona como "el platicador", "el perico" y hasta quizá le quiten puntos de lo que saque en su prueba mensual, que es la que comúnmente se toma para designar si el niño logró lo que las autoridades propusieron a través del maestro, aunque en ocasiones esto cause remordimientos, pero en fin se sigue haciendo; un análisis al siguiente fragmento de un Diario de Campo de una maestra demuestra lo anterior.

**DIARIO DE LA MAESTRA "A"**

12-05-98

Hoy que entregué las pruebas del cuarto bimestre, un alumno no aprobó en español y le puse un 5 en ella y como nunca les había puesto esa calificación, les dejaba sin calificación a los que no aprobaban y el niño que reprobó me mandó preguntar con otro, que qué era el cinco y me sentí mal, lo que se me ocurrió decirle fue que no valía; porque yo acostumbro hablar con la mamá cuando eso pasa.

Un niño se acercó a mi y me dijo cerca del oído – maestra quiero que le diga algo a César y le pregunté ¿qué? – dice - del dinero que me robó el otro día, porque mi mamá no me va a dar más para pagar la prueba – pero dígaselo después del recreo – lo que me gustó de él fue que no quería que nadie lo oyera – menos César. (BEJARANO,1998).

En algunas ocasiones se es consciente de que la normatividad escolar a través del maestro; lastima a los niños, entorpece los procesos y aún así se continúa trabajando de la misma forma.

**EL PODER** Como ya se analizó en anteriores apartados, la vida escolar exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder en la relación maestro-alumno.

El poder es tal, que llega el momento en que el docente se siente dueño absoluto de los niños que *tiene a su cargo* a tal grado que, cuando los niños "cometen errores" cuando atentan sobre las reglas de la escuela, sienten el derecho de *castigar* a los pequeños como más les duela.

Lo antes descrito puede constatarse en el siguiente ejemplo.

---

Una maestra de 1er grado escribió e su Diario de Campo lo siguiente:

13-05-98

No encuentro palabras para abordar el tema de el niño José Elías Baca Ulloa que fué el culpable de accidente el cual hubo de lamentar que le cortaran un dedo a un niño de 1er año "C". No encuentro de que manera castigarlo y a la vez hacerle ver el daño que ha hecho necesito me aconsejen.

Por lo pronto se le dejará sin recreo unos días. (LEGARRETA,1998).

"En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan el comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino... Su poder deriva de varias fuentes: de su estado adulto; de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal; de su propia pericia en la materia que enseña" (HARGREAVES,1979).

El alumno queda desprotegido ante su maestro, este poder lo viven y sufren diariamente los niños en la escuela.

"Reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianeidad de aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizá permitiría facilitar una real y significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela" (KAPLAN,1992).

**4.9. LAS CLASIFICACIONES DEL MAESTRO Y REFLEXIONES AL RESPECTO** Por lo general los docentes *culpan* a diversos factores externos del éxito o fracaso escolar de sus alumnos. (nivel sociocultural de los alumnos, contenidos pedagógicos, códigos propios de la escuela, contexto...,etc.).

Estos factores indudablemente existen e influyen en alguna forma en la tarea y sus resultados pero no son los únicos y delegar en ellos todo, es evitar la autorresponsabilización.

Al iniciar el año escolar el maestro entra al *salón* y descubre un montón de niños esperando ansiosos por conocer a su maestro, éste a su vez al igual que ellos desconoce a la mayoría, sólo que su interés por conocerlos es con base en las expectativas que él espera obtener de ellos.

"El conocimiento que tiene el docente respecto a sus alumnos es entonces construido en parte por él, en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo

---

tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es *inteligente*, B es *inquieto*, etc.” (KAPLAN,1992).

Así el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de lo que él alcanza a *detectar en ellos* lo cual es en parte producto de él mismo, de su formación, de su forma de vida; es decir de su propio sistema de predisposiciones y esquema que son resultado de su experiencia. A esto se puede agregar que en algunas ocasiones ya recibe descripciones y *etiquetas* de otros compañeros docentes o de los amigos.

*El conocimiento* que el maestro construye acerca de sus alumnos le permite clasificarlos y formarse determinadas expectativas respecto a ellos. “Ello significa que las categorías que el docente posee de sus alumno operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase”. (SHUTZ,1972).

Al catalogar a cierto alumno de determinada manera, se predice también la conducta que se cree él adoptará, es decir, se forman ciertas expectativas.

**Los siguientes ejemplos del Diario de Campo de una docente de primer grado “B” reafirma lo anterior:** 21-04-98 Este día he tenido problemas con un niño llamado Jorge Roberto Montes Perales. El es muy inquieto y golpea hasta las niñas, es rudo pues platica que su papá así es y lo enseña a luchar (es policía) también dice que golpea a su mamá. Por eso pienso que aquí hace eso, él es el golpeador de las niñas.

He mandado recado para hablar con sus papás para ver si ellos de alguna manera solucionan el problema. (LEGARRETA,1998).

26-05-98

Hoy mientras el niño Miguel Angel Giner competía con los otros niños de 1º para ver quien representaba en la escuela en los concursos académicos, le robaron cinco pesos. Cuando el niño llegó y no los encontró se puso a llorar. Aquí en el salón hay alguien que seguido roba, pero es muy astuto pues hasta la fecha nadie se ha dado cuenta exacta ni lo han visto robar.

Yo tengo antecedentes de él por su anterior maestra de que ella le robó y por eso creo que tiene esa costumbre y es él, se trata de el niño José Elías Baca Ulloa.

---

Esto propicia reflexionar en lo propuesto por BOURDIEU "los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos que, a su vez, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula" (BOURDIEU y Saint Martin,1975).

Si el docente tiene el concepto de que cierto alumno es muy inquieto porque es el platicador, entonces puede tener la expectativa de que *le va a ir mal* entonces es candidato a *reprobar*. Por lo tanto le evita tener espacios de socialización y se limita a *enseñarle*. "En la relación maestro-alumno el esquema perceptivo del maestro se conforma en base a un "porvenir probable que él anticipa" y que al mismo tiempo ayuda a realizar". (BOURDIEU,1979).

Según este mismo autor, depende mucho del *habitus*, (disposiciones de los agentes, es decir, las estructuras mentales a través de las cuales aprenden el mundo social) que tienen los maestros para que perciban realmente el mundo de los alumnos para que organicen sus prácticas.

Desde este enfoque las clasificaciones que realiza el maestro de los alumnos pueden comprenderse como expresiones discursivas de *habitus del maestro* ya que está ligado al *MODO SOCIAL DE SER MAESTRO*.

Así, las categorías referentes a los alumnos dependen entonces de las características del maestro y de las condiciones históricas y sociales. Se trata de una relación dinámica en la que confluyen las dos, (características del maestro y condiciones históricas y sociales) pero no sólo los maestros *tipifican* a los alumnos, sino que esto paulatinamente también lo hacen con el maestro, se entabla una especie de representaciones sólo que en la relación maestro-alumno en el aula aparece una *desigualdad* entre ambos participantes ya que todo favorece al profesor (Hay que recordar la presencia del poder).

"Al estructurar la percepción que los agentes sociales poseen del mundo social, el nombramiento contribuye a hacer la estructura de ese mundo y lo hace de un modo tanto más profundo cuando más ampliamente reconocido está, es decir, cuanto más autorizado está". (BOURDIEU,1982). Por tanto, en este caso quien tiene la autoridad es el maestro es el reconocido por lo tanto es quien tiene mayor credibilidad para los demás para la sociedad y por tanto él tiene que comportarse como *debe ser* , conforme con la esencia social que le es asignada.

De esta manera los alumnos van desarrollando en ellos conceptos de si mismos, dependiendo en gran medida de lo que el maestro *supone* y espera de él, incrementando así la posibilidad de que el comportamiento y el rendimiento esperado de él; ocurra.

---

Es de suma importancia la reflexión de los docentes en lo que hace a diario con los alumnos y con las demás personas, ya que constantemente se está *valorando* a los demás desde propias perspectivas; por eso se actúa de determinada forma con ciertas personas y circunstancias. Pero se debe tomar conciencia que los pequeños que están enfrente de cada uno no son seres inertes en los cuales hay que depositar *el conocimiento* que *se posee* sino que son seres humanos con determinadas características muy propias y capaces de descubrir, analizar y reflexionar por sí mismos. Reflexionar en la propia práctica docente cotidiana donde los docentes actúan de alguna manera influenciados en parte por lo que son, (historia personal) pero también por lo que se *espera* de ellos (estructura escolar, gubernamental y social) y también por lo que se vive a diario en las aulas y en lo que se encuentra en las relaciones con autoridades, padres de familia, compañeros y alumnos.

Es así como las revisiones de las prácticas efectivas, hechas a través de observaciones directas e indirectas, de grabaciones, teoría y experiencia han propiciado verdaderamente la reflexión sobre el actuar cotidiano dentro de la docencia y las implicaciones que ello conlleva, comprometiendo así a despertar las conciencias, buscando cada día comprender lo que sucede al interior de las aulas y su trascendencia fuera de ella; el porqué suceden determinados tipos de relaciones y no otros, lo mejor es; que dentro de ese interaccionar diario con la teoría, compañeros y alumnos surge *la reflexión y las propuestas* de solución a determinados problemas detectados y que cada docente aporta según su *habitus* y realidad social que le envuelve.

De esta forma se valora el saber acumulado a partir de la experiencia individual y colectiva, la cual se considera susceptible de ser analizada críticamente, enriquecida y transformada por los propios protagonistas para generar constantemente nuevas teorías y prácticas de la educación, construyendo de esta manera una metodología de trabajo que permite que esa construcción de conocimientos no se agote en sí mismo, sino que *faculte* acceder a otros niveles y tipos de conocimiento que pueden ser confrontados con la preguntas específicas, que han surgido de la propia práctica, creando así la oportunidad de formular y poner en práctica nuevos proyectos educativos, que no terminen nunca con la formación de conclusiones, ni la redacción de un informe final, sino que estos incidan en la práctica personal, generando constantemente cuestiones al respecto.

Intentar lo descrito anteriormente no es tarea fácil para nadie, menos en este caso, ya que experimentarlo ha *costado mucho*, pues la resistencia del cambio está latente en muchos compañeros y aquí no es la *excepción*; luchar con ese enorme *mounstro* que nos asecha, ha causado dolor en ocasiones porque en algunos momentos las experiencias, comentarios y análisis de los otros, despiertan *conciencias* e identifican inconscientemente y en un primer momento se rechaza aquello

---

que *molesta* por decir la verdad y se desea terminar con esa angustia y se quiere evadir, (al punto de tratar de deshacer el *grupo de reflexión*) suceso que aconteció en ese trabajo.

En cierta sesión del grupo (de reflexión) al hablar del papel del maestro como agente socializador del alumno se entablaron una serie de discusiones acaloradas al respecto; esta discusión fue interrumpida por el timbre de entrada al aula, y se suspendió inconclusa. Para la próxima sesión se llevó un artículo de Rodolfo Bohoslavsky titulado *Psicología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*.

El texto se leyó, pero esto molestó bastante a los docentes ya que en el se destaca la relación maestro-alumno y lo implícito, lo oculto en el salón de clases, en esta interacción. (Lo que no se ve ni se dice pero esta latente), en este trabajo se hace una crítica a *lo que se dice y se hace realmente en esta relación*. Pequeños fragmentos del texto dan la idea del porqué se sintieron heridos los participantes de estos grupos.

¡Jesús, que bien saben obedecer órdenes los niños! la escuela equivale a un curso de doce años de "cómo ser esclavo"... ¿Cómo explicar de otro modo lo que veo en una clase de primer año? Tiene la mentalidad de los esclavos, obsequiosa y zalamera en la superficie, hostil y resistente por debajo.... No sé con seguridad por qué los profesores son tan gallinas. Puede ser que la instrucción académica misma obligue a un *cisma entre pensamiento y acción*.

También que la inamovible seguridad de un puesto educativo atraiga a personas tímidas que no están seguras de sí mismas y que necesitan de las armas y demás aderezos de la autoridad. De cualquier modo a los profesores les faltan pelotas. El aula ofrece un ámbito artificial y desprotegido donde pueden ejercer sus deseos de poder. Tus vecinos tienen un coche mejor, los vendedores de gasolina te amedrentan; tu mujer puede dominarte; la legislatura del estado se carga en ti, pero en el aula, por Dios, los alumnos hacen lo que tú dices...(BOHOSLAVSKY,1975).

Esta lectura pareció enmudecer a los participantes del grupo, nadie quería hablar y adoptaban un gesto adusto, hasta que *alguien* participó "Lo que dice ahí no es cierto porque..." (VAZQUEZ,1998). Esta intervención, *rompió el hielo* y cada quién pudo desahogarse, pasaron dos sesiones más y el grupo no quería volver a la tarea, hasta que otra persona del mismo grupo comentó que se sentía mal, porque al aplicar la técnica de los círculos mágicos una niña había externado que le tenía *miedo* a su maestra y por eso ya no quería asistir a la escuela. Reconoció ante los demás que

---

traía muchos problemas de salud y que por su edad se le dificultaba ya mucho atender a un primer grado y que se sentía culpable por hacer desmedido uso de su poder en el aula. Esto fue lo que animó al grupo a volver a la tarea, cada quién se descubrió, se quitó el velo y mostró el rostro cual es. Motivo por el cual propusieron diferentes alternativas para tratar de *superar* esas necesidades. Así el grupo continuó girando.

Otro obstáculo considerable en el proceso fue el análisis de las siguientes caricaturas didácticas hechas por *Memo*, (caricaturista Mexicano).





"Los seres creativos aprenden lo que quieren, aprenden para poder tener las herramientas que su originalidad y genio necesitan. En el salón de clase no sabemos cuanta creatividad se mata para enfatizar el aprendizaje."

a.s. neill



MEMO

creatividad

¿Tienen alguna duda?

¿que es duda?

la duda

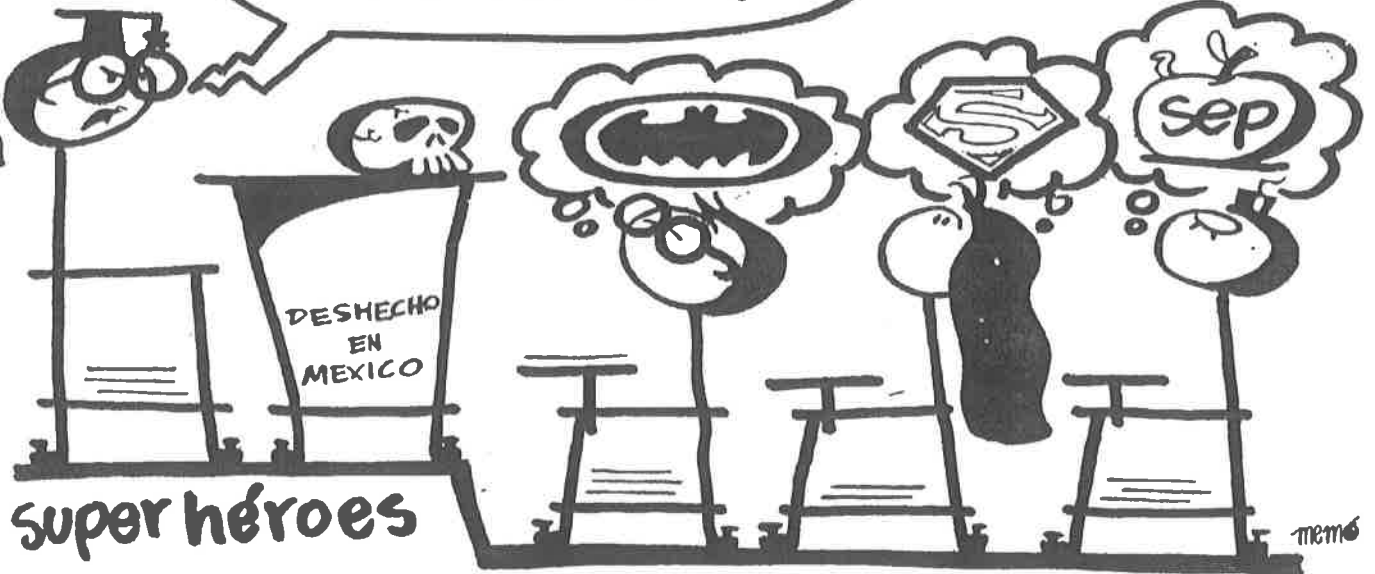
MEMO

"Ya en la escuela  
el muchacho debe aprender  
no solo a quedar silencioso  
cuando ha sido justamente  
reprendido, sino que  
también debe saber soportar  
en silencio la injusticia."

A. HITLER

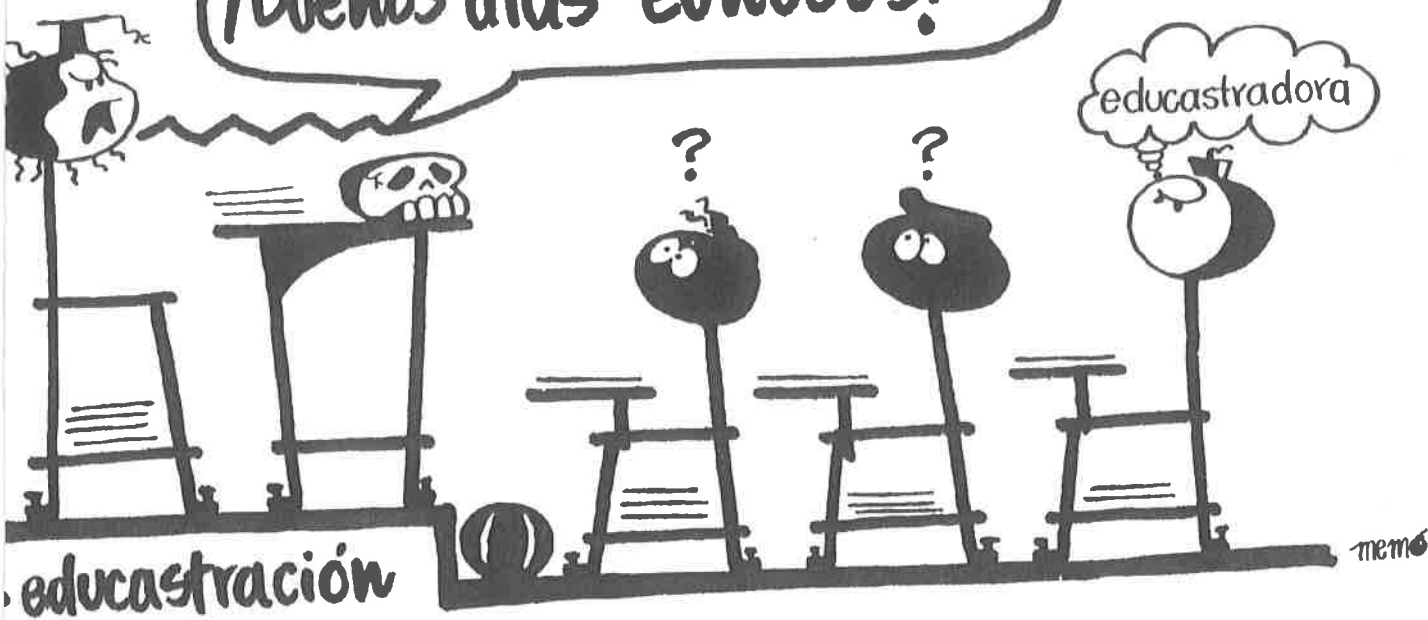


  QUIEN MAT  A LOS  
NIÑOS HÉROES?

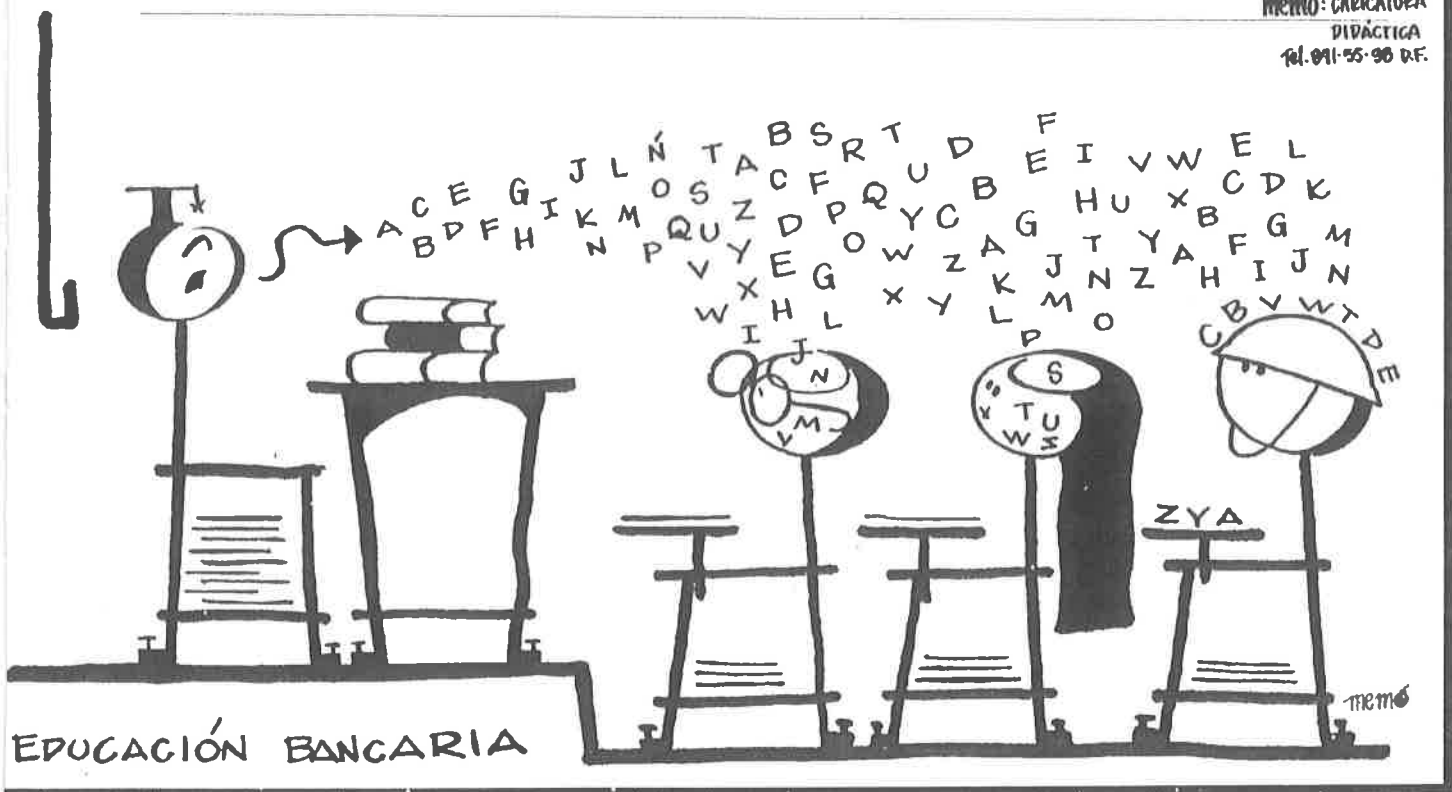


(dedicado a los libros de historia)

¡Buenos días eunucos!



"En las facultades el 3% son hijos de obreros, en los centros de re-adaptación social alcanzan el 90%"



---

Después de observarlas y analizarlas una maestra comentó ¡Dios Mío! ¿saben ustedes que quiere decir eunucos? ¡quiere decir castrados! ¿cómo que los maestros castramos a los niños? maestra, contesta otra persona yo creo que esta caricatura lo que trata de ejemplificar es; que los docentes en ocasiones sin ser plenamente conscientes "castramos a los niños" pero en el sentido de que a través de la *educación* que brindamos a los niños, muchas veces les amputamos su libertad, su creatividad, a desempeñarse por si mismos y los *encajonamos* en ciertos modelos que hay que reproducir. No será eso? (BEJARANO,1998).

El silencio vuelve y se apodera del grupo no hay participación.

La próxima sesión se vuelve una fiesta, se lleva comida y refresco, se invita a participar del convivio a otros compañeros, interactúan de forma placentera. Antes de concluir una persona pregunta sobre qué tema se comentará en la siguiente sesión y proponen *El mismo*.

Nuevamente se retoma la tarea. Ese señor que hizo las caricaturas debe ser maestro, (comenta LEGARRETA,1998) porque a través de ellas nos dice la *pura verdad*, me quede pensando en lo del otro día y sentía mucho coraje de que me compararan con los *monos* de los dibujos y dije *eso se los deben de enseñar a los de la secundaria* porque ellos sí que hacen eso con los alumnos, pero después pensé ¿y no lo hago yo con los míos? Creo que sí pero en cierta parte y eso me preocupa, pero ¿qué hago para cambiar y tomar en cuenta más a mis alumnos? Otra maestra contesta: ¿Porqué no ponerles técnicas donde ellos interactúen y traten de ser ellos mismos aunque sea por un rato? Tiene razón contesta la m. por algo se empieza, pero ¿qué técnicas, cuáles? (IBID).

¿Se acuerda de *los círculos mágicos* que analizamos el otro día? Eso podría ayudar. (VAZQUEZ,1998). Otra maestra interviene; o hágalo como yo, ya empecé con los convivios organizados totalmente por ellos. Así se sienten responsables de la fiesta, aprenden a organizar, se relacionan y disfrutan un momento compartir todo. (BEJARANO,1998). A esto sigue varios comentarios al respecto. *El grupo sigue avanzando y ¡en qué forma!. Han pasado tantas cosas, se han escuchado tantas experiencias, se han leído y analizado textos, se ha llorado, reído hasta han enmudecido pero ¡que bonita experiencia! Verdaderamente se ha reflexionado, se ha dado una herida mortal al moustro de la resistencia para dar paso a las conciencias que están despertando.*

*Lo aquí descrito es sólo una breve reseña de lo que realmente pasa; escribirlo y darlo a entender totalmente no es posible, porque se necesita vivir este proceso para poder entenderlo y valorarlo que gusto que no terminara, pero hasta donde sea posible, se va a intentar que continúe.*

---

"Mostrarse, entregarse a la observación, a ser observado con los demás, es difícil. Es ahí cuando el cuerpo sufre, se siente desvalido, abandonado en su desnudez. Es ahí cuando el sujeto, en cuanto conciencia, siente su orfandad. Mas ¿Cómo escribirlo?. De qué manera volver escritura la mirada incierta, temerosa, del compañero que inserta la expresión de sus experiencias, de qué manera escribir su aparente caída, ese desprenderse del sitio de los íferos más desconocidos. Pero ante este aparente descender está la posible; inmediata comprensión al movimiento; al haberse acompañado en la ruta; espiral en su más diáfana verticalidad. Saberse piedra del río; puliéndose en las experiencias de los demás". (MACHADO Antonio. De un cancionero apócrifo de Abel Martín).

Este fragmento del poema de Machado, encierra gran parte lo que significa el estar viviendo este proceso de retroalimentación constante, interminable, el cual abre espacios y perspectivas de cambio social lo cual nos puede situar en condiciones de llevar a cabo con mayores posibilidades de éxito el cambio y la transformación de la realidad social que se vive.

---

## 5. ANÁLISIS GENERAL

### INICIO DE LA INVESTIGACIÓN (Condiciones iniciales que regían dentro del ámbito educativo)

- a) Las profesoras transmiten los datos que el alumno recibe pasivamente, los acumula en su memoria si puede y los repite sin modificación a la hora de la prueba de control.
- b) La enseñanza del conocimiento se basa en la realización de las mismas actividades para todos los niños sin discriminar diferencias con respecto a las etapas del desarrollo.
- c) Las maestras suponen que los niños que llegan a primer grado no saben nada de la lengua escrita, ni *como deben comportarse* para aprender, por lo tanto, como autoridad dueño(a) *del poder y conocimiento* es quien debe enseñarle todo. Hace de su objetivo, que sus alumnos pasen de un nivel a otro a como de lugar, (presilábico... silábico).
- d) La metodología utilizada para que los niños se apropien del conocimiento es: partir de lo que ya está hecho y establecido como verdad absoluta, seguir ciertas actividades sin salirse de los lineamientos establecidos por autoridades educativas, memorizar el conocimiento transmitido por el maestro de forma unilateral (maestro-alumno).
- e) Las maestras y los alumnos, viven el acontecer cotidiano aisladamente cada quién se *refugia* en lo *que tiene que hacer* no hay oportunidad de socializar con los compañeros (entre iguales) ya que cada uno tiene un trabajo que cumplir y no hacerlo es hacerse acreedor a severas sanciones por la autoridad inmediata superior.
- f) Los niños(as) reciben pasivamente la información y se limitan a reproducir en forma mecánica los *modelos* que se le proponen, ya sea a través de la memorización individual o en equipos dirigidos por la autoridad presente.
- g) Los alumnos tienen que permanecer obligadamente sentados y callados alrededor de cuatro horas y media, (un poco más si no les permite salir al recreo) tienen que obedecer en todo a la dueña del poder (maestra) para no ser sancionados; callar sus dudas pues no está permitido interrumpir y cuando preguntan tiene que ser algo referente al tema, y eso cuando la autoridad lo considere conveniente.
- h) Los materiales *conseguidos* y los *tips* encontrados son únicamente para el grupo que se atiende. Hay que borrar el pizarrón en el recreo para si surge una visita de *algún compañero*, no se entere de las novedades aplicadas al grupo, ya que después quiere hacer lo mismo y no conviene pues, a la hora de los concursos escolares hay que ganar.



- 
- i) Dejar mucha tarea a los niños es un factor importante para el docente pues, así los papás de los pequeños verán todo lo que su niño tiene que trabajar *solito* en cada día mi hijo tiene *muy buen maestro* pues lo pone a trabajar todo el tiempo y así no sale a jugar con los vagos de la calle.
  - j) Los niños *bajitos* (antes etiquetados *burros*) no deben de gozar de recreo, pues no trabajan y de alguna manera hay que obligarlos a hacerlo. Además de que si salen, molestan a los demás, hasta los golpean.
  - k) Cuando viene la supervisión por parte del asesor designado, todo el material que requiere la propuesta pedagógica recomienda por la S.E.P. se encuentra pegado por toda el aula de clase o almacenado en cajones y estantes de la maestra y los niños todos serietos y bien sentaditos todo para comprobar a las autoridades que se está cumpliendo con los requisitos establecidos.

Los niños no comprenden que pasa, porqué no se les toma en cuenta, porqué todo debe girar en torno a memorizar todo lo que puedan, porque su maestro(a) y compañeros son tan diferentes a su familia, porque no pueden preguntar a sus compañeros o convivir con ellos de otra manera, no saben lo que están haciendo ni con que fin; todo es mecánico, rutinario y por consecuencia aburrido para ellos.

**HASTA DONDE SE ALCANZÓ A LLEGAR DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN** Evolución del proceso de investigación hasta el término del ciclo escolar 1997-1998.

- a) Al escuchar los comentarios y lecturas surgidas dentro del grupo de reflexión los docentes pudieron darse cuenta de que el resultado obtenido en las pruebas de control, no son un factor determinante para evaluar a los alumnos, sino que lo más importante es el *proceso* que siguieron al desarrollar el trabajo y todo lo que ello implica.
- b) Se reflexionó en la importancia que tiene, el *comprender* que no todos los alumnos son iguales, sino que cada uno es muy diferente por varias razones; entre ellas, *las etapas del desarrollo en que se encuentran*, el contexto social, familiar, entre otros y que aplicar las mismas actividades para todos definitivamente no dará los mismos resultados, sino que unos destacaran un poco más, otros menos y que necesariamente se tiene que trabajar con algunos alumnos de determinada manera porque así lo requieren. Por ejemplo: En el caso de 1º "C", el psicólogo Arturo Ramírez diagnosticó ciertos problemas a cuatro niños. Actualmente los niños asisten a clases regulares, pero la maestra desarrolla trabajo especial con ellos; esto es en conjunto con las madres de los niños hay tareas especiales que cumplir con los niños, a parte acuden a las terapias indicadas, parece ser que van progresando y superando sus problemas.

- 
- c) De cierta manera, se puede decir que la investidura de *PODER* del docente, empieza a flaquear, porque al escuchar y comentar cómo la maestra de 1<sup>o</sup>A", *PRESTABA*, su poder a los alumnos, para que ellos lo ejercieran, las docentes empezaron a realizar lo mismo, sólo que en un principio pensaban que eso era imposible, y se cuestionaron ¿cómo es posible que un pequeñito pueda hacer lo mismo que yo? Al platicarlo pudieron darse cuenta de que *SI SE PUDO* quizá mejor que las mismas docentes, ya que los niños tienen mejor facilidad para comunicarse con sus compañeros, y éstos a su vez, se identifican más fácilmente con ellos con sus *pares*, sus *iguales* sólo que éste *poder* es *disfrazado* ya que el alumno-maestro siempre está recibiendo instrucciones implícitas de su autoridad (*maestra*) y él únicamente se limita a reproducirlas. Pero el *aceptar que otro*; y más aún, que un alumno pueda ocupar el lugar de la omnisapencia que le corresponde es ya un avance, muy grande, pues ya les está brindando la oportunidad de participar, de ver que no nada más el docente puede *ordenar* y *enseñar*.
- d) Al aplicar los *Círculos Mágicos*, maestras y alumnos, reflexionaron que no se aprende nada más del maestro (a), sino que hasta de los mismos compañeros se aprende; al escuchar sus comentarios y lo mejor en este caso es que *todos* pueden participar en conjunto con su maestra, y que ésta no se enoja porque *todos* los niños hablan. Las docentes pudieron darse cuenta de lo que sentían sus alumnos y cómo las veían a ellas, lo cual propició que se realizarán esfuerzos por cambiar y superar las fallas en el desarrollo del proceso tanto como personas así como docentes.
- e) El vivir la experiencia de pertenecer al grupo de reflexión, dio pauta al análisis de que existe un enorme aislamiento entre los docentes que laboran en la misma escuela y se destacó la importancia de *estar unidos* para comentar, y analizar los sucesos diarios acontecidos dentro del trabajo diario y su contexto; para poder implementar, solucionar y proponer acciones y alternativas que favorezcan el buen desarrollo del proceso en el cual el docente se encuentre involucrado.

Un ejemplo de ello fue cuando *Kevin* niño que atiende *la maestra C* le cortaron tres dedos de su mano izquierda con la puerta del baño otros compañeros jugando a la hora de recreo.

Los docentes estaban en reunión en la dirección, cuando llegó el niño herido, no sabían como actuar, no había identificación entre ellos, no habían utensilios necesarios para practicar los primeros auxilios.

Al comentar lo anterior en el grupo de reflexión, *se reconoció* que hacía falta *unirse*, formar un club de primeros auxilios pero que tenía que ser con docentes que tuvieran disposición para ello y buscaran las formas de capacitarse para poder ayudar. Se reflexionó también en la Urgencia de reunirse en equipos a la hora de recreo para vigilar, auxiliar y orientar a los pequeños a las horas de recreo y no castigarlos y castigarse quedándose dentro del aula para cumplir con sus obligaciones.

Se comprendió así, que se logra más uniéndose que trabajando solo, ya que se organizó una comisión de compañeros para ir a proponer al *JEFE DE SECTOR* que en los próximos cursos

---

*OBLIGATORIOS* que se imparten a los docentes pertenecientes al sector para *actualizar* la educación, se incluyeran también capacitación de primeros auxilios y sugerencias de especialistas de compañeros de cómo actuar en los últimos días del ciclo escolar, ya que el clima predominante en la región es demasiado extremo, los niños se desesperan y corren mucho, se avientan, tiran el agua, se golpean, etc.

Así se llega a la reflexión de que hay que olvidarse un poco del *cumplimiento fiel* de los programas y prestar más atención a lo que realmente sucede en el contexto social y escolar en que viven y buscar alternativas de solución a los problemas *REALES*.

- f) De vez en cuando, puede observarse que el mobiliario de las aulas ya no está siempre dispuesto de la misma forma, algunas veces las butacas están en círculo; otras, en varios círculos y hasta se pueden ver niños sentados en el suelo ya sea de dos en dos o en equipos, y cuando se llega a solicitar a las maestras, en ocasiones no se les encuentra a primera vista ya que están sentadas junto con los niños.
- g) Ahora, cuando una docente tiene alguna duda va sin temor ni vergüenza a pedir ayuda a sus compañeras, y cuando una de ellas consigue material didáctico nuevo, lo comparte con sus compañeras. Cuando fueron los concursos académicos de la escuela y participaron niños de los tres primeros, en una sesión del equipo, se intercambiaron diferentes baterías de pruebas para aplicarlas a sus respectivos alumnos.
- h) A las horas de recreo, pueden verse por toda la escuela, equipos de maestros "cuidando" a los pequeños y las aulas permanecen vacías ya no hay niños castigados volteando a ver a los niños que andan afuera jugando.

La investigación realizada hasta este momento; nació a partir de las experiencias obtenidas en el transcurso del trabajo docente cotidiano.

El vivir y observar actitudes de desaliento, desesperación y resignación de algunos compañeros docentes, alumnos y padres de familia, (especialmente de 1er. Grado) propició el realizar un pequeño alto en el difícil proceso de la enseñanza aprendizaje, para *reflexionar* en lo que a diario se hace y cuestionarse realmente sobre ello. ¿Por qué algunos niños sienten aversión a todo lo que se refiera al aprendizaje del conocimiento propuesto y fracasan en el intento?, ¿Por qué desertan de la escuela? ¿Quiénes son o somos los culpables de ello? Dar respuesta a estas interrogantes y a muchas más, no ha sido tarea fácil, como ya se mencionó en apartados anteriores, pero si se tiene la mentalidad de

---

que las dificultades surgidas a diario no son insuperables sino que constituyen *retos*, a vencer, se puede realizar de manera más activa y eficaz todo el trabajo que se desee realizar.

La conformación de *GRUPOS DE REFLEXIÓN* como ya se analizó pueden auxiliar a dar respuesta o a clarificar las varias interrogantes y dificultades sobre la problemática y las implicaciones que conlleva el *ser maestro* ¡claro!, si realmente así se desea.

De esta forma los docentes tienen la oportunidad de revalorar la historia y el presente, profesional y personal para poder vivir la docencia de una manera menos angustiante, aceptando sus límites, conociéndose mejor, dejando a un lado las fantasías implícitas en el quehacer docente y tratar de detectar los principales conflictos que se confrontan en relación con la profesión, alumnos, compañeros, padres de familia, autoridades educativas, contexto mediato e histórico-social y sobre todo *consigo mismo*.

Predicar esta ética es fácil; pero desprenderse de los prejuicios que todos tenemos es tarea mucho más difícil. La reforma de la ética docente implica la reforma de la pedagogía recibida por el docente, y así sigue el mismo estilo de reproducción. Un docente actúa, o al menos trata de hacerlo de acuerdo al *mejor docente* que el tuvo durante su formación profesional, quiere reproducir a como de lugar *El buen Ser* para que los alumnos que en su momento educa en un futuro sean hombres de bien y hagan lo mismo que él, negándoles así la oportunidad de ser diferentes, de reflexionar sobre qué es lo mejor, ser creativos, en fin.

La mayor parte del tiempo se actúa de esta manera tanto dentro del sistema educativo, como fuera de él, se hace sin reflexionar. Se trata de reproducir los mejores *modelos* que ha tenido la sociedad para poder seguir contando con el *buen ser* y el *buen estar*.

Ese es el pensamiento de una inmensa mayoría de docentes y de personas en general; se olvidan de que para lograrlo se hace uso y abuso desmedido; en varias ocasiones de la *VIOLENCIA Y EL PODER*, aunque sea en forma disfrazada.

¿Cuándo se utiliza esta violencia y poder?

El fundamento del poder, puede detectarse en las relaciones de fuerza entre las clases; las clases dominantes, lo son precisamente porque imponen su poder a los dominados, poder que no es naturalmente suyo, sino que lo ostentan en función de su posición arbitraria sobre las demás clases.

---

Ya se mencionó en páginas anteriores, que el *poder* está siempre presente, máximo cuando se trata de la relación maestro-alumno.

"El docente se siente *dueño absoluto del poder* ya que autoridades educativas y la sociedad en su mayoría, le *otorgan la facultada disfrazada* de disponer casi todo lo que atañe al desarrollo de su práctica cotidiana e impone una serie de significaciones impuestas como legítimas a los alumnos a través de la acción pedagógica, así hace uso de la violencia simbólica". (PALACIOS,1978) si la acción pedagógica. (AP) es una violencia simbólica es porque impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario.

La violencia y el poder se convierten de esta forma, uno en la condición del otro. Es así como las acciones pedagógicas "tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos o clases, construyendo con ello a la reproducción de la estructura social".(BOURDIEU,1980).

De esta forma puede palpase la importancia y trascendencia de la acción pedagógica que realizan los docentes, lamentablemente no siempre se es consciente de ello, de que se ejerce una doble arbitrariedad (cultural y social) y el docente muchas veces sin saberlo es el *encargado* a través de su *acción pedagógica* de controlar el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases; asegurando implícitamente así la lealtad de las clases favorecidas hacia las que no lo son. La doble arbitrariedad de la acción pedagógica oculta de esta forma, una única arbitrariedad, que es la de la *dominación*.

La dominación ejercida a través de la acción pedagógica se oculta tras la relación de comunicación psicológica que se establece entre maestros y alumnos. Así el sistema escolar realiza su función social de conservación y su función ideológica de legitimación y *otorga autoridad* a los docentes para transmitir lo que transmiten y les autoriza a imponerse a quienes tienen que ser receptores (alumnos), quienes están dispuestos, a través de condicionamientos previos (en su familia) y de la autoridad pedagógica se ejerce siempre por delegación del mismo poder, que no es otro que el de las clases dominantes, lo cual implica que no existe autoridad pedagógica si no es en las instancias pedagógicas que reproduzcan la arbitrariedad cultural por esas clases definida.

Se enajena a los docentes cuando haciéndoles creer que tienen absoluta autonomía, cuando en verdad es relativa, ya que por lo general ésta depende de la ideología que la autoriza, y corresponde al grado de dependencia con respecto a la estructura de las relaciones de clases. De esta forma disfraza su contribución a la reproducción y ayuda a conservar también el orden requerido.

PIERRE BOURDIEU (1977) considera lo siguiente:

---

La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *hábitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad autorizada.

La función principal asignada de esta forma al docente por las clases dominantes es la de *reproducción y legitimación*, ejercida a través de su acción pedagógica alienante y los contenidos que transmite, lo cual sirve para continuar ocultando la realidad objetiva según el grado de interiorización del *hábitus* que cree, lo cual tendrá mejores efectos cuanto más tiempo estén los sujetos expuestos a su dominio, cabe recordar que la acción pedagógica que ejerce el docente sobre los alumnos es de *reforzamiento* ya que los pequeños sujetos poseen un *hábitus* inculcado en su familia y en la escuela, sólo se amplifica aunque en cada pequeño la trascendencia será diferente ya que depende en gran medida del grado de formación e información que haya tomado cada uno de su medio. M. LEVITAS subraya, "mientras para los niños de las clases dominantes la escuela puede significar desarrollo y perfeccionamiento, para los de las clases dominadas puede significar discontinuidad y enajenación".

Es así como el sistema de enseñanza por medio de la acción pedagógica del docente, ejerce su función reproductora social y cultural de manera *rutinaria*, adecuando formación e información de los sujetos, a las exigencias de la ideología de la clase dominante, reduciendo así a los docentes al papel de agentes transmisores rutinizados, homogeneizados e ideológicamente anulados como los mensajes que están encargados de transmitir, contribuyendo innegablemente de esta manera al **ESTANCAMIENTO SOCIAL Y CULTURAL**.

Por el análisis, antes descrito, el proceso de la investigación y la reflexión que esto puede propiciar, es comprensible el actuar de ciertos docentes, y lo *difícil* que es desprenderse de toda una formación, creencias, mitos, fetiches y utopías que se acepten como únicos y verdaderos, es por eso, que aunque se lea bastante teoría, y se escuchen varios discursos se cambien totalmente a las personas, lo único que cambia son los esquemas de interpretación, por eso en muchas ocasiones existe la enorme diferencia entre *lo que se hace* y *lo que se piensa*, como es el caso de algunas docentes que conformaron *el grupo de reflexión*. Lo reconfortante en este caso es que ya no *TODO* es mecánico y alienante; que aunque se viva dentro de ello, (por circunstancias ya descritas) se está empezando a *reflexionar* en ello, se está trascendiendo paulatinamente el umbral de la apariencia para entrar en el mundo de la esencia de la realidad que se vive.

---

El grupo de reflexión, fué un espacio en la vida de las docentes participantes, el cual dió margen a reconocer errores, escuchar a los compañeros (iguales), analizar propuestas, intentar cambios, escuchar y meditar las necesidades de los alumnos, se fortalecieron relaciones entre compañeros y autoridades de la institución educativa, se despertó la conciencia de que la influencia de los profesores se extiende también a terrenos que no son objeto de enseñanza; produciendo así lo que PIERRE BOURDIEU denomina *habitus* (sistema de disposiciones que actúa como una mediación entre las estructuras y la práctica).

Los grupos de reflexión no son las únicas alternativas para conocer, comprender y explicar la vida docente ya que existen otras formas de hacerlo, pero en este caso particular y en el presente momento histórico, los pequeños logros realizados pueden ser el inicio de grandes realidades, sólo que no hay que claudicar, hay que continuar buscando siempre el camino de la reflexión y *abatir el momento de la resistencia para dar paso a las conciencias que cada vez más están despertando.*

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ☛ AYALA Lara Laura (1986) Enfoques reduccionistas de la práctica docente p. 107, Revista Pedagógica UPN N° 6 México
- ☛ BEJARANO Araceli (1998). Diario de campo.
- ☛ BOHOSLAVSKY Rodolfo (1975) Psicopatología del Vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante. En Problemas de Psicología Educacional. Revista de Ciencias de la Educación, Axis 1º Ed. Rosario, Argentina, 1975 p.60
- ☛ BOURDIEU, P. (1980) "La historia incorporada", Retomado por FARFANI (1986) La interacción maestro-alumno en: Revista mexicana de sociología. UNAM, México.
- ☛ BOURDIEU, P. (1980) "Les sens pratique", París, Minuit.
- ☛ COLL, César. (1981) Relaciones entre Psicología y Educación. Antología UPN: Desarrollo Individual y Educación.
- ☛ COLL, César. (1990) Desarrollo psicológico y educación 11. Psicología de la educación. Compilación de Coll, Palacios y Marchesi.
- ☛ COLL, César. (1995) "Construcción e intervención Educativa" ¿Cómo se ha de enseñar lo que se ha de construir? Antología UPN: Corrientes pedagógicas contemporáneas.
- ☛ DOMINGUEZ C. Carlolina. et. al. (1998) El accionar docente en op. cit. el aula universitaria. P. 369. Antología U.P.N. currículum y práctica docente unidad 08 a Chih.
- ☛ DURKHEIM, E. (1974) Educación y Sociología, Shapire Ed. Argentina 1974.
- ☛ ELIZONDO Aurora (1998) Algunas nociones para reconceptualizar la tarea de formación de docentes. U.P.N. Currículum y Práctica docente Unidad 08 a Chih. p. 82.
- ☛ GERBER Daniel (1981) El papel del maestro. Un enfoque psicoanalítico en Cuadernos de formación docente. ENEP. Acatlán, UNAM
- ☛ KAPLAN, Carina (1992) Buenos y malos alumnos, descripciones que predicen. p. 28 AIQUE, editor, Buenos Aires.
- ☛ LEGARRETA Carmen (1998). Diario de campo.
- ☛ MACHADO Antonio (1995) Actitud en la búsqueda del conocimiento p.21 en: Antonio Machado y la educación. El caballito, México.
- ☛ PALACIOS Jesús (1978). La cuestión escolar críticas y alternativas editorial Laia/Barcelona.
- ☛ P. BOURDIEU , P y PASSERON, J.C. (1977). "La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza", p. 44 Editorial Laia, Barcelona.
- ☛ PIAGET, J. (1986). Citado por RUIZ, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" Antología UPN: Teorías del Aprendizaje.
- ☛ RAMÍREZ Leticia (1998). Diario de campo.



- 
- ✦ REYES Esparza Ramiro (1990) El psicoanálisis y la formación de maestros en: Psicoanálisis y Educación. U.N.A.M. México. p. 196 en Antología U.P.N. Curriculum y Práctica docente.
  - ✦ ROCKWELL, Elsie. (1986) "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente" Compendio.
  - ✦ TENTI F. Emilio (1984) La interacción maestro-alumno: Discusión sociológica en Revista Mexicana de Sociología. Num. 1/84 UNAM México p. 165 citado en Antología UPN Curriculum y Práctica Docente.
  - ✦ TLAPAPAL, Silverio. (1998) Los espacios perdidos de la práctica docente p.18 Antología UPN Curriculum y Práctica docente unidad 08 a Chihuahua.
  - ✦ VAZQUEZ Soledad (1998). Diario de campo.
  - ✦ VIGOTSKY, Lev. (1979) "Zona de desarrollo próximo, una nueva aproximación" Antología UPN: Desarrollo Individual y Educación.
  - ✦ ZAMORA, Antonio y PINEDA Manuel (1991) Una aproximación para el estudio, de la práctica docente en el aula Universitaria CISE U.N.A.M. MEX. p.p 294.
  - ✦ ZEMELMAN, Hugo(1984) El uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad. El Colegio de México, México Universidad de las Naciones Unidas.