

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

ENCUENTRO DE MI IDENTIDAD DOCENTE Y
PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

ANA GABRIELA LÓPEZ CERDÁN
NALLELY RESÉNDIZ CASTILLO
ELVIA PATRICIA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

MÉXICO, D. F.

2006

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

ENCUENTRO DE MI IDENTIDAD DOCENTE Y
PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

INFORME DE PROYECTO DE INNOVACIÓN DE
ACCIÓN DOCENTE, QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PRESENTAN:

ANA GABRIELA LÓPEZ CERDÁN
NALLELY RESÉNDIZ CASTILLO
ELVIA PATRICIA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

MÉXICO, D. F.

2006

INDICE GENERAL.

Dedicatorias	
Introducción	
Diagnóstico.....	12
Planteamiento del Problema.....	18
Marco teórico.....	21
Alternativa.....	29
Justificación del curso taller.....	32
Aplicación.....	33
1. Módulo Uno: ¿Por qué soy docente?	
1.1 Programa.....	35
1.2 Propósito General.....	35
1.3 Presentación del módulo.....	36
1.4 Actividades de trabajo.....	36
1.4.1Dinámica de integración: Presentando a mis compañeros	36
1.4.2Lectura reflexiva: Dejando huella..	36
1.4.3 Análisis y reflexión en base a la lectura.....	37
1.4.4Actividad creativa: Así me veo.....	37
1.4.5 Lectura: Una reflexión a propósito de ser maestro.	37
1.4.6 Conclusiones del módulo.....	37
1.5Recursos.....	37
1.6Formas de evaluación para los participantes.....	38
Lectura para reflexionar:	
Una reflexión a propósito del ser maestro.....	38
1.7 Evaluación del módulo uno.....	41
2. Módulo Dos: ¿Bajo qué contexto y enfoque me encuentro?	
2.1 Programa.....	44
2.2 Propósito General.....	44
2.3 Presentación del módulo.....	44
2.4 Actividades de trabajo.....	45
2.4.1 Dinámica integradora: Al cliente lo que pida	45

2.4.2 Lectura: De la Didáctica Tradicional al Constructivismo o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente.....	46
2.4.3 Actividad teatral: Éste es mi modelo	46
2.4.4 Análisis del contexto actual.....	46
2.4.5 Conclusiones del módulo.....	47
2.5 Recursos.....	47
2.6 Formas de evaluación del módulo para los participantes.....	47
Lectura para reflexionar:	
De la didáctica tradicional al constructivismo o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente.....	48
2.7 Evaluación del módulo dos.....	81
3. Módulo Tres: ¿Qué tipo de maestro tienen mis alumnos?	
3.1 Programa.....	85
3.2 Propósito General.....	85
3.3 Presentación del módulo.....	85
3.4 Actividades de trabajo.....	86
3.4.1 Dinámica Integradora: Pasajeros a bordo.....	86
3.4.2 Lectura: Monotonía Cotidiana.....	86
3.4.3 Exposición de tareas.....	87
3.4.4 Actividad creativa: Elaboración de Cartel.....	86
3.4.5 Reflexión: Sí.....	87
3.4.6 Collage.....	87
3.4.7 Conclusiones del módulo.....	88
3.5 Recursos.....	88
3.6 Formas de evaluación del módulo para los participantes.....	88
Lectura para reflexionar:	
:Monotonía cotidiana.....	89
3.7 Evaluación del módulo tres.....	135
Módulo Cuatro: ¿Qué tipo de maestro quiero ser?	
4.1 Programa.....	138
4.2 Propósito General.....	138

4.3 Presentación del módulo.....	138
4.4 Actividades de trabajo.....	139
4.4.1 Dinámica integradora: Mírame a los ojos.....	139
4.4.2 Lectura: El papel del maestro como líder y promotor del cambio.....	140
4.4.3 Rally.....	140
4.4.4 Lectura reflexiva: Zanahorias, huevos y café	140
4.4.5 Plenaria: Visualización a futuro.....	140
4.4.6 Evaluación general del curso-taller: Cuestionario.....	140
4.5 Recursos.....	141
4.6 Formas de evaluación del módulo para los participantes.....	141
Lectura para reflexionar:	
El papel del maestro como líder y promotor del cambio.....	142
4.7 Evaluación del módulo cuatro.....	149
4.9 Evaluación del proyecto.....	158
Conclusiones Generales.....	160
Recomendaciones.....	163
Anexo 1.....	164
Anexo 2.....	166
Anexo 3.....	168
Anexo 4.....	170
Anexo 5.....	171
Anexo 6.....	173
Anexo 7.....	175
Anexo 8.....	177
Bibliografía.....	179

INTRODUCCIÓN

No fue sino hasta ese momento: se nos presentó la oportunidad de hacer un alto necesario en nuestra carrera docente que implicaba una regresión para identificar nuestro lugar de origen, nos enfrentaba a responder, a rendir cuentas sobre lo que estábamos haciendo dentro de nuestras aulas, y a respondernos sinceramente si era éste el lugar correcto, dispuestas a seguir en una profesión cuyo desarrollo diario necesitaba de gran vocación, preparación y entrega.

Después de hacer un compromiso con nosotras mismas, nos dimos a la tarea de investigar con colegas para indagar si en lo más profundo de su sentir existía un sentimiento similar, platicamos, intercambiamos punto de vista y corroboramos que no éramos las únicas dispuestas a hacer todo lo que a nuestro alcance estuviese para poder darle la formalidad e importancia a nuestra labor, la misión ahora se convertía en buscar una opción que facilitara al docente ese trance, que le ayudase a rescatarse y conectarse con su profesión.

Por lo anterior surge el presente proyecto que es una propuesta de acción docente, misma que expone una línea de acción desarrollada para enfrentar un problema significativo de la práctica docente en el aula, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que se presentan en lo cotidiano.

Siendo los componentes del proyecto un diagnóstico basado en un trabajo de observación e investigación, del cual surge un documento que plantea la problemática: *La falta de identidad y profesionalización docente*, El documento contiene un marco teórico sustentado por dos personajes de gran influencia en el campo educativo: Fernando Savater y Paulo Freire.

Todo ello para ofrecer al docente una alternativa para profesionalizar su labor con base en procesos de análisis y reflexión de la práctica misma.

La estrategia elegida es el diseño de un curso taller, estructurado a partir de cuatro concepciones básicas: ¿Por qué soy docente?; sustentado en el documento *Una reflexión a propósito de ser docente* de David F. Beciez, ¿Bajo qué contexto y

enfoque me encuentro?, apoyado en el texto *De la didáctica tradicional al constructivismo o de cómo los maestros puede evolucionar pedagógicamente* de María Guadalupe Carranza Peña; ¿Qué tipo de maestro tienen mis alumnos? Enmarcado por el documento *Monotonía cotidiana* de Jackson P. y ¿Qué tipo de maestro quiero ser? fundamentado en el escrito *El papel del maestro como líder y promotor del cambio* de David Casares.

Cada concepción fue desarrollada en un módulo que plantea un propósito por sesión, la presentación del mismo, las actividades a desarrollar, los recursos y las formas de evaluación. Al finalizar cada módulo se presentan los resultados obtenidos y su análisis correspondiente. Así mismo se plantean las conclusiones de cada uno.

También se da evidencia de la evaluación hecha al proyecto, referida a las dificultades enfrentadas y la solución dada durante la aplicación.

Por último se incluyen las conclusiones del proyecto, anexos y bibliografía utilizada.

DIAGNÓSTICO

Colegio Los Fresnos es una institución educativa que abrió sus puertas en el año de 1992, siendo el edificio de Preescolar, el primero en inaugurarse, con el paso del tiempo el Colegio fue creciendo al mismo tiempo que sus generaciones lo hicieron, hoy día Colegio Los Fresnos cuenta con tres niveles de educación básica: Preescolar, Primaria y Secundaria.

Al momento de edificar el colegio, sus fundadores decidieron buscar un lugar céntrico, de tal forma que se puede llegar al mismo, por dos de las vías alternas más importantes de Izcalli, que son la avenida Primero de Mayo y la avenida Jiménez Cantú, éste se ubica en Av. del Vidrio No. 11, Colonia Corredor Urbano, por un lado se encuentra la unidad habitacional Infonavit Tepalcapa y por otro la zona residencial de Jardines del Alba, la población del colegio basa su mayoría en personas de la zona residencial, ya que al tratarse de una escuela particular, los costos educativos no se encuentran al alcance de toda la comunidad. El colegio cuenta con 170 alumnos en preescolar, 480 en primaria y 210 en secundaria.

En su afán de mejorar la calidad educativa, el Colegio ofreció a los maestros de los tres niveles, un Diplomado en Formación Docente (impartido por un asesor de la Universidad Pedagógica Nacional). Durante el desarrollo del mismo, comienza a manifestarse la inquietud en algunos docentes por profundizar en el conocimiento y análisis de la práctica; a tal grado, de que los comentarios externaban la necesidad de buscar respuestas más profundas a sus cuestionamientos: es así que siete elementos del personal buscan su ingreso a la Licenciatura en Educación con la finalidad de profesionalizar su labor.

Al inicio de la licenciatura se nos solicitó elaborar un diario de campo en el cual tuvimos que registrar los acontecimientos sucedidos en el aula, en un segundo momento analizamos el trabajo, y de manera conjunta con la asesora comenzamos a definir las acciones en las cuales se centraba nuestra atención.

Como resultado del análisis del mismo, nació la inquietud por profundizar en el quehacer docente; situación que se afirmó aún más al momento de realizar nuestro

escrito argumentativo y al transcribir las entrevistas que realizamos a algunos docentes

Con el objetivo de indagar acerca de las formas en que los maestros llegan a la docencia y cómo es que realizan su labor, elaboramos un guión de entrevista, que fue aplicado a seis maestros (ver anexo 1).

Como preámbulo a cada una de las entrevistas, se realizaron cuatro preguntas referentes a la preparación, cargo, experiencia y nacionalidad de los entrevistados, ya que uno de los hechos que más nos llamó la atención fue si el desempeño de una maestra normalista es más fructífero a comparación de una que no tiene los mismos estudios; mismas que se presentan en el siguiente cuadro:

Entrevistado	Cargo que desempeña	Estudios	Experiencia laboral	Nacionalidad
1	Directora de Preescolar	Normalista titulada	22 años	Mexicana
2	Directora del área de inglés	Secundaria (domina el inglés y el francés por ser sus lenguas maternas)	15 años	Suiza
3	Maestra de kinder 2	Auxiliar de educadora	6 años	Mexicana
4	Coordinadora de preescolar	Teacher's Bachillerato 5° semestre de Licenciatura en Educación	13 años	Mexicana
5	Maestra de Preprimaria	6 niveles de inglés UNAM Bachillerato 2 cuatrimestres de Licenciatura en Administración de Empresas 5° semestre de	7 años	Mexicana

		Licenciatura en Educación		
6	Coordinadora Técnica del área de Español	Normalista titulada 5° semestre de la Licenciatura en Educación	18 años	Mexicana

Tomando lo más significativo de cada una de las entrevistas, se citan textualmente fragmentos de las respuestas que dan a docentes, se lleva a cabo un análisis de las mismas y se crean concepciones que nos ayudan a categorizarlas, tal como se presenta a continuación:

NECESIDAD ECONÓMICA: El campo de la docencia está siempre abierto y se adapta a las circunstancias, necesidades y demandas de la sociedad, por ello, cada vez son más las personas con profesiones diversas que encuentran en la labor docente, un medio de subsistencia.

— *“Llegué a trabajar como docente por casualidad y necesidad, yo necesitaba trabajar, con lo único que contaba era con el conocimiento del idioma inglés”*

HERENCIA CULTURAL: La profesión docente es tan ambigua que mucha gente comenzó a ejercerla y a convertirla en un modo de vida para sus generaciones futuras, de tal modo, abuelos, padres, hijos y nietos siguieron con la tradición, con el gusto y la convicción de que sus saberes serían enriquecidos y respaldados por consejos y vivencias familiares.

— *“...en mí se despertó desde niña, mis papás ambos fueron maestros, de diferentes niveles, pero ambos maestros y en mi familia la mayoría hemos sido docentes, desde entonces y junto con mi hermana, que también es docente, jugábamos y jugábamos a ser maestras pues desde entonces se despertó la inquietud. Pues ya lo traía en la sangre, lo traía desde chiquita, y todos mis juegos y todo involucraba el ser docente y por eso me decidí”.*

CASUALIDAD (ROMÁNTICO): Muchas personas que cuentan con un ofrecimiento de trabajo aún sin haber ejercido en el ramo, toman la oportunidad de ingresar al ámbito docente.

...“fué por azares del destino realmente que yo fui maestra, pero desde el primer día de clases sentí que era maravilloso tener tantos ojitos enfrente viéndote”.

...“llegué a trabajar como docente por casualidad y necesidad...”

INSTINTO MATERNAL: INTERESES PERSONALES A partir del ser madres, muchas mujeres encuentran el gusto por el cuidado de los niños y buscan en la docencia un modo de realización. Muchas personas optan por la docencia, ya que los horarios son flexibles y posibilitan el compaginar el trabajo con otras actividades e incluso con la familia.

...“cuando fuí madre y me di cuenta que es un trabajo que puedes combinar, en la mañana trabajas y la tarde la tienes libre para tu hijo, es cuando descubrí tratar a mis alumnos como me gustaría que trataran al propio”.

CONVIVENCIA CON LOS NIÑOS: Algunas personas manifiestan el gusto por la convivencia con los niños y la satisfacción de jugar con ellos, derivando esto en el trabajo docente.

...“porque era algo que me gustaba mucho, siempre me ha gustado la convivencia con los niños, me gusta enseñarles, me gusta poder mostrar cosas nuevas, me gusta poder integrarme con ellos, jugar con ellos y ser un poco niña”.

...“me gusta la convivencia con los niños y el poder de alguna forma ayudarlos”.

ADMIRACIÓN – IMITACIÓN: Partiendo de la experiencia como alumnos, muchos de nosotros recordamos con gran admiración a maestros que dejaron huella en nuestra vida, por tanto, imitarlos se convierte en una de las posibilidades de la realización propia.

...“empecé a descubrir esa gran labor, con mis primeras maestras, a mí me gustaba mucho admirarlas y pues realmente me fijaba mucho en su trabajo”.

_ “... admiraba yo mucho a una maestra que tuve en quinto año y por esa razón fue que me decidí a ser docente”

CURIOSIDAD: De esta labor tan comentada surge la curiosidad en algunas personas por ejercerla y descubrir realmente qué es lo que la hace tan atractiva a las demás personas.

_ “... se despertó en mi la curiosidad por saber qué había dentro de esa gran labor”

VOCACIÓN DE SERVICIO: Surge del gusto por compartir con otras personas lo que se sabe y lo que se es.

_ “...me considero una persona que le gusta mucho ayudar, que le gusta mucho entregar lo que sabe, entregar lo que considera bueno para compartir...”

_ “... una de las características que debe tener un docente, es tener la capacidad de compartir lo que uno sabe...”

_ “... me decidí a ser docente porque me gustaba mucho compartir todo lo que sé”

PRAGMÁTICA: Todas las personas buscan de algún modo dejar huella o trascender en la vida, por lo que la docencia les posibilita hacerlo.

_ “... me interesa y me apasiona el hecho de que esas pequeñas cositas que pueda yo enseñarles dentro de su salón de clases las puedan aplicar dentro de su vida cotidiana”

_ “...lo más importante para mí es lo que yo dejo en ellos como persona...”

_ “... para mí lo más importante es la formación que se le da a los niños porque de alguna forma tenerlos un ciclo escolar es dejar en ellos una huella, se llevan algo de ti”

NIVEL DE ESTUDIOS: El hecho de que una persona que labora en la docencia no cuente con la preparación de la normal, no significa que no pueda ser un

individuo comprometido con su trabajo, pues es sobre la marcha y con la experiencia que adquirirá el compromiso para profesionalizar su práctica.

“... no, porque según mi óptica puedo enriquecer y profesionalizar mi práctica sin la necesidad de tener que salir de una escuela normal. Yo lo he logrado a través del profundo interés que los niños despiertan en mí, al gusto que tengo por aprender y por el seguirme capacitando constantemente...”

El análisis de las categorías antes mencionadas nos permiten retomar aspectos importantes tales como:

- El rescate de la profesión como un medio de subsistencia.
- Imitación en la elección de la profesión docente.
- Oportunidad de desarrollo profesional y personal.
- Gusto por laborar con infantes.
- Personas cuya experiencia escolar fue satisfactoria.
- Descubrir lo atractivo en la práctica docente.
- El gusto de enseñar y aprender con nuestros semejantes.
- Dejar una enseñanza de vida en los educandos.
- Gusto por la docencia enriquecida a través de la experiencia.

Por lo tanto, los aspectos anteriores nos llevan a concluir que la problemática central reflejada en las manifestaciones de los maestros, es la confusión del cómo y por qué se llegó a la docencia y la forma como se desarrolla dicha labor.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El perfeccionamiento educativo es un proceso de mejora permanente que busca la excelencia, lo que implica el desarrollo profesional de maestros, directivos y administrativos escolares, dando como resultado la búsqueda de su propia identidad.

... pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de la capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra...(Freire; 1994 :13).

La elección de la profesión debe ser completamente libre. El sujeto debe guiarse por sus propias circunstancias. El consejo puede servir para ampliar horizontes, no para determinar el camino a seguir. La VOCACIÓN, debe entenderse como la DISPOSICIÓN que hace al sujeto especialmente apto para una determinada actividad profesional. Quién elige de acuerdo a su propia vocación tiene garantizada ya la mitad del éxito en su trabajo.

Algunos nacen maestros, otros se forman en el camino, no importa cual de las dos formas elijamos, lo importante es hacer lo que nos proponemos con dedicación y compromiso, el ser humano se debe al ser humano y que mejor forma de hacerlo que trabajando por y para nuestros semejantes.

...para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo.... (Freire; 1989:28)

Y que mejor lugar para la transformación que la propia escuela, cada aula es el laboratorio idóneo donde cotidianamente tanto maestros como alumnos llevan, lejos de transformaciones individuales la catarsis en colectivo, donde el alumno se percata de sus capacidades, habilidades, destrezas y alcances, donde se concientiza él mismo de la necesidad de trabajar con el prójimo y deja de ser el banco donde podemos depositar todo el cúmulo de conocimientos que en un momento determinado le son ajenos y desprovistos de significado.

La capacitación que se requiere para ejercer este trabajo, está siempre orientada al beneficio de la sociedad. Uno es el hombre: uno se hace consciente de su vida en función de lo que hace, de lo que vive, de lo que dice y de lo que demuestra; en su diario vivir y en su diario acontecer; podemos concluir, que la falta de preparación, de actualización, de vocación, de compromiso, de disposición y gusto por la profesión docente, nos conduce a percatarnos que uno de los problemas detectados al analizar las entrevistas anteriores fue la **FALTA DE IDENTIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN,**

No importando en la forma en que se está en el magisterio, conocer mi identidad como docente será pieza fundamental del éxito, identidad, esa palabra tan común, que aparentemente es fácil de entender, pero que implica autoconocimiento, que se logra a través de la experiencia con la que nos enfrentamos, poniendo nombre a cuanto se es y se hace, encontrando mis señas particulares, igualdad, que se realiza en la interacción con mis semejantes, para considerarnos uno mismo.

Profesionalización, es ese acto que requiere más que un documento legal donde se avalen los estudios, es más, implica estar comprometido, actualizado, involucrado con el arte de enseñar, se es maestro de tiempo completo, es una forma de vida en la cual no podemos menos que saber, investigar y compartir con los iguales para enriquecerla y prolongarla, para trascenderla y dignificarla.

Identidad docente y profesionalización, paralelos, cada cual con su tarea, pero inseparables, por la misma ruta, son clave única en la vía del aprender, aprehender y desaprender por este camino noble y abrupto de la educación, que sólo tiene como fin hacer hombres libres, capaces de construir su propia historia en el mundo.

Partiendo de las categorizaciones enunciadas en el diagnóstico y con la finalidad de sustentar el problema que rige nuestro proyecto, creemos necesario dar una explicación amplia que enlace las concepciones de identidad y profesionalización con cada categoría.

Para llegar a la docencia no basta únicamente contar con el amor y gusto por los niños, o dejarnos arrastrar por el instinto maternal, no es un asunto meramente de tradición, va más allá de una huella que dejó la herencia o los recuerdos de ver a un

padre o una madre dedicados a esta labor, trasciende más allá de la admiración que pudimos sentir por nuestro maestro favorito; dejando en nosotros un grato recuerdo y un deseo por imitarle, pues la persona que verdaderamente quiera laborar en éste ámbito deberá, sino posee la vocación, formarla a través de su propia experiencia y del entusiasmo que imprima en profesionalizar su práctica. Es el despertar de nueva cuenta nuestra habilidad científica más primitiva: el regresar a indagar, a experimentar teniendo como motor principal la curiosidad.

La casualidad y la comodidad son factores que si bien nos llevan a enlazarnos con la labor docente, porque las circunstancias del contexto así lo marcan, es menester no quedarse atrapado en ellas, se hace entonces indispensable reflexionar acerca del cómo se llegó y ocuparse de cambiar la perspectiva para convertirla en una circunstancia objetiva y conciente.

Desde nuestro punto de vista, la labor enmarca cuidar cada uno de los detalles que nos circundan, así como entender los conceptos de identidad y profesionalización, que creemos indispensables debe poseer un maestro.

MARCO TEÓRICO

El calificativo de maestro es uno de los de mayor peso dentro de un mundo inmerso de constantes letreros y sobrenombres a granel, el ser maestro es el tener dentro del mismo, el gran poderío que alguna vez en la historia de la humanidad alguien se confiriere: es ahí donde comienza nuestra feroz batalla por luchar contra el estigma del cargo tan invaluable como el nuestro: el maestro sabe enseñar, sabe escuchar, sabe organizar, sabe comunicar, sabe comprometerse, sabe compartir, sabe aprender, tal es la concepción de Savater:

...enseñar es siempre enseñar al que no sabe y quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro, por mucho que sepa...tan crucial en la dialéctica del aprendizaje es lo que saben los que enseñan como lo que aun no saben los que deben aprender... (Savater; 1997: 27)

Desde que llegamos al mundo comienza para nosotros el largo proceso de aprender todo cuanto a nuestro alcance se encuentre, al nacer contamos con un equipo que nos permite defendernos para asegurar nuestra supervivencia, contamos con inteligencia y capacidad de aprender, pero todo ese equipo no sería realmente efectivo si no contáramos con la presencia de nuestros semejantes alrededor, los humanos somos a la vez las criaturas más fuertes o desprotegidas y sin la ayuda de unos y otros sería difícil sobrevivir, nuestros primeros educadores los padres, personas que nos aman y dan una educación informal durante los primeros años de vida, los maestros personas especializadas que nos brindan la oportunidad de un educación formal, ambas indispensables en nuestro recorrido por un mundo de conocimientos preexistentes.

Si el amor por los semejantes es un elemento indispensable en el camino del aprender y del asegurar la existencia de la humanidad, el maestro debe de contemplarlo como el factor vital de su labor, formar generaciones de jóvenes en los valores y el aprecio por los semejantes y su entorno es igual o más importante que sólo enseñar conocimientos, después de todo, uno de los propósitos de la educación es humanizar al individuo.

Vibrar al sentir que un alumno aprende y va a la escuela con gusto, que se independiza y adquiere autonomía gracias al compartir nuestros conocimientos con él, debe ser el regalo más grande que un maestro pueda recibir, cierto que la paga económica es un medio de supervivencia, no proporciona el cúmulo de satisfacciones al ver caras felices, niños que te buscan y te admiran no por lo que sabes, sino por lo que eres con ellos, desde luego esta no es una tarea fácil, hay que poseer una gran conciencia de la responsabilidad que implica el formar seres humanos. Respecto a la formación, Savater menciona:

...Hablaré del valor de educar en su doble sentido de la palabra valor: Quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Es la tarea más sujeta, a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una nueva sociedad exigente pero desorientada...

(Savater; 1997:24)

Pero el ser maestro no implica sólo sentir amor por lo que se hace, involucra una serie de acciones, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas que en conjunto darán vida a su labor; no es suficiente con dominar el tema de la materia respectiva para ser un BUEN MAESTRO, o bien mantener una serie de características tales como un buen manejo conceptual o cierta empatía con los alumnos o un manejo relativamente adecuado de la disciplina en clase, etc. cualidades que si bien son necesarias, no son suficientes para que tengamos la certeza de que los alumnos realmente aprendieron y que tales aprendizajes perdurarán durante algún tiempo considerable o que les será de utilidad en situaciones donde sea factible aplicarlos, en una sociedad en constante cambio actualizarse no es sólo una responsabilidad, sino un deber, y es que actualmente nuestra sociedad nos requiere de individuos autónomos y a la vez humanos, seres creativos y responsables de su medio, verbigracia, el ser docente implica el estar en constante conexión y sintonía con su mundo interior y exterior, con lo que le circunda: el ser congruente entre el pensar, el hacer, el decir y el sentir, conceptos y acciones tales que le hacen entrar en un estado de conciencia y de existencia consigo mismo.

...es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que en lo propio, en la conciencia ingenua es su superposición a la realidad. (Freire; 2002:102)

Sin perder de vista que al tiempo que un docente enseña tiene el gran regalo de aprender, aprehender y desaprender de y con sus alumnos al interactuar dentro de su medio. La tarea del educador tiene un amplio margen de creatividad, de "arte" (creatividad que por otra parte, no surge sino del trabajo y la reflexión), pero tiene

también un gran margen de conocimiento científico, un margen importante que debe cubrir el estudio de lo que las ciencias de la educación enseñan y de lo que han aportado y aportan las personas y los grupos que han luchado por una escuela diferente, por una escuela mejor, más enriquecedora, menos frustrante.

Es de considerar que hoy día la visión que de la escuela se desea crear, sea aquella donde se brinde un espacio en el cual el niño se sienta cómodo y dispuesto al aprendizaje, donde encuentre el espacio idóneo para compartir y relacionarse con sus semejantes, un espacio donde se le tome en cuenta y se le respete su individualidad, un lugar alejado de la frustración, por tanto, el ambiente que debe reinar dentro de las escuelas y las aulas tendrá que ser positivo, y eso sólo lo podrán lograr docentes conscientes y preparados. La educación posibilitará el mejoramiento del binomio conocimiento-humanización y entonces el fin holístico verá cumplidos sus más caros anhelos. Así lo hace sentir Freire:

... ¿quién puede considerarse concienciado y, por tanto, con vocación de concienciador?, si no es capaz de comprender que, en la medida que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente también poco son genuinamente seres para sí, nadie 'es' si prohíbe que los otros 'sean' (Freire; 1969:15)

Un maestro deberá poseer características muy especiales, que lo distinguan de los conceptos antiguos de ser docente, ya que así lo requiere nuestra actual postura social, su actitud deberá de ser totalmente objetiva, su mente abierta al cambio, su disposición a escuchar siempre atenta, será un gran negociador, será un ejemplo de vida, pues vale más un hecho que mil palabras, sin embargo, sus habilidades comunicativas estarán bien desarrolladas, pues de ello dependerán todas las demás, ya que la comunicación es elemento indiscutible dentro de las relaciones humanas, un maestro es comunicador verbal y no verbal todo el tiempo.

Cada día y en cada momento las personas acumulamos experiencias que de alguna u otra forma marcarán nuestras vidas, los maestros pasamos tanto o más tiempo con los niños que a veces sus propios padres, somos su segunda familia, y por ello

las experiencias que vivan con nosotros los marcarán el resto de su vida, es necesario establecer una comunicación sana, abierta y amistosa en todo momento, ser positivos y objetivos, ya que trabajamos con y para personas dignas de respeto.

Es entonces que en nuestras manos tenemos una gran responsabilidad, la educación es y será el único medio que vierta en la conciencia de los hombres la humanización, elemento este, que asegure nuestra supervivencia futura, en todo aspecto, político, social, económico, cultural y moral.

... si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través de el cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (Freire; 1969:14)

Educar requiere de toda una gama de elementos, uno de ellos y no más importante que otros, lo es la profesionalización de nuestra práctica, para lograrla es indispensable la actualización constante de los profesores, no sólo en cuanto conocimiento científico se refiere, sino en cuanto a avances educativos se han logrado. Ya no es suficiente contar con la formación de la Escuela Normal o con dominar alguna especialidad, la educación hoy día está más allá de ello, un profesor que terminó la Normal hace veinticinco años, por decir algo; si no se ha preocupado por actualizarse y considera que su preparación es suficiente, detiene terriblemente su crecimiento y el de sus alumnos, esto no quiere decir que la experiencia pase a segundo término, es indiscutible que cada profesor, a través de su práctica adquiere estrategias que le son útiles a la hora de enseñar, sin embargo, partiendo de la realidad social en que viven nuestros niños es definitivamente la educación quien debe adaptarse a las nuevas generaciones, apostando a una nueva y mejorada visión de la formación de las mismas, brindándoles el derecho y el beneficio de una liberación mental y social.

Cada profesor desde su experiencia es portador de saberes, sin embargo, se hace necesario el análisis cotidiano de la práctica, es decir, el aventurarnos a un viaje introspectivo con el fin de saber cuales son las fortalezas, pero a la vez reconocer cuales son las debilidades y vicios en que se cae cotidianamente.

... su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica" (Freire; 1993:29)

Por tanto se hace necesario reformular la incógnita: ¿qué persigue un docente? Un docente no persigue sólo la transmisión de conocimientos, o cumplir con un programa instituido, su misión va más allá de ser un simple orador que gracias a su gran retórica puede conformar y convencer a sus múltiples escuchas con verdades estáticas, debe permitir que cada individuo evolucione según sus propios intereses, que indague y que explore: sólo así surgirán verdaderos estudiantes, la verdadera gente capaz de vivir en este mundo mutable.

Una de las misiones del docente es, sino la primordial, el liberar el potencial de los alumnos, el confiar en la capacidad de los mismos, para el óptimo desarrollo de todas y cada una de sus aptitudes, con ello contribuye a facilitar el complejo, pero fascinante proceso de aprendizaje, ello implica una sensibilización y apreciación tanto en colectivo como individual, para percatarnos del cómo, qué y cuándo aprende el estudiante, haciendo alusión al respeto que cada individuo merece dentro de todos y cada uno de sus procesos.

Si bien una de las tantas potencialidades a desarrollar en el individuo lo es el pensamiento, debemos tomar en cuenta que los maestros pensantes forman alumnos pensantes.

El maestro es una muestra viviente de cómo se piensa y cómo se resuelven los problemas a diario. Demuestra física y verbalmente la forma en la que piensa y resuelve sus problemas personales y, además proporciona bastantes ejemplos de la vida diaria de cómo otras personas solucionan sus problemas, les ayuda a fijar

metas ambiciosas a sus alumnos, porque sabe que entre más espere de ellos más recibirá a cambio.

Para lograr desarrollar toda esta gama de habilidades en los alumnos el maestro deberá presentarse como un líder nato, que ejerza su labor de forma consciente, en pro y en beneficio de sus allegados, uno de los roles del docente consiste en saber utilizar su autoridad para evitar una lucha de fuerzas antagónicas: de lo instituido contra lo instituyente o con el fin de crear desigualdades, muy al contrario, será capaz de coordinar el trabajo y no de controlar a las personas; será capaz de guiar el proceso para lograr la visión compartida y ayudar al grupo a trabajar de la mejor manera posible, para conseguir la meta, solamente lo podrá lograr a través de la empatía que establezca con el grupo de trabajo:

... la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica... (Freire; 1993:8)

De ahí que el maestro, dirigente de su grupo, haga sentir a sus alumnos que comparte con ellos el aprendizaje y que está abierto a la posibilidad de equivocarse y de ser corregido, dando con ello a la educación un sentido de equipo indispensable en todo proceso cognitivo y social.

El escenario del aula no es el único entorno con el cual interactúa el maestro, sin duda, la intrincada red de relaciones con las que existe, también lo son sus autoridades, sus colegas, padres de familia, es decir, con la comunidad escolar en general, por tanto deberá poseer la maravillosa habilidad y cualidad para relacionarse de modo pacífico y respetuoso, donde la negociación sea la primera instancia a la cual acudir, ya sea para la resolución de conflictos o para plantear nuevas alternativas educativas.

... una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en ésta problemática, que le advierta de los peligros de su tiempo para que, conciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado por la pérdida de su propio "yo". Sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", aún a cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos...(Freire; 1969:85)

La escuela mediante procesos de socialización, que impliquen la interacción del alumno con su entorno busca facilitarle su adaptación e inserción en el mundo, mostrándole que a través de la convivencia con sus semejantes puede aprender y compartir todo cuanto sabe, comprendiendo que tan valioso es él como los que le rodean, y que en la medida que utilice adecuadamente las reglas y normas contribuirá a la armonía social.

Por ende, el aspecto cognitivo viene a ser el elemento que paralelamente brindará a los alumnos la posibilidad de la liberación propia, pues al momento en que un alumno aprende y es capaz de expresar sus opiniones, hacer propuestas y generar conocimiento, dejará de ser individuo imitado y acomodado a una sociedad,

El maestro tiene entonces frente a sí una tarea nada fácil pues es a través de él, como guía y mediador, que el alumno logrará hacer de la educación su mejor herramienta para enfrentar el mundo en el que vive.

ALTERNATIVA

Profesionalizar la labor docente con base a procesos de análisis y reflexión de la práctica misma

En las concepciones citadas en el marco teórico, tocamos lo referente a la importancia que creemos posee, que el maestro construya su identidad y profesionalización mediante procesos donde analice y reflexione todas y cada una de las acciones que le atañen, la pregunta es: ¿Cómo lograrlo?, creando estrategias que brinden al docente la oportunidad de interactuar en un foro abierto en el cual pueda compartir y aprender sobre su práctica, es de suma importancia, en tal sentido, la creación de un curso-taller que persiga dicha finalidad.

Un curso taller implica la reunión de un grupo de personas que con el apoyo de un facilitador articulan sus esfuerzos, conocimientos y habilidades para obtener resultados propositivos. Por regla general, su duración es de una a tres semanas.

Se caracteriza de la siguiente manera:

- Hacer uso de técnicas vivenciales ya que favorecen la comunicación, enseñan a vivir y a convivir, tratan acerca de la

adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes y consolidan la interpretación realista de lo estudiado teóricamente en clase

- El poder del grupo en el proceso educativo es decisivo, nutre y retroalimenta a los miembros que lo conforman, los cuales adquieren la capacidad para actuar eficientemente dentro del grupo y se preparan aquí para la vida.
- Con los diferentes puntos de vista de los otros, el individuo se enriquece y enriquece a los demás con los suyos propios.
- Las técnicas de dinámica de grupo son más bien, medios y no fines que proporcionan más que conocimientos, los medios para llegar al conocimiento.

El presente proyecto implica la elaboración de un curso taller y por tanto se ubica en acción docente ya que su estructura atañe directamente a la práctica en lo cotidiano y a la teoría, básica cuando de enseñar se trata, es decir, hacemos alusión a la praxis, para con ello aterrizar en el encuentro de la propia identidad, echando mano de lo que fué y es la noble profesión del magisterio.

La estructura del curso-taller consta de cuatro módulos, cada uno con su programa de actividades, objetivo general, presentación, estrategias de trabajo, recursos, formas de evaluación, y bibliografía; además de contar con reflexiones que inspiran a pensar y analizar lo propio y colectivo en ese afán de, como humanos, sentirnos parte de un todo educativo.

El primer módulo plantea la premisa ¿Por qué soy docente?. En el cual se promueve la reflexión en torno a la disyuntiva de serlo por vocación o formación, a través del diálogo, el análisis individual y colectivo, cuestionando la labor del maestro y como ésta influye en la sociedad.

En un segundo módulo se plantea la interrogante ¿Bajo qué contexto y enfoque me encuentro? Con la intención de que los docentes ubiquen que corriente pedagógica guía su práctica actualmente, para con ello modificarla o enriquecerla, se abordan cinco modelos educativos básicos en cuanto a profesionalizar la

práctica se refiere, ya que no podemos entender lo que somos y hacemos hoy, sin conocer lo pasado, el énfasis del módulo se encuentra en el modelo constructivista, sin dejar de lado la posibilidad de tomar lo conveniente de otros cuatro modelos, con la finalidad de que sea el docente, el crítico y constructor de un método ecléctico adecuado a sus necesidades.

En el tercer módulo titulado ¿Qué tipo de maestro tienen mis alumnos? Se coloca el acento en un recorrido por las vivencias áulicas, para con ello establecer un momento de reflexión, que parte de lo que el maestro llega a generar en sus relaciones con todos los ámbitos educativos, aborda de manera interesante y reflexiva todos esos actos que se antojan un tanto monótonos, pero que engarzados forman la vida escolar.

¿Qué tipo de maestro quiero ser?, ocupa **el cuarto módulo**, en él, el docente llegará a una confrontación consigo mismo que le permitirá establecer un compromiso con su práctica y fijar la mirada en la forma en que ejerce su liderazgo, y como éste influye en su interacción con los demás, así como la importancia que le implica estar actualizado, al tiempo que requiere de un conocimiento de sí mismo.

JUSTIFICACIÓN DEL CURSO-TALLER

Debido a la transversalidad bajo la cual nos encontramos inmersos, aparece la imperiosa necesidad de transformar y actualizar nuestra labor docente y que mejor manera de lograrlo que a través de un análisis reflexivo de la misma.

Reflexionar es pensar y pensar implica el buscar dentro de uno mismo toda esa gama de respuestas latentes y necesarias que nos hagan caer en la cuenta de que lo que hacemos cotidianamente es lo más adecuado para el contexto en el cual laboramos.

Sin ese análisis, sin ese conocimiento de uno mismo se hace imposible dar lo que uno no posee, es decir, si el profesor trabaja con y para material humano, no puede enseñar a otros lo que no encuentra dentro de él mismo.

No obstante el docente debe tener la concepción de que todo cuanto hace posee una razón de ser, un calificativo que lo alcanza a describir y le ayuda a encontrar su lugar de pertenencia, ya sea en un modelo educativo u otro o por qué no tomando de cada uno lo que le parece más conveniente y adecuado a las necesidades de su contexto.

Por todo lo anterior, el presente curso – taller determinará después de procesos reflexivos, tanto personales como colectivos las respuestas que darán Inicio al encuentro de su identidad y profesionalización.

APLICACIÓN

Durante el mes de Noviembre del año 2005, la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” fue la sede donde se desarrolló el curso-taller diseñado con el propósito de brindar a 18 docentes la oportunidad de iniciar un proceso reflexivo y analítico basado en su labor, atendiendo a dos concepciones que se consideraron de mayor prioridad: identidad docente y profesionalización.

Se diseñó para trabajar una sesión a la semana, los días sábado, dando pauta los días restantes, a la reflexión y realización de algunas tareas que permitieran enriquecer el trabajo de la siguiente sesión.

Los asistentes al curso se encuentran entre el nivel de preescolar y primaria, asistiendo también directivos del plantel.

A cada profesor se le proporcionó una carpeta con la información correspondiente de cada módulo, dicha información estaba organizada por sesiones y cada una contiene:

- Programa de actividades: Tiene como finalidad plantear el trabajo del día, para que los maestros ubiquen la actividad a realizar; comprende horarios, descansos, dinámicas de integración, actividades a realizar, títulos de los

documentos teóricos propuestos, títulos de las reflexiones utilizadas, espacios para las conclusiones del trabajo y tareas según el caso.

- Propósito general: Nombra el propósito perseguido durante la sesión, del tal forma que tanto ponentes como participantes conozcan la meta a cumplir en la sesión.
- Presentación: Brinda un panorama general de los temas a tratar y algunas de sus características más representativas.
- Actividades de trabajo: Son las acciones diseñadas para el trabajo con los participantes y plantean las dinámicas a seguir en cada sesión.
- Recursos: Son los materiales, papelería y elementos necesarios para el trabajo.
- Formas de evaluación: Especifican al participante los elementos y porcentajes a tomarse en cuenta durante el desempeño en la sesión.
- Bibliografía: Proporciona la información sobre los documentos adecuados y autores recomendados para el trabajo teórico.

Duración del curso taller: 20 horas.

Duración de cada módulo: 4 horas y media. (Media hora de receso.)

1.- MÓDULO UNO:

¿POR QUÉ SOY DOCENTE?

1.1 PROGRAMA:

HORA	ACTIVIDAD
8:45	Registro
9:00	Presentación del Curso-Taller. (ver justificación)
9:30	Dinámica de integración: Presentando a mis compañeros.
10:00	Lectura Reflexiva: Dejando huella.(anexo 6)
10:10	Análisis y Reflexión en base a la lectura.
11:00	Receso
11:30	Actividad creativa: Así me veo.
12:00	Una reflexión a propósito de ser docente. Exposición por equipos sobre el texto anterior.
13:30	Conclusiones.
14:00	Salida.

1.2 PROPÓSITO GENERAL.

Sensibilizar a los maestros y promover la reflexión en torno a las prácticas docentes cotidianas, para que a través del diálogo y el análisis de manera individual y colectiva descubran la razón por la cual ejercen esta labor.

1.3 PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Partiendo de la premisa: ¿POR QUÉ SOY MAESTRO? Nos enfrentamos a la disyuntiva del rescatar la profesión desde todas y cada una de las perspectivas involucradas con ella, desde mirarla como trabajo remunerado hasta la cuestión de que define a la sociedad en la cual se inserta y a la cual toca y transforma de manera simultánea, preguntándonos qué es lo que quiero hacer y si estoy capacitado para hacerlo.

¿POR QUÉ SOY MAESTRO? Es la pregunta medular que rige y debe regir nuestra práctica, buscando un mejoramiento personal y profesional. Por tanto, en el presente módulo desarrollaremos un trabajo encaminado a la consolidación del ser docente, analizado desde diferentes perspectivas.

1.4 ACTIVIDADES DE TRABAJO:

Las formas de trabajo son en términos generales, las de un seminario, al privilegiar el trabajo de discusión teórica en torno a las problemáticas señaladas, pero abriendo espacios de producción individual.

No obstante con el propósito de significar la discusión y el análisis, se partirá de una experiencia colectiva mediante una dinámica de grupo en la cual se reflexionará, haciendo uso de materiales impresos .

1.4.1 DINÁMICA DE INTEGRACIÓN : PRESENTANDO A MIS COMPAÑEROS:

Cada participante del curso taller, elegirá a un compañero, con el cual tenga poca relación; con el fin de investigar datos de su historia personal, posteriormente se presentarán uno a otro ante los demás.

1.4.2 LECTURA REFLEXIVA: Dejando huella.

- Se dará lectura al texto con la ayuda de algún participante.

1.4.3 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN CON BASE EN LA LECTURA

- Al terminar la lectura se realizará una lluvia de ideas donde los participantes exterioricen sus opiniones y reflexiones acerca de la misma.

1.4.4 ACTIVIDAD CREATIVA: ASÍ ME VEO.

- En hojas de papel, cada participante realizará un dibujo acerca de su concepción como maestro.

1.4.5 LECTURA: UNA REFLEXIÓN A PROPÓSITO DEL SER MAESTRO.

- Exposición por equipos, utilizando material ilustrativo.

1.4.6 CONCLUSIONES DEL MÓDULO.

- Al finalizar la sesión, se hará un intercambio de reflexiones sobre lo trabajado en el módulo, por turnos e individualmente.
- Se asignará a un participante, la tarea de tomar por escrito lo que le parezca más relevante de la aportación de cada miembro y la leerá como conclusión general.

1.5 RECURSOS:

- Materiales impresos
- Marcadores de colores

- Pliegos de papel bond
- Hojas blancas

1.6 FORMAS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO PARA LOS PARTICIPANTES:

Los elementos a considerar en el proceso de evaluación se refieren fundamentalmente a aquellos que permitirán al docente iniciar y fortalecer su proceso de autoformación, a través del análisis y confrontación de su trabajo docente.

Para la evaluación del módulo, se plantean los siguientes indicadores:

- Asistencia 20%
- Participación en las dinámicas del trabajo y cumplimiento en las actividades que se desarrollan en las sesiones 40%
- Trabajo por escrito de recuperación, análisis de la experiencia docente a nivel individual 40%

LECTURA PARA REFLEXIONAR

UNA REFLEXIÓN A PROPÓSITO DEL SER MAESTRO

David F. Beciez González

Parte esencial de estas reflexiones, es producto de un trabajo realizado desde la docencia y en el trabajo con docentes, sobre todo en la escuela primaria y secundaria.

Al respecto, queda perfectamente claro que la escuela –como institución- se encuentra determinada por la sociedad en la que está inscrita, por las relaciones sociales en las que se significa; pero también es cierto que la escuela, el ser

docente, al tiempo que reproduce, resignifica los valores sociales; que el ser docente –como toda conducta humana- es contradictorio y rico.

Ejercer la docencia se define también por las condiciones generales de trabajo, por las condiciones salariales; esto es cierto, pero no lo es todo. La realidad del ser docente nos demuestra que hay otras dimensiones que es preciso ubicar en el ser docente, para no caer en las trampas de la demagogia o de la ideologización, en la explicación por el ser docente.

La concepción asumida al respecto, es posible que entre en contradicción con algunas interpretaciones acerca de la función docente, que la suponen como definida y conocida de antemano y que sólo se necesita opinar desde afuera para que, sin conocer de la cotidianidad tan adversa para el docente, se opine de él sin haber estudiado o reflexionado sobre su trascendencia, su importancia.

Poco contribuye enriquecer el ejercicio, el pretender explicarlo sólo desde la racionalidad teórico-metodológica, acerca de querer ver sólo las insuficiencias de la practica diaria del profesor, no permitiendo transitar el camino de la explicación empírica que también tiene cabida; eso también le da sentido al ser docente. Por supuesto que tampoco se demanda una explicación del ser docente, sólo con la limitadísima y siempre incompleta fundamentación de la experiencia. No se puede andar por la vida permanentemente solo con la intuición al descubierto, como si fuera orgullo, cuando sólo es pavor a darle el sentido necesario a nuestro trabajo, es decir, trabajar para la transformación de la educación. Se requiere, entonces, trascender ambas posturas.

En primer lugar, existe la necesidad de dejar claro cuál es mi postura respecto a lo que significa ser docente: posibilitar aprendizajes, entre los cuales se encuentre el mío; lo concibo como una actitud frente al conocimiento. Es un dejarse seducir por la fascinación de aprender con otros, tener la maravillosa oportunidad de dudar de las recetas y de los esquemas que recomienda: cómo ser buen maestro, cómo debe ser un buen maestro como si hubiera formulas mágicas para construir aprendizajes. Casi se puede concebir como un constante coordinar para aprender juntos, en donde el objeto a descubrir también seamos nosotros mismos.

Trabajar en la docencia es singular al ejercicio de otras profesiones, porque aquí existe la posibilidad de recrear las ciencias para descubrir el mundo, cuando las conductas se modifican a través del conocimiento y para enfrentar la vida con más elementos.

Por otra parte, cuando se habla de ser docente, para cualquier destinatario se está hablando de poner en juego la imaginación, la capacidad, la formación, el deseo de querer aprender y compartir ese proceso.

Hablemos entonces de cuáles serían los elementos que consideramos indispensable tener en cuenta a la hora de ser docente: en primerísimo lugar, está responderse plena y directamente a: ¿qué quiero hacer?, ¿para qué quiero ser docente?, si de verdad me interesa el asunto educativo; enseguida, ¿tendré la capacidad?, ¿tendré la información para coordinar un grupo?.

Ya no es suficiente ahora, haber cursado la Escuela Normal, la Escuela Normal Superior o alguna ciencia de la educación para suponer que “alguien” es maestro.

Tampoco lo es el refugiarse en la autoridad administrativa que otorga o pretende dar la autorización de pararse frente al grupo a ejercer una enseñanza modelo; cada día la realidad rebasa a las docencias magistrales en todos los niveles educativos.

El uso de los medios de comunicación, ha obligado al docente a buscar otras formas que le permitan captar la atención del alumno; valerse de los medios es un reto educativo formal aún pendiente.

Es una lástima que aún no se cobre la suficiente conciencia en los docentes, de que el mejor instrumento para ejercer su profesión es su cuerpo, su voz, sus manos, sus ojos, toda su corporalidad puesta al servicio de construir aprendizajes.

Cada vez más se tiene presente que el ser docente implica estar muy informado de lo que pasa ante sus ojos, y desde allí tener una postura frente a los hechos.

De igual manera la versatilidad académica debe impregnar la docencia y la educación básica; la multidisciplinariedad que se maneja de manera integral en los primeros años, se va lamentablemente perdiendo en los grados superiores.

En este sentido aún es de lamentar que las propuestas de profesionalización amplias, importantes, estén fuera del alcance de los profesores en servicio.

Está lejos de la cultura escolar en el trabajo diario, el debate colegiado, compartir lo aprendido y encontrar en el trabajo de un compañero la afirmación o negación en el avance educativo.

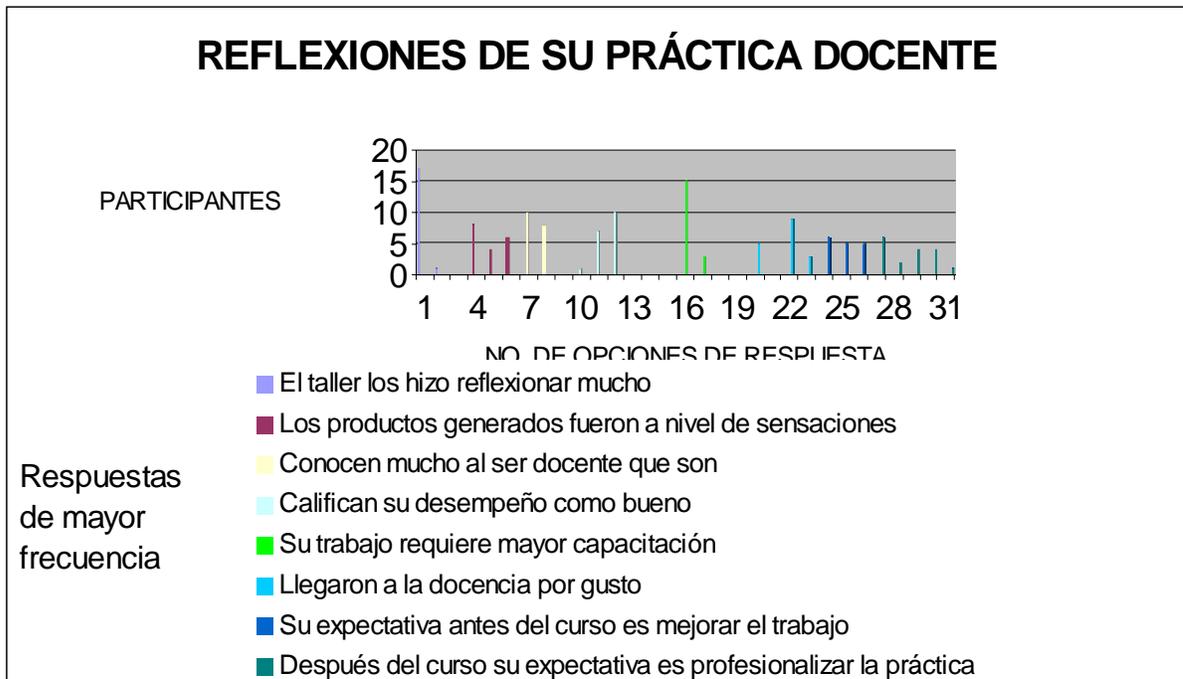
En suma, hablamos de una actitud más seria para enfrentar el enorme placer de ser docente, la maravillosa posibilidad de crecer con otros, la oportunidad única de abrir caminos para la esperanza desde la conducta humana por el futuro del país, para efectivamente decir con orgullo que algunos pueden ser docentes.

1.7 EVALUACIÓN DEL MÓDULO UNO.

El diseño de la evaluación contempla preguntas dirigidas a las actividades presentadas en el programa de trabajo de la sesión, tanto de índole teórica, como práctica. (ver anexo 2)

RESULTADOS

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos durante la primera sesión del curso-taller, en ella se presentan las 31 opciones de respuesta que dieron los participantes y se resaltan las respuestas de mayor frecuencia, con el fin de dar a conocer el análisis hecho a las mismas



Análisis de las respuestas de mayor frecuencia:

- Los docentes mencionaron haber reflexionado durante la sesión:
Los contenidos teóricos y las lecturas, abarcados en el módulo uno funcionaron como medios para iniciar un análisis y reflexión de la práctica.
- Generaron productos a nivel de sensaciones:
Se inicia el propósito de sensibilización, necesario para crear el ambiente propicio para el trabajo del taller y con ello exista la disposición en los docentes para construir su concepción de identidad y profesionalización
- Conocen mucho el ser docente que son:
Manifiestan parte de su identidad al reconocerse como docentes.
- Calificaron su desempeño docente como bueno:
De las cinco opciones a elegir toman la tercera, sienten que su trabajo da resultados, pero aún no lo califican como excelente, signo que manifiesta que hace falta avanzar más por el camino de la preparación.

- Reconocieron necesitar mayor capacitación:
De las cinco opciones de respuesta toman la capacitación como primordial, ello deja ver que existe un compromiso con su trabajo y manifiestan la necesidad de seguirse preparando como docentes.
- Llegaron a la docencia por gusto:
Manifiestan estar en el lugar y trabajo elegido por ellos, lo cual implica que será más fácil andar por el camino, pues en la medida que nos dediquemos a lo que nos gusta, notaremos un progreso, siempre que así se desee.
- Antes del curso, tienen como expectativa mejorar su trabajo:
En su mayoría manifestaron querer mejorar su trabajo, buscando respuestas a interrogantes que surgían solamente en la experiencia y en el ejercicio de su labor; resulta interesante ver que de las otras dos opciones de respuesta, con un empate de cinco puntos, manifiestan querer crecer o potencializar sus habilidades, es decir, en conjunto existen inquietudes por ejercer de forma más eficiente, desconociendo las vías para hacerlo.
- Después del curso su expectativa es profesionalizar su práctica:
Al finalizar la primera sesión se muestran interesados en llevar paralelamente la experiencia y la teoría como herramientas en la profesionalización de su práctica,

2.- MÓDULO DOS:

¿BAJO QUE CONTEXTO Y ENFOQUE ME ENCUENTRO?

2.1 PROGRAMA:

HORA	ACTIVIDAD
8:45	Registro
9:00	Dinámica Integradora. Al cliente lo que pida.
9:15	Abordaje teórico de los modelos educativos.
11:00	Receso
11:30	Actividad teatral: Éste es mi modelo.
12:30	Análisis del contexto actual
13:30	Conclusiones
14:00	Salida

2.2 PROPÓSITO GENERAL.

Los docentes conocerán las características propias de cada modelo educativo e identificarán en qué contexto se encuentran actualmente trabajando, para así modificarlo o enriquecerlo dentro de su práctica.

2.3 PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Como se estableció en la justificación del curso-taller, es necesario hacer que los docentes reflexionen sobre qué tipo de aprendizaje promueven en sus aulas; por eso al retomar y reflexionar sobre las características propias de cada modelo, identificarán cuál es el más adecuado a los fines educativos actuales.

Un modelo pedagógico, quizá desde los años sesentas y específicamente en el ámbito de las ciencias sociales, hace alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico, pedagógico, etc.; que se caracteriza por dos grandes dimensiones. Una de ellas se refiere a determinada concepción teórico-filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar

en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos que eventualmente permanecen ocultos, sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda gran dimensión y que se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones.

Se pretende exponer una panorámica general de los modelos pedagógicos y en lo posible, abordarlos con una mirada crítica, pero haciendo énfasis en cuanto a extensión y profundidad en ese modelo que hoy se conoce de modo genérico como CONSTRUCTIVISMO.

2.4 ACTIVIDADES DE TRABAJO:

Las formas de trabajo son en términos generales, exposición por parte de las ponentes, privilegiando el trabajo de discusión teórica en torno a los modelos educativos; abriendo espacios de producción individual.

No obstante con el propósito de significar la exposición y el análisis, se implementa una dinámica teatral representativa, en la cual se manifiestan las características propias de cada modelo a fin de reflexionar y clarificar las mismas, apoyado por materiales impresos, acetatos y materiales diversos.

2.4.1 DINÁMICA DE INTEGRACIÓN: AL CLIENTE LO QUE PIDA.

- Cada participante anotará en una hoja de papel la acción que desee que ejecute un compañero (cantar, recitar, bailar, etc), y se la entregará.
- El participante que recibió la hoja la leerá y le pedirá a la persona que se la entregó, que ejecute la acción escrita.
- Comentarán lo sucedido durante la dinámica y cómo se sintieron.

2.4.2 LECTURA: DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL AL CONSTRUCTIVISMO O DE CÓMO LOS MAESTROS PUEDEN EVOLUCIONAR PEDAGÓGICAMENTE.

- Exposición a cargo de las ponentes.

2.4.3 ACTIVIDAD TEATRAL :ESTE ES MI MODELO.

- Se organizarán en equipos.
- Cada equipo contará con 20min. para preparar una representación de clase creativa sobre el modelo asignado.
- Los equipos realizarán su representación.
- Se hará comentario de lo presentado

2.4.4 ANÁLISIS DEL CONTEXTO ACTUAL

- A cada participante se le entregarán cinco hojas de diferentes colores,
 - A) verde para el modelo Tradicional
 - B) azul para el modelo Tecnocrático
 - C) amarillo para la Didáctica Crítica
 - D) rosa para el Constructivismo
 - E) rojo para la Escuela Activa
- De forma individual, clasificarán las acciones o estrategias que implementan dentro del aula, anotándolas en la hoja correspondiente, a fin de identificar cuál es modelo que más utilizan en su práctica cotidiana.
- Se realizará un comentario colectivo sobre la actividad.

2.4.5 CONCLUSIONES DEL MÓDULO:

- Al finalizar la sesión, se hará un intercambio de reflexiones sobre lo trabajado en el módulo, por turnos de manera individual.

- Se asignará a una participante, la tarea de tomar por escrito lo que le parezca más relevante de la aportación de cada miembro y la leerá como conclusión general.

-

TAREA:

Pedir a los maestros que traigan dibujos en donde sus alumnos describan como los ven. (Hacer un comentario por escrito).

2.5 RECURSOS:

- Materiales impresos.
- Marcadores de colores
- Pliegos de papel bond
- Hojas blancas
- Hojas de colores
- Acetatos.

2.6 FORMAS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO PARA LOS PARTICIPANTES:

Los elementos a considerar en el proceso de evaluación se refieren fundamentalmente a aquellos que permitirán al docente iniciar y/o fortalecer su proceso de autoformación, a través del análisis y confrontación de su trabajo.

Para la evaluación del módulo, se plantean los siguientes indicadores:

- Asistencia 20%
- Participación en las dinámicas del trabajo y cumplimiento en las actividades que se desarrollan en las sesiones 40%
- Trabajo por escrito de recuperación, análisis de la experiencia docente a nivel individual 40%

LECTURA PARA REFLEXIONAR

De La Didáctica Tradicional al constructivismo

o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente

María Guadalupe Carranza Peña*¹

El maestro no enseña a los alumnos en el aula,
sólo dispone los medios para que ellos aprendan

Albert Einstein

A manera de introducción

El tema de una didáctica para la educación superior es relativamente nueva. Tanto las políticas educativas dirigidas hacia la formación de maestros como las prácticas de actualización del profesorado han sido dirigidas sustancialmente hacia los niveles de la educación básica. Tradicionalmente se ha pensado que en el nivel medio superior y superior es suficiente con dominar la materia respectiva para ser un “buen maestro”, o bien mantener una serie de características tales como un buen manejo conceptual o cierta empatía con los alumnos, o un manejo relativamente adecuado de la disciplina en clase, etc.; Cualidades que si bien son necesarias, no son suficientes para que tengamos la certeza de que los alumnos realmente aprendieron y que tales aprendizajes perdurarán durante algún tiempo considerable o que les será de utilidad en situaciones donde sea factible aplicarlos.

Aunque casi todos los que ejercemos la docencia en dichos niveles nos planteamos tales propósitos, con frecuencia no disponemos de los medios para lograrlos o carecemos de ciertos aspectos pedagógicos que nos apoyen en nuestro cometido, que nos lleven más allá de las buenas intenciones para contribuir significativamente en la formación profesional de nuestros discípulos. Respecto a la formación, dice Savater que hace falta tener valor para educar, en su doble significación: en un aspecto entraña un verdadero acto de valor en su sentido de arrojo para cumplir con

¹ Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Cuerpo Académico: Formación y Tendencias educativas, Coordinadora de la línea de investigación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

una tarea nada fácil; y en una segunda acepción en su sentido valoral, en la medida de contribuir a desarrollar actitudes y aptitudes en los alumnos, y por ende en nosotros mismos; como formadores de sujetos profesionales.

Es cierto que el contexto en el que nos desenvolvemos en algunas ocasiones no ayuda mucho superar las necesidades de actualización tanto disciplinarias como metodológicas respecto a nuestra práctica docente; como también es cierto que en la actualidad, sobretodo en los ámbitos universitarios, la densidad de discursos que se ostentan como innovadores suelen, más que motivarnos, confundirnos y hasta paralizarnos debido a nuestra incertidumbre sobre si será adecuado y conveniente conocerlos y profundizarlos o tal vez sea una pérdida de tiempo y de esfuerzo, cuando no hasta de dinero.

Al respecto también es preciso conocer que cada profesor, durante su trayectoria personal y profesional ha ido acumulando una suerte de conocimiento devenido de su interacción cotidiana con sus alumnos y sus colegas de tal manera que ha ido construyendo estrategias y concepciones, tácitas diríamos; que guían su acción y orientan sus decisiones, por ejemplo: a la hora de presentar un contenido nuevo o de organizar al grupo, o la hora de evaluar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas maneras de actuar y de pensar constituyen un bagaje profesional y potencialmente valioso en un modelo emergente en el campo pedagógico denominado constructivismo.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

El intento por presentar una visión general acerca de los modelos pedagógicos y sus expresiones; en algunos casos sus aplicaciones, significa embarcarse en una tarea demasiado ambiciosa, no sólo debido a las amplias proporciones de la práctica y la producción en este campo, sino también porque hoy existe una amplia variedad de clasificaciones todas ellas realizadas desde ópticas distintas, emergidas de criterios de selección diversos, dependientes de los énfasis que cada autor decide arbitrariamente, por lo cual en esta ocasión me aventuraré a presentar ésta en particular.

En primer lugar parece necesario decir que se entiende por modelo pedagógico. Ya desde hace algún tiempo, quizá desde los años sesentas, se viene hablando de modelos, en el ámbito de las ciencias sociales;² haciendo alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico, pedagógico, etc. que se caracterizan, desde mi punto de vista; por dos grandes dimensiones. Una de ellas se refiere a determinada concepción teórico-filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos que eventualmente permanecen ocultos sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda gran dimensión y que se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones. En pocas palabras, todo modelo implica aspectos de orden discursivo y de orden práctico.

En el caso de los modelos pedagógicos, tal como lo expresé desde un principio, aún cuando existen diversas clasificaciones³, ninguna de ellas incorpora en su esquema al constructivismo como la última fase de las transformaciones que se ha dado en el ámbito de la Pedagogía en lo general y de la didáctica en su sentido más restringido, dado lo cual es válido el intento por presentar una vista general a los modelos pedagógicos aparecidos en la práctica educativa desde sus primeras expresiones como disciplina orientada al propósito de la formación, en tanto que su quehacer pedagógico propiamente dicho:

Se pretende exponer una panorámica general de los modelos pedagógicos y en lo posible abordarlos con una mirada crítica, pero haciendo énfasis en cuanto

² Desde mucho antes ya se utilizaba este término en el ámbito de las ciencias formales y en el de las ciencias naturales.

³ Existe una clasificación ampliamente difundida en el campo pedagógico, presentada por Jesús Palacios en su obra, "La cuestión escolar", donde divide a las tendencias en tres grandes vertientes denominadas, la corriente reformista, la antiautoritaria y la sociopolítica. Por su parte Morán Oviedo et al, en la obra "Planeación y operatividad en la Didáctica" elabora otra clasificación ampliamente difundida en las universidades y centros de formación en México, aludiendo a tres grandes modelos; la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica; Ángel Diego Márquez, en su valiosa obra "Psicología y didáctica operatoria" divide la evolución de las prácticas docentes en cuatro grandes periodos; la teoría de las facultades, la didáctica herbartiana, el modelo de la escuela activa y la didáctica operatoria; sólo por dar unos cuantos ejemplos de la amplia gama de clasificaciones.

extensión y profundidad en ese modelo que hoy se conoce de modo genérico como constructivismo ya que representa una alternativa potencialmente fuerte para comprender y resolver de manera distinta los problemas que cotidianamente surgen en el aula y en general en la práctica educativa.

El hacer una clasificación de los modelos pedagógicos; tanto clásicos como contemporáneos, representa por sí misma una simplificación exagerada de la realidad educativa tan compleja y multidimensional; sin embargo resulta muy útil para lograr una exposición lo más clara, precisa y coherente posible; por lo tanto se incluirán las características, expresiones, representantes, alcances y limitaciones de cada modelo organizadas bajo la siguiente denominación:

- A) Modelo tradicional

- B) Modelo de la escuela activa

- C) Modelo de la tecnología educativa

- D) Modelo de la didáctica crítica

- E) Modelo constructivista

Huelga mencionar que estas denominaciones sólo representan un intento de diferenciar grosso modo a las concepciones en abstracto; ya que en el mundo real las prácticas educativas de los profesores y de los alumnos comparten de alguna manera las características de más de una de ellas.

El interés de este trabajo es identificar las concepciones más o menos distintivas de los modelos que sirvan a los enseñantes para orientar sus prácticas según los ajustes que crean convenientes dependiendo de sus contextos particulares, no se trata de etiquetar si los educadores corresponden a uno u otro modelo, ya que estoy definitivamente convencida de que los maestros en su particularidad son capaces de dar respuestas específicas a los problemas que cotidianamente surgen en su aventura de enseñar.

A) El Modelo Tradicional.

Casi todos los autores coinciden en reconocer un modelo tradicional mantenido durante siglos, en primera instancia en las únicas instituciones educadoras, que eran los monasterios y posteriormente trasladado a las instituciones educativas seculares que siguieron manteniendo las mismas concepciones y prácticas acerca de las responsabilidades, formas en las que se debía enseñar en aquellas escuelas. Este modelo tradicional consistía en la presentación de los contenidos educativos por el maestro, cuya palabra era incuestionable, “magister dixit”, “La palabra del maestro”, tocaba al alumno escuchar pasivamente en los largos discursos cargados de moralidad cuya repetición le sería pedida a su debido tiempo.

Este tipo de enseñanza está basada en lo que los libros dicen, en el mejor de los casos, cuando no, en lo que el maestro dice, aún cuando no sea del todo cierto, por tales características se le denomina libresca y memorística.

Esta concepción didáctica funda sus principios en la idea que los contenidos educativos son verdades invariables, incuestionables y exclusivamente racionales. Algunos autores, (Nervi, 1984, 74) las sitúan en la corriente perennialista donde se plantea que “...pese a la diversidad de ambientes, lo típicamente humano continúa igual en todas partes. Por lo tanto la educación debe ser la misma para todos y en cualquier lugar (en sus fundamentos y en sus elementos esenciales).

Los contenidos y los programas en los que éstos se agrupan se organizan según su orden exclusivamente lógico, desde el punto de vista de cómo lo entiende el profesor, sin considerar el nivel del pensamiento y las naturales limitaciones de información y de experiencias, que trae consigo el alumno. Aún cuando los éstos, se incorporan a la escuela con una amplia gama de experiencias e informaciones abstraídas en su interacción con el ambiente físico y social, no se encuentran organizados según la lógica del conocimiento científico, es decir, no todo conocimiento empírico se traduce automáticamente en conocimiento escolar, mucho menos en conocimiento científico.

Subyace en este modelo la idea de que la cultura es inalterable y que las creencias, valores y prácticas no cambian en el correr de los tiempos. Todos hemos oído

ciertas expresiones como estas “pero en mi tiempo, las cosas se hacían mejor” haciendo alusión a un deseo de mantener vigentes las prácticas de antaño.

La figura dominante en este modelo, por consecuencia es la del profesor, en tanto que es él quien decide no sólo el contenido de la materia, (lo cual ocurre prácticamente en todas partes, no sólo por deficiencia de los modelos, por muy progresistas que sean, sino por inercias de las instituciones y de los propios grupos académicos) sino que también es de su atribución exclusiva, cuando se habla en clase, qué actividades individuales y colectivas se han de realizar, cuándo se habrá de evaluar el aprendizaje, así como los medios y criterios con los cuales se aplicará. No resulta extraño que en esta organización sea el profesor el centro de la clase, quedando los sitios marginales, en el nivel simbólico, y también en el nivel real, el alumnado, por tal, a éste tipo de relación educativa se le ha llamado magisteroctrismo.

Dentro de las múltiples formas de relación que se dan en el aula, una es la que domina el horizonte psicosocial de la clase en este modelo, el ejercicio de la autoridad desde el lugar de privilegio que la institución ha asignado al profesor, quien la ejerce casi de forma automática como resultado natural de su condición de maestro. Al respecto, Fontan Cubero, habla al menos de tres formas de relación que alternativamente se dan en el aula y que son las siguientes: Relación maestro-alumno; relación maestro-alumnos, relación alumnos-alumnos, dentro de las que ocurren múltiples interacciones que determinan las dinámicas individuales y grupales. Según este autor es conveniente impulsar las relaciones horizontales y disminuir las relaciones verticales con el fin de que la comunicación y los procesos de aprendizaje se realicen extensivamente como resultado de los intercambios de concepciones, ideas y experiencias entre pares, es decir entre los mismos alumnos. En cierto sentido, el modelo tradicional y su adscripción a una relación autoritaria; no de la autoridad devenida de un reconocimiento hacia el valor de la persona del maestro por su saber en un sentido amplio: saber enseñar, saber escuchar, saber organizar, saber comunicar, saber comprometerse, saber compartir, saber aprender, etc.; hacen pensar en la idea que Foucault expresa sobre los propósitos de la escuela “para formar cuerpos dóciles y espíritus normalizados” donde las disciplinas

del saber se constituyen en “creadoras de dominaciones”, a través de las disciplinas que se impone a las mentes y a los cuerpos. (Foucault 1979:151).

El contenido de los cursos, de la cátedra dentro de este modelo, más que un conocimiento que le permita al alumno encontrar mejores y mayores explicaciones para comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea; tiene un valor como fin último en sí mismo; es un círculo que se cierra en sí mismo; en otras palabras, se trata de enseñar lo que se tiene que aprender, no de enseñar porque lo enseñado es y puede llegar a ser útil. De igual forma los contenidos se enseñan como verdades absolutas, como dogmas de fe religiosa; es decir la educación es dogmática sin tener lugar la duda metódica, elucidada por René Descartes⁴, ni el cuestionamiento crítico introducido en la historia del pensamiento filosófico por F. Bacon, entre otros, en los finales del siglo XVII.

La memoria juega un papel más importante que la comprensión, (al contrario de las corrientes constructivistas, donde se advierte una relación inversa), en este modelo vale más repetir la información, venida del profesor o de los libros, que comprender el nuevo conocimiento.

El aprendizaje es considerado como una mera acumulación de conocimientos, en palabras de Paulo Freire, Resumiendo, podemos decir que las notas características de esta concepción son la enseñanza memorística, libresca, dogmática, autoritaria y magisterocéntrica

B) El Modelo de la Escuela Activa

Todos hemos oído hablar de la escuela activa y de sus ideas renovadoras acerca de cómo se debe educar a niños y jóvenes. Su surgimiento significó un fuerte cambio en la concepción educativa de la época y aparece en el contexto de la crítica a los

⁴Al respecto, en su obra clásica “El discurso del método”, René Descartes menciona cuatro reglas, para llegar al conocimiento de la verdad: 1) no admitir nada como verdadero (regla de la evidencia), 2) dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor (regla del análisis) 3) ir de lo más simple y sencillo a lo más complejo (regla de la síntesis), 4) hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna (regla de la comprobación.) Tomado de “El pensamiento pedagógico de Comenio”, de Medina Arteaga Luis, Biblioteca Pedagógica del Maestro SEP, México, 1982.

grandes sistemas sociales y económicos de mediados del S. XVIII y principios del XIX.

Ya antes, pensadores como Juan Amos Comenio, creador de la Didáctica Magna, o el “arte de enseñar todo a todos”; como Juan Federico Hebart, con sus “pasos formales” de la enseñanza”, y otros muchos; habían criticado fuertemente las prácticas tradicionales, (que lamentablemente corresponde a la educación bancaria, aquella que concibe la mente del alumno como un depósito al cual hay que llenar de ideas que generalmente le son ajenas, desprovistas de significado, no pocos docentes aún la practican en pleno S. XXI), y propusieron un conjunto de principios que suponían un viraje diametral en la educación en general y en la enseñanza en particular.

Se reconoce a Juan Jacobo Rousseau, como el precursor inmediato de este modelo y en particular a través de su obra *El Emilio* donde critica despiadadamente las costumbres formativas de la época por el abandono en que se tiene la educación de los niños y de los jóvenes y por su desconocimiento de la naturaleza infantil. Rousseau, con una mirada visionaria, plantea lo que hoy conocemos como la psicología de las edades, es decir, la diferencia de entre las características del pensamiento, intereses y necesidades de los individuos de distintas edades.

Mucho tiempo después Jean Piaget, desarrollaría una teoría que corresponde a esta concepción, la cual básicamente consiste en precisar y definir las formas de pensamiento dominantes en cada edad, desde el momento del nacimiento y su ulterior desarrollo hacia las edades más avanzadas, suponiendo en todas ellas una interacción con el medio físico y social, en el que se contextualiza el desarrollo de cada sujeto.

Básicamente el gran mérito de la escuela activa, de sus precursores y de sus predecesores se sintetizan en cuatro grandes principios.

El principio de la actividad, del cual toma el nombre. Opuesta a la idea de pasividad asignada al alumno, en esta corriente la actividad del alumno es condición necesaria en los procesos educativos, desde las primeras iniciativas y experiencias de

pedagogos como Celestine Freinet, en Francia con su escuela moderna; como Ovidio Decroly en Bélgica en su escuela de “L Hermitage” y sus Centros de interés que es un método globalizante; como María Montessori en Italia, en su “Casa Dei Bambini”; hasta nuestros días permanece la idea de que no es sólo que el maestro enseñe, sino que los alumnos aprendan a través de su actividad física y mental. La idea de pasividad llevada a la práctica por la corriente tradicional quedó fuertemente cuestionada por la escuela activa al punto de negar cualquier aprendizaje si éste no era inducido y producido por medio de actividad.

En Freinet el principio de actividad va ligado directamente a la idea del trabajo, diciendo: “Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función, cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento” (Freinet, 1974:132). De la misma forma en este autor uno de los conceptos claves es el interés. Nadie hace bien algo que no lo le interesa.

El tema de la clase debe ser un asunto de interés, en la lógica didáctica equivale a que el profesor debe tender los puentes necesarios para que el alumno logre captar la relación del tema con sus propios asuntos, con sus propios intereses. No todos los temas escolares son naturalmente significativos para el alumno, quien aprende requiere de las explicaciones que logren un acercamiento entre sus significados y los de los contenidos curriculares, de tal manera que adquieran sentido en el contexto de sus vivencias y sus proyectos tanto personales como profesionales.

El principio de la libertad. Paralelamente a la idea de la actividad, como condición y resultado de ésta; el principio de libertad se extendió rápidamente en todas las escuelas progresistas de mediados del siglo XIX y principios del XX, en tanto que ya habían ocurrido movimientos sociales libertarios en el contexto sociopolítico, (La revolución francesa por ejemplo en 1789) y se gestaban otros, la noción de libertad expuesta por Rousseau desde el siglo XVIII era una realidad en las nuevas escuelas. La libertad como posibilidad de manejarse de acuerdo con las propias necesidades e intereses, le permitió al alumno expresarse en todas sus potencialidades así como en sus limitaciones, el profesor entendía que los alumnos no tenían los recursos ni las disposiciones suficientes para pensar y actuar con la

lógica del adulto y por ello se adecuaron los métodos de estudio a las características del pensamiento infantil y juvenil, a diferencia del modelo tradicional donde imperaba el reino de la prohibición.

Como lo menciona Coussinet, (1972), existe una obediencia forzada en la escuela, devenida de las primeras relaciones del niño en su familia, y que al ser revisada y superada por la asunción de otro papel, tanto del maestro como del alumno, ya que sin, mandatos y controles, se forma el sentido de la responsabilidad asumida como consecuencia natural de la libertad, del compromiso consigo mismo y con los otros. Adelante el mismo autor dice:

Se ha dicho que los educadores deben saber mandar, se ha hablado del arte de mandar. Sea como fuere, cuando el individuo ha obedecido es que alguien ha mandado. Y como el otro quiere mandar, es preciso que el individuo obedezca. La orden tiene el valor que tiene la ejecución, como dicen los militares, y sólo hay un medio de obtener la ejecución, que es la coacción... obediencia es la aceptación voluntaria o involuntaria de la coacción. Y ésta opera gracias a la utilización permanente del castigo, que debe llegar a condicionar al individuo.

Durante largo tiempo se pensó que la obediencia en los niños y jóvenes era una actitud natural y de ello se les persuadía desde los hogares hasta las escuelas. Los castigos y las coacciones, como método disciplinario de las escuelas tradicionales quedaron expuestos a la crítica y transformados en modelos de relación que se fundaron en la noción de libertad, tanto en sus posibilidades de expresión física como simbólica. Libertad para moverse, para hablar, para pensar, para criticar.

Otro principio rector de la escuela activa fue el de respeto a la individualidad, cuyo contrapeso fue el de la colectividad.

Devenido de los ideales del naciente individualismo burgués del siglo XVIII, el principio de la individualidad en la escuela activa representó, más que una postura social; el intento por personalizar la enseñanza al reconocer que no todos los individuos son iguales aún cuando tengan la misma edad. Por esta razón se

entendió que los ritmos en el aprendizaje, con frecuencia difieren mucho debido a las diferencias entre los contextos familiares y socioculturales de los que provienen el niño y el joven. En 1921, la Liga para la educación nueva, propone:

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre conciente de la dignidad de todo ser humano⁵ (Palacios, 1978:29).

Más adelante se llegaría a la llamada “enseñanza personalizada cuyo propósito fue el de atender particularmente las necesidades de cada niño y de cada joven a través de formas de interacción más cercana entre profesores y alumnos, en palabras de Freinet, “comprender que detrás de cada mirada se encuentra una alma esperando ser reconocida”.

Holzapfel, investigador educativo, en su obra Panideal, plantea al respecto:

“La escuela casi no tiene en cuenta las diferencias individuales en lo que concierne a las aptitudes y la capacidad de desarrollo. Los alumnos están sometidos a un solo y único programa, y todos deben escuchar las mismas lecciones y ser instruidos y dirigidos por los mismos maestros. La educación es un verdadero Moloch, al que se sacrifican los mejor dotados” (Coussinet, 1972:64)

⁵ La escuela activa ha sido un fenómeno pedagógico que tuvo distintos momentos en su desarrollo así como distintos nombres dependiendo de los eventos en que nos situemos. Jesús Palacios, en “La cuestión escolar”, nos menciona al menos tres etapas: individualista, idealista y lírica” correspondiente a los orígenes; la “era de los sistemas” correspondiente a la eclosión de las experiencias en todo el mundo y la última etapa más dirigida a la sustentación de sus principios en teorías particulares como el enfoque dialéctico, en Wallon y la Psicología Genética de Piaget.

Con estas ideas criticaba el hecho de que los alumnos eran tratados casi en forma burocrática ya que a pesar de tener potencialidades diferentes, recibían invariablemente el mismo trato.

La diferencia de capacidades en una clase no es una dificultad con la cual hay que batallar, sino por el contrario, puede aprovecharse el adelanto de algunos alumnos como medio para apoyar a los atrasados, en una especie de aprendizaje compartido. Todos hemos presenciado alguna vez cómo algunos estudiantes comprenden con mayor facilidad y rapidez a través de las explicaciones de sus compañeros, ello quizá se deba a que entre ellos comparten situaciones y expresiones comunes, y a que igualmente se manejan con los mismos esquemas de pensamiento y de acción.

Como complemento del principio de individualidad se finca en este modelo el principio de colectividad, en tanto que la tarea de aprender y enseñar entrañan de por sí un medio naturalmente socializante, en donde la actividad colectiva supone un medio de aprendizaje a la vez que es fin de la educación la formación del espíritu colectivo, hoy diríamos la formación de la conciencia ciudadana, en tanto que la escuela es formadora de subjetividad que se construye, necesariamente en la colectividad.

Parafraseando a Bennedeti, el poeta uruguayo de este siglo; “yo soy los otros, los otros soy yo”. La mayor parte de las experiencias de la escuela activa se ocuparon de montar un sólido cuerpo de métodos de enseñanza cuya actividad giraba alrededor de grupos de trabajo, (Coussinet, 1920), Freinet con su técnica de la Asamblea escolar, William Kilpatrick y su método de proyectos, Makarenko y su método de Complejos. Todos ellos propusieron y defendieron el principio de trabajo colectivo cuya significación es indiscutiblemente reconocida en nuestros días.

Como conclusión, podemos plantear que la escuela activa supone una superación del modelo tradicional, con sus ideas renovadoras de actividad, libertad, individualidad y colectividad. El papel del profesor en este modelo, más que suprimirse, se transformó. En ese marco, corresponde al maestro no sólo “dar y tomar la lección”, ni hacer recitar lecciones o corregir tareas, sino que le atañe

disponer los elementos y actividades que le sean útiles a los alumnos para aprender, le toca estar disponible permanentemente, ya sea para contestar sus preguntas, o para organizar el trabajo individual y colectivamente en un ambiente de seguridad y confianza que sólo se alcanza en un ambiente de libertad.

C) El Modelo de la Tecnología Educativa.

Son muchos los autores y muchas las evidencias que muestran cómo los cambios en las concepciones psicológicas se reflejan invariablemente en las prácticas pedagógicas, de tal suerte que el advenimiento de la corriente conductista en la psicología produjo toda una escuela en el campo educativo, cuyo inicio se puede estimar a mediados del siglo XX llegando a sus niveles más altos durante los años sesenta y ochenta de ese siglo.

La expresión conductista en el campo educativo se denominó Tecnología educativa y logró una amplia difusión en América Latina y en México a partir de su auge con los EE.UU. y representó una concepción tecnocrática aplicada a la enseñanza.

La propuesta pedagógica de la Tecnología educativa, se ha conformado como un discurso explícito en los EE.UU. a partir de la segunda guerra. Los elementos incipientes en un principio se fueron empleando inicialmente en la selección y adiestramiento del personal militar entre la primera y segunda guerra mundial. Ha sido de manera posterior que estos elementos en un nivel de formulación diferente se fueron articulando para constituir una propuesta educativa“(introducción del libro “Tecnología Educativa, De Alba Alicia et All, 1985)

La Tecnología educativa se constituyó a partir de los trabajos de Skinner, en los años cincuenta en un intento por articular los conceptos de tecnología y educación con el propósito explícito de ofrecer una alternativa “científica”⁶ en los ámbitos educativos.

⁶Hacia el interior de la Psicología se dio una crítica en sus concepciones “subjetivistas”, imponiéndose paulatinamente el dominio de una ciencia “objetiva”, desde los imperativos epistemológicos del positivismo que exigió al estudio de la conducta humana métodos de estudio semejantes a los aplicables a las ciencias naturales,

“Así como F.W. Taylor fue el portador social del discurso técnico para la “administración científica del trabajo” y para el análisis de tiempos y movimientos del obrero en las líneas de ensamble”.... De la misma forma toco a Skinner con su “Tecnología Educativa” proponer a los docentes la aplicación de sus técnicas de control operante de las conductas en ambientes educacionales con las cuales se pretende la descomposición del aprendizaje académico en pequeños aprendizajes (objetivos conductuales) que mediante “el análisis de tareas o de trabajo” se diseñan diversas secuencias de aprendizaje parciales de un comportamiento global, que se irán logrando en pequeños pasos y por aproximaciones sucesivas, para así “moldear la conducta” a través del control que el docente ejerce sobre lo que Skinner llama las “contingencias del aprendizaje”, o sea el control en la presentación de situaciones estímulo-respuesta-reforzamiento” (Follari. 1985:55).

Intentando hacer una síntesis de este modelo, cuyas limitaciones hoy han sido plenamente evidenciadas tanto en los niveles de educación básica como en los niveles medio y superior, podemos plantear lo siguiente.

-Que se constituyó como un discurso cuya intención fue imponer la noción positivista de ciencia en los ámbitos educativos.

-Que devino de las investigaciones para la industria militar, posteriormente trasladado al ámbito de la producción con su ulterior aplicación al ambiente educativo.

-Que sustentó sus planteamientos teóricos y metodológicos en una psicología de corte asociacionista, la cual explica la conducta humana como la respuesta que el individuo da a partir de los estímulos del ambiente, desconociendo a la conducta como una compleja red de determinaciones de todo orden, desde los aspectos psicomotores elementales, los emocionales, hasta los cognoscitivos y psicosociales.

-Que su concepción de aprendizaje, igualmente a su concepción de conducta, es muy reducida ya que lo formula en términos de cambio de conducta, más que en

reduciéndola a la observación de variables cuya observación e identificación habrían de ser en términos de elementos observables y mensurables.

transformación de esquemas de conocimiento, donde el sujeto es un ente reactivo a los estímulos que se le impongan en el ambiente educativo. (Los premios y los castigos aunados a la noción de refuerzos)

-Que es una propuesta donde el papel del profesor pasa de ser un formador al de un “ingeniero conductual”, al cual corresponde disponer de estímulos ambientales (refuerzos) que garanticen la efectividad del aprendizaje (modificación de conducta), mismos que sólo serán aceptables, en este modelo, si son observables y cuantificables,

(Lo cual deja de lado una buena parte de expresiones y procesos no observables y cuantificables de la conducta del alumno). Abundamos en este aspecto en el sentido de que éste es un material dirigido a profesores de nivel universitario, recordado lo mencionado por Follari (1985).

Así se cumple una vieja profecía de la Tecnología Educativa, por la que el docente es convertido en un ejecutor de una propuesta educativa que le es ajena. El docente tiene que establecer una relación alienada (y alienante) con los estudiantes y con los objetos de conocimiento, para limitarse a cumplir con el modelo de instrucción que le es impuesto. La anulación del debate didáctico es evidente.

-Que la noción de aprendizaje es entendida como un proceso individual, descontextualizando al sujeto de su medio social, sin consideración de los aspectos sociales y psicosociales que en gran medida determinan los alcances y limitaciones del aprendizaje en nuestros alumnos.

- Que su arsenal técnico, basado en una metodología de diseño de programas a partir de objetivos de aprendizaje (desagregación excesiva de actividades de aprendizaje), implica una enseñanza que no logra inducir en el alumno tanto el
- pensamiento analítico-sintético (siguiendo los movimientos naturales del pensamiento), donde se integran y desintegran las experiencias, los hechos y los conceptos en su afán por comprenderlos); como tampoco el pensamiento crítico.

- Que basa la eficacia de su propuesta en la adecuada disposición de reforzamientos de conducta más que la construcción de pensamiento analítico y crítico del estudiante. Cuestión que es de capital importancia para nosotros como educadores de nivel superior.

D) La Didáctica Crítica

Las limitaciones del modelo conductista además de las enormes y generalizadas críticas que recibió dieron lugar a la generación de diversos debates y reflexiones que se concretaron en propuestas didácticas, cuyo común denominador fue el propósito por encontrar salidas alternativas a los problemas suscitados en el proceso enseñanza aprendizaje de una forma distinta a la propuesta por la Tecnología educativa por considerarla una metodología alienante y mecanicista.

De esta forma emergen propuestas didácticas que enfocan su crítica sobre diversos aspectos, por ejemplo; al encuadre histórico-social de los procesos educativos, al análisis de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas como contenidos curriculares a los aspectos de metodología didáctica propiamente dichos, a los aspectos de la dinámica de los grupos escolares, a la función crítica que pueden desarrollar los profesores acerca de su propia práctica, entre otras.

Dichas reflexiones dieron lugar a un cúmulo de alternativas que bien podemos ubicar como el modelo de Didáctica crítica en tanto que su sentido es mantener una actitud de cuestionamiento hacia las prácticas educativas tradicionales y conductistas.

Así podemos encontrar la propuesta de la didáctica grupal, la didáctica situacional, la didáctica operatoria y la que sustantivamente se ha denominado a sí misma como Didáctica crítica.

Este modelo, por llamarlo de alguna forma a riesgo de hacer una excesiva homogenización de las propuestas; ha sido orientado hacia la construcción de un cuerpo de saberes que incluyen una concepción del alumno como un sujeto social

eminentemente activo y crítico de su entorno con miras a conseguir una transformación de su realidad personal y social.

Con relación a la organización del conocimiento lo ha de considerar en su historicidad material y como producto de la sobredeterminación social, ha de considerar el análisis de su estructura semiológica y epistemológica, su nivel psicológico en cuanto a objeto de conocimiento y su relación con la práctica social, es decir, como praxis; en fin como instrumento de una formación crítica del educando.

Tanto el papel del profesor como el del alumno corresponden a sujetos miembros de una comunidad social, económica y cultural que determina sus acciones y que son fuente y motivo de su actividad.

La concepción de aprendizaje, naturalmente cambia en relación a la del conductismo ya que es considerado, más que una modificación de la conducta de manera fragmental (aprendizaje molecular), como un proceso integral de adquisición de conocimientos virtualmente significativos en función de su relación con el entorno social (aprendizaje molar).

Lo que es notable en este enfoque es su redimensionalización de los aspectos sociales de la enseñanza, ya que se argumenta la insuficiencia del aprendizaje teórico como punto de partida y destino de la educación, en tanto que el valor formativo de la institución escolar deberá estar ligado a la actividad social que el alumno y el profesor logren desplegar como sujetos sociales lo cual los orienta definitivamente hacia la praxis, cuyo significado es justamente la inevitable relación entre la teoría y la práctica.

En cuanto a las formas de evaluación, ésta ha de ser algo más que la verificación de los resultados de aprendizaje, y considerará las diferentes etapas de su proceso de desarrollo: por tanto existe una evaluación de inicio o diagnóstica, una de proceso o formativa y una al final o sumativa. Así mismo si se trata de alumnos de educación superior habrá que visualizar las competencias que se requieren para el ejercicio de su profesión. Se pensará en la integración de elementos de autoevaluación como

recurso formativo en tanto que cada alumno tiene consideraciones acerca de sí mismo y de su aprendizaje además de la utilización de evaluaciones grupales, ya que se parte del supuesto de que la dinámica de los grupos influye de manera importante en los aprendizajes individuales.

Se propone en este modelo el uso de problemas como desencadenadores de actividades de aprendizaje tales como el análisis, la comprensión y el debate de los contenidos curriculares y sobre todo incorporan en su metodología el análisis de las dimensiones ideológicas de los contenidos y prácticas educativas.

Cada propuesta implica un cierto énfasis que hace respecto a uno u otro aspecto del proceso enseñanza aprendizaje por lo que alguna de ellas menciona la importancia que tiene el trabajo grupal como dispositivo para el aprendizaje, fundamentando el abordaje grupal desde la dinámica de grupos, los grupos operativos, la teoría psicoanalítico o las técnicas de la Gestalt, entre otras.

E) El Modelo Constructivista

El breve recorrido que hemos hecho hasta aquí nos muestra las diversas formas en las que se ha realizado, y aún se realizan, los procesos de enseñanza aprendizaje. Pensamos que es un material útil de conocimiento para el profesor universitario ya que le permite la identificación de ciertas concepciones (implícitas o explícitas) y prácticas que es posible analizar críticamente con el propósito de mejorar la práctica docente.

En este apartado intentaremos presentar un esbozo de lo que hoy se ha dado en llamar constructivismo, haciendo mención de sus orígenes, características, sus autores sus conceptos básicos y finalmente un conjunto de postulados didácticos que sirvan para orientar la práctica docente en esta perspectiva.

Tanto el término de constructivismo como el de construccionismo se han utilizado para nombrar a las escuelas de pensamiento que destacan las nociones de construcción o constitución, a su vez estas palabras oscilan entre distintos significados tales como: disposición, orden, arreglo, estatuto, principio, etc., por lo

cual tal polisemia transparece en sus usos filosóficos. Al parecer fue utilizada originalmente la geometría. Aunque posteriormente ha sido utilizada en diversas disciplinas con distintas connotaciones aquí sólo se enfocará en primera instancia a su sentido epistemológico y por supuesto a sus recuperaciones en el ámbito psicopedagógico.

Aún cuando no sea del todo correcto, iniciaremos por plantear lo que no es el constructivismo. Como lo que expresa Coll (1991) “no es una teoría en sentido estricto, ni tampoco es una teoría psicopedagógica, que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de la que puedan derivarse principios infalibles de cómo hay que proceder para enseñarles mejor”, al igual que todo conocimiento científico, entendido como un conjunto de conocimientos provisorios y falibles, sólo se constituye en una opción que intenta superar las dificultades puntualizadas en las críticas a los modelos anteriores. Por tal no existe una sola teoría que agote en sí misma todas las respuestas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo hoy se pueden identificar varias teorías que confluyen en este modelo:

Tanto en el ámbito de estudio de los procesos psicológicos como en el ámbito de estudio de los procesos escolares de enseñanza aprendizaje, que comparten principios o postulados constructivistas y que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa inscrito en un código genético, ni tampoco como la acumulación y absorción de experiencias. Somos lo uno y lo otro, somos mucho más, puesto que lo que nos convierte en personas es precisamente las construcciones que somos capaces de hacer. (Coll, 1991)

En otras palabras, podría decirse que somos lo que hacemos, en su doble significación, de acción física y de acción mental o acción lógico-matemática.

Esas teorías si bien coinciden en la concepción básica de la actividad del sujeto para la construcción, (no acumulación, no descubrimiento, no memorización) del

conocimiento, difieren en algunas explicaciones e incluso descripciones de cómo se realizan los procesos de construcción, en algunos ejemplos podemos identificar como una y otra teoría hace énfasis en algún aspecto en particular (Piaget-Vigostky), lo cual ocurre frecuentemente en el hacer científico; sin embargo lo que las unifica es la identificación en cuanto a la postura sobre los procesos de conocimiento, de desarrollo y de aprendizaje como resultado de la actividad estructurante del sujeto que conoce.

Entre los distintos autores que confluyen en este modelo se encuentran los que podríamos llamar clásicos y contemporáneos. Entre los primeros se sitúa a Piaget en primer lugar, a Bruner, a Vigostky, Wallon y Ausubel, entre los más destacados; y llamaremos contemporáneos a los que actualmente realizan aportaciones a partir de sus investigaciones, sobre algunos aspectos insuficientemente clarificados, entre éstos citaremos a Coll, Pérez Gómez, Diego Márquez, Edwards, Mercer, Entwistle, Carretero entre los más conocidos. Una de las piedras angulares sobre la que descansa el constructivismo actual es el pensamiento piagetano razón por la cual se partirá de la presentación de la concepción genética del desarrollo de la inteligencia y de sus conceptos importantes ya que representa un instrumento útil para el profesional de la educación, en este caso, del nivel superior, toda vez que se entienda el valor de estos elementos, mediante una reformulación de los mismos en el contexto escolar, es decir, la experiencia pedagógica impone cambios y adaptaciones de la teoría según las necesidades que demandan las situaciones didácticas reales. Jean Piaget, en su condición de epistemólogo y posteriormente psicólogo; inicia sus estudios epistemológicos planteándose ¿Qué significaría “conocer” algo acerca del conocimiento científico? A lo cual se responde poniendo en tela de juicio los postulados de las teorías del conocimiento que se planteaban la pregunta de ¿Qué es el conocimiento científico?, más que ¿Cómo se desarrolla?; es decir traslada la cuestión transformando el planteamiento de una concepción del conocimiento como un hecho a otra que lo considera como un proceso y se propone la tarea de investigar la forma de cómo se pasa de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento, misma que constituye el núcleo fuerte de la Epistemología Genética.

En lo que respecta a la Psicología Genética, que comparte concepciones y conceptos de aquella, según nos expresa Rolando García (1996), durante la celebración del cincuentenario del nacimiento de Piaget:

...llevó a cabo en numerosos países de varios continentes, y en poblaciones de muy diversas culturas, pruebas empíricas que contradicen los principios que sostienen teorías del conocimiento tanto aprioristas como empiristas. Quien vió claramente esta capacidad verificadora de la Psicología Genética fue Einstein. En un diálogo con Piaget, Einstein le señaló que en su teoría de la Relatividad los conceptos primitivos no son espacio y tiempo sino espacio y velocidad, y le propuso investigar si no ocurría lo mismo en el desarrollo del pensamiento infantil. La investigación psicogenética corroboró la hipótesis de Einstein. (García: 1996)

Básicamente la idea de la Psicología Genética es que los sujetos, a diferencia de lo que plantean el apriorismo y el empirismo, no nacen con conocimientos innatos ni es producido por algún tipo de instituciones – como lo sostienen los aprioristas, como tampoco su conocimiento es producido a partir de sus abstracciones y generalizaciones de sus impresiones sensoriales o percepciones- como lo proponen los empiristas⁷, es decir, el conocimiento no es un estado sino que es un proceso.

Piaget plantea que el proceso de conocimiento como el de aprendizaje, considerando éste último como adquisición de conocimiento, no se concibe como una copia de la realidad ni como una impresión de estímulos del ambiente físico y social, en alguna parte del organismo, como lo plantea el asociacionismo, sino que es el resultado de las interacciones entre el sujeto con el entorno que lo rodea.

Desde esta perspectiva se postula que las únicas estructuras con las que cuenta el sujeto al momento de nacer son las elementales formas organizativas del niño que

⁷ Al respecto, Piaget hace una excelente exposición del tema, en un artículo clásico denominado “El mito del origen sensorial de conocimiento científico en su obra, “Epistemología y Pedagogía”, en el cual explica como entre la percepción y la producción de conocimiento se encuentran las operaciones mentales por medio de las cuales el sujeto construye conocimiento.

se encuentra en la primera fase del periodo sensoriomotriz, que son los reflejos. Dicho periodo abarca del nacimiento a los dos años aproximadamente.

El proceso de aprendizaje se realiza mediante las funciones de asimilación y acomodación que dan como resultado la adaptación. Durante el proceso de aprendizaje el alumno no recibe pasivamente sino que él aporta disposiciones, conocimiento previo, percepciones del entorno físico, expectativas, actitudes, etc.; de tal forma que la organiza, la selecciona, la procesa, le atribuye sentido, y le confiere significado.

También relaciona distintas informaciones entre sí, las cuales en mayor o menor medida llegan a constituir en él verdaderas redes de significados las cuales utiliza como medios para comprender el mundo y guiar sus acciones. A estas redes de significado se les da el nombre de teorías implícitas y se constituyen como puntos de partida o marcos de referencia para las nuevas adquisiciones.

Las construcciones que realiza el alumno son posibles gracias a los esquemas, que son los instrumentos básicos para el desarrollo del conocimiento, y se definen teóricamente como el conjunto de acciones integradas, interiorizadas y reversibles que tienen significado desde el punto de vista del sujeto. Manejamos esquemas cuando, por ejemplo, realizamos nuestras actividades para el desenvolvimiento cotidiano de convivencia social, de higiene, de trabajo, de manejo de instrumentos de uso diario, de aplicación de reglas de tránsito, etc.; a las cuales llamamos esquemas de acción, además de las formas organizadas que utilizamos para razonar y resolver problemas de naturaleza abstracta, llamados esquemas de pensamiento. Ambos tipos de esquemas se constituyen en referentes para las subsecuentes adquisiciones del alumno, de tal suerte que el desarrollo de la inteligencia corresponde a una creciente complejización de los esquemas de acción y de pensamiento.

Por eso mismo, en la medida de que nosotros como profesores proveamos a los alumnos de múltiples ocasiones en las que logren poner en juego la actividad estructurante de sus esquemas, estaremos contribuyendo a la construcción de su conocimiento.

Las operaciones de asimilación y acomodación son elementos explicativos básicos en esta perspectiva teórica y se refieren a los procesos de intercambio del sujeto con el medio, en nuestros casos, del medio escolar.

La asimilación consiste en la incorporación de las características del objeto, en nuestro caso, de los contenidos escolares, a los esquemas de asimilación de que dispone el sujeto. Como ya lo hemos mencionado, el alumno no recibe pasivamente las informaciones sino que las transforma a través de sus propios esquemas de asimilación constituidos tanto por conocimiento previo, como por sus propias concepciones y expectativas sobre la realidad, y en ese intercambio él mismo se ve obligado a realizar ajuste a sus pensamientos, con lo cual se produce la acomodación. Como resultado de este intercambio entre lo nuevo y lo viejo surge una nueva comprensión de los objetos de conocimiento, al cual se le da el nombre de adaptación, entendida no como una actitud pasiva, sino como una nueva forma de equilibrio, que se torna progresivamente más estable, merced a la actividad del alumno. Él, conoce la realidad adaptándola a sus esquemas, a los referentes de que dispone, y de esa forma tiende a reconstruirla y a representarla. Aunque si sólo se produjera el proceso cognoscitivo de esa forma, adaptando la realidad sólo a esquemas subjetivos, su conocimiento sería idealista, sin embargo, cada vez que aprende la realidad a sus propios esquemas realiza el proceso de acomodación, es decir, en operación inversa, él tiene que adaptar sus comprensiones a las formas y determinaciones físicas, sociales y culturales de su entorno, en donde existe un proceso de contrastación de su construcción de sus construcciones internas a las condiciones del ambiente que le rodea. Sus construcciones simbólicas se adaptan a la realidad siguiendo a Coll (1979), “se puede decir que la asimilación es la modificación de los observables para ajustarlos a los modelos internos (esquemas), en tanto que la acomodación es la adaptación de esos modelos para adecuarlos a los observables”.

De esta manera se producen a lo largo de vida escolar, continuas asimilaciones y acomodaciones que dan como resultado nuevas formas de equilibrio, aprendizajes en sentido estricto... estos aprendizajes o nuevas formas de equilibrio se mantienen hasta que aparezcan nuevos objetos de conocimiento, hechos o fenómenos de la realidad que susciten un nuevo proceso análogo al interior en forma, pero cual

cualitativamente superior en organización y contenido, ya que implica no sólo un progreso a nivel de información sino en el dominio y transformación de las anteriores, por lo que se habla entonces de un equilibrio móvil o equilibración.

En el campo de los contenidos curriculares de la educación básica, podemos reconocer estas operaciones durante los distintos momentos de presentación de un contenido. Cada vez que iniciamos, dentro de las ciencias naturales, por ejemplo el tema de los ovíparos y los vivíparos, lo primero que hace el niño es someterlo a los esquemas de pensamiento y de acción que posee (apelando a sus experiencias y conocimientos previos, asimilación), y de esta forma hablará en clase acerca de las aves que conoce y que sabe que ponen huevos (ovíparos), abundará sobre sus características, pero también preguntará y se resistirá a aceptar algunas cuestiones que no le son “lógicas”, por ejemplo cuando conozca que la ballena es un vivíparo, se preguntará que las características que él comprende de los vivíparos no corresponden a los de las ballenas, correspondería más a la de los peces. A este problema, el profesor puede hacerle llegar más información respecto a las determinaciones biológicas de ovíparos y vivíparos, ayudando a establecer en su pensamiento reglas lógicas de casualidad, más allá de los datos preceptuales. Dicha información sólo será la necesaria para que él vaya construyendo sus propias conclusiones, pero no en exceso que le impida activar sus propias operaciones. Vigotsky al respecto habla de la “zona de desarrollo próximo” que pone de relieve el carácter orientador del aprendizaje respecto del proceso de desarrollo cognitivo, y que se refiere a “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. (Vigotsky ;1979:133).

Lo interesante de este ejemplo es ilustrar que el estudiante siempre está efectuando diversas operaciones del pensamiento intentando realizar un doble ajuste.

Por una parte observa, registra y confronta las características del nuevo objeto con los conocimientos, impresiones y experiencias que ya posee (asimilación), y por otra, confronta su nueva adquisición con las informaciones y experiencias de su

entorno físico y social, por ejemplo las opiniones de sus compañeros o las observaciones o correcciones del maestro (acomodación).

El resultado de esta doble acción comporta un nuevo estado de equilibrio de sus esquemas, diferente a la anterior, pero provisional, en tanto no se vea cuestionado por otros nuevos conflictos cognitivos o por eventos de su experiencia personal para cuya comprensión no sean suficientes los esquemas que ya posee, a cuya resolución nuevamente activará mecanismos de compensación que tiendan a reestablecer el equilibrio perdido. Dichas acciones consistirán en atribuir significado a los nuevos contenidos, en el contexto de su propio sistema de significaciones. Es decir, el proceso se torna autorregulatorio como resultado del intercambio funcional y estructural entre sus estructuras cognitivas y su entorno.

Veamos, por ejemplo, la progresión y construcción del conocimiento de la suma. El profesor parte de los rudimentos aritméticos que ya trae el niño como resultado de los aprendizajes del nivel preescolar, o en su caso, lo que previamente ha conocido mediante su proceso de socialización en su entorno familiar. El niño ya cuenta con nociones cualitativas de mayor-menor, grande-chico, más-menos, muchos-pocos; así como sabe diferenciar a los objetos por sus características observables, es decir, ya sabe clasificar, y lo sabe poner en cierto orden obedeciendo a criterios predeterminados arbitrariamente tantas veces como lo desee, es decir, sabe seriar, además sabe que a cada uno de los elementos de una serie puede corresponder un número, sabe numerar. A partir de este amplio conjunto de nociones, cuya ejecución en el nivel de lo real corresponde a una acción de conjunto, competencia cognitiva; es capaz de unir un conjunto de cosas o elementos con otras cosas, es decir hay una coordinación de esquemas que actúan conjuntamente para dar paso a una operación que involucra a todos los anteriores. Con este sencillo ejemplo quisimos ilustrar el proceso de construcción en este caso de la suma.

Aunque el constructivismo no es una perspectiva que indique recetas infalibles, nos permitimos presentar algunas orientaciones que podrían ser útiles en la práctica docente:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno. Si recuperamos la definición que ofrece Ausubel del aprendizaje significativo, podemos ver que toda nueva adquisición de conocimientos reposa sobre la base de conocimientos preexistentes; que tengan algún grado de relación con lo nuevo, así como de las competencias cognitivas de las que disponga el alumno. Es decir, el aprendizaje de un nuevo contenido será posible si consideramos no sólo lo que hasta ese momento sabe y conoce el alumno, sino lo que puede llegar a saber dependiendo de los recursos cognitivos con que cuenta.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra. (Ausubel 1983:48)

De lo anterior podemos concluir, al menos dos cuestiones de importancia que son potencialmente útiles a la hora de enseñar.

Que cualquier tipo de contenido que presentemos a los alumnos deberá partir de los aprendizajes anteriores y que tengan ya algún significado para él, dentro del amplio espectro de intereses y conocimientos que de suyo los estudiantes poseen; de tal manera que se logre establecer una conexión entre lo que sabe y lo que se desea que sepa, entre lo nuevo y lo viejo. A riesgo de conseguir sólo una memorización mecánica de los nuevos materiales, es menester saber cuáles son los aprendizajes significativos previos que nos aseguren la significatividad de los nuevos, es decir, que sean susceptibles de ser incluidos en una estructura de significantes organizada

al punto de conformar una construcción de ideas, conceptos, proposiciones y experiencias (en este caso compartidas en el ambiente escolar) de conjunto, como un todo organizado, y no de ideas aisladas, cuya complejidad depende del tipo de contenido y del nivel de desarrollo del pensamiento del alumno. A este respecto la Psicología Genética ofrece una clasificación y caracterización de los estadios del desarrollo mental, el cual se encuentra dividido en cuatro grandes etapas, a saber:

- *Estadio de las operaciones sensoriomotrices.* Que se inicia con el nacimiento y corre hacia los dos años aproximadamente: “El punto de partida de las operaciones intelectuales hay que buscarlo ya en un primer periodo de desarrollo, caracterizado por las acciones de la inteligencia sensoriomotora. Aún no utilizado como instrumentos más que las percepciones y movimientos, sin estar capacitada para la representación o el pensamiento, esta inteligencia totalmente práctica atestigua ya, en el curso de los primeros años de la existencia, un esfuerzo de comprensión de las situaciones; en efecto, esta inteligencia conduce a la construcción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias y nocionales ulteriores” (Piaget, 1981:40)
- *Estadio preoperatorio.* Que comienza hacia los dos años y dura hasta los siete u ocho aproximadamente “cuya aparición se señala por la formación de la función simbólica y semiótica; ésta permite representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles, evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, etc.; y, sobre todo el lenguaje” (Piaget 1981:41)
- *Periodo de las operaciones concretas.* Hacia los 7 u 8 años comienza un tercer periodo en que aparece la reversibilidad operatoria, entendiéndose ésta como la posibilidad de comprender una operación y su contraria en función de las transformaciones que sufre un objeto, que implican las nociones de conservación tanto de cantidad, como de número. Sin reversibilidad el niño no llega a constituir las nociones más elementales de conservación. “Así se imagina que una decena de fichas alineadas suman un número mayor cuando están separadas; que una colección dividida en dos, aumenta en cantidad en relación a un todo inicial; que una línea recta, una vez quebrada, representa un camino más largo; que la distancia entre A y B no es necesariamente la misma entre B y A (sobre todo en

pendiente); que la cantidad de líquido que hay en un vaso crece cuando se echa el líquido en un vaso B más delgado, etc.”(Piaget, 1981:42)

- *Periodo de las operaciones formales.* Alrededor de los 11-12 años “aparece un cuarto y último periodo cuyo techo de equilibrio está situado al nivel de la adolescencia. Su característica esencial es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a hipótesis, es decir, a proposiciones de las que se pueden extraer las necesarias consecuencias, sin decidir su verdad o falsedad, antes de haber examinado el resultado de éstas implicaciones” (Piaget, 1981:43).

El desarrollo de la inteligencia en el alumno, determina, según Piaget sus posibilidades de aprendizaje (esta idea ha sido debatida y matizada por otros autores), el tipo y nivel de contenidos educativos que han de poder ser presentados. Por consecuencia esta es una consideración muy importante para el diseño curricular y su puesta en marcha.

De esta forma también es posible advertir que uno de los principales problemas del proceso enseñanza-aprendizaje es una cuestión de ajuste, en el cual la función del profesor es reconocer las condiciones del alumno y guiar su aprendizaje ateniéndose a esas condiciones, reconociendo las ayudas que deba aportarle en la medida que lo requiera.

Podría decirse que debe haber una ayuda óptima del profesor, ni más de la que el alumno necesita, ni menos de la que requiere, en correspondencia a lo señalado por Vigotsky en el concepto de la zona de desarrollo próximo.

En fin, este principio se refiere a la necesidad de establecer una correspondencia entre lo que el alumno puede y quiere aprender y lo que el maestro debe enseñar.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Siguiendo con la idea de que significativo es todo aprendizaje que se relaciona de manera sustantiva, no arbitraria con los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee, podemos plantear las formas con las que es posible promover nuevas construcciones de ellos. Tanto Ausubel como Coll mencionan el término de significatividad para

denotar el grado en que un nuevo contenido puede llegar a ser significativo, de decir, que pueda llegar a formar parte de los esquemas y las estructuras de conocimiento que el alumno ya posee. En primer término para que haya aprendizaje significativo debe haber cierto grado de disposición, por parte de quien aprende, para llegar a aprender. En este punto la tarea del profesor estará básicamente dirigida a establecer un nexo entre la materia a enseñar con los intereses y necesidades del alumno de manera que él vea y reconozca en el nuevo material una respuesta a cierto interés o necesidad propias. Dicho interés puede ser suscitado intencionalmente por el profesor o aprovechada en la clase como resultado de las inquietudes espontáneas de los alumnos, diríase que esta es la fase de atribución de sentido al material escolar. Corresponde a una actividad que se funde entre la dimensión energética o afectiva y la dimensión cognitiva o estructural, en la que es deseable instalar en la clase una clara intencionalidad acerca de la utilidad o relevancia de lo que se va a aprender.

La significatividad asume dos vertientes; la significatividad lógica, referida a la organización y claridad con la cual sea presentada el nuevo material. Para este efecto los nuevos contenidos a enseñar deben estar organizados previamente de manera clara y distinta, como diría Descartes, procurando que las ideas centrales del tema sean lo suficientemente precisos como para que no haya confusiones y en la medida de lo posible acompañarlo siempre con ejemplos, tanto de la propia lógica del tema como con los aspectos de la experiencia física, social y cultural de los alumnos susceptibles de ser retomados a estos fines.

La significatividad psicológica se orienta hacia la educación del contenido hacia tres variables: los que el alumno puede aprender (que el nuevo contenido pueda ser aprendido por el alumno); lo que el alumno quiera aprender (consideración de los deseos, necesidades e intereses del educante); y lo que el alumno deba aprender (los encargos institucionales de la enseñanza). Es conveniente atender estos tres aspectos cuando seleccionamos los contenidos de aprendizaje y las formas en las que pretendemos enseñarlos. En la medida en que nos planteemos escenarios en los cuales confluyan estas tres condiciones aseguraremos la construcción de aprendizajes realmente significativos.

- Dar oportunidad para que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Uno de los errores que con más frecuencia ocurren en clase se deben a la ansiedad con que el profesor va abordando la presentación de los contenidos acortando con ello los tiempos de reflexión del alumno acerca de los nuevos materiales.

Desde el nivel preescolar hasta el universitario, los profesores tendemos a adelantar a los alumnos las respuestas a los problemas que plantean los temas escolares. Si bien las condiciones institucionales en muchas ocasiones aceleran los procesos didácticos, ya que siempre está en mente del docente la necesidad de acabar pronto el programa; también se hace necesario ofrecer espacios de cuestionamiento y reflexión a los alumnos con el propósito de que problematicen, de que tiendan puentes entre lo que saben y lo que se está empezando a conocer para que propongan sus conclusiones acerca de los tópicos escolares.

Piaget decía que no nos debemos adelantar tanto en la enseñanza de modo de que impidamos que el alumno descubra por sí mismo lo que ha de aprender mediante su operatividad,

... desde la acción sensoriomotriz a las operaciones más interiorizadas, su resorte es constantemente una operatividad irreducible y espontánea... esta operatividad no está preformada de una vez para siempre ni se explica únicamente por las aportaciones exteriores de la experiencia o de la transmisión social; es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en el equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados. (Piaget 1981: 52).

Las prácticas cotidianas con que nos movemos nos inclinan a dictar una regla, un principio, una ley o una teoría en lugar de ir recorriendo un camino de preguntas exploratorias que sirvan como dispositivos de construcción en la mente del

educando. Sin embargo el tiempo dedicado a estos ejercicios de problematización y de cuestionamientos cumplirán con una doble ventaja en tanto que inducirán la participación de los alumnos en la clase como una forma de implicarlos activamente en ella; y por otra parte cubrirán la necesidad de construir paulatinamente, es decir, por tramos, los nuevos contenidos, en correspondencia con los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos, dándoles tiempos de asimilar según sus diversos tiempos y recursos de comprensión.

- Contribuir a la transformación de esquemas de los alumnos. Uno de los conceptos centrales del constructivismo es el cambio conceptual y se refiere a la modificación y constante reajuste de los conceptos que el alumno adquiere, y que le han sido suministrados por el ambiente social o por el ámbito escolar.

En algunas ocasiones tales conceptos dificultan la adquisición de nuevos contenidos escolares. Señalaremos en este trabajo a esos conceptos, con los cuales el alumno llega a la escuela, con el nombre de concepciones alternativas. Muchos autores le han llamado error conceptual o concepciones falsas, sin embargo, estas expresiones hacen referencia a una idea equivocada, o a una teoría o modelo formal incorrectamente asimilado lo cual tiene evidentes connotaciones negativas hacia las concepciones de los alumnos y supone una puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de que el alumno no sabe nada o lo que sabe está mal.

Desde la perspectiva psicogenética se afirma que el conocimiento de que dispone el sujeto determina lo que percibe, como también que el conocimiento científico es una de las posibles formas de conocimiento humano por lo que las concepciones de las personas (en su sentido más común), tienen su propio valor. Hoy sabemos que las personas en general y nuestros alumnos en particular van construyendo sus representaciones del mundo social y natural, las cuales toman forma de verdaderas teorías sobre el mundo y la vida. En ese contexto nosotros los educadores advertimos que este tipo de conocimiento en algunas ocasiones facilita el aprendizaje y en otras lo obstaculiza.

Sin embargo la cuestión en este principio se concreta en reconocer que si bien el alumno cuenta con sus propias concepciones, éstas no siempre se encuentran lo

suficientemente fundamentadas y organizadas de manera que resistan su aplicación para la explicación y la comprensión de diversos fenómenos de la vida natural y social. Por tal, dichas concepciones pueden ser transformadas, completadas o reorganizadas mediante la ayuda del profesor a fin de que supongan una ampliación de sus esquemas hacia la construcción de redes de significados cada vez más amplias y coherentes, mismas que le sean útiles no sólo para la clase sino como una forma de articular su conocimiento cotidiano con el conocimiento escolar.

Otro problema que se presenta para conseguir este propósito es el hecho de que muchas veces la forma de pensar del profesor, la manera en que organiza su materia, es decir, su "lógica"; es distinta de la forma en la que la pueden percibir y comprender los alumnos.

Sabemos que hay profesores expertos en su materia pero con una asombrosa dificultad para comunicar lo que saben. Tal como lo expresan Hernández y Sancho, (1993) "para enseñar no basta con saber la asignatura". En otras palabras, la manera de abordar una situación un problema o una teoría no es igual entre profesores y alumnos, porque ocurren verdaderas rupturas epistemológicas en el interior de una clase, pero no precisamente en términos de superación de conocimientos sino en términos de anulación de la acción comunicativa que se espera ocurra en una clase. Ante esta situación el maestro puede superar estas dificultades sometiendo a los estudiantes a un conjunto de cuestionamientos con las que el estudiante reconozca las contradicciones y lagunas de sus concepciones y arribe a sus propias conclusiones, cada vez de manera más autónoma. La interacción entre profesor y alumno es muy útil, pero es indispensable que dicha interacción también se establezca entre los mismos alumnos, en tanto que los significados y las experiencias compartidas entre ellos por razones de edad, de espacios de socialización, de intereses y de estilos de aprendizaje generalmente juegan un papel muy importante en los procesos de socialización que comportan los grupos escolares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los problemas que se plantean en el proceso de cambio conceptual son varios, entre ellos que deben darse paulatinamente, de uno a uno lo cual facilite la adquisición de nuevas nociones de manera organizada. Otro que se presenta es la

necesidad de ofrecer mayores explicaciones dependiendo de la mayor demanda cognitiva que imponga la curiosidad del alumno y la densidad del tema. También debemos identificar que los cambios conceptuales requeridos sean plausibles al tipo de alumnos y de grupo en cuestión, para asegurar que la nueva concepción sea mínimamente entendida al momento de presentarse de manera que resulte fructífera.

En fin, el modelo constructivista, tal como se ha podido observar, es un enfoque con mucha potencialidad, digno de ser valorado no sólo por lo que hasta la fecha ha aportado, (no suficientemente agotado en este trabajo), sino por lo que aún está por producir para contribuir significativamente en la compleja tarea de la formación del hombre.

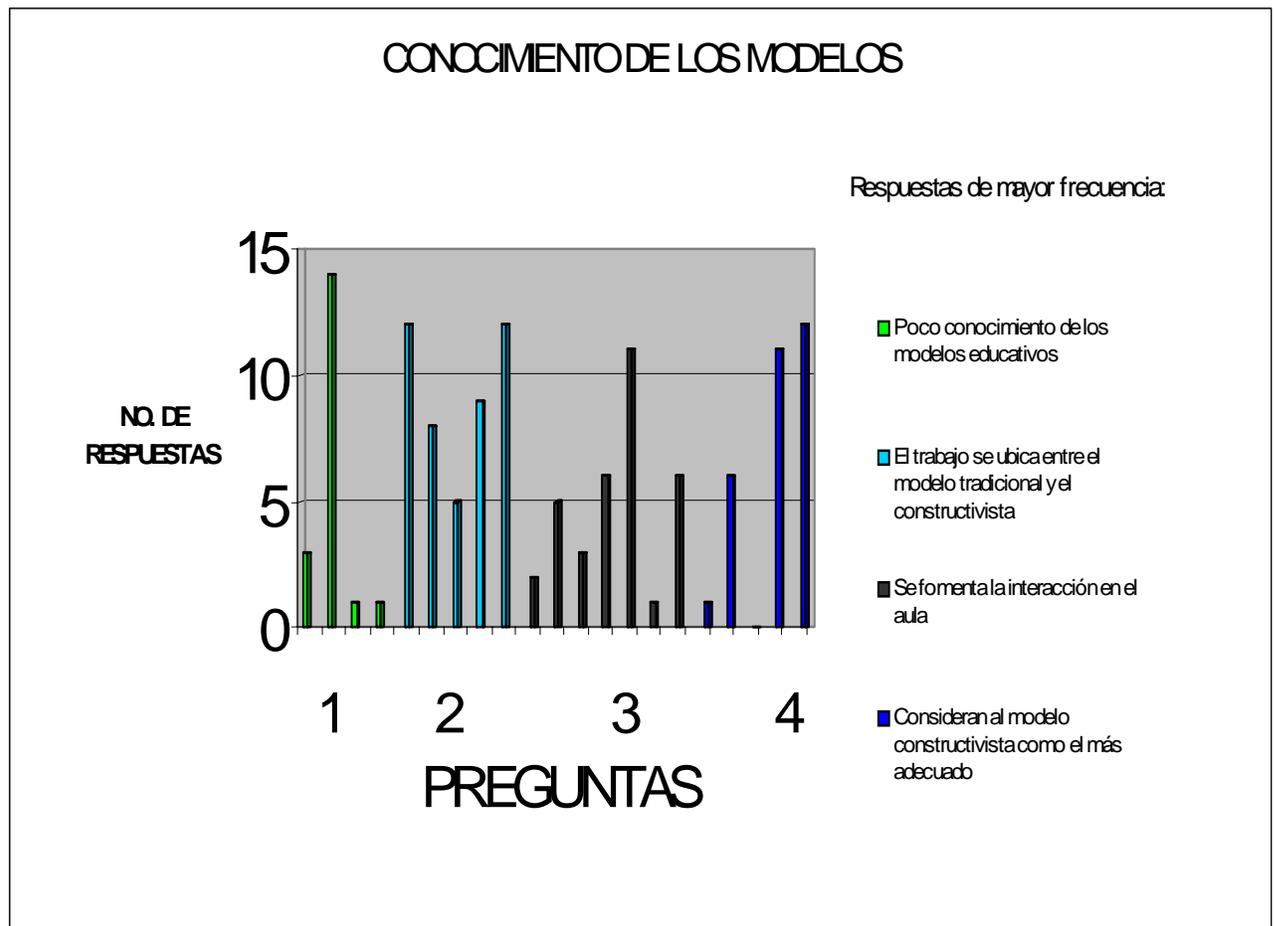
2.7 EVALUACIÓN DEL MÓDULO DOS.

La forma de evaluación del módulo fue diseñada para recuperar los resultados de cada actividad planteada en el programa.

Se presenta a continuación el cuestionario evaluativo, mismo que se aplicó al finalizar la sesión, los resultados obtenidos, su análisis correspondiente y las conclusiones. (ver anexo 3)

RESULTADOS

La siguiente gráfica muestra los resultados de las cuatro primeras preguntas citadas en el cuestionario. Se toman en cuenta todas las opciones de cada una, haciendo mención de las respuestas de mayor frecuencia, con el fin de usarlas en el siguiente análisis: (ver anexo 3)



*

Análisis de las respuestas de mayor frecuencia:

- Los docentes reconocieron poseer poco conocimiento del referente teórico trabajado en el módulo:

Es de suma importancia conocer y entender como maestros las transformaciones educativas que han transcurrido a través de la historia, para con ello identificar sus repercusiones en el presente.

- Los maestros identifican su trabajo en el aula entre el modelo tradicional y el constructivista:

En las respuestas obtenidas, los docentes se manifestaron tanto a favor del modelo tradicional como del modelo constructivista (12 puntos por respuesta), lo cual, nos muestra que ambas posturas están latentes en su práctica.

- Fomentan la interacción entre sus alumnos:
Los maestros externaron aplicar distintas acciones en el aula, pero la de mayor frecuencia fue la interacción dentro de la misma; el contacto entre alumnos propicia el aprendizaje, esta acción es fundamental en el trabajo constructivista
- Consideran que el modelo educativo más apropiado es el constructivista:
Teniendo como referente los antecedentes teóricos de éste enfoque pedagógico, los maestros manifestaron su inclinación por este modelo, ya que se adecua a las necesidades educativas y características de actuales de nuestros alumnos.

Las dos últimas preguntas del cuestionario, se contestaron con base en las reflexiones de los docentes, por tanto, de las respuestas se retoman las concepciones construidas y mencionadas con mayor frecuencia

¿Qué acciones generas dentro del aula?

- Se fomenta la participación.
- Se fomenta la reflexión.
- Se fomenta la interacción social.
- Se desarrollan habilidades.
- Se crean ambientes sanos de trabajo.
- Se generan castigos y premios.
- Se trabaja con valores.

Podemos notar una vez más la inclinación por trabajar conforme a bases constructivistas, pero aún persisten las viejas prácticas de conductismo, como lo son generar premios y castigos

¿De qué forma cambió tu percepción sobre el aprendizaje?

- Tomando lo bueno de cada modelo.
- Reflexionando en pro del cambio.
- Se debe tomar en cuenta al alumno.

En el objetivo del módulo se planteó la importancia de conocer las características propias de cada modelo y que el docente enriqueciera o modificara su práctica a partir de ello, en los resultados de las preguntas anteriores, se manifiesta en los docentes participantes dicho planteo, al mencionar que de cada uno se puede tomar lo necesario y que el cambio es indispensable.

3.- MODULO TRES:

¿QUÉ TIPO DE MAESTRO TIENEN MIS ALUMNOS?

3.1 PROGRAMA:

HORA	ACTIVIDAD
8:45	Registro
9:00	Dinámica Integradora.
9:15	Análisis reflexivo del texto: Monotonía Cotidiana.
10:15	Exposición personal sobre sus tareas
11:00	Receso
11:30	Actividad Creativa: Elaboración de cartel donde se promocionen.
12:30	Reflexión: Sí (anexo 7)
12:40	Collage
13:30	Conclusiones
14:00	Salida

3.2 PROPÓSITO GENERAL:

Los docentes realizarán un recorrido por sus vivencias áulicas y los tipos de autoridad que ejercen dentro de las mismas, para con ello comprender que la vida escolar esta formada de todas y cada una de las actividades que realizan, por muy insignificantes que parezcan, y que su manejo de la autoridad determina el aprendizaje en sus alumnos.

3.3 PRESENTACIÓN DEL MÓDULO:

Inmersos en una sociedad donde las exigencias de la misma nos envuelven en horarios, hábitos y rutinas, olvidamos detenernos a pensar en todas esas acciones que a simple vista pasan desapercibidas pero que son en gran medida el eje rector propio y social de la vida en las escuelas, es decir, cuantas veces pensamos, al menos por un momento lo que puede significar para el niño la asistencia a la escuela; las respuestas o los intereses están centrados mas en hechos extraordinarios que en los cotidianos y aparentemente monótonos, pareciera que a los padres les interesa más la superficie de la vida escolar que su contenido real, incluso algunos docentes también lo manifiestan así, y es que en esa aparente monotonía ni siquiera ellos reflexionan hasta del tipo de autoridad que ejercen dentro

de las aulas, aspecto de suma importancia si pensamos que la vida escolar ocupa gran tiempo de la vida de sus alumnos.

Por ello, consideramos pertinente en este módulo, reflexionar sobre esa cotidianidad en la cual nos vemos reflejados.

3.4 ACTIVIDADES DE TRABAJO:

En este módulo la exposición del tema será por parte de las ponentes, partiendo del análisis de la lectura, para en un segundo momento hacer una reflexión en colectivo.

3.4.1 DINÁMICA DE INTEGRACIÓN: PASAJEROS A BORDO.

- Reunidos en un espacio abierto, los participantes seguirán las indicaciones de una de las ponentes.
- Todos deberán caminar en diferentes rumbos hasta que escuchen: “Pasajeros a Bordo, en este barco sólo caben tres pasajeros”, teniendo que reunirse en equipos de tres personas y así sucesivamente.
- Las personas que se queden sin equipos cantarán una canción para los demás.

3.4.2 LECTURA: MONOTONÍA COTIDIANA.

- Exposición de las ponentes, con participación de los docentes.

3.4.3 EXPOSICIÓN DE TAREAS

- En forma personal, cada participante pasará a mostrar sus dibujos y dará lectura al análisis que hicieron de ellos.

- En colectivo los participantes serán retroalimentados, es decir, se harán comentarios a cada persona que exponga con el fin de ayudarlo a ver desde diferentes perspectivas su análisis.

3.4.4 ACTIVIDAD CREATIVA: ELABORACIÓN DE CARTEL.

- Retomando los comentarios de la actividad anterior, cada participante elaborará en cartulinas un cartel en el cuál se promocióne como el mejor maestro ante sus alumnos, partiendo de la creatividad personal.
- Lo pegarán en la pared y lo explicarán.
- Los demás participantes opinarán sobre cuales fueron las mejores promociones docentes.

3.4.5 REFLEXIÓN : SI.

- Con la ayuda de una persona se dará lectura a la reflexión.
- Se harán comentarios sobre la misma.

3.4.6 COLLAGE

- Cada participante escogerá el dibujo que más le haya impactado, con los mismos realizarán entre todos un collage, en pliegos de papel bond.
- Un maestro explicará cuáles son las características propias de los maestros que laboran en la institución.

3.4.7 CONCLUSIONES DEL MÓDULO:

- Al finalizar la sesión, de manera individual, se hará un intercambio de reflexiones sobre lo trabajado en el módulo

- Se asignará a una participante, la tarea de tomar por escrito lo que le parezca más relevante de la aportación de cada miembro y la leerá como conclusión general.

3.5 RECURSOS:

- Materiales impresos
- Marcadores de colores
- Pliegos de papel bond
- Hojas blancas
- Cartulinas de colores

3.6 FORMAS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO PARA LOS PARTICIPANTES:

Los elementos a considerar en el proceso de evaluación se refieren fundamentalmente a aquellos que permitirán al docente iniciar y/o fortalecer su proceso de autoformación, a través del análisis y confrontación de su trabajo docente.

Para la evaluación del módulo, se plantean los siguientes indicadores:

- Asistencia 20%
- Participación en las dinámicas del trabajo y cumplimiento en las actividades que se desarrollan en las sesiones 40%
- Trabajo por escrito de recuperación, análisis de la experiencia docente a nivel individual 40%

LECTURA PARA REFLEXIONAR

LA MONOTONÍA COTIDIANA

El texto recupera de manera muy sencilla, detallando casi en su totalidad, situaciones que viven los docentes en cualquier aula de cualquier lugar en el mundo.

Realiza una fotografía de grupos vivenciales en Estados Unidos; sin embargo, el tratamiento y los aconteceres cotidianos, pueden impactar y transferirse a las aulas latinoamericanas de manera muy parecida.

Lo anterior permitirá al estudiante un recorrido a sus vivencias áulicas y le posibilitará narrar o describir las mismas, para con ello establecer un análisis crítico con el objeto de mejorar e innovar su práctica docente.

El “orden”, lo más trivial de la institución es, en términos humanos, un desorden, y como tal hay que oponerle resistencia. Es un signo evidente de salud psíquica el que la juventud haya tomado conciencia de ello.

Theodore Roethke: El poeta y su oficio:

Cualquier día laborable entre septiembre y junio, a primera hora de la mañana, unos 35 millones de americanos se despiden de sus padres con un beso, cogen sus libros y sus bocadillos y salen de casa para pasar el día en ese conjunto de instalaciones (aproximadamente un millón) que conocemos por el nombre de clases de la escuela primaria. Este éxodo masivo de casa a la escuela se realiza dentro del mayor orden y silencio. Sin pena (a excepción de los más pequeños) ni alegría. La asistencia de los niños a la escuela es una experiencia tan común en nuestra sociedad que los que nos quedamos mirando como se van, raras veces nos detenemos a pensar que será de ellos cuando lleguen a sus clases. Por supuesto, nuestra indiferencia desaparece algunas veces. Cuando hay algún problema, o cuando nos comunican el progreso excepcional de algún hijo nuestro, pensamos, al menos por un momento qué puede significar esta experiencia para el niño; pero la mayoría de las veces simplemente nos limitamos a pensar que nuestro hijo está camino de la escuela y en seguida volvemos a concentrarnos en nuestra taza de café.

Ciertamente, a los padres les interesa saber qué tal va su hijo en la escuela y cuando vuelve a casa le preguntan qué ha pasado o, en términos más generales, qué tal le ha ido. Pero tanto sus preguntas como las respuestas del niño se centran típicamente en los aspectos más importantes de la experiencia escolar- los aspectos extraordinarios- más que los acontecimientos cotidianos y aparentemente

monótonos que llenan la jornada escolar del niño. Con otras palabras, los padres se interesan más por la superficie de la vida escolar que por su contenido real.

También los profesores se interesan por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar del niño. También ellos tienden a centrar su atención en actos determinados de mal comportamiento o buen comportamiento como signo representativo de lo que un niño determinado ha hecho en la jornada escolar, aunque estos actos solo hayan ocupado una fracción mínima de la experiencia del niño. Los profesores, como los padres, raras veces se detienen a considerar la importancia de miles de episodios insignificantes que, unidos, constituyen la rutina de la clase.

El niño es, asimismo, poco selectivo, aunque alguien se tomase la molestia de preguntarle por todos los detalles de su jornada escolar, probablemente sería incapaz de enumerarle todas las cosas que ha hecho a lo largo del día. También para el niño el día ha quedado reducido a un pequeño número de acontecimientos significativos (“me han dado un diez en la lectura”, “hoy ha venido un niño nuevo y se ha sentado a mi lado”), o de actividades recurrentes (“hemos tenido gimnasia”; “hoy ha habido música”), Su recuerdo espontáneo de los detalles no es mucho más rico que el necesario para responder a nuestras preguntas convencionales.

Este interés por los acontecimientos más destacados de la vida escolar es comprensible desde el punto de vista de la atención humana. Cuando queremos recordar o enumerar otros tipos de actividad cotidiana actúa en nosotros un proceso semejante de selección. Cuando se nos pregunta qué tal nos ha ido en la oficina. O qué tal el viaje a la ciudad, son muy pocas las veces que nos tomamos la molestia de describir con detalle el viaje en autobús o nuestro trabajo rutinario. Lo más probable es que respondamos que no ha sucedido nada. Si no ha ocurrido algo interesante, no merece la pena contar nuestras experiencias.

No obstante, en lo que a la configuración y al sentido de nuestra vida se refiere, estos acontecimientos que casi siempre silenciamos pueden tener tanta importancia como los que suelen llamar la atención de nuestro interlocutor. Y, ciertamente, representan una parte de nuestra vida mucho mayor que los acontecimientos de que

hablamos. La rutina cotidiana, la monotonía y el molesto “lo de siempre” pueden colorearse de vez en cuando con acontecimientos que iluminan una vida que de otro modo sería oscura, pero ésta monotonía de nuestras vidas cotidianas encierra una potencia demoledora propia. Los antropólogos comprenden este hecho mejor que muchos otros sociólogos y sus estudios de campo nos han enseñado a valorar la importancia cultural de los elementos rutinarios de la existencia humana. Esta es la lección que tenemos que aprender si queremos comprender la vida en las clases de la escuela primaria.

I

La escuela es un lugar en que se aprueba o se suspende, en que suceden cosas divertidas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero es también un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano en mano, están en filas y afilan sus lápices. En la escuela encontramos amigos y enemigos, desatamos nuestra imaginación, se resuelven nuestras dudas. Pero también en la escuela bostezamos, pintamos sobre la tapa de los pupitres, hacemos colectas y pasamos al último banco. Ambos aspectos de la vida escolar, los que destacan y los que pasan desapercibidos nos son familiares a todos, pero los últimos, aunque sólo sea por la oscuridad en que los sumergimos, parecen merecer más atención de la que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación.

Para apreciar la importancia de los acontecimientos triviales de la clase hay que tener en cuenta la frecuencia con que ocurren, la uniformidad del entorno escolar, y la obligatoriedad de la asistencia diaria. En otras palabras, tenemos que reconocer que los niños pasan mucho tiempo en la escuela, que los locales en los que se desenvuelven son muy parecidos entre sí y que se encuentran allí lo quieran o no.

Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvios, exigen una consideración más detallada, ya que cada uno de ellos puede ayudarnos a comprender qué sienten los alumnos y enfrentarnos con su experiencia escolar.

La cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede determinarse con bastante precisión, aunque la importancia psicológica de estas cifras sea más difícil de captar. En muchos estados del año escolar legal comprende 180 días. La jornada completa en cada uno de esos días dura aproximadamente seis horas (con un

intervalo para la comida), comenzando hacia las nueve de la mañana y terminando hacia las tres de la tarde. Así, pues, un alumno que no pierda ni un día de clase, pasa más de mil horas bajo la tutela de sus profesores.

Si antes ha estado en un jardín de infancia, asistiendo con regularidad todos los años, habrá acumulado más de siete mil horas de clase cuando comience sus estudios en la escuela media.

La cifra de siete mil horas distribuida entre los seis o siete años del niño es difícil de comprender. Por un lado, comparada con el total de horas que el niño ha vivido en esos años no es una cifra importante (un poco más de un décimo de su vida durante los años en cuestión, aproximadamente un tercio de sus horas de sueño durante ese mismo tiempo). Por otro lado, fuera de dormir, y quizá jugar, no hay otra actividad que ocupe tanto el tiempo del niño como la asistencia en la escuela. Si quitamos el dormitorio (donde sus ojos permanecen cerrados la mayor parte del tiempo) en ninguna otra habitación pasa tanto tiempo el niño como en la clase. A partir de los seis años su cara es más familiar para el profesor que para sus padres y, quizá, incluso para su madre.

Otro medio de evaluar qué significan todas esas horas en la clase puede ser preguntarse cuanto tiempo sería necesario para acumularlas realizando otra actividad familiar y recurrente. La asistencia a la iglesia nos ofrece otra importante base de comparación. Para que un niño de seis años pase tanto tiempo en la iglesia como en la clase tendría que pasar en ella los domingos enteros durante más de veinticuatro años. O, si preferimos distribuir la devoción en menores dosis, tendría que asistir a un servicio religioso de una hora todos los domingos durante ciento cincuenta años para que el interior de la iglesia le resultase tan familiar como le resulta el interior de la escuela a un niño de doce años.

La comparación con la asistencia a la iglesia es dramática, quizá excesivamente. Pero nos ayuda a reflexionar sobre la importancia de una cifra que de otro modo nos resultaría incomprensible. Además, a excepción del hogar no hay otro lugar físico en

el que las personas de todas las edades se congregan con tanta regularidad como en la iglesia.

La traducción de la permanencia del niño en la escuela en términos de asistencia semanal a la Iglesia nos es útil para otro fin. Nos sirve de base para considerar una semejanza fundamental entre las dos instituciones:

La escuela y la iglesia. Los que las frecuentan se encuentran rodeados por un entorno estable y súmamente estilizado.

La estancia prolongada en ambos medios adquiere mayor importancia cuando consideramos los factores de repetición, redundancia y acción ritual que ambos imponen a la experiencia humana.

La clase, como el recinto de la iglesia, raras veces se confunde o se ve como algo distinto de lo que en realidad es. No es nada probable que alguien, al entrar en uno de esos lugares, crea que están en un salón, en una tienda de ultramarinos, o en una estación de ferrocarril. Aunque entrara en ellas a media noche, o en una hora en que en dichos locales no haya actividad esa persona no tendría dificultad en imaginar qué es lo que suele pasar allí. Aunque esté vacía, una iglesia es una iglesia y una clase es una clase.

Esto no quiere decir, por supuesto, que todas las clases sean idénticas, como tampoco lo son las iglesias. Hay claras diferencias entre estos dos tipos de lugares, a veces bastante notables. Basta comparar las primitivas clases americanas con sus bancos de madera y los suelos entarimados, con las clases modernas dotadas de sillas de plástico y de pavimentos lavables. Sin embargo, a pesar de las diferencias, persiste la semejanza fundamental y, lo que es más importante, en un periodo histórico determinado, las diferencias no son demasiado notables. Por otro lado, el hecho de que los alumnos pasen los seis años de los estudios primarios en una clase con suelo de madera, o frente a un encerado negro o verde no es tan importante como el hecho de que el entorno en que se desenvuelve esos seis o siete años sea muy estable.

Los profesores de la escuela elemental pierden, a veces, demasiado tiempo discutiendo sobre la decoración más adecuada para la clase, intentando hacerla más acogedora. Se cambian los talones de anuncios, se cuelgan nuevos cuadros, se altera innecesariamente la colocación de las sillas. Pero estas modificaciones no son más que adaptaciones superficiales, que recuerdan los esfuerzos de la diligente ama de casa que cambia la decoración y los muebles del cuarto de estar para hacerlo más "interesante". Puede cambiarse el tablón de anuncios, pero nunca se puede prescindir de él. Puede cambiarse el orden de las sillas, pero siempre tendrá que haber un número determinado. Se podrá cambiar la colocación de la mesa del profesor, pero siempre habrá una mesa, como no pueden faltar los mapas, la papelería ni los afilalápices.

Incluso los olores de la clase son bastante uniformes y parecidos. Aunque cada escuela use diferentes marcas de cera, o de líquidos de limpieza, todas parecen emplear el mismo tipo de ingredientes y una especie de aroma universal parece invadir todas las dependencias. A este olor se añade un nuevo componente: en cada clase se nota ese olor amargo que produce el polvillo de la tiza y un ligero aroma de madera fresca que surge al sacarle punta a los lápices. En algunas habitaciones, especialmente a la hora de las comidas, se percibe el familiar olor de la piel de naranja y de los bocadillos, una mezcla que persiste durante toda la tarde unida a ese extraño olor que produce el sudor de los niños. Si introdujéramos a una persona con los ojos vendados en una clase, le bastaría su olfato para saber donde se encuentra.

Todo ese entorno de cosas y olores se convierte en algo tan familiar para profesores y alumnos que quedan relegados a la periferia de la conciencia. Sólo cuando nos encontramos la clase en circunstancias poco usuales nos parece, por un instante, un lugar extraño, lleno de objetos que atraen nuestra atención. En esas escasas ocasiones en que, por ejemplo, los alumnos vuelven a la escuela por la tarde, o en verano, cuando se realizan los trabajos de conservación y reparación de los locales, se destacan nítidamente todos los aspectos del entorno escolar que habían permanecido en una zona indiferenciada de la conciencia de sus habitantes habituales.

Esta experiencia que, evidentemente, tiene lugar en contextos diferentes de la clase, sólo puede darse en escenarios con los que el observador se siente muy familiarizado.

La clase no es sólo un entorno físico relativamente estable, sino que, además, ofrece un contexto social bastante constante. Los mismos niños se sientan en los mismos pupitres y el profesor está casi siempre junto al mismo encerado. De vez en cuando se produce algún cambio: durante el año algunos alumnos se van y vienen otros nuevos; algunas veces los niños son recibidos por un profesor desconocido.

Pero, generalmente, estas anécdotas son poco frecuentes y originan un revuelo de curiosidad entre los pequeños. Por otra parte, la composición social de la clase, en casi todas las escuelas elementales, no sólo es estable, sino que además está distribuida con bastante regularidad. A cada niño se le asigna un sitio determinado y, en circunstancias normales, siempre estará allí.

La práctica de asignar sitios fijos facilita al profesor, o al alumno, captar a los asistentes de un solo golpe de vista. Basta un vistazo para saber quién falta y quién asiste a la clase. La facilidad con que se realiza este acto muestra con más elocuencia que las palabras, lo acostumbrado que está cada miembro de la clase a la presencia de todos los demás.

Hay otro rasgo del ambiente social de las clases de la escuela elemental que requiere un breve comentario. En las escuelas se da una intimidad social que no tiene término de comparación en otros medios de nuestra sociedad. Los autobuses y los cines están más llenos que las escuelas, pero los asistentes o viajeros no suelen permanecer en esos lugares un periodo demasiado largo de tiempo y, mientras están allí, no suelen estar concentrados en un trabajo concreto, ni, generalmente, establecer relaciones entre sí. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan apiñados como los alumnos en una clase normal. Imagínese qué sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela elemental típica hubiera trescientos o cuatrocientos obreros. Seguramente los sindicatos no lo permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas todos los días treinta personas literalmente una junto a la otra. Pocas veces se nos exigirá, después de abandonar las clases, tener

contacto con tanta gente y durante tanto tiempo. Este hecho revestirá una importancia especial cuando examinemos, más adelante, en otro capítulo, las exigencias sociales de la vida escolar.

Un último aspecto de la uniformidad que experimentan los alumnos en la escuela primaria nos da el carácter ritualista y cíclico de las actividades que se realizan en la clase. El horario cotidiano, por ejemplo, se divide en periodos limitados de tiempo durante los cuales se estudian temas determinados, o se realizan determinadas actividades. Ciertamente, el contenido del trabajo cambia cada día y cada semana y, en este sentido, se da una variedad considerable dentro de la continuidad (uniformidad). No obstante, la clase de lectura sucede a la de aritmética los martes por la mañana, y cuando el profesor dice “bueno, niños, sacad ahora los libros de lectura”, su orden no despierta sorpresa entre los oyentes.

Además, mientras buscan en sus pupitres el libro de lectura, los niños pueden desconocer qué palabra nueva aprenderán a leer hoy, pero tienen una idea clara de lo que van a hacer durante los primeros veinte minutos de clase.

A pesar de la diversidad del contenido de las asignaturas, las formas de actividad en clase no son numerosas.

Bastan las etiquetas: “trabajo individual”, “trabajo en grupo”, “explicación del profesor” y “periodo de preguntas y respuestas” (que implica trabajo en el encerado”), para clasificar la mayor parte de los acontecimientos que se suceden mientras dura la clase. A esta lista podrían añadirse “proyectos de filminas”, sesión de examen y “juegos”, pero en la mayoría de las clases primarias no se producen con frecuencia.

Cada una de estas actividades principales se realiza de acuerdo con normas muy claras que los alumnos deben comprender y obedecer, por ejemplo, no hablar en voz alta mientras se hacen los ejercicios, no interrumpir al que está hablando, no mirar lo que otros escriben durante un examen, levantar la mano para hacer una pregunta. Los alumnos, incluso en la escuela primaria, comprenden también estas normas (aunque no las interioricen totalmente) que el profesor sólo necesita dar una

señales abreviadas para que se cumplan (“silencio, clase; por favor, la mano”). En muchas clases se cuelga un cuadro con las actividades de la semana, de tal forma que basta una mirada para saber qué pasará después.

Por tanto, cuando un niño entra en la escuela por la mañana, penetra en un entorno con el que se ha familiarizado de manera excepcional a través de la asistencia prolongada. Es, además, un entorno bastante estable, en el que los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales son casi constantes día tras día, semana tras semana e, incluso, en muchos aspectos año tras año. La vida en este entorno se parece a la vida en otros contextos en muchos aspectos, pero no en todos.

En otras palabras, el mundo escolar tiene unas características únicas. La escuela, como la iglesia y el hogar, es un lugar especial. Por mucho que se busque, no se encontrará otro que se le asemeje totalmente.

Hay un hecho en la vida del alumno que los profesores y padres prefieren silenciar, al menos delante de los alumnos. Y el hecho es que los jóvenes tienen que estar en la escuela, quieranlo o no. En este aspecto los alumnos tienen algo en común con los miembros de otras dos instituciones sociales que implican una asistencia involuntaria: las prisiones y los hospitales psiquiátricos. La analogía es dramática, pero no pretendemos llevarla al extremo. Ciertamente no hay término de comparación entre la vida desagradable de los que se encuentran reclusos en una prisión o en un hospital psiquiátrico, por un lado, y las incomodidades cotidianas de los niños de la escuela primaria, por otra. Sin embargo, el niño, en cierto sentido, es un prisionero, como el adulto encarcelado. También él tiene que afrontar la inevitabilidad de su experiencia. También él tiene que inventar estrategias para afrontar el conflicto que frecuentemente surge entre su inclinación natural y las exigencias de la institución.

En los capítulos que siguen estudiaremos varias de estas estrategias. Bastará aquí señalar que la infinidad de horas que se pasan en el entorno sumamente normativo de la clase primaria no son, en último término, de libre elección del alumno, aunque algunos niños prefieran la clase al juego. Muchos niños de siete años corren felices

a la escuela y nosotros, como padres o profesores nos alegramos de que así sea, pero siempre estamos en guardia para obligar a los que no quieren ir. Y nuestra actitud no pasa desapercibida para los niños.

En resumen, las clases son lugares especiales. Lo que en ellas sucede y el modo en que sucede contribuye a diferenciar este entorno de los demás. Esto no quiere decir, por supuesto, que no haya semejanzas entre las experiencias del niño dentro y fuera de la escuela. Las clases se parecen, en muchos aspectos, al hogar, a la iglesia y a las salas de un hospital, pero no en todos.

Lo que distingue a la clase de otros entornos no es solamente el rasgo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje, ni el contenido educativo de cuanto en ella se habla, aunque sean estos rasgos los que destacamos siempre que nos proponemos describir la vida escolar. Es verdad que no encontramos en otros sitios encerados, ni profesores, ni libros de texto con tanta profusión como en la escuela, y también es verdad que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a leer, escribir, a sumar. Pero estas características propias no reflejan la totalidad del medio. Hay otros rasgos, menos obvios pero igualmente presentes, que contribuyen a describir la “vida” a la que los alumnos tienen que adaptarse. Para comprender el impacto de la vida escolar sobre el alumno necesitamos recurrir a otros rasgos de la clase que, aunque no tan potentes, tienen tanta importancia como los que lo son.

Los rasgos de la vida escolar que vamos a examinar ahora no aparecen generalmente en las conversaciones de los alumnos, ni se revelan a la mirada de un observador ocasional. Sin embargo, son tan reales, en cierto sentido, como el retrato inacabado de Washington que cuelga en la pared del vestíbulo. Comprenden tres hechos con los que hasta el más pequeño escolar tiene que aprender a enfrentarse y que pueden describirse con tres palabras clave: grupo, evaluaciones y poder (autoridad).

Aprender a vivir en una clase implica, entre otras cosas, aprender a vivir en un grupo. Ya hemos indicado antes esta verdad tan elemental, pero debemos extendernos un poco más sobre ella. La mayor parte de las cosas que se hacen en

la escuela se hacen en colaboración con otros, al menos en presencia de otros y este hecho tiene una influencia determinante en la vida del alumno.

No menor importancia tiene el hecho de que la escuela es fundamentalmente un lugar en que se evalúa la actividad del alumno. Aún los niños más pequeños se ven, periódicamente, abrumados por exámenes, presentados en forma de juegos, y no tardan mucho tiempo en vislumbrar lo que se esconde tras ese subterfugio y en darse cuenta de que la escuela es, en resumidas cuentas, algo que hay que tomarse en serio. No sólo es importante lo que uno hace, sino también lo que los demás piensan de lo que uno hace. La adaptación a la vida escolar le exige al alumno acostumbrarse a vivir sujeto constantemente a la evaluación de otras personas.

Finalmente, en la escuela se establece claramente una división entre débiles y fuertes. Puede que esta afirmación parezca una manera demasiado punzante de describir la separación entre profesores y alumno, pero nos sirve para subrayar un hecho que con frecuencia se olvida, o se soslaya. Los profesores son más fuertes que los alumnos en el sentido de que tienen más responsabilidad en la configuración de los acontecimientos de la clase y esta diferencia de autoridad es otro condicionante de la vida escolar, ante la cual tienen que reaccionar los alumnos.

Así, pues, estos son los tres modos principales en que los alumnos tienen que afrontar algunos aspectos de la realidad que, al menos durante los años de la infancia, están relativamente confinados a la vida escolar. Es cierto que también en otros entornos aparecen estas condiciones. Con frecuencia los alumnos se encuentran fuera del medio escolar, entre un grupo numeroso de gente, son objeto de crítica o alabanza, y se ven avasallados por personas que se encuentran en una posición de superioridad frente a ellos. Pero este tipo de experiencias se dan con una frecuencia especial en el medio escolar y es precisamente en este medio donde se desarrollan los mecanismos de adaptación que tendrán influencia decisiva en otros contextos y en otras etapas de la vida.

En las siguientes secciones de éste capítulo describiremos detalladamente cada una de estas características de la vida escolar que acabamos de mencionar. Nos

fijaremos, sobre todo, en el modo en el que los alumnos reaccionan ante estas tres facetas de su vida cotidiana.

II

Todo el que se dedica a la enseñanza sabe que la clase implica mucho trabajo, aunque un observador ocasional pueda pensar lo contrario. Es más, algunas investigaciones recientes han dado resultados que han sorprendido, incluso a profesores con larga experiencia. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo en clases de la escuela primaria hemos descubierto que el profesor establece al día nada menos que 1000 contactos interpersonales. Si se catalogaran los intercambios entre los alumnos, o el movimiento físico de los asistentes a la clase, se corroboraría la impresión generalizada de que casi todas las clases, aunque desde afuera puedan parecer un remanso de paz, tienen tanta actividad como una colmena. Para comprender el significado que esta actividad encierra para los que la desarrollan podemos fijar nuestra atención en el profesor en cuanto canalizador del intercambio social de la clase.

El profesor desempeña, además, otra función que ocupa parte de su tiempo. La función de sargento de intendencia. El espacio de la clase y el material escolar son limitados y el profesor tiene que ordenar inteligentemente estos recursos. Los alumnos tienen que hacer turno para usar las tijeras, mirar por el microscopio, beber agua, o afilar sus lápices. Y es claro que ni los lápices se rompen por turnos, ni las gargantas esperan su vez para resecarse. Por tanto es, con frecuencia, mayor el número de alumnos que necesitan utilizar los recursos de la clase en un momento determinado, que el número de alumnos que puede disponer de ellos. Este hecho explica porque se forman colas para afilar la punta de los lapiceros, para usar el microscopio, o para beber en el surtidor del agua.

Íntimamente relacionada con la tarea de distribuir los recursos materiales está la del conceder privilegios especiales a los alumnos que los merecen. En las escuelas elementales es el profesor, generalmente, quien asigna las tareas por todos deseadas, como servir en la patrulla de vigilancia, manejar el proyector de cine, distribuir las gomas de borrar, u otro material escolar. En casi todas las clases

abundan los voluntarios y, con frecuencia, estas tareas se asignan por turnos. (En muchos tabloneros de anuncios de las escuelas es familiar la hoja de servicios).

Aunque la asignación de estas tareas no reste mucho tiempo al profesor, contribuye a estructurar las actividades de la clase y a modelar la calidad de la experiencia total de muchos de los participantes.

Otra responsabilidad del profesor, que dirige nuestra atención a otro aspecto importante de la vida de la clase, es la distribución del tiempo. El profesor es el que se ocupa de que todo comience y termine a su debido tiempo, más o menos.

Determina el momento oportuno para pasar de la discusión a los libros de trabajo, o de la lectura a las matemáticas. Juzga si un alumno ha pasado demasiado tiempo en los servicios, o decide si los niños que toman el autobús deben salir de la clase. En muchas escuelas existe un sistema de timbres que le ayuda a realizar esta misión, pero aún en los casos en que la vida de la escuela está marcada por timbres y campanas, el profesor no puede prescindir totalmente de mirar de vez en cuando al reloj. La influencia de este comportamiento nos recuerda sobre todo, que la escuela es un lugar en que las cosas suceden, muchas veces, no porque los alumnos lo quieran, sino porque ha llegado su tiempo.

Todas las acciones del profesor que hasta ahora hemos descrito están unidas entre sí por un lazo común. Todas ellas se deben al carácter masivo de la clase. Si el profesor sólo tuviera que atender a un alumno cada vez (como sucede en los sistemas de tutorías), la mayor parte de las tareas que hemos mencionado serían innecesarias. Lo que mantiene al profesor tan ocupado es en parte, la presión del número y del tiempo. Ahora bien, no conviene olvidar que lo que nos interesa, en último término, es el alumno y la calidad de su vida en la clase. Por tanto, la actividad frenética del profesor que va de un lado a otro llamando a los alumnos como distribuyendo el material escolar, concediendo privilegios y determinando el comienzo y el final de las actividades, tiene interés, en el contexto presente, sólo en la medida en que no revela un poco qué significa la escuela para los sujetos pacientes de la acción del profesor.

Lo que el profesor hace cuando trabaja dentro del marco físico, temporal y social de la clase impide que los acontecimientos queden a merced del libre impulso individual. Si todos pudieran hablar cuando lo desearan, o lucharan por la posesión de unas tijeras, o se ofrecieran a manejar el proyector de cine, la vida de la clase sería mucho más frenética de lo que suele ser. Si se permitiera a los alumnos estudiar un tema hasta que se cansaran de él, nuestro plan de estudios tendría que sufrir una modificación drástica. Es evidente, pues, que si queremos alcanzar los objetivos de la enseñanza y evitar el caos social, no tenemos más remedio que imponer ciertos controles. El problema de si el profesor debería o no ser una mezcla de guardia de tráfico, juez, sargento de intendencia y cronómetro tiene poco interés para lo que estamos tratando, pero el hecho de que haya que realizar estas funciones, aunque la responsabilidad de su realización recaiga sobre los alumnos, está muy lejos de carecer de significado. Porque un mundo en el que abundan las señales de tráfico, los silbatos y otros instrumentos de regulación es totalmente distinto de un mundo en el que éstos instrumentos de orden no existieran.

Una de las consecuencias inevitables de la ordenación del tráfico es la experiencia de la lentitud. En una masa de gente que dispone de unos recursos limitados unos tienen que esperar hasta que los otros hayan terminado. Cuando una serie de personas se mueve en grupo, la velocidad de éste será, necesariamente, la de la persona más lenta. Por tanto, es casi inevitable, que en estas situaciones, algunos miembros del grupo tengan que esperar hasta que los alcancen los otros. Además cuando se piensa que el futuro es más atractivo que el presente –sentimiento común de los niños en edad escolar– la lentitud de movimientos puede, a veces, dar la impresión de ausencia de movimiento.

Todos estos tipos de demora se dan cada día en las escuelas. Es más, si observamos minuciosamente los detalles de la vida de la clase nos sorprenderá constatar la cantidad de tiempo que los niños pasan esperando.

Los ejemplos más obvios podemos encontrarlos en la práctica de hacer cola, que mencionábamos más arriba. En la mayoría de las escuelas elementales los alumnos tienen que hacer cola varias veces al día. Y toda la clase tienen que ir en fila a los campos de recreo, al comedor y a la salida, sin olvidar las pequeñas filas que se

forman a veces en la puerta de los servicios, en el surtidor de agua, o para afilar los lapiceros. Por otra parte, no es infrecuente que los profesores detengan a los alumnos en fila hasta que guarden silencio y se consiga algo parecido a la uniformidad y el orden.

Pero la espera no termina, aunque hayan desaparecido las filas. Incluso cuando están sentados en sus pupitres los alumnos tienen la impresión de estar en fila. Por ejemplo, muchas veces los profesores suelen preguntar la lección a los alumnos de banco en banco. En estas condiciones la relación de los alumnos con el profesor tiene lugar dentro de un orden fijo, teniendo esto como consecuencia que los alumnos tienen que esperar a que les llegue su turno, recitan su respuesta cuando les preguntan y siguen esperando a que el profesor les vuelva a preguntar en la segunda vuelta. Incluso en las clases en que los profesores no siguen la costumbre de asignar un número a cada alumno, persiste la tendencia a establecer turnos durante los periodos de explicación y de interrogatorio. En una clase poco formalista, es poco probable que el profesor llame dos veces en un periodo breve de tiempo al alumno que ha intervenido ya una vez. Y, al contrario, uno alumno que no ha intervenido durante un largo periodo de tiempo, tiene más probabilidades que el profesor le escuche al levantar su mano, que un alumno que durante la clase ha intervenido varias veces. . Y tanto los alumnos como los profesores considerarían injusta la alteración de este modo de proceder. Así, pues, incluso en los llamados debates libres existen colas invisibles.

En clases donde los alumnos gozan de bastante libertad de movimientos durante los periodos de estudio, con frecuencia se agrupan en torno al profesor varios alumnos que esperan ser atendidos. Una de las formas más típicas que suelen adoptar estas situaciones es la siguiente: el profesor examina el trabajo de un alumno, habla con él, mientras dos a tres chicos más esperan, con sus cuadernos y libros en la mano, que el profesor evalúe su trabajo, les dé alguna orientación, responde a sus preguntas, o les ayude, de un modo u otro, a continuar su trabajo. En estos momentos no es infrecuente que alguno de los alumnos que están sentados mantenga en alto su mano, apoyando el codo sobre el pupitre, esperando pacientemente que el profesor vaya a atenderle.

Otra distribución muy corriente en los cursos inferiores, es la siguiente: el profesor trabaja con una parte de la clase, mientras la parte restante hace sus deberes en silencio. Con frecuencia los alumnos terminan con el grupo con el que estaba trabajando. En estas circunstancias, muchas veces, los profesores suelen ordenar a los alumnos que “busquen algo que hacer” hasta que llegue la hora de comenzar otra actividad. Puede que estos alumnos obedezcan y den la impresión de estar ocupados, pero su situación es análoga a la de los pacientes que se entretienen leyendo revistas antiguas en la sala de espera de la consulta médica.

Un último ejemplo de los tiempos de espera que haya que observar en la clase puede ser el siguiente: el profesor plantea un problema o pone un ejercicio a los alumnos para que lo resuelvan en la clase. Algunos lo resuelven en seguida y tienen que esperar bastante tiempo hasta que toda la clase ha terminado. En estos casos el profesor pregunta a veces “¿Cuántos necesitan más tiempo?”, o indica “levanten la mano los que hayan terminado”. Este tipo de espera dura a veces sólo unos segundos, pero se da con frecuencia en algunas clases. Es, además, una espera que no todos los alumnos experimentan del mismo modo, como sucede con los otros tipos de espera que hemos mencionado antes, siendo, casi siempre, los alumnos más aventajados los que tienen que padecerla.

Así, pues, los alumnos de las escuelas elementales se ven obligados a esperar su turno y retrasar sus acciones.

Nadie sabe exactamente qué promedio del tiempo que los alumnos pasan en la clase es neutro, por así decirlo, pero para muchos alumnos, en muchas clases, debe ser bastante considerable. Además, la espera es sólo una de las consecuencias de vivir en grupo y quizá no sea la más importante de las que fuerzan al individuo.

Esperar puede no ser malo, y a veces es beneficioso, cuando aquello que esperamos llega. Pero, como todos lo sabemos, a veces se espera en vano.

El resultado último de muchas de las esperas que hay que hacer en la clase es la negación de un deseo (frustración). El profesor ignora, a veces, a un alumno que ha levantado su mano, o deja sin responder una pregunta, o no concede permiso.

Ciertamente, a veces no hay más remedio. No se puede atender a todos los que quieren hablar, ni es posible responder a todas las preguntas de un alumno hasta que quede satisfecho, ni pueden atenderse todas sus peticiones. Por otro lado, es probable que gran parte de estas negativas carezcan de importancia si se consideran individualmente. Pero, consideradas en bloque, su importancia es mayor.

Y, sean o no justificadas, indican claramente, que, en parte, aprender a vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos, así como a esperar antes de que se cumplan. Interrupciones de varios tipos crean un tercer rasgo de la vida de la clase. Estas interrupciones son consecuencia, al menos en parte, de la coexistencia masiva. Comentarios innecesarios, mal comportamiento de los alumnos, personas extrañas a la clase que entran para comunicar un mensaje interrumpen con frecuencia la continuidad de la explicación del profesor. Cuando éste trabaja individualmente con un alumno, cosa que se da con frecuencia en las clases primarias, interrupciones innecesarias suelen ser la norma más que la excepción. De este modo, la línea de realidad que se crea en la clase se ve interrumpida por innumerables incidentes triviales y el profesor tiene que perder parte del tiempo llenando vacíos.

Y se pretende que los alumnos ignoren esas distracciones, o al menos vuelvan rápidamente a sus deberes después de que su atención ha sido desviada momentáneamente a otra parte.

Por otro lado, en la escuela todo sucede a su hora y esto crea interrupciones de otro tipo. La sujeción a un horario exige que las actividades comiencen, a veces, antes de que se haya suscitado el interés por ellas y terminen antes de que ese interés haya desaparecido. Por ejemplo, se ordena a los alumnos que cierren el libro de aritmética y abran el de gramática, aún cuando ellos prefieran seguir con la aritmética. En clase muchas veces se detiene el trabajo antes de que se haya terminado. Muchas veces se deja una pregunta sin responder cuando suena la campana.

Es posible que este orden de cosas sea inevitable. Si los profesores tuvieran que esperar siempre a que los alumnos hubieran terminado una actividad para comenzar otra, el día escolar sería interminable. Por tanto, parece que no queda más remedio

que terminar y comenzar las cosas a toque de campana, aunque esto signifique interrumpir constantemente el curso natural del interés y del deseo de, al menos, algunos alumnos.

Otro aspecto de la vida de la clase, relacionado con los fenómenos de la distracción y la interrupción, es la constante exigencia de que el alumno ignore a todos los que le rodean. Con frecuencia, en las clases primarias, se asigna un trabajo a los alumnos y se espera que concentren en él sus energías. Durante estos periodos de trabajo individual se obstaculiza, o se prohíbe hablar o cualquier otra forma de comunicación entre los alumnos. La recomendación general en estos casos suele ser “haz tu trabajo y no te ocupes de los demás”.

En cierto sentido, pues, los alumnos se ven obligados a comportarse como si estuvieran aislados, cuando cerca de él hay caras familiares que le hacen señas. Es más, no es raro encontrar, en los primeros grados, a los alumnos sentados cara a cara en torno a una mesa y, a pesar de todo, se les piden que no hablen entre sí.

Estos niños tienen que aprender a aislarse dentro de la masa (grupo) si quieren ser buenos estudiantes.

Los adultos en la vida social se encuentran en situaciones de aislamiento con tanta frecuencia, que tienden a pasar por alto la importancia que este hecho tiene en la clase de enseñanza primaria. Nosotros ya hemos aprendido a prescindir de los demás en la fábrica y en la oficina, a estar en silencio en las bibliotecas y a pensar en nuestros asuntos mientras vamos en un autobús. Pero entre la clase y los medios que acabamos de mencionar se dan dos diferencias fundamentales. En primer lugar, la clase no es propiamente una agrupación de desconocidos, si exceptuamos los primeros días. La clase es un grupo cuyos miembros se conocen perfectamente, hasta el punto de la amistad, en muchos casos. En segundo lugar, la asistencia a la clase no es voluntaria, como sucede en muchas otras situaciones. Los alumnos se encuentran allí lo quieran o no, y el trabajo al que deben dedicarse es, con frecuencia, algo que ellos no han elegido. Por eso, la tendencia a comunicar con los otros es generalmente más fuerte en la clase que en otros lugares públicos.

He aquí, pues, cuatro rasgos poco comentados de la vida en la clase: espera, frustraciones, interrupciones y distracción hacia el grupo. Cada uno de ellos se debe, en parte, a la condición masiva de la clase. Cuando veinte o treinta personas se ven obligadas a vivir y trabajar en un espacio reducido, durante cinco o seis horas al día, la mayor parte de las cosas que hemos comentado son inevitables. Por tanto, aunque probablemente carezca de sentido conjurar la existencia de estas condiciones, su frecuencia y omnipresencia impiden que las ignoremos. Se puede, sin embargo, estudiar la actitud de los profesores y los alumnos ante estos hechos e intentar descubrir de qué modo puede dejar su impronta en sus reacciones ante el mundo en general.

En primer lugar, tenemos que reconocer que la severidad de las condiciones que hemos descrito es, hasta cierto punto, una función de la tradición social, de la política institucional y de las condiciones económicas. En unas escuelas concede poca importancia a los horarios, mientras que en otras se atienen rígidamente a ellos. En unas clases se prohíbe hablar de modo absoluto, mientras que en otra se tolera un murmullo constante. En unas clases hay cuarenta o más alumnos, mientras en otras, del mismo grado, sólo hay veinte o menos. Algunos profesores tardan en darse cuenta de que un alumno ha levantado la mano, mientras que otros responden casi inmediatamente. Algunas clases están equipadas con varios pares de tijeras, mientras que otras sólo disponen de uno.

A pesar de estas diferencias, sin embargo, es improbable que exista una clase en la que los fenómenos que hemos estado tratando no se den con frecuencia. El espacio, los recursos abundantes, y una actitud liberal hacia las normas y reglas pueden disminuir un poco la presión de la masa, pero ciertamente no la eliminan totalmente.

Es más, casi todas las observaciones que han servido de base a este análisis se efectuaron en escuelas consideradas como privilegiadas, cuyos profesores se sentían orgullosos de sus concepciones pedagógicas “progresistas”.

En segundo lugar, si nos fijamos en los modos de afrontar estas exigencias institucionales, tenemos que reconocer que las estrategias de adaptación son

propias y peculiares de cada alumno. En otras palabras, no podemos predecir de qué modo reaccionará un alumno determinado a las presiones que la clase le impone. Solamente nos es posible señalar unos tipos generales de adaptación válidos para grupos numerosos de alumnos.

La quinta esencia de la virtud, en la mayoría de las instituciones, está contenida en una sola palabra: paciencia. Si no se da esta cualidad, la vida sería absurda para los que tienen que vivir en las prisiones, los que pasan gran parte de su tiempo, en fábricas, en oficinas, en las escuelas. En todos estos lugares los participantes tienen que “aprender a trabajar y esperar”. Hasta cierto punto, tienen también que aprender a sufrir en silencio.

Se les pide que soporten con ecuanimidad constante, espera, interrupción y la negación de sus deseos y aspiraciones personales.

Pero la paciencia es más una actitud moral que una estrategia de adaptación. Es más, lo que una persona debe llegar a ser que lo que una persona debe hacer.

Además, si observamos cómo una persona se hace paciente, es decir, el comportamiento que tienen que adoptar para ganar ese calificativo, constataremos que la paciencia se caracteriza más claramente por lo que una persona no hace que por lo que hace. El hombre paciente es aquel que no actúa de un modo determinado, aunque se sienta impulsado a ello. Es aquel que puede resistir la tentación de llorar o quejarse, aunque esta tentación sea muy fuerte.

Quiéren afrontar las exigencias de la clase con ecuanimidad no tienen más remedio que aprender a ser pacientes. Esto equivale a decir que necesitan la capacidad para desconectar, al menos temporalmente, sus sentimientos de sus acciones. Significa también, por supuesto, que deben estar capacitados para volver a conectar sentimientos y acciones cuando se den las condiciones adecuadas para ello. Con otras palabras, los alumnos tienen que esperar pacientemente su turno, pero cuando les llegue deben de estar preparados para participar intensamente. Tienen que aceptar el hecho de que no se les pida su opinión durante una discusión, pero deben seguir dispuestos a intervenir.

Así, pues, la cualidad personal que comúnmente se denomina paciencia-una cualidad esencial a la hora de responder a las exigencias de la clase- significa un equilibrio, a veces muy precario, entre dos tendencias opuestas. Por un lado, la tendencia a seguir los propios deseos, a responder impetuosamente a una pregunta, a saltar a primera fila, o a expresar su malestar cuando le interrumpen. Por otro, el impulso a renunciar al deseo, a dejar de participar en la discusión, a dejar de beber cuando la cola es demasiado larga, o a abandonar una actividad interrumpida.

El que un alumno determinado adquiera el equilibrio óptimo entre la impulsividad y la apatía depende, en parte, como hemos sugerido antes, de facetas de la personalidad que quedan fuera e los límites del presente capítulo. En gran parte de las clases actúan poderosas sanciones sociales para forzar al alumno a mantener una actitud de paciencia. Si no respeta la cola y “se cuele” impulsivamente, sus compañeros probablemente le tacharán de egoísta o de “empujón”. Si se sumerge en un estado de patente desinterés, su profesor probablemente le exigirá participar activamente.

Pero el que profesores y compañeros cooperen a mantener a raya el comportamiento del niño no significa que las exigencias mismas puedan ser ignoradas. Prescindiendo de su relativo éxito en afrontarlo, o en las fuerzas, personales o no, que pueden ayudarlo a afrontarlo, el alumno de la escuela elemental se encuentra colocado en un entorno social densamente poblado. Como los especialistas en planificación de estudios y los técnicos de la enseñanza que intentan experimentar nuevas materias o nuevos sistemas de enseñanza la masa de la clase puede ser un problema. Pero está ahí. Una parte de la tarea de hacerse alumno implica aprender a vivir con este hecho.

III

Todos los niños experimentan el dolor del fracaso y la alegría del éxito mucho antes de llegar a la edad escolar, pero sus logros o la falta de ellos, no son oficiales hasta que entran en la clase. Desde entonces se va constituyendo gradualmente un registro semi-público de sus progresos y, en cuanto alumno, tiene que aprender a adaptarse al continuo y penetrante espíritu de evaluación que dominará los años de escolares. La evaluación, pues, es otro hecho importante de la vida de la clase.

Como todos sabemos, la escuela no es el único lugar en que el alumno toma conciencia de sus virtudes y flaquezas. Sus padres lo evalúan en casa y sus amigos en el juego. Pero el proceso de evaluación que tiene lugar en la clase es totalmente diferente del que actúa en otros entornos, colocando al alumno ante una serie única de exigencias a las cuales tiene que adaptarse.

La diferencia más patente entre el proceso de evaluación que opera en la escuela y el que opera en otras situaciones están en la frecuencia de los exámenes. En la escuela son más frecuentes que en cualquier otro sitio.

De hecho, si exceptuamos los exámenes para el servicio militar o para algunos tipos de ocupación, la mayoría de la gente raras veces encontrará exámenes fuera de su vida escolar. Los exámenes son tan peculiares del entorno social como los libros de texto. Pero los exámenes aunque sean la forma clásica de evaluación, no son el elemento único del proceso. De hecho, en las clases inferiores casi no existe un claro proceso de evaluación. Por tanto, la presencia de este procedimiento formal es insuficiente para explicar la atmósfera de evaluación que invade la clase desde los primeros grados de la enseñanza. Y hay más. La dinámica de la evaluación escolar es difícil de describir, principalmente por su complejidad.

Las evaluaciones provienen de más de una fuente, las condiciones de su comunicación pueden variar, pueden tener uno o más referentes y se distribuyen cualitativamente desde el máximo positivo hasta el máximo negativo. Además, estas variaciones hacen referencia solamente a aspectos objetivos, o impersonales, de la evaluación. Si tomamos en consideración las repercusiones subjetivas de estos hechos la descripción gana en complejidad.

La fuente principal de evaluación en la clase es, obviamente, el profesor. A él se le exige constantemente que juzgue la labor y el comportamiento de los alumnos y que comunique su juicio de valor a los alumnos mismos y a otras personas. Todo aquel que haya observado una clase elemental durante poco o mucho tiempo habrá constatado con sorpresa las innumerables veces que el profesor realiza esta función. En la mayoría de las clases es típico que los alumnos pregunten si las

cosas que hacen están bien o mal, si son bonitas o feas, y todo esto es consecuencia, en gran medida, de lo que el profesor les dice.

Ahora bien, el profesor no es el juez único y exclusivo. Con frecuencia los compañeros de clase ejercen esta función. A veces se invita a toda la clase a participar en la evaluación de la labor de un alumno y otras veces la evaluación se produce sin necesidad de que el profesor la provoque, como, por ejemplo, cuando la respuesta errónea de un alumno suscita una carcajada general, o cuando una intervención destacada suscita espontáneamente el aplauso de la clase.

Hay una tercera fuente de evaluación más difícil de describir que la aprobación o repulsa del profesor o de los compañeros. Este tipo de evaluación, que implica una autocrítica, se da sin la intervención de un juez externo. Cuando un alumno se ve incapaz de escribir correctamente una palabra, en un examen de escritura, él mismo se da cuenta de un fallo, aunque el profesor no viera nunca su ejercicio. Cuando un alumno ejecuta un ejercicio de aritmética en la pizarra, puede saber si su respuesta es correcta, aunque el profesor no se molestará en decírselo.

Así, pues, los alumnos, al responder a las preguntas de un examen o al completar los ejercicios en sus libros, o resolver problemas en el encerado, obtienen inevitablemente cierta información sobre la calidad de su ejecución.

La información no siempre es exacta y puede necesitar ulteriores correcciones. Pero la evaluación, aunque equivocada, puede dejar su impronta.

Las condiciones en que es comunicada la evaluación aumentan la complejidad de las exigencias que se le presentan al alumno. Éste, por ejemplo, se da cuenta que algunos de los juicios de valor más importantes sobre su persona o su trabajo no se le comunican nunca. Algunos de estos juicios “secretos” se comunican a los padres; otros, como los test de inteligencia y los de personalidad están reservados exclusivamente a los responsables del centro educativo. Los juicios de los compañeros circulan generalmente en forma de chismes, o llegan a oídos de los superiores comentados por los “chivatos”. No pasará mucho tiempo sin que el

alumno tome conciencia de que muchas de las cosas que se dicen sobre él se dicen a sus espaldas.

Los juicios de los que puede enterarse el alumno se le comunican con un grado variable de secreto. En un extremo tenemos el comentario público expresado en presencia de los demás alumnos. En las clases elementales, especialmente, las alabanzas o críticas al alumno se hacen en presencia de sus compañeros. Se enseña a toda la clase los ejercicios mejores y los mejores dibujos. El mal comportamiento provoca sanciones negativas -como la represión, el aislamiento, la expulsión de la clase- que con frecuencia son patentes para todos. Mucho antes de que termine el curso, es de dominio público, en la mayoría de las clases, quienes son los alumnos “malos” y quienes son los “buenos”.

Una forma menos pública de evaluación se produce cuando un profesor llama al alumno a hablar en privado de su trabajo. Unas veces el profesor llama al alumno a su mesa y otras pasea por la clase deteniéndose a hablar con algunos mientras los demás hacen sus ejercicios. No es infrecuente, sin embargo, que estas charlas privadas sean observadas secretamente por algunos “espías”. Es pues probable, aunque sería muy difícil de probar, que los compañeros más cercanos del alumno en cuestión conocen mejor la evaluación que el profesor hace del que los alumnos que se sientan en bancos más lejanos.

La comunicación escrita es un medio de comunicación más privado que la palabra hablada. La forma clásica de evaluación escrita es el comentario al margen de un ejercicio. Una variante de esta situación se da cuando el alumno escribe las respuestas en un libro de ejercicios, en los espacios dedicados para ello, pero no comunica a nadie la puntuación obtenida. En estos casos el alumno sólo constata su evaluación.

Sería lógico esperar que la evaluación de la clase estuviera orientada principalmente a que el alumno alcance los objetivos de la enseñanza. Y esta orientación se refleja claramente en la mayoría de las evaluaciones oficiales, es decir, las evaluaciones que se comunican a los padres y que se consignan en las actas de la escuela. Pero en las clases elementales la evaluación tiene, por lo

menos, otras dos funciones. Una está relacionada con la adaptación del alumno a las expectativas institucionales; la otra tiene relación con rasgos específicos de su carácter. De hecho, las sonrisas y los gestos de desaprobación del profesor y de los compañeros de clase ofrecen, con frecuencia, más información sobre estos aspectos aparentemente periféricos del comportamiento del alumno, que sobre su progreso escolar. Además cuando el objeto directo de la evaluación es el grado de conocimiento adquirido por el alumno, o las capacidades adquiridas, se están juzgando simultáneamente otros aspectos de su comportamiento.

Como todos los alumnos saben el profesor se enfada algunas veces. Además, todos los niños se dan cuenta rápidamente de qué es lo que irrita al profesor.

Saben que, en muchas clases, lo que desata la ira del profesor tiene muy poco que ver con la inexactitud de las respuestas, o con otros indicadores de la diligencia del alumno.

Es más bien el incumplimiento de las expectativas institucionales lo que enerva al profesor. A veces el profesor reprende a un alumno no por que haya pronunciado incorrectamente una palabra, o porque no haya conseguido efectuar bien una larga división, sino más bien por que ha llegado tarde a clase, o por hacer demasiado ruido, o porque no sigue sus directrices, o por empujar a sus compañeros en fila. En algunas ocasiones los profesores se irritan mucho por los fracasos académicos de sus alumnos pero éstos saben muy bien que no hay como una carcajada a destiempo para sacar al profesor de sus casillas.

Evidentemente el profesor no es la única fuente de las evaluaciones extra-académicas. También los compañeros pueden enjuiciar las cualidades personales de un alumno. El comportamiento del alumno en la clase contribuye en gran medida a formar la idea que los otros tienen de él, calificándole, por ejemplo, de listo o torpe, de afeminado o “machote”, de adulator o buen compañero, de sincero o mentiroso.

Casi todos los alumnos son plenamente conscientes de que su comportamiento es juzgado en esos términos, porque ellos juzgan a los demás del mismo modo. Las amistades de la clase, la popularidad o impopularidad se basan generalmente en

juicios de este tipo. Aunque algunos juicios sean comunicados al instante a la persona interesada, otros se le transmiten a través de intermediarios o amigos. Algunos de ellos son tan secretos que ni siquiera los mejores amigos se atreven a comunicarlos.

La evaluación que el profesor hace de las cualidades personales de sus alumnos hace referencia a aspectos como la capacidad intelectual, nivel de motivaciones, su cooperación en el orden de la clase. Estas cualidades se expresan generalmente en las calificaciones con descripciones breves, pero concisas. “Johnny experimenta cierta dificultad en las materias de tercer grado, pero se esfuerza con tenacidad” o “Sarah es una niña sencilla y agradable. Es muy servicial”, o simplemente “William es un buen estudiante”. He aquí una serie de expresiones típicas que aparecen profusamente en los libros de calificación escolar. Algunos profesores, especialmente los que se las dan de “buenos psicólogos” también evalúan a sus alumnos en términos aún más relacionados que los anteriores con la psicopatología. La agresividad y la apatía son los rasgos que con mayor frecuencia aparecen a este respecto. También suelen emplear los profesores etiquetas más genéricas como “niño difícil” o “niño acomplejado”.

Obviamente, casi todas las evaluaciones que tiene relación con las condiciones psicológicas del alumno no se le comunican, y, a veces, ni siquiera a sus padres. No obstante, otros juicios menos comprometidos se emiten abiertamente. No es raro en las clases oír de los labios de la profesora, dirigiéndose a la clase frases como estas: “John es un estudiante aplicado”; “algunos parece no oyen bien lo que les mandan”, o “Liza es muy lista”.

La separación que hemos hecho entre las evaluaciones, distinguiendo entre las relativas al curso académico, las relativas a la adaptación, a la institución y las relativas a la posesión de cualidades personales, no debería ocultarnos el hecho de que, en muchos casos, en un juicio determinado van implicados estos tres tipos de evaluación. Por ejemplo cuando se felicita a un alumno por haber respondido exactamente a una pregunta del profesor puede parecer que se le alaba sólo por que ha sabido la respuesta exacta. Sin embargo, la realidad es más compleja. Si el profesor hubiera visto que el alumno había respondido correctamente porque el

alumno leía la respuesta en el libro de su compañero, en lugar de alabarle le habría castigado.

Igualmente sin en lugar de esperar a que le pregunten el alumno hubiera respondido exabrupto, las palabras del profesor hubieran sido muy distintas. Así pues, lo que se alaba no es solamente el haber dado la respuesta exacta, sino también el modo en que se ha obtenido. En otras palabras, se alaba al alumno porque ha obtenido un éxito intelectual, y lo ha demostrado de acuerdo a las normas establecidas. Se le alaba, aunque indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor le había ordenado, por ser diligente y colaborar con su grupo, etc. La alabanza del profesor tiene la intención de estimular al alumno, (y a cuantos lo oyen) a adoptar determinados comportamientos en el futuro, en vez de dedicarse a repetir verbalmente los conocimientos que ha adquirido. Está encaminada a animarle a seguir obedeciendo las directrices, a trabajar con ahínco, a dominar las materias de estudio. Y esto mismo sucede con muchas de las evaluaciones que parecen tener relación exclusiva con la faceta académica.

Implícitamente contienen la evaluación de muchos aspectos “no académicos” del comportamiento humano.

Las evaluaciones, por definición, miden un valor. Por eso pueden describirse, al menos, teóricamente, según el tipo y el grado de valor que miden. Unas son positivas y otras negativas. Unas son muy positivas o muy negativas, otras lo son menos. Como todos sabemos, en clase se hacen evaluaciones positivas y negativas y se comunican a los alumnos. Los profesores alaban y reprenden, los compañeros critican y felicitan.

La cuestión de si abundan más las sonrisas que las reprimendas, o las alabanzas más que las críticas dependen en parte de cada clase concreta. A algunos profesores les resulta difícil sonreír, a otros les cuesta disimular su desagrado. También depende mucho de los alumnos. Algunos reciben más sanciones negativas que otros. Y otro tanto podemos decir de los premios. Por otro lado influye también el sexo. Ya desde los primeros años los niños son más proclives que las niñas a

violar las normas de la institución y consiguientemente están destinados a recibir más mensajes punitivos de parte del profesor.

Todas estas desigualdades impiden describir con detalle la experiencia que un niño determinado tiene de la evaluación escolar. Lo único que podemos afirmar con certeza es que el entorno escolar de casi todos los alumnos implica una mezcla de alabanza y reprobación.

Dado que el comportamiento de un alumno es evaluado por el profesor y por sus compañeros de clase, cabe la posibilidad de que se den juicios contradictorios. Una acción determinada puede ser alabada por el profesor y criticada por sus compañeros, o viceversa. Aunque no suele ser esto lo normal, su frecuencia es tal que conviene que nos detengamos sobre ello. Un ejemplo clásico de este tipo de contradicciones se observó en una clase de segundo grado en la que el profesor felicitó a un alumno por su elegancia durante un periodo de danza “creadora”, mientras que sus compañeros se reían de él porque se movía como una niña. Este ejemplo nos muestra que, con frecuencia, los alumnos se ven sometidos a la aprobación de dos audiencias cuyos gustos pueden ser diferentes. Y revela, así mismo, que el conflicto entre la aprobación del profesor y la de los compañeros puede ser mayor para los niños que para las niñas. Muchos de los comportamientos que reciben el aplauso del profesor, especialmente los relacionados con el cumplimiento de las expectativas institucionales (v.g...limpieza, pasividad, esmero), están más asociadas por nuestra sociedad a los ideales femeninos que a los masculinos.

De todo cuanto antecede resulta evidente que el aprendizaje de la vida escolar implica no sólo aprender a desenvolverse, en situaciones en las que el trabajo propio es evaluado, sino además aprender a presenciar y, a veces, a participar en la evaluación de los otros. Además de acostumbrarse a ver sometidas a escrutinio público las propias virtudes y flaquezas, los alumnos tienen que acostumbrarse a enjuiciar las virtudes o flaquezas de sus compañeros. Esta situación de crítica compartida hace inevitables las comparaciones entre los alumnos y añade otro grado de complejidad al problema de evaluación.

La tarea de afrontar la evaluación no es exclusiva del alumno. El profesor y otras autoridades docentes procuran reducir la incomodidad que puede ir asociada a la difícil medida de la aprobación y el castigo. En los medios educativos se insiste ahora mucho en las ventajas pedagógicas del éxito y en las desventajas del fracaso.

Resumiendo, nuestras escuelas están orientadas al premio. Se recomienda a los profesores que se centren en las facetas mejores del comportamiento del alumno y que soslayen las facetas más pobres. Es más, los profesores de hoy incluso cuando un alumno da una respuesta equivocada le felicitan por haberse esforzado en responder. Esta inclinación a lo positivo no significa, por supuesto, que hayan desaparecido de nuestras escuelas las observaciones negativas; pero ciertamente hay menos de las que habría si los profesores actuaran bajo otro tipo diferente de creencias pedagógicas.

Cuando hay que hacer observaciones punzantes, y a veces no hay más remedio, los profesores procuran ocultarlas del resto de la clase. El alumno es llamado a la mesa del profesor, o se le habla en privado antes o después de la clase, o se le devuelve el ejercicio corregido de forma que la calificación quede oculta. A veces, cuando la observación es demasiado dura ni siquiera se le comunica al alumno. Por ejemplo, raras veces se le dice a algún alumno que ha sido clasificado como “retrasado” o que a juicio del profesor atraviesa serios problemas emocionales (afectivos). Estas evaluaciones, como hemos señalado, se reservan cuidadosamente a las autoridades de la escuela.

Los modos de comunicar la evaluación positiva son probablemente menos consistentes que los modos de comunicar los juicios negativos. Aunque existe una tendencia común y felicitar o alabar a los alumnos siempre que sea posible, esta tendencia queda atemperada, generalmente, por la inclinación del profesor a ser justo y “democrático”. De este modo, a veces, pasa por alto las respuestas acertadas y los ejercicios perfectos de alumnos que siempre lo hacen bien, con el fin de dar a los alumnos menos aventajados la oportunidad de gozar la admiración del profesor. Así mismo, gran parte de los profesores son conscientes de que el derroche de alabanzas puede suscitar críticas negativas de los compañeros de clase (“el preferido del profe”; “lo tienen en palmitas”).

Aunque las prácticas docentes normales facilitan la adecuación del alumno a la evaluación, éste no puede adoptar una actitud pasiva. De hecho tiene una triple tarea. En primer lugar, comportarse de modo que aumente la probabilidad del premio y disminuya la probabilidad del castigo. En otras palabras, tiene que aprender el funcionamiento del sistema de retribución de la clase y utilizar ese conocimiento para atraerse más premios. En segundo lugar, aunque no todos los alumnos se entregan a esta tarea con el mismo grado de entusiasmo, y tiene que tratar de difundir las evaluaciones positivas y encubrir las negativas.

Esto lleva al alumno a presentar con orgullo las buenas notas en su casa y a perder las malas por el camino. En tercer lugar, y esto tampoco todos los alumnos se entregan con el mismo entusiasmo, tiene que intentar ganarse la aprobación de las dos audiencias simultáneamente: El problema que encuentran algunos es cómo ser un buen alumno sin perder la estima de sus compañeros, cómo estar en el primer banco de la clase y, al mismo tiempo, en el centro del grupo.

Muchos alumnos aprenden pronto que las buenas notas se las llevan los que viven bien. Y en la escuela vivir bien significa, principalmente, hacer cuanto dice el profesor. Por supuesto, el profesor dice muchas cosas y algunas de sus directrices son más fáciles de seguir que otras., pero, para la mayoría, sus expectativas no son tan absurdas y la mayoría de los alumnos las cumplen lo bastante como para asegurarse de que sus horas de clase se verán más coloreadas por la alabanza que por el castigo. Pero el cumplimiento de las órdenes del profesor raras veces es la única estrategia que el alumno utiliza para abrirse paso en el entorno evaluativo de la clase. La mayor parte de los alumnos se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar. Puede parecer demasiado duro denominar “engañar” a las maniobras que realizan para disimular algunos aspectos de su comportamiento que podrían decepcionar al profesor o a sus compañeros. Quizá deberíamos reservar esa palabra para designar el comportamiento, aparentemente más serio, consistente en intentar falsificar un examen. Pero esta restricción atribuye más importancia de la que en realidad tienen los exámenes e implica que un comportamiento similar en otras situaciones carece de peligro o de importancia.

Pero ¿Por qué vamos a considerar más culpable al alumno que copia de su vecino que al alumno que intenta dar una falsa información levantando la mano cuando el profesor pregunta cuántos han terminado sus deberes? ¿Por qué vamos a considerar que copiar un examen es una infracción de las normas educativas más grave que el plagio en una discusión, o que hojear un libro de aventuras durante la clase de aritmética? Puede que la respuesta sea que la realización de un examen es más importante porque se conserva como un jalón en el expediente del alumno. Y esta respuesta puede justificar las actitudes diferentes que adoptamos ante estas prácticas. Pero no deberíamos olvidar que copiar una respuesta en un examen, fingir una discusión, dar una respuesta falsa a una pregunta del profesor y ocultar actividades prohibidas son especies del mismo género. Cada una de ellas representa un esfuerzo por evadir la censura o por ganar una alabanza inmerecida.

Estos esfuerzos se dan en la clase con más frecuencia de lo que nuestro interés porque no copien en los exámenes nos inclinan a creer.

Hay otro modo de afrontar las evaluaciones que debemos mencionar aún cuando no merezca el nombre de “estrategia”. Este método consiste en devaluar las evaluaciones hasta tal punto que pierden toda su importancia. El alumno que adopta esta alternativa en lugar de cumplir su deber o de engañar ha aprendido a no inmutarse por nada en la clase. El éxito no le apasiona, ni le entristece el fracaso.

Puede llegar, incluso, a “no preocuparse por nada” en la clase cumpliendo con las expectativas mínimas del profesor; pero esto se debe fundamentalmente a que “complicarse la vida” implica otra serie de problemas así como entrar en relación con las autoridades de la escuela y con otros adultos, cosa que el alumno prefiere evitar.

Esta breve descripción de la desvinculación emocional de los problemas de clase tiene dos inconvenientes.

Puede hacer creer que el proceso es más racional de lo que en realidad es y se centra en formas más extremas de esta situación. Probablemente los alumnos no deciden desentenderse de la escuela del mismo modo que deciden coleccionar cromos o visitar a un amigo enfermo.

Probablemente su falta de interés se debe a una serie de razones que él intuye oscuramente, en el mejor de los casos. El modo en que esta actitud se desarrolla paulatinamente, sin que el alumno tenga plena conciencia de ello.

Así mismo, la evasión no es una situación tajantemente definible. No podemos hacer una división nítida entre alumnos con interés y alumnos sin interés.

Habría que decir más bien que todos los alumnos aprenden a utilizar alibis psicológicos para protegerse de algunas penalidades de la vida escolar. Además, para todo aquel que haya estado en una clase resulta evidente que unos alumnos se aíslan más que otros.

Antes de pasar a otro tema vamos a detenernos a examinar una distinción muy corriente en las discusiones sobre problemas de enseñanza. Se trata de la distinción entre motivación “extrínseca” (realizar las tareas de clase pensando en el premio de las buenas notas o de la aprobación del profesor), y motivación “intrínseca” (realizar las tareas de clase por la satisfacción que brota del trabajo mismo). Se afirma que si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar la clase, sería conveniente disminuir la importancia de las notas y de otras gratificaciones extrínsecas, centrando nuestro esfuerzo en conseguir que el alumno obtenga sus mejores satisfacciones de la actividad de aprender. Al tratar este tema se suele aducir un ejemplo clásico: el progreso de un niño que aprende a tocar el piano.

Cuando comienza sus primeras clases es necesario forzar al niño a ejecutar sus ejercicios mediante castigos y premios externos; pero después de algún tiempo, el niño comienza a saborear el placer que dimana su actividad, perdiendo importancia los premios y los castigos.

El problema de este ejemplo y del concepto de motivación intrínseca y extrínseca, en relación con la actividad escolar, es que no tienen en cuenta la complejidad de las evaluaciones escolares. Si el premio y el castigo tuvieran relación con que los alumnos apliquen las reglas de gramática o aprendan aritmética, la vida sería mucho más fácil tanto para el profesor como para los alumnos. Pero la realidad es más compleja.

La idea de motivación intrínseca comienza a perder efectividad cuando se aplica a comportamientos diferentes de los comportamientos discentes. ¿Qué sucede cuando se trata de conseguir la adecuación a las expectativas institucionales? ¿A qué tipo de motivación intrínseca puede recurrir el profesor cuando ordena a los alumnos que guarden silencio y estos prefieren seguir hablando? Ciertamente podría recurrir a una explicación lógica, en lugar de ordenarles simplemente que se callen, pero resulta muy difícil imaginar que los alumnos pueden experimentar placer alguno intrínseco guardando silencio, cuando desean hablar. Y lo mismo sucede con muchos aspectos del comportamiento escolar que suscitan juicios de valor de alumnos y profesores. Así, pues, el objetivo de convertir las actividades de la clase en algo intrínsecamente satisfactorio para los alumnos resulta inasequible, salvo en un sector muy reducido de comportamiento.

IV

El tercer aspecto de la vida escolar que tienen que acostumbrarse los alumnos es el desequilibrio del poder. La diferencia de autoridad entre profesor y alumnos tiene relación, evidentemente, con los aspectos evaluativos de la vida escolar, pero implica mucho más que una distribución de premios y castigos. Esta diferencia ofrece el rasgo más distintivo de la estructura social de la clase y sus consecuencias afectan a la manifestación de condiciones de libertad, privilegio y responsabilidad.

Una de las primeras lecciones que debe aprender el niño es cómo satisfacer los deseos de los demás. A penas toma conciencia del mundo en que vive, el niño se da cuenta de una de las características fundamentales de ese mundo: la autoridad de los adultos. Cuando se desplaza de casa a la escuela, la autoridad paterna se ve complementada gradualmente por el control de los profesores, que en la vida del niño, constituyen el segundo grupo de personas mayores. Pero la autoridad paterna presenta notables diferencias con respecto a la autoridad que el niño encuentra en la escuela y estas diferencias, son importantes para comprender la naturaleza del entorno constituido por la clase.

Dos de las diferencias más importantes entre la relación padre-hijo, profesor-alumno provienen del grado de intimidad de dicha relación y de la duración del contacto. Los lazos emocionales entre padres e hijos son, generalmente, más fuertes y de mayor

duración que los vínculos entre profesores y alumnos. Esto no significa, por supuesto, que en los alumnos no nazca una familiaridad con los profesores, o viceversa. Sabemos que la relación alumno-profesor puede, a veces, competir en intensidad con la relación entre el niño y sus padres. Sabemos que los profesores sienten a veces especial predilección por determinados alumnos. Sin embargo, la relación dominante en clase es totalmente impersonal, si la comparamos con la relación que se da en el hogar.

Esta intimidad en la clase, que comparada con la del hogar, tiene menor intensidad, tiene relación no sólo con la intensidad de sentimientos, sino también con el grado de contacto físico que mantienen las partes. Los miembros de un hogar se conocen física y psicológicamente de un modo que casi nunca se da en la clase. Así mismo, los miembros de una familia comparten una misma historia personal, de un modo que no se da en otros grupos.

Por tanto, es mucho más probable que los padres y los hijos tengan una familiaridad mucho más amplia que los alumnos con los profesores.

La relativa impersonalidad y limitación de la relación profesor-alumno repercute en el modo de ejercer la autoridad en la clase. En ella los alumnos tienen que aprender a recibir órdenes de adultos que no les conocen muy bien a los que ellos tampoco conocen íntimamente. Por primera vez en la vida del niño, la autoridad, que influirá marcadamente en su personalidad, es ejercida por una persona, en cierto modo, extraña.

Quizá una de las principales diferencias-aunque no la más obvia- entre la autoridad de los padres y la de los profesores sea la diferencia de los fines para los que esa autoridad se emplea. La autoridad paterna es principalmente restrictiva. La preocupación fundamental de los padres, al menos en los primeros años del niño, es prohibir sus acciones, diciéndole lo que no debe hacer. La autoridad paterna, durante los años preescolares, se caracteriza por órdenes como “estate quieto”, “no hagas eso”. El objetivo principal es poner límites a los impulsos naturales y a los intereses espontáneos, especialmente cuando esos impulsos e intereses ponen en peligro o amenazan destruir algo de valor para los padres. Las andaderas simbolizan

el tipo de autoridad que condiciona la vida del niño en sus primeros años. Las andaderas delimitan perfectamente la esfera de actividad del niño, pero dentro de esa esfera él puede hacer casi todo lo que quiera.

La autoridad del profesor, en cambio, es a la vez restrictiva y preceptiva. A los profesores les interesa no sólo impedir comportamientos anómalos, sino también asignar tareas a los niños. La autoridad se manifiesta tanto en preceptos (“haz esto”) como en prohibiciones (“no hagas aquello”). En este caso el pupitre es el símbolo de las órdenes del profesor. El pupitre representa no ya una esfera limitada de actividad, sino un lugar especialmente diseñado para realizar determinadas actividades. El alumno sentado en el pupitre, está en actitud de “hacer algo”. La misión del profesor consiste en decirle qué tiene que hacer.

El dominio sobre la atención del alumno constituye una manifestación fundamental de la autoridad del profesor. Se exige a los alumnos ocuparse de determinadas asignaturas mientras están en clase y el profesor consume gran parte de sus energías en asegurarse de que los alumnos realizan esta exigencia. En casa, el niño tiene que aprender a refrenar sus apetitos; en la escuela, tienen que aprender a fijarse y a prestar atención.

Podríamos considerar la autoridad del profesor desde otro ángulo: el proceso de sustitución mediante el cual los proyectos del profesor suplantán a los proyectos del alumno. Cuando los alumnos hacen lo que el profesor les ordena están, de hecho, abandonando sus propios proyectos para realizar otros. A veces, por supuesto, estos dos tipos de proyectos no son conflictivos pudiendo llegar, en algunos casos, a coincidir. Pero otras veces aquello a lo que se renuncia no se parece en nada a lo que el profesor ordena. La falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en adaptarse a la clase; pero la relación entre estas dos situaciones es, ciertamente compleja. Lo importante es que los alumnos tienen que aprender a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos. Aunque les moleste.

La distinción entre el trabajo y el juego implica importantes consecuencias en la vida del hombre y la clase es el lugar en que casi todos los hombres se enfrentan con esa distinción de un modo muy personal. Según una de las muchas definiciones posibles, el trabajo implica involucrarse en una actividad orientada y un fin y ordenada por otra persona, una actividad que no emprenderíamos si no existiera un sistema de relaciones jerárquicas.

En la época preescolar los alumnos pueden haber jugado a trabajar, pero a la imitación lúdica del trabajo de los adultos le falta un ingrediente esencial; el sometimiento a un sistema heterónomo de autoridad que les ordene lo que tienen que hacer y les obligue a hacerlo. El profesor, mediante sus órdenes y su control sobre los alumnos, constituye el ingrediente necesario que hace que el trabajo sea real. El profesor, aunque pueda rechazar este calificativo, es el primer “jefe” de los alumnos.

El obrero, casi por definición, se siente tentado, de vez en cuando, a abandonar su trabajo. Posiblemente preferiría hacer otras cosas, pero la vigilancia del jefe, la necesidad de ganar su sustento, o la voz de su conciencia le impulsan a mantenerse en su puesto. A veces cede a la tentación ya sea, quedándose en su casa, o cuando la situación le resulta intolerable, cambiando de trabajo. El derecho a cambiar de trabajo varía mucho en cada caso pero, en principio, todos los adultos tienen ese privilegio.

Cualquier obrero, si no siente atractivo por su trabajo, puede deponer sus herramientas y abandonar su puesto. Puede que después se arrepienta de su decisión, pero la decisión es suya.

Ahora bien, consideramos la situación de los alumnos. Si un alumno de tercer grado se negara a obedecer el sistema de timbres que regula la sucesión de actividades escolares, el peso de la justicia distributiva caería sobre él. Y el profesor haría sonar la alarma que pondría en funcionamiento la justicia. Este hecho nos revela un importante aspecto del empleo que el profesor hace de la autoridad. Como alguien ha señalado las escuelas se asemejan a las llamadas instituciones totales, como las prisiones, hospitales psiquiátricos y otros, en que un subgrupo de sus habitantes, los

alumnos se ven sometidos involuntariamente a la institución, mientras que otro subgrupo, el personal docente, tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución. En esas circunstancias es corriente que el grupo más privilegiado custodie las salidas, ya sea en sentido metafórico o en sentido literal. Puede que a los profesores no les satisfaga demasiado esta descripción y protesten insistiendo en que ellos dirigen sus clases “democráticamente”, pero en cierto sentido, sus responsabilidades son parecidas a las de los guardianes de una prisión. En las cárceles “progresistas” como en muchas clases, se concede a los reclusos ciertas libertades, sin que por ello se deroguen las limitaciones existentes. En ambas instituciones puede permitirse que los subordinados preparen una fiesta en Navidad, pero nunca se les permitirá que preparen su evasión.

La dureza de la desigualdad de poder entre profesores y alumnos puede agudizarse o atenuarse de acuerdo con la política de los dirigentes y con las preferencias de cada profesor. Muchas de las diferencias entre las instituciones calificadas de tradicionales y las llamadas progresistas provienen del modo en que se ejerce la autoridad.

Por ejemplo, en algunas escuelas se exige a los alumnos que se pongan en pie cuando el profesor entra a clase, mientras que en otras se les aconseja que tuteen al profesor. En una se concede poca participación a los alumnos en la colaboración del plan de estudios, mientras que en otras se pide su colaboración, con el fin de dar más contenido a la experiencia del alumno. Pero aún en los centros más progresistas es el profesor quien tiene el poder en sus manos y los alumnos son concientes de la autoridad y del puesto clave del profesor. Hasta un niño de primer grado sabe que el profesor ausente necesita un sustituto, mientras que un alumno ausente no lo necesita.

En el mejor de todos los mundos posibles se exige que los niños se sometan a la autoridad del profesor, que sean “trabajadores” y “alumnos modelo”. Este ideal se realiza en gran medida. Casi todos los alumnos aprenden a fijarse en algo y a prestar atención cuando se les ordenan, a refrenar su fantasía mientras dura la clase. Esta disponibilidad para cumplir las órdenes de la autoridad docente es, por

otro lado, doblemente importante porque el alumno tendrá que ejercitarla en muchos lugares extraacadémicos. El paso de la clase a la fábrica o a la oficina les resulta muy fácil a los que desde sus primeros años han desarrollado “hábitos de trabajo”.

Pero no todos los alumnos son diligentes e incluso los que lo son se ven forzados, a veces, a emplear ciertas estrategias para habérselas con la autoridad del profesor.

En las condiciones de franca desigualdad de autoridad que se dan en las clases surgen casi inevitablemente dos tipos de estrategia. La primera tiene como objeto ganarse la benevolencia del profesor. Un modo de vivir en una institución total consiste en estar muy cerca de la autoridad en las horas extraacadémicas y en adoptar comportamientos que obliguen a esas autoridades a responder favorablemente. El extremo más cínico y ladino de esta actitud se manifiesta en la adulación, el servilismo y otras formas de hipocresía social.

Estas prácticas extremas, a las que podríamos dar el nombre genérico de adulación, suelen ir acompañadas de sentimientos de cinismo o de auto desprecio. Una variedad menos extrema de este comportamiento puede ser simplemente el afán de causar buena impresión. En la sociedad adulta, esta estrategia lleva a invitar a cenar al jefe. El equivalente de este comportamiento en la clase es el tradicional regalito al profesor.

La segunda táctica, es, en ciertos aspectos, el reverso de la primera e implica callar palabras y evitar acciones que podrían molestar a los superiores. Para crear buena impresión se necesita bastante trabajo, pero también se necesita bastante trabajo para evitar producir mala impresión. Del mismo modo que unos alumnos gastan parte de sus energías en agradar al profesor, otros se dedican a evitar complicaciones. La tendencia al secreto que con tanta frecuencia se da en las instituciones totales tiene relación, al menos en parte, con la estructura jerárquica. Este fenómeno se da claramente en la escuela. Los profesores ocultan algunas cosas a los alumnos y estos ocultan otras a sus profesores. Pero no todos estos secretos están orientados a evitar una evaluación negativa. Algunos pueden tender a la manipulación de los privilegios de la institución. Cuando, por ejemplo, un

profesor pregunta a un alumno si ya ha ido a beber esa mañana, y éste le responde hipócritamente que no, la respuesta se debe no al temor de provocar la ira del profesor con una respuesta afirmativa, sino a que esta respuesta podría eliminar la posibilidad de volver a beber por segunda vez. Lo mismo sucede con otros muchos subterfugios que se dan constantemente en la clase.

Dado que el ejercicio opresivo del poder es la antítesis de nuestros ideales democráticos, resulta difícil hablar de su ocurrencia normal en la clase sin provocar ciertos resquemores. Los conceptos de obediencia y de independencia se presentan con frecuencia como antitéticos y, en nuestra sociedad, este último concepto constituye un objetivo privilegiado de nuestras escuelas. Por eso tendemos a minimizar o a soslayar la exigencia de que los alumnos se conformen a las normas y deseos de otras personas y cuando se nos recuerda este estado de cosas, nuestra respuesta espontánea es la alarma.

Sin embargo, los hábitos de obediencia y docilidad creados en la clase tienen un elevado precio en otros ambientes. Las clases no difieren mucho, en lo que a la estructura jerárquica respecta, de las fábricas o de las oficinas, esas organizaciones omnipresentes en las que dejamos parte de nuestra vida adulta. En este sentido podemos decir con propiedad que la escuela es una preparación para la vida, pero con un significado distinto al que los educadores dan a esta frase. Del poder se puede abusar tanto en la escuela como en otras instituciones, pero la existencia de la autoridad es un hecho al que tenemos que adaptarnos. El proceso de adaptación comienza en los primeros años de la vida, pero se acelera notablemente, para casi todos nosotros, en el día en que entramos en el jardín de la infancia.

V

El grupo, las evaluaciones y la autoridad, cuya combinación confiere un matiz distinto a la vida escolar, constituyen un currículum oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de su etapa escolar. Las exigencias dimanantes de estas tres características de la vida en la clase pueden contrastarse con la exigencia académica – el currículum oficial, por así decirlo- al que los educadores han dedicado siempre una atención prioritaria. Como era de esperar ambos currículum están interrelacionados de varios modos.

Como hemos indicado ya al hablar sobre el premio en la clase, el sistema escolar de retribuciones está orientado al éxito en ambos currículum. Efectivamente, muchos de los premios y castigos que parecen destinados a retribuir el éxito o el fracaso académico, tienen más relación con ese “currículo oculto”. Piense, por ejemplo, en la práctica pedagógica de premiar los esfuerzos del alumno.

¿Qué quieren expresar los profesores cuando dicen que el alumno se esfuerza por realizar su trabajo? Quiere decir, fundamentalmente, que el alumno satisface las expectativas formales de la institución. Hace sus deberes (aunque con faltas), levanta la mano cuando el profesor pregunta (aunque generalmente su respuesta es equivocada, no levanta los ojos del libro durante el periodo de estudio (aunque tarda mucho en pasar a la página siguiente). Es en otras palabras, un alumno “modelo” aunque no necesariamente un buen estudiante.

Es difícil imaginar que un profesor actual, especialmente en la escuela primaria, suspenda a un alumno que se toma interés en su trabajo, aún cuando su dominio de la asignatura sea escaso. De hecho, incluso en los cursos superiores, los premios recaen tanto sobre los torpes como sobre los listos. Es muy verosímil que muchos de los altos personajes, presidentes de sociedades honoríficas, deban su éxito a la sumisión a las instituciones en igual medida que a sus dotes intelectuales. Aunque ofenda nuestra sensibilidad admitirlo, no cabe duda de que esa chica que espera temblorosa ante la puerta del tribunal el día de los exámenes de licenciatura ha llegado allí, al menos en parte, porque presentó sus ejercicios muy limpios y entregó sus deberes a tiempo. Este modo de tratar los problemas pedagógicos puede parecer cínico y podría interpretarse como una crítica a los profesores o como un intento de subvertir las virtudes de la honestidad, puntualidad, y la rectitud en general. Pero nada más lejos de nuestro propósito. Lo que queremos decir es, simplemente, que en las escuelas, como en la cárcel, la buena conducta sale premiada.

Del mismo modo que la adecuación a las expectativas de la institución puede atraer el premio de la alabanza, la falta de adecuación a ellas puede acarrear complicaciones. Es un hecho que el currículum oculto tiene más estrecha relación

con las dificultades del alumno que con sus éxitos. Consideramos, por ejemplo, las condiciones que suscitan la acción de disciplinar en la clase. ¿Por qué reprenden los profesores a los alumnos? ¿Por qué el alumno da una respuesta equivocada? ¿Por qué a pesar de su buena voluntad no consigue captar la complejidad de una operación matemática? Generalmente no. La represión se debe, más bien, a que ha llegado tarde a clase, o que hace ruido, o a que no sigue las directrices del profesor.

La ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno. Incluso cuando consideramos las dificultades que implica un fracaso académico, las exigencias del currículum oculto continúan latentes en el trasfondo. Cuando a los padres de un niño les comunica el profesor que su hijo no progresa en aritmética, ¿Qué explicación les da de las deficiencias del niño? Generalmente insiste más en la falta de motivación del niño que en sus deficiencias intelectuales. El profesor llegaría incluso a decir que el niño carece de motivación durante la clase de aritmética ¿Qué significa esto? Significa, esencialmente, que el niño ni siquiera intenta aprender y esto, como hemos visto, implica una incapacidad para realizar las expectativas de la institución, un fracaso en el dominio del currículum oculto.

Los expertos en exámenes califican a una persona de habilidosa cuando capta el mecanismo lógico del examen de tal forma que, incluso sin dominar la materia sobre la que se interroga, puede responder correctamente a las preguntas. De igual modo, podríamos llamar ingeniosos a los alumnos que descubren como responder con el mínimo esfuerzo a las exigencias oficiales y extraoficiales de la vida escolar. Las escuelas, como los exámenes, tienen unos mecanismos que sólo pueden demorarse después de haberlos padecido durante cierto tiempo. Pero, como sucede no todos los alumnos tienen la misma habilidad. A todos se les exige responder, pero no todos captan las reglas del juego. Si resulta útil pensar que en la clase hay dos currículos y que están relacionados entre sí, es natural que nos preguntemos si el dominio de estos currículos exige unas cualidades personales compatibles entre sí o contradictorias. Es decir, las virtudes que fomentan el éxito a nivel intelectual ¿contribuyen también a que el alumno logre adaptarse a las exigencias de la institución? Para esta pregunta no hay respuesta concreta. Pero es una pregunta fructífera y su consideración somera nos introduce en un laberinto de problemas

psicológicos y pedagógicos. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la capacidad intelectual sería un factor positivo para afrontar todas las exigencias de la vida escolar, tanto las académicas como las institucionales.

La capacidad del niño, para comprender las relaciones causales, podría parecer tan útil cuando se enfrenta con las reglas y normas de la vida escolar, como cuando estudia los rudimentos de la química orgánica. Su fluidez verbal puede emplearla para abrumar al profesor con la misma facilidad que para escribir una narración. Así, pues, en la medida en que la vida escolar exige un pensamiento racional, el alumno que posea mayores dotes intelectuales podría considerarse en posición ventajosa.

Pero las situaciones complejas requieren algo más que la sola capacidad intelectual. Implican también actitudes, valores y un estilo de vida, es decir, todas aquellas cualidades que se agrupan bajo la denominación de personalidad. Cuando se considera la aportación de la personalidad a la estrategia de adaptación, el antiguo adagio: “cuando más, mejor”, que se aplica también a la capacidad general, resulta insuficiente.

Las cualidades personales que son buenas para una cosa pueden ser nocivas para otra. De hecho, incluso una misma situación puede plantear ciertas exigencias que requieren la actuación de tendencias compatibles o conflictivas.

Hemos visto que muchos aspectos de la vida en la clase exigen paciencia, en el mejor de los casos y resignación en el peor de ellos. A medida que aprende a vivir en la escuela, el niño va aprendiendo a someter sus deseos a la voluntad del profesor, a orientar sus acciones en aras del bien común. Aprende a ser sumiso, a obedecer el sistema de reglas, normas y rutinas en que está insertado.

Aprende a tolerar pequeñas frustraciones y a aceptar los proyectos, la política de las jerarquías superiores, aunque no se le expliquen y aunque no entienda su significado. Como los miembros de otras muchas instituciones, aprende a escogerse de hombros y decir “así es la vida”.

Pero las cualidades personales que ayuden a lograr una madurez intelectual son muy diferentes de las que caracterizan el empleo de una oficina. Por ejemplo, la curiosidad, el más importante de los rasgos del docente, interviene poco en la adecuación de las exigencias de conformidad. La persona que es curiosa tiende a mirar, examinar, probar y explorar cosas nuevas, y esta actitud es casi antitética a la pasividad del conformista.

El alumno tiene que desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y de poner en cuestión el valor de la tradición. Tiene que buscar explicación a lo que está oscuro.

Ciertamente, la vida docente exige disciplina, pero la disciplina está más en función del aprendizaje que en función de las aspiraciones y deseos de los alumnos. En pocas palabras, el desarrollo de la capacidad intelectual exige ciertas formas de agresión más bien que la sumisión a las limitaciones impuestas.

Esta breve exposición exagera probablemente las diferencias reales entre las exigencias de conformidad a la institución y las exigencias de la vida docente, pero puede servir para llamar la atención sobre los posibles puntos conflictivos.

¿Hasta que punto son incompatibles estos dos grupos de exigencias? ¿Pueden ambos ser controlados por una misma persona? Aparentemente sí. No todos nuestros presidentes y directivos de los Consejos de Educación pueden ser calificados de débiles protegidos por el profesor.

Muchos alumnos consiguen mantener su agresividad intelectual sin desobedecer a las leyes que regulan el tráfico social de nuestras escuelas. Aparentemente, pues, es posible, bajo ciertas condiciones, educar “estudiantes dóciles” aunque esta expresión parece implicar una contradicción en sus términos. De hecho, sabemos que en los monasterios han florecido ciertas formas de estudios y, en ellos, las exigencias de conformidad con la institución son extremas.

Desgraciadamente, nadie sabe de qué modo puede mantenerse el equilibrio entre estas dos tendencias, ni siquiera cómo llegar a lograrlo. Pero más

desafortunadamente es el hecho de que muy pocos pedagogos dedican a este problema la atención que requiere.

A medida que las sedes institucionales se multiplican y aumentan el número de los que en ellas pasan una parte importante de su vida, tenemos que saber más de lo que ahora sabemos sobre el modo de lograr una síntesis razonable entre las fuerzas que impulsan a una persona a buscar una represión individual y las que le empujan a someterse a los deseos de otras personas. Probablemente lo que se hace en las clases contribuya notablemente a lograr esta síntesis.

La escuela es la primera institución importante, después de la familia, en la que casi todos nosotros estamos inmersos. Ya desde el jardín de infancia, el alumno comienza a aprender qué es la vida en sociedad.

Son muchos los métodos para afrontar estas exigencias y resolver problemas en que ellos crean. Además, cada una de las estrategias de adaptación es importante, es transformada sutilmente y recibe una única expresión como resultado de la idiosincrasia del alumno que la emplea. Así, pues, el cuadro completo de la adaptación a la escuela se forma infinitamente complejo, cuando se manifiesta en el comportamiento de cada alumno.

Sin embargo, bajo esta complejidad, existen algunos rasgos comunes creados por la peculiaridad de los individuos. Sea cual fuere la exigencia a los recursos personales del que a ella se enfrenta, hoy, al menos, una estrategia atiende a todos: la estrategia del distanciamiento psicológico, que va reduciendo progresivamente al interés personal hasta un punto en que ni la exigencia, ni el éxito o el fracaso ante ella, se sienten intensamente.

Antes, pues, de centrarnos en lo que los alumnos hacen en la clase, tenemos que examinar qué piensan (o sienten) de la escuela.

3.7 EVALUACIÓN DEL MÓDULO TRES.

Para la evaluación del módulo se pensó, con fines de análisis, que los maestros produjeran textos libres, en los cuales expresaran sus experiencias personales alusivas a la docencia y ver en que forma les fue o no significativo el texto “Monotonía cotidiana” y las actividades realizadas en el día. (ver anexo 4)

RESULTADOS

De las reflexiones solicitadas a los docentes, se sustrajeron las concepciones que manifestaron con mayor frecuencia, y se categorizaron en dos grupos:

1.-Pensamientos recurrentes en la	2.-Pensamientos generados a partir del
-----------------------------------	--

práctica	trabajo de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> • El maestro reconoce estar bajo la influencia de elementos del modelo tradicional • Ejerce la autoridad en el aula • Cae en la rutina • Maneja la amistad de sus alumnos como una estrategia de control • Evidencia los errores de sus alumnos en forma negativa • Su trabajo depende de agentes externos (actitud de los niños) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene como meta fomentar una educación con bases humanistas: aceptándose como ser humano con errores y aciertos y aceptando a sus alumnos como seres capaces de interactuar y aprender. • Busca que su labor trascienda y reconoce sus vacíos cognitivos, de tal forma, establece un compromiso de superación y preparación consigo mismo; aunado al constante análisis de su personalidad y del como influye en su trabajo.

Como podemos notar en la categorización anterior, salta a la vista la confrontación de ideas que se generaron a partir de la propia experiencia y del análisis teórico del documento propuesto; lo cual permite vislumbrar que hubo un movimiento de estructuras conceptuales, ya que en los escritos se manifestaban conceptos tanto de una categorización, como de otra.

De esto mostraremos un ejemplo textual: (las letras en negrita y subrayadas indican concepciones de la categoría 1 (Pensamientos recurrentes en el aula), las letras en negrita sin subrayar indican concepciones de la categoría 2 (Pensamientos generados a partir del trabajo de la sesión)

*El problema que tengo más presente es el de la autoridad, ya que **llega un momento en el que el trabajo, la escuela, el tráfico te ponen de malas** y todo lo tomas como malo, al estar al frente y los alumnos te olvidas de las teorías y te pones en una **postura autoritaria** y no quieres escuchar ni un solo ruido.*

Debido a lo anterior, a veces caigo en la cotidianidad y **trato de hacer siempre lo mismo.**

Otro de los grandes problemas que tengo, es que busco y busco que los alumnos sean críticos, sin embargo, en una ocasión me ocurrió que un alumno criticó algo de mi forma de trabajo y la verdad me molestó mucho: en esto puedo darme cuenta que a veces predico algo y en los hechos no lo acepto.

Regresando un poco a la autoridad, considero que es propicio en la mayoría un aspecto democrático pues **me gusta que los niños observen lo que están haciendo y que cuando tomo una decisión ellos digan por qué debe de ser así y por qué no.**

Al escribir esto, me pongo a pensar también que los niños deberían de verme como les digo que soy y a veces no pasa así.

Soy de las personas que cuando ve un problema lo intenta resolver en el aula y en mi forma de ser y tengo que reconocer que sí quiero gente crítica, debo aceptar las críticas.

Por otra parte, siento que la mayoría de **las cosas que hago las estoy haciendo bien, pero me gusta resaltar lo malo y tratar de mejorarlo en mi práctica**

4.- MODULO CUATRO:

¿QUÉ TIPO DE MAESTRO QUIERO SER?

4.1 PROGRAMA:

HORA	ACTIVIDAD
8:45	Registro
9:00	Dinámica integradora: Mírame a los ojos.
9:15	Análisis y reflexión del documento: El papel del maestro como líder y promotor del cambio.
11:00	Receso
11:30	Rally reflexivo
12:30	Reflexión: Zanahoria, Huevos y Café.

	(anexo 8)
13:00	Plenaria: Visualización al futuro.
13:30	Evaluación del Curso Taller
14:00	Clausura del Curso Taller

4.2 PROPÓSITO GENERAL:

El docente llegará a una confrontación consigo mismo, en la cual analizará los factores que determinaron lo que es hoy como maestro y el compromiso que implica su práctica en el ámbito educativo, de igual forma examinará el ejercicio de su liderazgo y cómo este influye en su interacción con los demás y repercute en su visión del futuro.

4.3 PRESENTACIÓN DEL MÓDULO:

Debido a la constante movilidad de nuestra sociedad, el maestro enfrenta un gran reto, tanto de tipo profesional como individual, ya que las exigencias en la formación de nuevas generaciones le requieren de una constante actualización por un lado, y por otro, el conocimiento de sí mismo para emprender con éxito una tarea nada fácil que apueste a la integración del niño a la sociedad del futuro.

El liderazgo magisterial será la herramienta mediante la cual, maestro y alumno logren fines trascendentales, a través de una conciencia clara y precisa de lo que cimentará las bases de una nueva visión en la educación.

Por lo antes mencionado, consideramos apropiado abordar dichos temas, ya que como docentes y trabajando en la formación de niños, es fundamental el autoconocimiento y la actualización, para poder proyectar auténticamente lo que somos.

4.4 ACTIVIDADES DE TRABAJO:

Las formas de trabajo son en términos generales, las de un seminario, al privilegiar el trabajo de discusión teórica en torno a las problemáticas señaladas, pero abriendo espacios de producción individual apoyándose en materiales impresos.

No obstante con el propósito de significar la discusión y el análisis se partirá de una experiencia colectiva mediante la exposición del documento teórico y un rally en el cual se llegará a la reflexión.

4.4.1 DINÁMICA DE INTEGRACIÓN: MÍRAME A LOS OJOS.

- Cada participante elegirá a un compañero, le tomará de las manos y lo mirará a los ojos mientras escucha las reflexiones que hace la ponente.
- Escribirán en un papel tres características físicas que le hayan llamado la atención de su compañero y se lo entregarán en silencio.
- Se harán comentarios al respecto.

4.4.2 LECTURA: EL PAPEL DEL MAESTRO COMO LÍDER Y PROMOTOR DEL CAMBIO.

- Exposición a cargo de los participantes, con comentarios de las ponentes.
-

4.4.3 RALLY:

- Se dividirá a los participantes en equipos.
- Se les indicará a que estación les toca acudir y que actividad teórica tendrán que cumplir, con la finalidad de recuperar los contenidos abordados en el curso-taller, además de realizar la dinámica que se proponga.
- Se premiará al equipo ganador.

4.4.4 LECTURA: REFLEXIÓN: ZANAHORIA, HUEVOS Y CAFÉ.

- Una de las ponentes dará lectura a la reflexión.

- Cada participante dibujará el elemento con el cual se identificó y anotará una pequeña reflexión.
- Quién lo desee compartirá su reflexión con los demás.

4.4.5 PLENARIA: VISUALIZACIÓN A FUTURO.

- Se planteará la pregunta: ¿Cómo quiero que me recuerden mis alumnos?, y con base en ella se entablará la discusión.

4.4.6 EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER: CUESTIONARIO.

- Cada participante contestará en forma individual el cuestionario que se le entregue.

CLAUSURA DEL CURSO-TALLER

- Las ponentes agradecerán la participación de los docentes y les invitarán a continuar con su proceso de actualización.

4.5 RECURSOS:

- Materiales impresos
- Marcadores de colores
- Pliegos de papel bond
- Hojas blancas
- Cartulinas de colores

4.6 FORMAS DE EVALUACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Los elementos a considerar en el proceso de evaluación se refieren fundamentalmente a aquellos que permitirán al docente iniciar y/o fortalecer su proceso de autoformación, a través del análisis y confrontación de su trabajo docente.

Para la evaluación del módulo, se plantean los siguientes indicadores:

- Asistencia 20%
- Participación en las dinámicas del trabajo y cumplimiento en las actividades que se desarrollan en las sesiones 40%
- Trabajo por escrito de recuperación, análisis de la experiencia docente a nivel individual 40%
- Evaluación por parte de los integrantes sobre el curso-taller.

LECTURA PARA REFLEXIONAR

EL PAPEL DEL MAESTRO COMO LÍDER Y PROMOTOR DEL CAMBIO.

El perfil del maestro para el siglo XXI.

El perfil de los maestros que pueden lograr la transformación que requiere el sistema educativo, exige un alto compromiso con ellos mismos y hacia la comunidad escolar. No es tarea fácil, de medio tiempo o entrega incompleta. Exige una opción de vida y una forma permanente de ser dentro y fuera de la escuela.

Ser maestro, emulando a Sócrates, requiere una forma de vida y una jerarquía de valores con alta orientación a lo humano y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y colaboradora, con opción por la paz, al respeto a la vida, la diversidad y principalmente de superación permanente en el esfuerzo, en el trabajo diario, en la construcción del propio destino y el destino comunitario.

El papel del maestro del siglo XXI deberá ser agente de cambio, que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. No se requiere de hombres y mujeres perfectos, pero sí comprometidos y en la

búsqueda de la superación profesional y personal con el aprendizaje, con los alumnos y con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente. El nuevo papel del maestro se caracterizará por ser un modelo de aprendiz, que es el requerido por un mundo de educación permanente, de actualización creativa y constante, propios de la era del conocimiento que hemos iniciado; aprendiz de nuevas técnicas, de nuevos enfoques, conocimientos y destrezas de un planeta globalizado cuyo signo es el autoempleo, la competitividad y la especialización.

El nuevo papel del docente será de un líder moderno que dirige, orienta, vincula, da sentido y fortalece los esfuerzos de sus alumnos hacia una sociedad en continuo aprendizaje; hacia una sociedad de mayor libertad física, de múltiples alternativas, hacia un mundo cargado de incertidumbre, donde más que nunca la frase de Heráclito cobra vigencia: lo único permanente es el cambio.

El nuevo papel del maestro es ser un verdadero escucha de los cambios: un escucha de las inquietudes humanas; un escucha y estudioso de los cambios culturales que influyen sobre todos nosotros. Un escucha de las necesidades e inquietudes de sus alumnos, de sus nuevos y viejos planteamientos, que buscan aprender lo que tiene sentido, lo que verdaderamente es importante para enfrentar la vida y que lleva al logro constructivo de su mundo. Enseñará a pensar, a escudriñar los misterios de la vida, a interesarse por el conocimiento del acervo acumulado a través de los siglos y a interesarse por los descubrimientos que aún quedan por develar.

No obstante, el papel más importante del maestro será el de filósofo en el sentido etimológico y pragmático del término; es decir, el amigo de la sabiduría, el que hace las preguntas básicas del bien vivir, el que cuestiona la importancia sobre lo importante y lo prioritario para lograr la plenitud humana; el que se pregunta sobre la relación del progreso, la técnica, el ser humano, el que vive una búsqueda infinita intelectual y existencial de la felicidad, el bien, la belleza, el gozo, el placer, la plenitud y la trascendencia.

El maestro es el sintetizador y traductor pragmático de lo abstracto, que adecua las teorías y los modelos de los grandes pensadores y científicos a la realidad concreta y balbuceante de los alumnos en el aquí y el ahora. Es el creador de formas adaptativas a los iniciados en el conocimiento del mundo y en el camino

de la vida. Deberá ser un visionario que construye proyectos de futuros integrales que ubiquen y motiven el quehacer de sus alumnos en este mundo.

Estos marcos de referencia ayudan a definir la identidad y el destino de sus alumnos en la realidad concreta de su tiempo y espacio. Lo ubican en la historia y en la proyección del futuro, en el concierto de naciones y en el propio microcosmos familiar y social, con una concepción de lo que es el ser humano y sus posibilidades; lo que es su inmersión en el mundo y su trascendencia.

Requiere de un liderazgo fuerte y claro que vaya a la delantera del mundo que está en gestación; que recupere su papel primordial como educador y formador de las generaciones por venir, responsable de hacer que la historia sirva como “maestra de la vida”.

Será el facilitador de la nueva civilización que ponga en el centro los valores humanos, sólo entonces, volverá a tener sentido la vocación de maestro y habrá recobrado el lugar social que le corresponde al lado de los héroes y los forjadores de sociedades.

La misión personal y social del maestro.

Logrando su desarrollo y dominio personal.

Los griegos tenían como ideal de la educación “la areté”. Este concepto tiene tres dimensiones vitales: en primer lugar significa buscar la perfección que se consigue con la práctica, en entrenamiento, la técnica y los conocimientos.

Requiere de un ejercicio sistemático y continuo en el dominio total del arte, la disciplina o la ciencia que se trate: en el fondo, es un camino siempre ascendente en el cual siempre se aprende algo nuevo, pues la perfección nunca se alcanza.

En segundo lugar “areté” significa buscar la belleza; es decir, que en el ejercicio de una profesión, por ejemplo: el lanzamiento de la jabalina, o el ser maestro, no sólo es importante realizarla con maestría, sino además con belleza, es decir, que tanto los movimientos en el lanzamiento como el atuendo, los ademanes y todo lo relacionado con ella irradien belleza.

En tercer lugar, “areté” significa buscar la trascendencia, que los logros de la disciplina o la profesión que se practica den nombre a la familia, a la ciudad. En términos modernos, significa dejar huella, que lo que uno haga sea importante

para otros, para la propia familia, para la escuela, para los alumnos o para la comunidad.

Dominio y maestría sobre sí mismo y su materia.

Dicho de otra forma, el maestro debe ser una persona en constante superación, que busque ser dueño de su propio destino. Esta concepción humana del camino permanente de aprendizaje, hace congruente al maestro con su vocación de enseñar. En primer término; es un convencido de que el aprendizaje y la búsqueda del dominio de su propia persona y de su especialidad lo hacen al mismo tiempo un maestro y un aprendiz, además, le dan un sentido de humildad para estar abierto a nuevos enfoques, a nuevas experiencias y nuevos conocimientos; le dan un sentido de humildad para acercarse a los alumnos con hipótesis de trabajo y no con dogmas; le dan la humildad para reconocer que muchas veces el aprendizaje cuesta y requiere de una gran entrega con modestia de concebirse como un aprendiz más adelantado que sus alumnos, pero en el camino de la verdad, del conocimiento y de la construcción de su propio destino.

La base del dominio personal radica en el conocimiento de uno mismo, en la vida interior que cada ser humano es capaz de lograr dentro de su propia persona. La vida interior, es la capacidad de sentir y vivir profundamente las experiencias; es la capacidad de vibrar y entregarse con intensidad, a las tareas y vivencias que caracterizan la existencia (Casares y Siliceo, 1993).

En otras palabras; es la capacidad de vivir la experiencia de ser, gozar y sufrir; de tener éxito y de fracasar, de vivir profundamente la relación con los demás seres humanos y con la naturaleza.

Encontrar un sentido de plenitud y realización a través de la reflexión.

La psicología moderna ha descubierto, cada vez con mayor profundidad, el poder de la meditación y la imaginación como instrumentos de fuerza para lograr lo que uno se propone. Los adolescentes y los niños las utilizan para visualizarse en el futuro, ensayan en su fantasía la forma como se enfrentarán a situaciones difíciles, imaginarias o reales y se visualizan respondiendo de maneras más

eficaces que las realizadas hasta el momento. Este ensayo interior les permite actuar de manera acertada en la realidad. Los líderes visualizan ese futuro y la forma como tienen que llegar a él.

La meditación y la imaginación sana, son un excelente medio para ensayar cambios y llevarlos a la realidad, en la imaginación, los líderes ensayan alternativas y posibilidades en distintos escenarios, prevén efectos futuros y los medios para enfrentarlos: de ésta forma se conocen más a sí mismos y desarrollan potencialidades que no han ejercido antes.

Promoviendo la autoestima.

Uno de los temas más importantes en la educación y el desarrollo humano es el de la autoestima, el nivel de estimación de sí mismo es el nivel de salud o enfermedad mental. Las personas con autoestima son capaces de lograr una vida personal y social más gratificante y constructiva.

La salud mental es estar suficientemente satisfecho con uno mismo, con lo que uno es, con lo que uno tiene y con el intenso deseo de sacarle mejor provecho a su ser, a sus cualidades, a su situación económica o social. La aceptación de uno mismo no es una actitud pasiva y conformista sino realista y positiva.

Desarrollar la autoestima, implica desarrollar la convicción de que uno es competente para realizar un trabajo productivo y se tiene la capacidad de construir relaciones humanas positivas para vivir y ser feliz; equivale a enfrentar la vida con mayor confianza, seguridad y optimismo, lo que nos sirve fundamentalmente para alcanzar nuestras metas y experimentar la plenitud.

En nuestra tarea educativa, es de gran importancia fomentar la autoestima de los alumnos a partir del trato y las actitudes del docente; tanto dentro como fuera del aula. Los niños y los jóvenes adquieren conciencia de ser personas y ser dignas de

estima o de menosprecio a partir de las manifestaciones y acciones de padres y maestros.

Compromiso ético: entrega y congruencia.

La credibilidad en los líderes radica en su capacidad de comprometerse con los ideales y la visión que profesan; el compromiso es parte fundamental del liderazgo y por tanto, de ser maestro.

Por lo general, los líderes y los verdaderos maestros, se sienten llamados a realizar una misión a la que se entregan con entusiasmo; ésta misión trasciende más allá de lo cotidiano, los envuelve y los apasiona: la consideran su vocación personal (Maslow, 1979)

El compromiso se extiende a la relación personal con otras personas que abrazan el mismo ideal, lo cual, se transforma en compromisos grupales y crea el espíritu de equipo que se genera a partir de la cabeza. Los líderes y los maestros tienen clara conciencia de que sus colaboradores o alumnos serán los que alcanzarán las metas y cumplirán ideales.

Los verdaderos maestros no sólo tienen buenas relaciones humanas con sus alumnos, sino que, establecen compromisos de superación permanente para lograr las metas y los objetivos propuestos (Casares, 1994).

El compromiso produce la sinergia necesaria para lograr las reacciones en cadena que contagian a todo el grupo escolar, y es la base del sentido trascendente que le da la fuerza para obtener los resultados, que de otra manera parecían imposibles.

Proveer una relación interpersonal positiva y liberadora.

La autenticidad del docente comienza por ser una persona sincera en su relación con los alumnos, respetando las posturas de éstos, buscando un encuentro con cada estudiante y convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje más que en un instructor.

El aprendizaje renovador y la relación interpersonal maestro-alumno, busca el desarrollo integrador y holístico de la persona (Maslow, 1988), en el que cada estudiante debe llegar a ser él mismo y pueda saber, escuchar, captar y responder de manera productiva y activa (Fromm, 1988) a su mundo real, aquí y ahora.

El maestro será un liberador al realizar una formación genuina de los alumnos, al asumir un liderazgo auténtico, con un pensamiento personal, original e independiente y con libertad de criterio y de decisión; con la capacidad de conducir al alumno a alcanzar un aprendizaje significativo: es decir, ayudándolo a que él mismo asimile lo aprendido, que lo haga propio y lo integre a sus persona y a su vida.

El aprendizaje significativo no consiste en un simple aumento del caudal del conocimiento, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo (Rogers, 1991). Por ello, en la medida en que los educadores promuevan aprendizajes funcionales, innovadores, que incluyan a la persona y sus circunstancias en su totalidad, el aprendizaje será cada vez más eficaz.

Condiciones para que se dé el aprendizaje significativo:

- El maestro debe ser una persona unificada, integrada en la relación con el estudiante.
- El maestro debe ser él mismo y aceptarse tal cual es, debe ser congruente con lo que hace y piensa.
- Debe sentir un interés genuino, auténtico por lo que hace y por el alumno.
- Debe tener una comprensión empática con el mundo del estudiante, es decir, sentir el lado privado del alumno como propio, captándolo con claridad para poder entender su comprensión del mundo.

Algunas características importantes del aprendizaje significativo (González, 1991) son:

1. Se asimila en el plano del ser, en lo más profundo de cada ser humano, promoviendo el cambio, el desarrollo y la autorrealización.

2. Se integra a conocimientos anteriores; por tanto, este aprendizaje no queda aislado, lo cual permite la posibilidad de revisar y confrontar conocimientos ya adquiridos, facilitando la capacidad de juicio crítico.
 3. Se puede aplicar a la práctica y creativamente a la vida, pudiéndose utilizar en cualquier momento de nuestra existencia.
 4. Es motivado por interés personal. El aprendizaje se da por las necesidades sentidas, los gustos, los ideales, las metas y la búsqueda del sentido.
 5. Es un aprendizaje integral y penetrante, que compromete a toda la persona.
- Es un aprendizaje que es evaluado por la persona que aprende, ya que en último término es la única capaz de evaluar significativamente un aprendizaje.

4.7 EVALUACIÓN DEL MÓDULO CUATRO

Los productos generados con respecto a la exposición del texto “El maestro como líder y promotor del cambio “; arrojaron los siguientes resultados, se presentan a continuación, así como su análisis.

Ejemplo textual de la exposición por parte de uno de los equipos:

- El perfil del maestro para el siglo XXI
- Logrando su desarrollo y **dominio personal**.
- Dominio y maestría sobre sí mismo y sobre su materia
- El **autoconocimiento es un proceso**.
- Encontrar un sentido de plenitud y realización a través de la **reflexión**
- Promoviendo la autoestima.
- Creando una **visión alentadora del futuro**.
- **Compromiso** ético: entrega y congruencia.
- La falta de ética de los maestros destruye.
- Proveer una **relación interpersonal positiva y liberadora**.
- Creando una **cultura democrática** formativa.
- Creando una **cultura para el mundo**, sin frontera.

Puede observarse en las palabras destacadas en negritas, que los maestros perciben las concepciones del como puede ser un maestro en el siglo XXI. En el afán de entender el mundo en el que vivimos y todos los cambios que en él se dan, el maestro no puede permitirse quedar al margen, uno de ellos y no menos importante que otros, lo es la globalización, por tanto en la medida que los docentes tomen conciencia de ello, podrán ayudar y contribuir a que sus alumnos se inserten en la sociedad, en la cual, como adultos les tocará vivir en un futuro.

El cuarto y último módulo tuvo dos momentos de evaluación, el primero con un rally en el cual los participantes pusieron en juego los conceptos, reflexiones y construcciones vistas a lo largo del taller en las actividades antes mencionadas, el segundo con un cuestionario que recolectó las impresiones generales sobre el curso-taller.

De las actividades del rally se generaron resultados tales como: collages, cuadros conceptuales, listados y canciones que manifestaron las experiencias y los conocimientos adquiridos en cada sesión, con el apoyo de los documentos teóricos.

En cuanto al segundo momento de evaluación del módulo, se aplicó un cuestionario, el cual, tenía como propósito poner la mirada en el trabajo de las ponentes, en los temas abordados, los contenidos y el desarrollo que se le dio al mismo; de igual forma, los participantes pudieron externar sus opiniones e inquietudes para darle continuidad a su formación y profesionalización docente, proponiendo temas de su interés, en futuros talleres.

A continuación se presenta la estructura del rally, los resultados más significativos y útiles al propósito del proyecto, obtenidos en él y el análisis hecho a los mismos.

ESTRUCTURA DEL RALLY

- Los participantes se dividirán en equipos, vía dinámica de numeración, todos los número uno formarán un equipo y así sucesivamente.
 - Se colocarán cuatro estaciones en el patio de la escuela, en las que tendrán que cumplir con la tarea teórica y dinámica, cada una atendida por una ponente y la Directora de la escuela.

- Se les entregará un papel indicando el número de estación al que tendrán que acudir, a fin de que cada equipo este trabajando simultáneamente.

Estación 1: El túnel del tiempo.

- El equipo en turno diseñará en cartulinas un mapa conceptual donde aborde los conceptos básicos del constructivismo.
- Al término, cada uno de los integrantes deberá pasar por uno de los túneles de tela y al salir se sentará en un globo hasta reventarlo, tendrá que regresar por el otro túnel, para darle turno al siguiente compañero.

Estación 2: Pasa limón.

- Con revistas el equipo elaborará un collage con características que debe poseer un maestro.
- Al término, formarán una hilera uno al lado de otro y sostendrán una cuchara con la boca, con la finalidad de pasar un limón de cuchara a cuchara, de ida y regreso, sin que éste se caiga.

Estación 3: Pelotas al cuello.

- Los integrantes escribirán una lista con 20 situaciones cotidianas de trascendencia que realicen en su clase.
- Al término, con la pelota en el cuello caminarán hasta la marca y regresarán, pasándole la pelota al compañero de cuello a cuello, sin que se caiga, así hasta que todos los integrantes pasen.

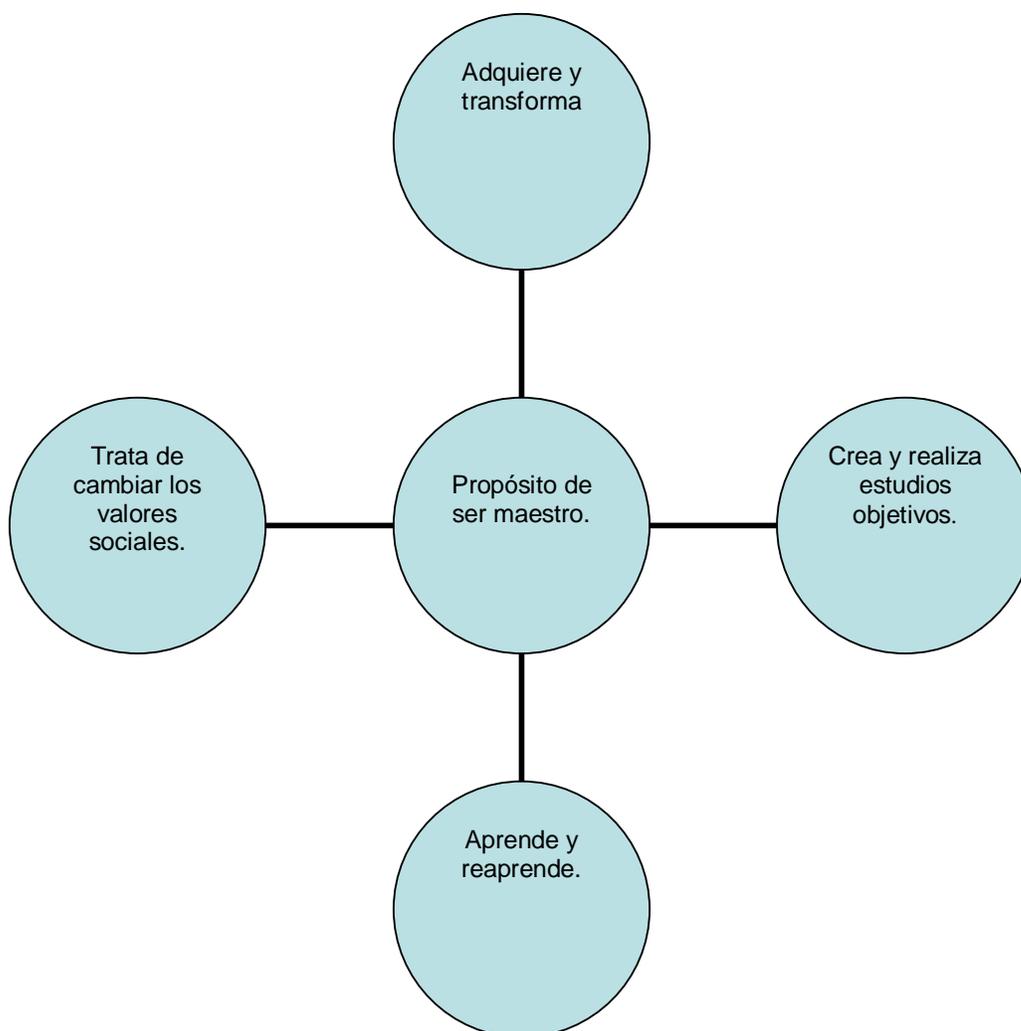
Estación 4: Costalazo.

- El equipo escribirá y cantará una canción donde se enmarque la importancia del ser docente.
- Al término, por turnos saltarán dentro de un costal hasta la marca, recogerán un durazno con la boca y regresarán para darle turno a la siguiente persona.

MATERIAL:

- Dos túneles de tela
- Globos
- Cucharas de aluminio
- Limones
- Revistas
- Cartulinas
- Plumones
- Resistol
- Tijeras
- Pelotas de esponja
- Hojas blancas
- Lápices
- Costales

Ejemplo textual de uno de los mapas conceptuales resultado de la estación uno.



El equipo que realizó esta muestra mira el propósito del maestro desde cuatro puntos de vista:

- Los maestros transforman: El ámbito escolar es propicio para crear cambios, tanto en los alumnos, como en el medio que le rodea, pues es a través de la

educación que las personas desarrollan competencias que le brindan esta oportunidad

- El maestro realiza estudios objetivos: Los docentes inmersos en su compromiso escolar se vuelven investigadores incansables de su labor, como buenos investigadores, deberán ser totalmente objetivos al enfrentar problemáticas a resolver dentro del aula.
- El maestro aprende y reaprende: A través de la experiencia y de profesionalizar su práctica lo docentes tienen la oportunidad de aprender continuamente, ello les brinda la opción de ser mejores personas, conscientes de su trabajo y desempeño.
- El maestro cambia los valores sociales: La familia es uno de los primeros educadores en la vida de un niño, de ella aprende los valores que regirán su camino, sin embargo, la escuela y el maestro en particular, son encargados de dar continuidad a dicha formación, por tanto, en la medida que el docente adquiera esta responsabilidad, influirá, también en la sociedad en la cual esta inmerso.

En las concepciones anteriores podemos observar que los docentes conciben su labor como de crucial importancia, tanto en el aspecto profesional, como en el personal, atendiendo con ello al compromiso que necesita nuestra educación hoy día y manifestando implícitamente la necesidad de buscar una identidad como docentes y su profesionalización

Ejemplo textual de uno de los listados de la estación tres.

Podemos observar en las situaciones cotidianas citadas en el listado, una relación estrecha con las categorías presentadas en el módulo tres, las subrayadas atienden a la categoría uno, en donde los maestros se muestran tendientes a las viejas prácticas y las destacadas en negritas atienden a la categoría dos, donde los docentes se inclinan por el cambio y la postura humanista de la educación que imparten.

Enlista veinte situaciones que se manifiesten en tu rutina cotidiana en el aula:

- Anotar la fecha en el pizarrón.
 - Pasar lista a los alumnos.

- **Saludarlos.**
- **Dar a conocer las actividades del día.**
- Explicar el tema.
- Realizar ejercicios.
- Escribir.
- Leer.
- **Cantar.**
- **Jugar.**
- Regañar.
- Castigar.
- **Platicar.**
- Dictar.
- **Aconsejar**
- Gritar.
- Tomar almuerzo.
- Calificar.
- Premiar.
- Despedida.

Ejemplo textual de una de las canciones realizadas en la estación cuatro:

Podemos percatarnos en la siguiente canción que los maestros, además de mostrar su creatividad, resaltan la importancia y el papel que juega la persona del maestro dentro de la labor.

(Entonar la canción al ritmo de “ la cucaracha”)

*El ser docente, el ser docente,
que maravilloso es,
porque él sabe, lo que no saben
y se los va a proponer...
él es consiente y es prudente
del trabajo que va a hacer,
es importante y necesario*

que no deje de leer...

A continuación se presenta el cuestionario del segundo momento de evaluación de la sesión y del curso en general, así como su respectivo análisis. (ver anexo 5)

CUESTIONARIO EVALUATIVO

1.- ¿Cuál es el módulo del curso-taller que te pareció más interesante? ¿Por qué?

Todos fueron muy interesantes, en especial el módulo tres fue el que más me conmovió, el que habla de la monotonía cotidiana ya que me pude ver reflejado cuando era estudiante y recordé lo que sentía, ahora me doy cuenta de lo que mis alumnos sienten y yo ya había olvidado. Y el primer módulo por el hecho de que me permitió reflexionar sobre mi actividad docente y fue la parte más significativa para mí.

2.- ¿En qué modificó tu práctica, el haber participado en el curso-taller?

Separarme de un modelo (tradicionalista), para mí es importante salir de lo cotidiano, buscar nuevas estrategias para que mis alumnos puedan tener ese aprendizaje significativo.

3.- ¿Te pareció adecuada la metodología aplicada en la realización del taller?

¿Por qué?

Fue excelente, les agradezco mucho, aprendí lo que debía

4.- Tu asistencia al curso taller fue:

a) Obligada.

b) Voluntaria.

¿Por qué?

Me indicaron que iba a mejorar y que con estos cursos podía cambiar muchos aspectos de mi aula

5.- ¿Cómo te pareció la intervención de las ponentes durante el transcurso del trabajo?

Estuvo bien, me agradó mucho que ellas están preparadas para darnos estos talleres

6.- ¿Qué temas de interés, te gustaría que se abordaran en un futuro taller?

Cómo tratar a los niños y adolescentes

En forma general, los maestros manifestaron mayor interés por el primer y tercer módulo, ya que los comentarios giraron en torno a ellos; dijeron saber sobre las acciones de su labor y denotaron entusiasmo por el cambio de algunas.

En cuanto a la metodología empleada en el taller, los comentarios se enfocaron al dinamismo y actividad que les permitió aprender, a la vez que reflexionar.

En el primer módulo la mayoría de los maestros se sintieron obligados por parte de sus autoridades escolares a asistir al curso, manifestando en esta última evaluación que a partir del segundo módulo, la obligatoriedad había pasado a segundo plano, de esa sesión en adelante la asistencia fue voluntaria.

Dificultades enfrentadas y solución a las mismas durante la aplicación:

- La primera dificultad a la cual nos enfrentamos, fue encontrar la estrategia adecuada a nuestros fines, la decisión final fue el diseñar un curso-taller y su estructura, así como la búsqueda del contenido teórico que le diera el sustento a cada uno de los temas abordados en los módulos; se plantearon cuatro objetivos a desarrollar en el transcurso de un mes, se organizaron actividades atractivas y significativas, con la finalidad de que los participantes pudiesen enlazar todo el contenido teórico con su práctica cotidiana y que el resultado de ambas le llevaran a encontrar su identidad y a profesionalizar su práctica.
- Una vez decidido que la estrategia a aplicar era el curso taller, se concertó una cita con la dueña de un colegio particular, con el fin de proponerle que sus maestras fueran partícipes en dicha actividad, al principio se mostró interesada, sin embargo no pudimos concretarlo ya que ella no volvió a tener contacto con nosotros por motivos que desconocemos, ante tal situación nos dimos a la tarea de buscar otra opción; ésta se presentó cuando le propusimos a un compañero de la licenciatura, (el cual labora como director de un pequeño colegio particular) la aplicación del taller con su plantilla docente. El profesor accedió y nos informó que no solamente él estaba interesado por la oportunidad que se le presentaba para motivar a sus maestros a seguirse preparando, sino que invitó a docentes de escuelas cercanas a que se incorporara.
- Al conocer la infraestructura y los recursos con los cuales contaba la escuela, pudimos percatarnos que no se adecuaban a algunas de las actividades que habíamos planteado,(el uso de cañón, de proyector, de espacios más amplios etc.) por tal situación, nos vimos en la necesidad de modificar algunas de ellas y adaptarlas a los recursos existentes.
- Al inicio de la aplicación del curso taller notamos en los docentes, cierta resistencia por asistir, ya que las sesiones se impartieron en horarios sabatinos, sin embargo, durante el tiempo de aplicación de las primeras

actividades y el dinamismo impreso en ellas, se propició un cambio de actitud, mostrándose participativos e interesados.

- Durante el transcurso del curso-taller nos sentimos comprometidas a prepararnos antes de impartir cada sesión, pues en el transcurso del trabajo sabíamos que podían surgir dudas y comentarios sobre los temas, éramos conscientes de que los maestros, en su experiencia ya contaban con saberes previos.

CONCLUSIONES GENERALES

En la búsqueda de construcciones y modificaciones de estructuras cognitivas de cada ser humano, llega el momento en que forzosamente se da un espacio de

confrontación: entre lo que se es, lo que se sabe y lo que se aprendió, para dar paso a una reconstrucción de conceptos que permitan ampliar, crear y definirse como persona y profesional.

Identidad docente y profesionalización son dos concepciones que lejos de llevarse a cabo por caminos separados, confluyen en una ruta de paralelismo que brinda la posibilidad del autoconocimiento y de saberes docentes para lograr con ello el éxito y la satisfacción de la labor.

A partir de la interacción es posible construir, reconstruir o afirmar definiciones que nos permitan modificar la práctica, pues como seres sociales no podemos alejarnos de esa parte esencial.

Con la elección de la alternativa y el trabajo realizado en el curso-taller y el impacto que causó, se concluye que los maestros iniciaron un proceso de reflexión basado en el análisis de su práctica, visto desde sus vivencias áulicas y confrontado con el trabajo y la teoría abordados en el mismo.

En el trabajo por iniciar un camino en el proceso de capacitación se hace necesario contar con la disposición para hacerlo, una forma de comenzarlo, es a través de la sensibilización de los involucrados en la tarea, reconociendo quiénes son y qué quieren hacer, determinando lo que saben y lo que falta por aprender, descubriendo todo cuanto se involucra con la profesión, porque ello determina el interés en el conocimiento tan extenso de la misma; si en el transcurso se cuenta con el gusto por ejercer la docencia, el camino está hecho en su mayoría, por lo tanto, todo cuanto siga por andar no costará trabajo, se disfrutará y apoyará la capacitación constante e indispensable, pues no basta con querer ser mejor maestro, es menester profesionalizarnos y convertirnos en investigadores incansables de la labor.

Fue relevante para los maestros analizar el documento teórico presentado en el segundo módulo, ya que manifestaron conocer poco acerca de los modelos educativos; el ampliar el conocimiento sobre ellos, hace que el panorama educativo cambie o por lo menos propicie reflexionar sobre lo qué hacemos y cómo lo hacemos, dándole un sentido significativo y un nombre a su labor.

Identificar el trabajo entre dos modelos educativos manifiesta la inquietud que existe en mejorar la práctica, no obstante el poco conocimiento sobre las acciones que implica cada modelo, da como resultado una mezcla de las mismas dentro del aula a la hora de ejercer, sin el afán de minimizar ninguna, pero con poca conciencia de saber qué es lo que se está realizando y para qué. Al momento de expresar que la interacción entre alumnos es crucial, dan por sentado que el modelo constructivista es el que más se adecua al contexto educativo actual.

De tal suerte, resulta interesante observar como a través del análisis de un documento teórico y de llevar a cabo acciones que motiven la reflexión acerca de las actividades cotidianas, las concepciones sobre la labor sufran un desequilibrio que propicie la inquietud por reconstruirlas, tal es el caso de los resultados arrojados en el análisis de la sesión, ya que los maestros manifiestan en sus textos libres, actitudes que atañen a las viejas prácticas, en la experiencia, sin embargo, es clara la tendencia que les mueve hacia el cambio, aunque aún sin conocimiento sobre cómo hacerlo, pero sí con la disposición para lograrlo.

Esperamos que en la vida sucedan hechos extraordinarios que nos den señal de que estamos activos, vivos y creando, no nos damos cuenta que en cada acto, esta la vida misma y la esencia de nuestra razón, el maestro necesita volverse a esa actitud de sorpresa y de asombro, de creatividad, que le permita valorar y valorarse a cada momento.

En el último módulo la participación más activa por parte de los docentes se centró en la actividad del rally, ello nos lleva a pensar que el ser humano disfruta de lo que aprende al tiempo que se recrea en lo que realiza, signo éste, muy significativo del constructivismo, que en este caso no sólo aplica en cuanto a los niños se refiere, ya que el docente en su camino por la superación debe permitirse disfrutar, uno no puede dar lo que no posee, vale más vivirlo y significarlo, para poder compartirlo y enseñarlo.

Cabe mencionar que al término del curso-taller y después de las despedidas y agradecimientos, los maestros se manifestaron interesados en acercarse a platicar

con las ponentes y comentar acerca de cómo se sintieron durante el transcurso del trabajo, lo cual deja una satisfacción enorme y un gran compromiso en cuanto a seguir haciendo nuestro trabajo con empeño y dedicación, es importante aprender con y por los semejantes, en un trayecto de superación y beneficio social, así como destacar lo satisfactorio que es el poder compartir los saberes y experiencias propios, así como el poder aprender de nuestros iguales trascendiendo y creciendo juntos en este camino de la vida docente.

RECOMENDACIONES

Después de poner en práctica el presente curso taller y con la finalidad de darle uso y optimizar su aplicación, creemos pertinente hacer las siguientes recomendaciones:

- Verificar que el plantel donde se imparta cuente con los recursos e infraestructura necesarios.
- Realizar entrevistas previas a los participantes para conocer su preparación profesional.
- Preparar los materiales necesarios tomando en cuenta el número de los participantes.
- Calendarizar los días y planear los horarios en los que se impartirá.
- Respetar tiempos establecidos para cada exposición y actividad.
- Mantener el interés de los asistentes al curso taller.
- Revisar después de cada módulo impartido los productos obtenidos con la finalidad de retomar algunos aspectos en la siguiente sesión.
- Preparar las sesiones con antelación.
- Propiciar tiempos para la reflexión tanto personal como colectiva.

A N E X O S

Anexo 1

CUESTIONARIO-ENTREVISTA A DOCENTES

Antes de cada entrevista se preguntó a los docentes el cargo que desempeña, su escolaridad, su experiencia laboral y su nacionalidad.

- 1.- ¿En qué etapa de tu vida se despertó en ti el interés por ser docente?
- 2.- ¿Por qué te decidiste a ser docente?
- 3.- Para ti ¿Qué características debe tener un docente?
- 4.- ¿Cuál de esas características crees que te falte para cumplir tus expectativas como docente?
- 5.- ¿Qué consideras que sea más importante en lo que haces como docente?
- 6.- ¿Crees que tener un buen dominio de los temas es lo más importante para desempeñar un buen papel como docente?
- 7.- ¿Trabajando en este sistema bilingüe, crees necesario conocer a fondo los planes y programas de la SEP.; y por qué?
- 8.- ¿Consideras que el involucrar las relaciones interpersonales con tus alumnos y compañeros de trabajo te ayudaría a un mejor desempeño en tu trabajo?
- 9.- ¿Alguna vez has evaluado tu labor como docente y a partir de ahí has dudado de realmente serlo?
- 10.- Conociendo ya lo que es la docencia y lo que representa para ti serlo, ¿si te dieran a escoger entre otras profesiones la cambiarías?
- 11.- ¿Has sentido alguna vez caer en la monotonía en tu labor docente?
- 12.- ¿Consideras que un maestro debe poseer la preparación de la normal para poder ejercer

Anexo 2

CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE AL MÓDULO UNO

Subraya la respuesta que consideres más adecuada a las siguientes cuestiones y anota tus observaciones de la sesión.

1.- ¿Consideras que te hizo reflexionar en algo la sesión de hoy?

- a) mucho.
- b) poco.
- c) nada.

2.- ¿Qué producto generaste a partir de la lectura?

- a) sensaciones.
- b) pensamientos.
- c) ideas.

3.- ¿Conoces al ser docente que hay en ti?

- a) mucho.
- b) medianamente poco.
- c) nada.

4.- ¿Cómo calificas tu desempeño docente?

- a) excelente.
- b) muy bueno.
- c) bueno.
- d) regular.
- e) malo.

5.- ¿Qué requiere tu trabajo profesional?

- a) una buena remuneración económica.
- b) capacitación.
- c) reconocimiento.
- d) motivación.
- e) ascender de puesto.

6.- ¿Cómo llegaste a la docencia?

- a) por casualidad.
- b) por convivencia.
- c) por gusto.
- d) por ideal.

7.- En este momento, ¿qué expectativas tienes de tu labor docente?

- a) mejorar.

- b) crecer.
- c) potencializar tus habilidades

8.-A partir de este curso taller, ¿qué expectativas tienes de tu labor docente?

- a) profesionalizarla.
- b) actualizarla.
- c) mejorarla.
- d) innovarla.
- e) reconstruirla.

9.- Comentarios y sugerencias:

Gracias por tus aportaciones.

Anexo 3

CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE AL MÓDULO DOS

Subraya las respuestas que consideres más adecuadas a cada cuestión y contesta las preguntas, anota tus comentarios de la sesión

1.- ¿Qué conocimiento tenías acerca de los modelos educativos?

- a) escaso
- b) poco
- c) mucho
- d) nada

2.- ¿En qué modelo educativo te encuentras?

- a) Tradicional
- b) Escuela activa
- c) Tecnocrático
- d) Didáctica crítica.
- e) Constructivista.

3.- ¿Qué acciones implementas en tu labor docente?

- a) Memorización de contenidos.
- b) Reforzamiento de conductas.
- c) Parte de los conocimientos previos de los alumnos.
- d) Toma en cuenta los tres momentos de la evaluación.
- e) Premia o castiga.
- f) Fomenta la interacción social.
- g) Repetición
- h) Toma en cuenta los intereses de sus alumnos al momento de planear la clase.

4.- ¿Qué modelo pedagógico consideras el más adecuado para tu práctica docente?

- a) Tradicional
- b) Escuela activa
- c) Tecnocrático
- d) Didáctica crítica.
- e) Constructivista.

5.- ¿Qué acciones generas dentro del aula?

6.- Ahora que conoces más acerca de los modelos educativos: ¿De qué forma cambió tu percepción sobre el aprendizaje?

3.- ¿Te pareció adecuada la metodología aplicada en la realización del taller? ¿Por qué?

4.- Tu asistencia al curso taller fue:

a) Obligada.

b) Voluntaria.

¿Por qué?

5.- ¿Cómo te pareció la intervención de las ponentes durante el transcurso del trabajo?

6.- ¿Qué temas de interés, te gustaría que se abordaran en un futuro taller?

Anexo 6

DEJANDO HUELLA....

Era el inicio del año escolar, dentro del salón de clases, se encontraba la maestra al frente de sus alumnos de 5º grado, en la fila de adelante, hundido en su banca, estaba Pedro, a quien la maestra conocía desde el año anterior, sabía que no jugaba bien con los otros niños, que su ropa estaba desalineada y que frecuentemente necesitaba un baño; con el paso del tiempo la relación entre ellos se volvió incómoda, al grado que ella sentía gusto al marcar su tareas con grandes taches en color rojo.

Un día al revisar los expedientes de sus alumnos, se llevó una gran sorpresa al descubrir los comentarios de los anteriores profesores:

La maestra de primero escribió: Es un niño brillante, con una sonrisa espontánea, hace sus deberes limpiamente y tiene buenos modales, es un deleite tenerlo cerca.

La maestra de segundo aportó: Pedro es excelente alumno, apreciado por sus compañeros, pero tiene problemas, su madre tiene una enfermedad incurable y su vida en casa debe ser una constante lucha.

Otro maestro escribió: La muerte de su madre ha sido dura para él, trata de hacer su máximo esfuerzo, pero su padre no muestra mucho interés y por último, Pedro es descuidado y no tiene amigos y en ocasiones se duerme en clase.

La maestra se percató del problema, se sintió apenada, más aún cuando al llegar Navidad, todos los alumnos le llevaron regalos envueltos en papeles brillantes y hermosos listones, excepto el de Pedro que estaba torpemente envuelto en papel de una bolsa del súper, algunos niños se rieron, la maestra encontró un viejo brazalete de piedras y la cuarta parte de un frasco de perfume, minimizando la risa de los niños al exclamar, _¡Que brazalete tan bonito Pedro! poniéndoselo y rociando un poco de perfume en la muñeca, Pedro se acercó y le dijo _¡Maestra, hoy usted huele como mi mamá!, ella lo abrazó y lloró.

A medida que trabajaban juntos, la maestra percibió que entre más motivaba a Pedro, mejor le respondía; al final del año era de los niños más listos de la clase, ambos se adoraban.

Un año después, la maestra, encontró una nota de Pedro que decía: _Usted es la mejor maestra que he tenido en toda mi vida.

Tiempo después recibió otra carta diciéndole que pronto se graduaría de la Universidad con los máximos honores y le aseguró que era la mejor maestra que había tenido en su vida; pasaron otros cuatro años más y llegó otra carta, esta vez le explicó que después de haber recibido su título universitario, él decidió estudiar más y que ella era la mejor, sólo que ahora su nombre era más largo y la carta estaba firmada por el Cardiólogo Pedro Alonso.

El tiempo siguió su marcha y en una carta posterior, Pedro le decía que había conocido a una chica y que se iba a casar, explicó que su padre había muerto hacía dos años y él preguntaba si ella accedería a sentarse en el lugar que normalmente estaba reservado para la mamá del novio, por supuesto la maestra aceptó.

El día de la boda, lució aquel brazalete con varias piedras faltantes y se aseguró de usar el mismo perfume con el que Pedro recordaba el calor de su mamá.

Se abrazaron y el susurró al oído de su maestra preferida, ¡GRACIAS!, gracias por creer en mí, muchas gracias por hacerme sentir importante y por enseñarme que yo podía hacer la diferencia.

Gracias Maestra.

Anexo 7

SI

Si eres capaz de entender a tus alumnos en su fase evolutiva:

Si puedes ver en ellos las formas deseables de comportamiento como punto de llegada y no de partida;

Si estás convencido de sus debilidades de aprender;

Si confías en su capacidad para jugar;

Si te conmueve la confianza con que se entregan;

Si los aceptas como son, en su realidad humana y social;

Si intentas que cada uno produzca lo que puede y no lo que desearías;

Si los llevas a vencer sus dificultades, sus limitaciones o fracasos, sin humillaciones ni frustraciones inútiles;

Si creas un ambiente de trabajo, confianza y optimismo, en que ellos no tengan temor de equivocarse;

Si no te fastidia verles reaccionar de manera diversa a los estímulos que les proporcionas;

Si les animas a que realicen un constante esfuerzo de auto-superación;

Si consigues auscultar sus más íntimas aspiraciones;

Si los estimulas a emitir opiniones aún contrarias a las tuyas;

Si ellos te sienten como una persona que no es autoritaria, ni castiga sino que está siempre dispuesta a socorrerlos en sus dificultades;

Si les abres el corazón y la inteligencia a los aspectos trascendentales de la vida;

Si llegas a preocuparte por su futuro;

Si los llevas a sentir la fascinación de lo desconocido;

Si los llevas a reflexionar más que a memorizar;

Si haces que sean más partícipes que espectadores;

Si fomentas en ellos el respeto al prójimo;

Si consigues relacionarte con ellos sobre la base de la espontaneidad, la comprensión, la amistad y el respeto mutuo;

Si consigues entusiasmarles por el hombre, la sociedad y la naturaleza con el entusiasmo que impulsa a las grandes aventuras;

Si te contentas con escuchar más que con hablar;

Si estás dispuesto a dar más que a recibir;

Si tienes más condiciones para comprender que para ser comprendido;

Si te emocionas ante tantas criaturas que dependen de ti para el florecimiento de tu creatividad, su libertad y su responsabilidad.

--Entonces sí puedes ser grandeza mexicana--

Y entonces puedes decir;

SOY MAESTRO

Anexo 8

Reflexión: zanahorias, huevos y café.

Había una vez una hija que a menudo se quejaba con su padre acerca de su vida y como las cosas le resultaban tan difíciles. No sabía como hacer para seguir adelante y creía que se daría por vencida. Estaba cansada de luchar, parecía que cuando solucionaba un problema, aparecía otro.

Su padre, un chef de cocina, la llevó a su lugar de trabajo. Allí llenó tres ollas con agua y las colocó sobre fuego fuerte. Pronto el agua de las tres ollas estaba hirviendo. En una colocó zanahorias, en otra colocó huevos y en la última colocó granos de café.

Las dejó hervir sin decir palabra.

La hija esperó impacientemente, preguntándose que estaría haciendo su padre. A los veinte minutos el padre apagó el fuego. Sacó las zanahorias y las puso en un

tazón. Sacó los huevos y los puso en otro tazón, sacó el café y lo puso en un tercer tazón.

Mirando a su hija le dijo: “Querida ¿Qué ves? “zanahorias, huevos y café”-fue su respuesta.

Entonces la hizo acercarse y le pidió que tocara las zanahorias, ella lo hizo y notó que estaban blandas.

Luego, le pidió que tomara un huevo y lo rompiera... luego de sacarle la cáscara observó que estaba duro. Después le pidió que probara el café. Ella sonrió mientras disfrutaba su rico aroma.

Humildemente la hija preguntó: “¿Qué significa esto, padre?”.

Él le explicó que los tres elementos habían enfrentado la misma adversidad: el agua hirviendo, pero habían reaccionado de manera diferente.

La zanahoria llegó al agua fuerte, dura...pero después de pasar por el agua hirviendo se había vuelto débil, fácil de deshacer.

El huevo había llegado al agua frágil. Su cáscara fina protegía su interior líquido, pero después de estar en agua hirviendo, su interior se había endurecido...

Los granos de café sin embargo eran únicos, después de estar en agua hirviendo, habían cambiado el agua.

“¿Cuál eres tú? “, le preguntó a su hija. ¿Cuándo la adversidad llama a tu puerta, cómo respondes? ¿Eres una zanahoria, un huevo o el café?.

¿Y cómo eres tú?

¿Eres una zanahoria, que parece fuerte, pero cuando la adversidad y el dolor te tocan, te vuelves débil y pierdes tu fortaleza? ¿Eres un huevo, que comienza con un

corazón maleable? ¿Poseías un espíritu fluido, pero después de una muerte, una separación, un divorcio o un despido te has vuelto duro y rígido? ¿Por fuera te ves igual, pero eres amargado y áspero, con un espíritu y un corazón endurecido?...

¿O eres como un grano de café?, el café cambia al agua hirviendo, el elemento que le causa dolor: cuando llega el agua al punto máximo de ebullición, el café alcanza su mejor sabor.

BIBLIOGRAFÍA:

- Savater, F. (1997): El valor de educar (p. 27) México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Freire, Paulo (1993): Cartas a quien pretende enseñar México. Siglo 21, Editores S.A. de C.V.
- Freire, Paulo (1969): La educación como práctica de la libertad. México. Siglo 21, Editores S.A de C.V.
- Freire, Paulo (1970): Pedagogía del oprimido. México Siglo 21, Editores S.A de C.V.
- Beciez, González David (1994): Una reflexión a propósito de ser maestro. En Antología General (Propuesta de atención a grupos indígenas.) México.
- Carranza, Peña María Guadalupe (2002) De la didáctica Tradicional al Constructivismo o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente. (artículo de la profesora investigadora de la UPN, miembro del cuerpo académico: formación y tendencias educativas, coordinadora de la línea de investigación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN)

- Jackson, P. (1975) La monotonía cotidiana, en: la vida en las aulas. Pp.13-55. Madrid, Marova.
- Casares, A. David Los líderes y educadores, El maestro, creador de una nueva sociedad. F.C.E., México, 2002 Pp 118-147.
- Andueza, María (1990) Dinámica de grupos en educación. México, Trillas