

INTRODUCCION

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

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

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

Al respecto, dice Bruner:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

Antecedentes de la Investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“registros” a lo largo del trabajo.

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

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

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

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

Metodología de la investigación: proceso y procedimientos.

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

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

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

Al respecto dice Woods, (1989):

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

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

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

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

Según Woods:

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

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

Transcribo un comentario de Woods que concuerda con lo anterior:

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

lógica y sucinta (p.139).

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

Las categorías quedan formuladas como sigue:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FACULTAD FILOSOFÍA Y LETRAS
Biblioteca Div. de Estudios

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

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

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

FUNDAMENTACION DE LA METODOLOGIA ALCANCES Y LIMITACIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

(1) Expresa Bruner:

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

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

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

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

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

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

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

(8) Sincrónico = que ocurre al mismo tiempo.

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

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

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

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

(13) Según Bruner:

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

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

Aproximación etnográfica:

Descripción - interpretación de los registros.

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

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

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

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

El maestro percibe que se relaja:

“ porque puedo elaborar cuestionamientos al grupo ”

Se pregunta:

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

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

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

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

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

Comenta un maestro:

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

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

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

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

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

logro de los objetivos.

Se pregunta:

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

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

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

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

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

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

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

El péndulo oscila. Un maestro dice de sus alumnos:

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

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

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

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

“No quiero dominar ni que me dominen”

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

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

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

Un maestro dice:

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

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

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

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

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

En la misma línea de pensamiento un maestro dice:

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

Complementando lo anterior un participante expresa:

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

El mismo maestro dice:

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

Finaliza diciendo:

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

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

2.-Una preocupación central: el dominio del contenido

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

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

Un participante expresa:

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

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

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

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

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

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

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

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

Dice el docente:

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

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

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

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

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

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

Dice el maestro:

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

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

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

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

En la misma dirección, otro maestro:

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

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

Dice el maestro:

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

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

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

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

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

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

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

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

Otro maestro completa, diciendo:

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

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

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

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

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

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

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

20 00

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

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

1

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

1

Dice el docente refiriéndose a la asimilación del contenido:

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

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

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

Pero además, incorporan otra pregunta:

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

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

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

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

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

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

Un participante expresa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Termina diciendo el maestro :

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

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

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

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

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

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

Por lo mismo un maestro expresa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por ello un maestro expresa:

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

Otro maestro:

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

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

para transmitirlo?

112

112

Un docente dice con relación a los alumnos:

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

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

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

Este mismo maestro expresa:

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

7

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

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

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

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

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

Dice otro maestro:

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

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

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

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

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

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

Este mismo maestro cuenta que:

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

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

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

Dice un maestro :

¿Cómo dirigir al alumno a investigar, si no

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

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

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

Se preguntan si el alumno será capaz de hacer lo que ellos consideran que no poseen de manera acabada. Una premisa que parece animar estos comentarios, y que a veces permanece implícita, es que el maestro debe operar como *ejemplo*. Si no puede dar el ejemplo, o ser un ejemplo, no es un buen maestro. Si esto no sucede así, el vínculo maestro-alumno no prospera. De allí la importancia otorgada, entre otros, al dominio del contenido; a la coherencia entre lo que se le exige al alumno y lo que uno es. Pero junto a estos anhelos, que de alguna manera proyectan rasgos de la identidad de un enseñante, deseable para estos maestros, están también, presentes, otros supuestos sobre el alumno: estos no saben comparar, ni confrontar, no se cuestionan, no quieren conflictuarse. A este grupo de maestros particulares captados en un momento de su historia, la normatividad ideológica, conceptual, y didáctica les perturba y preocupa.

Quizás deseen que los alumnos respondan, positivamente, a

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

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

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

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

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

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

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

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

Sigue diciendo el mismo maestro:

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

Y otro maestro le responde:

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

planteando el conflicto.

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

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

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

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

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

Sigue diciendo:

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

También otro participante dice:

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

Respecto a estos tópicos, los maestros se asombran que los alumnos no puedan llegar a¹ elaborar una estructura conceptual o no puedan seleccionar las ideas básicas. La queja es ya clásica: los alumnos transcriben, describen, reproducen. Por una parte este grupo de maestros está consciente de sus propias y personales dificultades de elaboración o construcción. Sin embargo puestos en el ejercicio cotidiano de las clases, las exigencias del tiempo y curriculum se imponen, y los maestros revelan sus frustraciones por las limitaciones de los alumnos en sus procesos de asimilación

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

Me pregunto, dice un maestro:

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

5.- El curriculum: ¿Qué hacer con él?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una respuesta la da un maestro cuando expresa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por ejemplo, comenta otro docente:

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

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

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

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

Pues un maestro se pregunta ;

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

Dice el mismo maestro:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por ello, quizás, un maestro se pregunte:

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

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

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

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

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

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

A un maestro le parece:

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

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

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

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

