

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

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

ff

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

maestro de lo que es su rol?”.

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

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

Expone Hameline:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El comentario anterior cabe dentro de lo que denomino *la espera*.²¹ El maestro espera que el alumno cumpla con sus expectativas (*¿discurso del ideal?*²²) No se puede objetar que un maestro pretenda que sus alumnos aprendan, aunque cabe la duda si se referirá a esto M4 cuando expresa “no responden a tus expectativas”. Se advierte en el modo de expresarse de M4 que a partir del no cumplimiento de dichas expectativas, se produce un cambio, pues comienzan a tener preponderancia las obligaciones, procesos de evaluación, etc. para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, como dice el mismo maestro.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

cumplimiento de los objetivos...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

siguiendo a Hameline.

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

Conclusión.

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

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

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

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

III

ESTRATEGIAS 2

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Las estrategias del maestro para manejar el *contenido en el contexto del programa y curriculum*. Corresponde, en particular, a la fase de planeación (o rediseño) del programa y/o sector curricular, correspondiente en este caso a la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Este nivel de análisis se refiere a la *enseñanza preactiva*.
2. Las estrategias del maestro para *estructurar u organizar el conocimiento, previo a su transmisión (preparación de clases)*. Me refiero a las estrategias de aprendizaje del maestro con relación al conocimiento, corresponde a la fase de microplaneación (para diferenciarlo de la fase anterior). Esta fase también se ubica en la *enseñanza preactiva*.
3. Las estrategias del maestro para *transmitir el contenido y desarrollar las actividades*, que exige del alumno como parte de su aprendizaje en el salón de clases y fuera de él. Corresponde, tanto a la *fase preactiva* como a la *interactiva*, tanto lo que ha sido previsto como lo imprevisible.

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

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

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

Principios sobre el dominio del contenido

Los maestros consideran:

- 1a. Que al dominar el contenido se experimenta alivio y seguridad y que esto mejora su relación con el alumno.
 - 1b. Que si dominan el contenido, no serán necesariamente queridos por sus alumnos, pero sí respetados.
 - 1c. Que la falta de dominio del contenido provoca inseguridad y temor de reflejarlo.
 - 1d. Que el dominio del contenido conscientiza sobre lo que no se domina.
-
- 2a. Que mientras el docente no domina el contenido no puede “percibir” al alumno y a su proceso de aprendizaje.
 - 2b. Que dominar el contenido no es una condición suficiente para percibir con más claridad el proceso de aprendizaje del alumno.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4f. Que los alumnos manifiestan poco interés por enfrentarse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

micro contexto del programa como en el marco del curriculum.

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

Vale una aclaración pertinente respecto al concepto de *contenido* puesto que los maestros de estos relatos hacen frecuentes referencias al mismo. Comparto la descripción que propone Fenstermacher de todo aquello susceptible de ser incorporado bajo el rótulo de *contenidos*: “conocimientos, habilidades y comprensión hasta creencias, emociones y rasgos de carácter”. Por otra parte, Pérez Gómez distingue dos tipos fundamentales de contenidos en la estructura de cualquier conocimiento: *Constructos y estructuras* (o relaciones entre constructos). En los primeros se incluyen los hechos, conceptos, procedimientos y principios; en los segundos listas, taxonomías, algoritmos o jerarquías de procedimiento, teorías o modelos.²⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al respecto Gimeno Sacristán (1989) dice:

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

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

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

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

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

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

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

A. Conocimiento: curriculum y estrategias.

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

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

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

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

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

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

M3 ¿Cómo M4? Dame un ejemplo.

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

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

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

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

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

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

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

En otra parte de su texto Stenhouse dirá:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

fuerza el conocimiento consiste en captar relaciones o modelo.

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

Bruner concluye diciendo:

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

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

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

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

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

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

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

- a) Ni los criterios sobre los que está fundado ese “x” universo simbólico al que se enfrentan cuando deben decidir sobre el conocimiento a seleccionar.
- b) Ni el proceso cognitivo que ellos siguen para entender aquel universo simbólico (o cuerpo de conocimientos) .
- c) Ni, por último, los criterios que ellos toman en cuenta para una selección del conocimiento con fines de enseñanza.

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

1. La captación de los *criterios específicos* de organización, inherentes a las diversas estructuras de conocimiento; este apartado, es obvio que está vinculado al desarrollo y producción de conocimiento en diferentes áreas.
- 2, La creación de *criterios pedagógicos/curriculares* para organizar el conocimiento académico susceptible de enseñanza; ésta es la empresa pedagógica, propiamente dicha.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En otro caso vamos a desarrollar varias teorías. ¿Cómo salvar el eclecticismo en la formación del alumno? No con la intención de decirles "ya vieron ésta y ésta... y ésta es la buena", sino: "¿cómo vas a trabajar".

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

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

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

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

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

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

M4: Pero, además de todo lo que ustedes dicen está un problema que se relaciona también con la construcción y es, si el maestro es únicamente un transmisor o bien propicia la reflexión de los contenidos tratados desde sus diferentes perspectivas. ¿De qué manera se le están dando a conocer esos contenidos al muchacho?; inclusive los artículos es necesario cuestionarlos, tratar de plantear una respuesta a los problemas que se manejan. Es decir, ¿cómo manejar el contenido del material?, ¿a través de un esquema conceptual o a través de problemas concretos?

Por ejemplo, a nuestros contenidos en

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

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

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

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

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

¶

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

Del análisis del fragmento transcrito se pueden derivar algunas alternativas:

- **Para los maestros: para poder desarrollar varias teorías o concepciones, es necesario detectar núcleos de problemas del conocimiento en la construcción del programa.**
- **Para los alumnos: el proceso de construcción es a largo plazo, en cuanto a que aquéllos logren procesar las teorías y luego tomar posición.**
- **Para maestros y alumnos: conocer alguna estructura de conocimiento lo más exhaustivamente posible, pues esto posibilita al mismo tiempo desarrollar una manera de pensar dentro de esa misma teoría o posición. Así se**

organiza el pensamiento del sujeto ya sea maestro o alumno.

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

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

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

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

5

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

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

Citando a Novak (1982)

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

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

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

- “ 1. ¿Cuál es (son) la(s) pregunta(s) clave?
2. ¿Cuáles son los conceptos clave?
3. ¿Qué métodos de investigación (pautas de procedimiento) se utilizan?
4. ¿Cuáles son las aseveraciones principales que se hacen tocante a ese conocimiento.
5. ¿Qué juicios de valor se hacen?” (p.135)

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

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

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

referencia. Dice Novak que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁶Jackson, fue quien instituyó este concepto.

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

Lo anterior puede parecer obvio, más aún a nivel universitario. *El supuesto es que los maestros ya conocen su área disciplinaria en el momento de ejercer la enseñanza*; aunque se admita que el docente puede carecer de ciertos conocimientos específicos, propios de la materia, de todos modos se sostiene -con naturalidad- que sí posee el conocimiento general del área en el cual está inserta la materia³⁷, seminario, taller, etc. que tiene que impartir. Sin embargo en la actualidad, es saludable dudar de nuestros supuestos sobre el nivel universitario.

Existen dos supuestos nocivos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

profesor no conocía antes” (p. 69)⁴¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al respecto hago algunos señalamientos. Ya es conocida la

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

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

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

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

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

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

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

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

La integración del conocimiento educativo a través de las propuestas interdisciplinarias -como superación de la pluridisciplinariedad o yuxtaposición de las ciencias- tampoco es empresa sencilla. Un asunto es el manejo de la interdisciplinariedad como “discurso” y otro, construir un cuadro de conocimientos que integre aportes tan dispares. Quizás, por esto, los maestros mencionados se debaten con relación al tema del *eclecticismo- en el conocimiento-* cuando se cuestionan por una parte si es pertinente desarrollar una postura teórica o varias y por la otra, cómo estructurar la información cuando desarrollan varias posiciones a fin de no confundir *eclecticismo* con una presentación desarticulada y lineal de aquéllas. De allí el siguiente comentario:

Un ejemplo lo constituyen los conflictos interdisciplinarios: el choque de posiciones teóricas provenientes de la sociología con las que se desprenden de la psicología, o las del campo del economía con las que proviene de la sociología o la antropología. Para complicar más este cuadro agregaremos las pugnas o disputas intradisciplinarias, decir hacia el interior de una misma disciplina.

Quizás una alternativa a tales problemas radique, en primer lugar, en una toma de conciencia de cuál es la génesis y desarrollo

de una disciplina como la pedagogía/ciencias de la educación, sobre los alcances y limitaciones de las construcciones conceptuales que los diseñadores curriculares pueden enfrentar. Un programa de actualización y formación docente con maestros provenientes de carreras pedagógicas tiene que asumir estos problemas y tolerar estas frustraciones.

Otra alternativa puede ser crear ejes integradores, a partir de ciertas prácticas educativas visualizadas como importantes en el contexto de las finalidades de un proyecto educativo. Pienso, por último, *que el desarrollo de distintas modalidades de investigación educativa sobre diversos problemas contribuiría a largo plazo a una profundización de la disciplina*; en la medida que diseñadores y maestros conozcan estos estudios e incluso participen en alguna modalidad de investigación o de reflexión sistemática.

De todos modos no es la investigación educativa -y en este caso la investigación sobre la enseñanza- la que crea, *per se*, la ansiada integración del conocimiento en el área educativa; dada la pluralidad de aportes a la que ya hice mención, las investigaciones educativas reflejan la diversidad de su temática y sus estrategias metodológicas.

Aunque la investigación educativa no transforma la naturaleza del hecho educativo sí contribuye a formar otra perspectiva de la relación teoría/práctica. Phenix (1973) se cuestiona cómo estar seguros que el concepto de una disciplina es lo suficientemente

definido y significativo, como para servir de base a la organización del conocimiento. Dice el autor: "Las disciplinas se manifiestan como tales por su fecundidad, han surgido por el uso de conceptos y métodos que tienen fuerza generadora" (p.42)

Ahora bien, determinar cuáles de estas ideas son realmente fecundas es, según Phenix, un asunto "que debe decidirse a posteriori y no decidirse a priori".(p.43) Lo anterior puede parecer claro -que no sencillo- cuando el objeto de estudios corresponde a las ciencias naturales o formales pero ¿qué ocurre cuando nos enfrentamos a la educación, el arte o las humanidades?

El interés que me lleva a formular dicha pregunta es doble: por una parte están los desarrollos de las diversas disciplinas o áreas de conocimiento con su propia historia y evolución; por la otra emergen las elaboraciones que se formulan de esos conocimientos para su enseñanza y aprendizaje.

El segundo aspecto no constituye una mera transferencia del primero. Cuando se piensa así, esa postura puede afectar la formulación y desarrollo del curriculum en las licenciaturas de Pedagogía o Ciencias de la Educación. Con lo anterior quiero significar que la posesión del conocimiento, en un área o campo de estudio -por parte de diseñadores y maestros- es una condición necesaria para formular un curriculum, sin embargo advierto que dicha posesión no es condición suficiente al momento de seleccionarlo, organizarlo e impartirlo. Esto lleva a complicar más el

análisis de las estrategias del maestro con relación a la elaboración del conocimiento.

Popkewitz (1985) aclara esta cuestión: “los modos peculiares del conocimiento científico no yacen, como los educadores asumen, en las formas lógicas y en la estructura del aparato conceptual dominante de una disciplina.” (p.313). Según este autor, *la modalidad de reconstrucción lógica de las disciplinas* que hacen los diseñadores curriculares, lleva a concebir la ciencia desde una perspectiva hipotética/deductiva, sin percatarse que esa producción lógica reconstruida es diferente a la lógica en uso, es decir al proceso que siguen los investigadores cuando están produciendo un conocimiento.

El autor observa que el énfasis que se da a la lógica reconstruida, y la creencia que la construcción del conocimiento científico se produce tal y como se presenta en los textos, conduce a los diseñadores y maestros a ignorar *el conflicto y las dimensiones sociales de la investigación*. Esto propicia que las disciplinas de carácter social sean tratadas en forma independiente “de las interacciones, valores y propósitos que dan significación a la investigación”, según Popkewitz.

Lo anterior supone repercusiones psicopedagógicas, didácticas e ideológicas en el proceso de asimilación del alumno, pues propicia que éste perciba el conocimiento como algo *estático, inerte y neutral*. Se produce así una paradoja curricular la cual consiste en

que el maestro desarrolle por una parte contenidos fuertemente polémicos y por la otra, que el alumno los absorba como conocimiento que poco tiene que ver con él y sus intereses.

Lo anterior lo capta un maestro de este estudio, cuando finaliza un comentario diciendo: "...esta es una pista para detectar al alumno, lo que él supone que debe ser su papel como alumno y en relación al contenido y al maestro -qué supone que debe hacer el maestro-; parece que el medio de comunicación es el contenido de por sí, como algo que no se mueve en concreto y que no puedes transformar" (el subrayado es mío)

Volviendo a la metáfora del iceberg, detrás de "ese" alumno y su estrategia con relación al conocimiento (concebido "como algo que no se mueve") existen un maestro y un curriculum que quizás hayan eliminado la función social del *conflicto*. Por esto Popkewitz manifiesta: "los especialistas en curriculum han olvidado el aspecto crítico de las ciencias sociales, es decir el diálogo entre perspectivas en conflicto" (p.314) Los diseñadores curriculares abstraen y cristalizan las teorías científicas; así el filtro que opera sobre las situaciones sociales, usando la lógica reconstruida y eliminando el conflicto, distancia al estudiante y a su maestro de la realidad de sus experiencias personales y los introduce en aquéllas ya instituidas por los códigos profesionales.

Apple también ha trabajado esta cuestión a través de su

análisis del papel legitimador de la escuela, percibido en el currículum oculto.⁴³ El sostiene que para que la escuela tenga éxito en la socialización de los estudiantes y en la producción de conocimientos tiene que legitimar: “una perspectiva básicamente técnica, una tensión de la conciencia que responda al mundo social e intelectual de una forma crítica. Una forma de lograrlo es propiciando a través del currículum oculto una internalización de los estudiantes de las reglas básicas” (pp.112-113) Dice el autor que aunque existen currícula que incorporan el *conflicto* como parte de la programación a desarrollar, en el tratamiento del mismo no pueden evitar su manejo como algo disfuncional, aunque se sostenga, en forma verbal, que su presencia es permanente en la vida humana.

Para Apple, lo que resulta curioso es la falta casi total del tratamiento, o incluso de referencia, al *conflicto* como interés social o como categoría de pensamiento, en la mayoría de las currícula de estudios sociales y en la mayoría de las aulas observadas.

Lo que he encontrado en los registros de las sesiones de profesores, es *el conflicto* en varias dimensiones:

- el conflicto del maestro con relación al discurso de las intenciones y el discurso de lo instituido (señalado en *Estrategias 1*).
- el conflicto con relación al conocimiento, a su selección y estructura; y de manera concomitante.

⁴³ Apple (1986) : “ Normas y valores implícitos pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de lo profesores” (p.112)

- el conflicto “didáctico” consistente en las dudas que externan los maestros acerca de qué tipo de diseño de instrucción hay que formular para acompañar aquella selección del contenido.

En el próximo apartado se tratará la interpretación que dan los maestros al conflicto como herramienta psicopedagógica y didáctica en la promoción del aprendizaje de sus alumnos. Ahora bien, los aportes de Popkewitz y Apple consisten en *una perspectiva social del conflicto con relación a la selección y organización del conocimiento en las ciencias sociales* -que opera a nivel de curriculum oculto- y que condiciona la forma en que asimila el alumno en su proceso de aprendizaje. Esto explica, en parte, el papel reproductor que se detecta en los roles de maestros y alumnos, dentro de las ciencias sociales y las humanidades.

Los maestros de este estudio vislumbran, en parte, este problema, al expresar el malestar que les provoca que el conocimiento se perciba como “algo muerto”. Considero que también de manera implícita, se presenta este malestar cuando M2 dice: “yo me pregunto ¿en qué momento se va a rescatar y tratar de ubicar al muchacho dentro de lo que se está manejando, para no salirse de los objetivos y lograr la profundidad de los objetivos en el muchacho o que él logre asimilar las ideas básicas?”.

El modelo curricular por objetivos conductuales refuerza (por

el tipo de organización que hace del contenido) esta negación de la dimensión social del conflicto, planteada por Popkewitz y Apple.⁴⁴

Existe así, una correlación entre:

-Una concepción esclerotizada, predeterminada del conocimiento.

-La organización curricular y programática que se hace de ese conocimiento⁴⁵.

-Las modalidades del diseño de instrucción (estrategias, tareas, actividades, evaluaciones ...).

-La "didáctica aplicada" en el salón de clases por el maestro.

-Las características que el conocimiento adquiere en el proceso de aprendizaje del alumno.

Para concluir, la elaboración del contenido por los diseñadores del curriculum y/o maestros, supone en lo que se refiere al conocimiento:

A) *Una formación/información en el sector disciplinario*, el cual se pretende organizar con fines de enseñanza. Esto, ya se comentó, no es una condición suficiente por las connotaciones institucionales, ideológicas, políticas, epistemológicas que rodean esta acción, pero sí es una condición necesaria. Los *imperativos reproductores* que operan social y culturalmente sobre el conocimiento, no justifican - si se puede expresar así- la escasa intervención de los maestros en

⁴⁴ Ya me referí en el apartado anterior a los objetivos. Hay una amplia literatura, a favor y en contra, sobre el modelo por objetivos.

⁴⁵ Al respecto se recomienda leer "Racionalidad y Curriculum" en Remedi, E. "Curriculum, Racionalidad y Conocimiento". UAS, Sinaloa: 1987.

la elaboración de los conocimientos. Tampoco los *imperativos psicopedagógicos* con un énfasis (a veces arbitrario) en la actividad y autogestión del alumno justifican este vaciamiento de los conocimientos denunciados por los autores, en las currícula actuales.⁴⁶

B) No obstante hay que señalar que en las Ciencias Sociales y, en particular, en las Ciencias de la Educación, esta elaboración se torna aún más compleja por el carácter de sus contenidos. Si dentro del cuerpo de las ciencias, en general, el uso de una lógica reconstruida esclerotiza el curriculum y los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es todavía más problemático en las ciencias del hombre, pues el *conflicto* social implícito en los asuntos humanos se soslaya, llevando tanto al maestro como al alumno a operar distanciando *el conocimiento*, de sus vidas y de sus procesos cognitivos/emocionales.

Según Popkewitz, los educadores tendrían que formularse las siguientes preguntas con relación al conocimiento: ¿qué problemas trata... qué niveles de pensamiento utiliza... qué tareas paradigmáticas prevee... qué limitaciones encuentran en sus datos? La instrucción, según este autor, debería relacionarse *con las diferentes perspectivas de los fenómenos inscritos en cada disciplina y cómo los investigadores han llegado a conocer lo que conocen.*

⁴⁶ Según Gimeno Sacristán (1989): "Cuando se quiere salir de un intelectualismo estéril se pone el énfasis en variables de tipo psicopedagógico olvidando que hay que discutir el tipo de conocimiento más útil en la enseñanza para superar la obsolescencia de los contenidos y no concibiendo una educación sin elementos de cultura." (p.225)

Desde lo anterior se entiende con más claridad, la discusión entre los maestros del fragmento seleccionado para este apartado cuando polemizan si es mejor una o varias posiciones respecto al conocimiento, y cuando externan sus dudas sobre cómo propiciar una y otra postura.

a A nivel universitario lo dicho apunta a formular un diseño de enseñanza del conocimiento que desarrolle la génesis de éste, su inserción histórica -en la sociedad, en la escuela, en las comunidades científicas-; su contraste con otras posiciones, los juicios de valor del maestro sobre ese conocimiento, lo que se pierde y lo que se gana con dicho contenido, sus límites y posibilidades.

o

Hay que preguntarse por las alternativas de un programa de formación docente que propicie, en alguna medida, este proceso en los maestros.

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

Fragmento 3

En este extracto los maestros comentan cómo operan con sus estrategias *en el preciso momento* en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

M1: Me parece que en cuanto a la exposición, he encontrado un estilo; en parte se debe a mis arquetipos docentes, pero que he ido reconstruyendo con el tiempo, inconscientemente. Lo hago así: primero, ubico con preguntas, explicaciones, el asunto que vamos a tratar en la clase con relación a los objetivos del curso en general y algunos particulares, y en ocasiones también los relaciono con el perfil del pedagogo, perfil de la licenciatura...; esto es una primera parte. Segundo, presento una estructura del material tratando de centrarlo en lo significativo para el curso, utilizo el pizarrón. Así los contenidos comienzan a tener movimiento, no sé si este movimiento permite la reversibilidad, pero ya es un punto de partida; hago preguntas, ejemplifico con asuntos más o menos cotidianos, permito intervención..., pero me

hace falta generarlas cuando no existen espontáneamente.

Intento relacionar o asociar libremente lo que voy exponiendo con otros cursos. Yo supongo que esta segunda parte le permite al alumno tener o elaborar una estructura o esquema propio de ese contenido.

Tercero, pido a los alumnos una síntesis de lo trabajado en clase, no quiero un resumen ni una transcripción de lo ocurrido en clase, sino un esfuerzo individual para hacer significativo lo que se trabajó en esa clase.

Lo que me entristece es que la mayor parte de los alumnos lleguen poco a este nivel, y me siento culpable por no darle el tiempo suficiente a esta parte de la metodología saber dirigirla de la mejor manera. Lo que ocurre es que si no existe cierto tipo de actividad interna, difícilmente puedan hacer una síntesis, reflexionar por qué ese asunto les resulta algo significativo.

M2: ¿Lo haces en cada clase?

M1: Sí, pero he estado trabajando en algunos casos más que en otros sobre todo donde tengo más organizado el contenido donde empiezo por explicar por qué es significativa tal teoría, relacionando, presentando una estructura...

que no es la que presenta el material bibliográfico, sino que es una reconstrucción propia.

M3: Cuando pides la síntesis del material ¿se supone que ellos ya realizaron una lectura?

M1: Esa es mi perspectiva, supongo que todo puede resultar en la medida que haya una primera instancia como la actividad del alumno con el material. Quiero que confronten su estructura con la que les presento, porque desde un punto de vista, mientras más lees el material más puedes despegarte de la estructura propia del texto. Les doy una estructura creando significatividad para el curso.

M4: ¿Y... qué logras?

M1: Aspiro a que la elaboración de la síntesis sea un conflicto intelectual para el alumno, pero ésta es una de las cosas que está fallando, me desespero y me digo: "si no leyeron ¿qué me van a hacer?", y, además aunque yo lo haya dicho y me haya desbaratado para explicar en qué consiste lo importante, lo relevante, veo que el alumno va copiando, pero no va siguiendo la estructura.

M4: Es que uno espera que por haber visto el contenido, por haber relacionado con otros

materiales similares que ellos mismos lo lleguen a hacer por iniciativa propia. Si cuando hay una conducción en pocas ocasiones se espera que lo logren..., entonces es ilusorio pensar que ellos lo harán por su propia iniciativa!

En este último apartado de *Estrategias 2* me interesa reflexionar sobre el conocimiento y el enfoque que hace el maestro -de manera explícita o implícita- del momento mismo en que se desarrolla la clase. Además, interesa registrar la percepción que el maestro tiene del aprendizaje del alumno en ese mismo período.

El fragmento seleccionado posibilita algunas observaciones, y devela los probables supuestos en los que se apoyan los comentarios de M1. Así, destaca la preocupación del docente por:

- Desarrollar ciertas estrategias a través de la *exposición*. Esto puede resultar interesante por que significa no ver ya la exposición como la estrategia *per se*, sino establecer que la misma puede presentar diversos matices, por lo que se puede “rescatar” el procedimiento de su definición tradicional (concebida sólo como medio para transmitir conocimientos y nada más).
- La *exposición* puede ser concebida como una estrategia global de enseñanza, pero que a su vez implica “formular” las estrategias específicas que se van a ejecutar con el fin de

promover el aprendizaje de los alumnos.

‡ La *exposición* es una estrategia que según se interprete y ejecute puede propiciar que los contenidos tengan “movimiento” (por las relaciones internas que se establecen entre los contenidos de un material de estudio, en el momento en que se expone).

- La *exposición*, así considerada, es una estrategia distinta a la usada para transmitir únicamente los conocimientos, puesto que el docente “hace” una reconstrucción personal del material de estudio, que, como aclara M1, no es lo mismo que reproducir el material bibliográfico.

- La *exposición* es una estrategia que admite “fases o momentos”, dependientes de la concepción del aprendizaje que tenga el maestro. Se recuerda cómo M1 explica lo que hace en un primero, segundo y tercer momentos y que esas fases tienen por objetivo suscitar un cierto tipo de actividad en el alumno.

- La *exposición* es una estrategia, que dependiendo de cómo se formule y ejecute puede provocar un “conflicto intelectual” en el alumno, promoviendo su actividad.

Los *supuestos* que subyacen en las afirmaciones anteriores son los siguientes:

- Que si el maestro formula -como tarea personal- un diseño de enseñanza es probable que éste se convierta en algo significativo para el alumno, propiciando así su aprendizaje. A condición de que este diseño de enseñanza se base en los

objetivos del curso, de la carrera, en las preguntas o sondeos a los alumnos, como en la elaboración por el maestro, de una estructura conceptual, pertinente para el curso que está impartiendo ¹¹

- Que el contenido, así estructurado, puede propiciar la reversibilidad mental en el alumno.
- ‡ Que la presentación por parte del maestro de su construcción personal, favorece que el alumno llegue a elaborar una estructura o esquema propio de se contenido.
- ‡ Que tanto el proceso de aprendizaje como su producto (la “síntesis” que menciona M1) tendrán el sello individual-significativo- de lo que el alumno trabaja en clase.
- ‡ Que si no existe una actividad interna, del alumno, difícilmente llega éste a una síntesis significativa.
- Que es necesaria la lectura del material de estudio, por parte del alumno, para que este tipo de aprendizaje se verifique.
- Que en la medida que una persona estudia más el material bibliográfico, puede con más facilidad “despegarse” del texto.
- Que estimular el conflicto intelectual, en el alumno, puede ser concebido como “estrategia de enseñanza” por parte del maestro.

¿ A qué conclusiones arriba M1 ?

- Que los alumnos tienen dificultades para desarrollar la actividad planeada por el maestro.
- ‡ Que el tiempo no es suficiente para desarrollar un diseño de

enseñanza con estas modalidades.

- Que el maestro puede trabajar con este tipo de estrategia en los cursos en donde tiene más organizado el contenido del mismo.
- Que, aun cuando el maestro explique “lo significativo” de un contenido, los alumnos tienden a copiar y a reproducir más que a elaborar.⁴⁷

De nueva cuenta, como en otros pasajes de estos relatos se vuelven a encontrar evidencias del desencuentro -quizás, irresoluble- entre las intenciones del maestro y las del alumno. Como se puede apreciar M1 externa algunas posiciones, tiene varios supuestos y arriba a ciertas conclusiones.

El fragmento transcrito es sugerente, pues M1 moviéndose en la línea conceptual del constructivismo (Piaget), pero sobre todo del cognoscitivismo (Ausubel), explica cómo organiza didácticamente la exposición y la actividad de los alumnos -en torno a la elaboración de síntesis- a fin de promover el aprendizaje de aquéllos. Los supuestos que he formulado en torno al pensamiento de M1 avalan lo anterior, pues permiten interpretar *el propósito o intención del docente*.

Resulta importante conocer y discutir, en el contexto de la enseñanza superior, la comunicación psicopedagógica y didáctica de las intenciones de un maestro con sus alumnos, bajo riesgo de

⁴⁷ Las resonancias cognoscitivistas y constructivistas parecen bastante claras en el fragmento seleccionado.

*elaborar interpretaciones sobre los posibles procesos y logros que no coincidan con la realidad de los alumnos y las instituciones, en un momento particular. O quizás, haya coincidencias pero no a la manera, ni con las características que imaginó el docente, cuando en la fase preactiva de la enseñanza diseñó su programa o preparó su clase.*⁴⁸

Sería promisorio para la investigación sobre la enseñanza, y por ende para la didáctica, promover estudios que capten las intenciones y supuestos de los maestros sobre la educación, el aprendizaje y la enseñanza, así como las de los alumnos. Al respecto haré algunas consideraciones más adelante.

Edwards y Mercier (1988) estudian las reglas implícitas del aula y la práctica educacional, a nivel de primaria. Consideran que los participantes para tomar parte en los eventos de enseñanza-aprendizaje en el aula tienen que poseer ciertos niveles de comprensión que son, los que van a explicar las diversas dimensiones tanto del entendimiento como del malentendido que opera entre aquello que el maestro comunica y lo que los alumnos captan.

Los autores refieren lo anterior al utilizar como ejemplo *las preguntas que se suscitan en la clase por parte del maestro y los alumnos*. Los últimos buscan información, guía o permiso para hacer algo; el primero está verificando que los alumnos "saben lo

⁴⁸ Obviamente este análisis tiene sentido en la medida que los docentes realicen algún tipo de planeación de sus clases.

que deben saber”, poniendo a prueba sus conocimientos, comprobando si prestan atención. Según los autores, *la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información*, forma parte del armamento discursivo que disponen los docentes para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos, estableciendo los límites de la acción compartida y del conocimiento común.⁴⁹

Edwards y Mercier se refieren a las reglas implícitas y sugieren que el malentendido puede deberse, en ocasiones, a que alumno y docente no tienen en común ciertos antecedentes culturales que de existir favorecerían el reconocimiento, por parte de los estudiantes de dichas reglas. Sostienen que gran parte de la investigación sobre la comunicación en clase no aporta demasiado sobre lo que los alumnos, en realidad, aprenden. Este tipo de enfoque supone aceptar una construcción social del conocimiento - maestros y alumnos en el salón de clase- , de ahí se deriva un estudio de los vínculos entre lo que se dice y las “*comprensiones previas y subsiguientes*” de los alumnos.

Para los autores, una de las fallas educativas más notables se relaciona con las suposiciones incorrectas acerca del “*conocimiento compartido sobre los significados de las interpretaciones, por parte de maestros y alumnos*”. Afirman que estos mal entendidos no son tan graves en los aspectos vinculados a los contenidos del

⁴⁹ Los autores (Edwards y Mercier, 1988) citan a Dibley quien sugiere que no hay en realidad pruebas confirmadas por la investigación que demuestren que el uso de preguntas por parte de los maestros estimulan el pensamiento y la discusión. (p. 61)

currículum formal (ideas, hechos, terminología, ...) sino los relacionados con reglas subyacentes, implícitas de interpretación, que definen cómo "tomar y responder a trozos determinados del habla, texto o lenguaje en clase".

Considero atinada la aportación, pero pienso que se debe tomar en cuenta que el nivel de escolaridad sobre el que se realizan estos análisis es importante. En la universidad, que es el nivel educativo que me interesa, considero que ambos tipos de malentendidos son relevantes. Veamos, si se vuelve al fragmento elegido y se analizan las posiciones y supuestos de M1 es posible observar lo siguiente:

- si el maestro utiliza la estrategia expositiva para presentar el conocimiento como una estructura significativa, y

- si el alumno acude a los textos, es probable que:

 - ε perciba el contenido de asimilación como significativo

y,

 - pueda construir su propio esquema conceptual del tema que está aprendiendo.

Según versión de M1, lo anterior no se logra como él quisiera; ¿a qué se deben en este caso los malentendidos de la comunicación en el aula entre maestro y alumno? Por una parte están las reglas básicas implícitas que no se explicitan (es decir no hay una iniciativa de los maestros al respecto) ⁵⁰; por otra, los malentendidos operan también en torno a los contenidos del currículum.

⁵⁰ Se sugiere leer en "El Conocimiento Compartido" (Edwards y Mercier, 1988) el siguiente apartado: "El carácter implícito de las reglas básicas" (p.75)

Por ejemplo, el análisis anterior revela que en M1 los aspectos vinculados a los contenidos programáticos no son tan triviales, por la siguiente razón: el maestro trata de “aplicar” los contenidos temáticos de una teoría (aprendizaje significativo de Ausubel) a su diseño de instrucción. Seguramente incorpora este código en sus clases como contenido temático, y como procedimiento de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, pretende que los alumnos *construyan una estructura conceptual*, que hagan *una síntesis* y no un mero resumen- que generen *una actividad interna*, a través de experimentar *un conflicto intelectual* con los materiales de estudio...

¿Qué está ocurriendo aquí? Algunas reflexiones, a continuación, pueden ayudar a entender qué sucede en el curso de las interacciones entre maestro-alumno, en el proceso de la enseñanza.

La primera reflexión se centra en el pensamiento de los docentes con relación al aprendizaje y la enseñanza. Pensamiento que se alimenta de un conjunto muy complejo de factores no siempre conscientes pues en esa idea de *pensamiento* caben los supuestos, juicios, principios, en fin una variada gama de argumentos que incluyen aspectos teóricos, ideológicos, culturales. Estos son filtrados por: los matices singulares del sí-mismo profesional de cada docente, la identidad colectiva del grupo de pertenencia, las modalidades del objeto disciplinario o profesional en el cual se ha formado y desenvuelve, así como las características de

la currícula e institución en donde trabaja.

Y, si bien es cierto que para interpretar la enseñanza se debe *"comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción"* (p.374) según Schavelson (1985) tampoco es posible soslayar la dificultad de esta empresa, de acuerdo con lo que señalo más arriba.⁵¹ Además, es obvio que incorporar esta cuestión al estudio de la enseñanza complica la interpretación de las estrategias y también de la didáctica a nivel superior. Schavelson, al referirse a la investigación de los pensamientos de los docentes sobre la enseñanza, dice que este tipo de investigación se basa en dos presupuestos. El primero es que, al igual que en otros campos, los maestros son profesionistas racionales que deben sostener juicios y ejecutar decisiones en un contexto complejo; este presupuesto descansa más en las intenciones de los maestros que en sus comportamientos. Esto es así según el autor por dos motivos:

- Porque dados los factores impredecibles (muchas veces presentes en el momento de enseñanza), éstos determinan respuestas sobre la marcha más que reflexiones previas.
- Porque la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje supera las posibilidades que tiene la mente humana de abarcar su complejidad comparada con la estructura de algún modelo ideal de racionalidad.

La explicación es que las personas para aprehender tal

⁵¹ Schavelson afirma que la investigación sobre los procesos cognitivos y el comportamiento de los profesores contempla una serie de métodos que difiere de los métodos correlativos y experimentales. Estos procedimientos son: descubrir la estrategia, modelo del ente, rastreo de procesos, estimulación del recuerdo, estudio de casos y etnografía.

cantidad de factores intervinientes elaboran modelos que simplifican la realidad. Por lo mismo, según Schavelson y Stern, *el maestro se comporta racionalmente... respecto del modelo simplificado de la realidad que se ha construido*. La aceptación de tal comportamiento en los maestros, dentro de los límites de su propia capacidad para procesar la información necesaria, permite redefinir el primer presupuesto enunciado por Schavelson al admitir que: “los profesores se comportan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto” (Schavelson y Stern, 1985 p.373)

El segundo presupuesto es que los maestros orientan sus conductas por sus pensamientos, juicios y decisiones. Ahora bien, de acuerdo con las investigaciones sobre la capacidad de las personas para procesar la información de su entorno, parece que aquélla es limitada. Según Schavelson “en la medida que el entorno es predecible la información puede incorporarse a unidades más abstractas y por eso la cantidad de información procesada en esa memoria a corto plazo puede incrementarse” (p.378) Si se utiliza la memoria a largo plazo, que es más o menos estable, al mismo tiempo que el procesamiento activo en la memoria a corto plazo, se incrementa la capacidad para procesar la información. Como resultado de estas limitaciones las personas tienden a realizar una selección y discriminación de la información disponible, tal que le permita desarrollar interpretaciones de la realidad acordes a sus

finés y elaborar, por ende, un modelo simplificado de la misma.³²

De allí que los que investigan estos procesos en los maestros recomienden indagar: a) sus fines, b) la naturaleza del entorno de la tarea que afrontan, y, c) sus capacidades de procesar la información; y, por último, la relación entre todos estos elementos. Al respecto, algunas investigaciones concluyen que: los maestros organizan las actividades de los alumnos a fin de lograr la mayor predictibilidad en la conducta de aquéllos durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Según Schavelson (1985) los maestros se preocupan, "sólo de los indicadores de que la actividad no se desarrolló tal como se planificó. De esta forma lo que era un entorno bastante complejo se convierte en algo predecible y simplificado, con el fin de que el profesor pueda manejar tal complejidad" (p.380)

3

Por esto las tareas de enseñanza y aprendizaje que crea el maestro operan como un plan, entendido éste como una representación mental de lo que el maestro va a ejecutar en la clase; así, la tarea se convierte en una orientación de la conducta del maestro en el aula. Cuando de la clase emergen situaciones no previstas, éstas se convierten en signos alertadores que pueden determinar que el maestro improvise sobre la marcha resoluciones alternativas; la calidad y cantidad de éstas variará de acuerdo con las características y formación del docente. Al respecto se han hecho investigaciones sobre las diferencias en maestros eficaces e ineficaces

³² Según Schavelson (1985) en la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores se pueden identificar dos procesos básicos: selección de información e inferencia. Para ello se han hecho investigaciones sobre heurística, atribución y conflicto-estrés.

o sobre maestros noveles y experimentados que comentaré más adelante.

Por una parte hay que integrar a este análisis de los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros, las peculiaridades del mundo del aula, con sus negociaciones ideoscincráticas -de acuerdo con las características de los protagonistas concretos-.⁵³ Por la otra, es necesario agregar el perfil de la institución educativa en la que se desarrollan los eventos de enseñanza y aprendizaje; sus normas y pautas; la influencia de su curriculum oculto; la distribución del tiempo y espacio para las tareas educativas. Todos estos son factores de primer orden que ameritan ser investigados y que exceden los límites de mi estudio.

Es probable que la investigación sobre juicios y decisiones de los maestros, tanto en la fase preactiva como en la interactiva de la enseñanza, permita entender mejor lo que ocurre entre M1 (del fragmento seleccionado) y sus alumnos, según versión del mismo maestro.

Aunque esta tesis no incluya el estudio de los procesos cognitivos de los alumnos es posible tomar en cuenta algunas apreciaciones realizadas por investigadores que estudian estos procesos y que aclaran en alguna medida las reflexiones que hace M1 sobre sus alumnos,

⁵³ Al respecto se recomienda la lectura de "El Aula: Lugar de Observación" (Becerra, Garrido y Romo, 1989)

Wittrock, sostiene que,

a no
s
b no

antes de informar sobre los efectos del pensamiento de los alumnos en el rendimiento, los estudios sobre los procesos de pensamiento de los alumnos en la educación y la instrucción, deberían demostrar que en los estudiantes comprendidos en la investigación tuvieron lugar realmente los procesos cognitivos a que apuntaban las instrucciones, preguntas, o tareas incluidas en los tratamientos experimentales. Los alumnos pueden percibir la instrucción y la educación de un modo distinto al planeado por los docentes. Pueden no seguir el curso de pensamiento que los docentes tenían previsto. (p. 551).

Según el autor, al realizar un estudio con alumnos universitarios a los que se entrenaba para que pudieran reconocer el esquema experimental, planeado para aprender durante la clase, sucedió lo siguiente: el esquema propuesto no fue reconocido, por el contrario se convirtió, más tarde, en obstáculo para la aplicación por parte de los alumnos de los esquemas habituales (previamente aprendidos) para adquirir conocimiento en el desarrollo de la clase.

Lo que señala Wittrock al comentar esta investigación, es que la percepción y apropiación de los nuevos esquemas de asimilación propuestos, *depende de las estrategias internalizadas, por los estudiantes, en aprendizajes previos*. Por lo mismo aprender una nueva estrategia supone modificar otra, aprendida con anterioridad. Estos resultados indican que la nueva estrategia influye en el proceso cognitivo, pero, según el autor "el descubrimiento más importante es que el maestro debe conocer y comprender las

percepciones y estrategias previamente aprendidas de los estudiantes para poder enseñarles una nueva estrategia y comprender cómo responderán a ella.” (p.551)⁵⁴

Al respecto es posible observar cómo M1 se preocupa por entender por qué su estrategia -basada en líneas generales en una concepción cognoscitivista del aprendizaje- no produce los resultados deseados. Es posible que aquí opere lo que comenta Wittrock, es decir un desconocimiento por parte de M1 de los esquemas⁵⁵ previos de los alumnos, de sus hábitos para estudiar y asimilar la información.

También es posible advertir, cómo la utilización de una teoría de aprendizaje (aprendizaje significativo por recepción de Ausubel) seleccionada por el maestro -por sus alcances teóricos, psicopedagógicos y didácticos- puede “originar malentendidos”; en parte por el desconocimiento de los aprendizajes previos de los alumnos, así como de sus estilos cognitivos para procesar la información. Como ya se vio, esta situación deriva en un sentimiento

⁵⁴ Lo anterior resulta interesante en el marco de este estudio pues el mismo se realiza, como ya señalé, en un grupo de docentes de la carrera de pedagogía, y específicamente en el área de psicopedagogía y didáctica. El hecho de que los maestros, en su gran mayoría, sean pedagogos de oficio le otorga al problema de la enseñanza una connotación especial, pues el tema les interesa a estos participantes en un doble aspecto: como contenido y como proceso; como teoría y como práctica.

⁵⁵ Nisbet y Ross, citados por Wittrock (1990) explican el significado del término “esquema”: El conocimiento genérico de las personas parece organizarse a sí mismo mediante una variedad de estructuras cognitivas, esquemáticas (por ejemplo, el conocimiento en que se base nuestra conciencia de lo que está ocurriendo en un restaurant, nuestra comprensión de la parábola del buen samaritano o nuestra concepción de lo que es un introvertido). Para describir esas estructuras del conocimiento los psicólogos hacen referencia a una creciente lista de elementos, entre ellos “marcos”, “guiones”, “escenas nucleares” y “prototipos”, aparte del más antiguo y genérico término: “esquemas”.(p. 499.citado por Clark 1990)

de frustración y culpa en el docente. La gran paradoja es que la teoría del aprendizaje mencionada propugna que *se conozca primero lo que el alumno sabe, para luego obrar en consecuencia.* (Ausubel, 1987, 2da. reimpresión) esto nos lleva a pensar que: no es lo mismo manejar una teoría como contenido temático que transformarla en herramienta de trabajo, de modo tal que se haga parte del proceso cognitivo del alumno.

Empero hay que reconocer, como ya señalé los condicionamientos no sólo presentes en el maestro, sino también en los alumnos, y en el entorno social e institucional, para ponderar responsabilidades, alcances y límites en la gestión de la enseñanza. Cito a continuación un comentario que hace otro maestro en uno de los registros de este estudio que explica en parte lo que se está exponiendo:

MX: Esto que están diciendo lo relaciono con un comentario que me hizo un alumno de una de las materias de psicopedagogía, como reclamo: que “¿por qué cuando les pongo los ejes”⁵⁶ no les pregunto lo que maneja el material bibliográfico, que hasta parece que no estoy haciendo referencia a ese material?” Entonces yo les digo: “pero..., yo te estoy pidiendo algo específico, por ejemplo: ¿qué dice Pestalozzi con respecto a cierta

⁵⁶ El maestro se refiere a ejes conceptuales para organizar el estudio de la bibliografía.

cuestión?; claro... tú no vas a encontrar, en el párrafo tercero de la página 15, lo que dice Pestalozzi, sino que es una actividad con base en una síntesis y al análisis que tú vas a desarrollar, porque tú ya leíste, discutiste, fichaste, ... etc. etc.”

A mí me parece que esta es una pista para detectar al alumno, lo que él supone que debe ser su papel como alumno, y en relación al contenido y al maestro -¿qué supone él que debe hacer el maestro?--; parece que el medio de comunicación es el contenido de por sí, como algo que no se mueve en concreto y que el alumno no puede transformar.

Si a lo que dice M1 se suman las reflexiones anteriores y el último comentario formulado por MX, podría concluirse que gran parte de los *malentendidos* en la comunicación didáctica están tanto en los pensamientos y juicios del maestro, como en los del alumno. Aunque no cuente en este estudio con las opiniones de los alumnos, de una manera parcial el último fragmento arroja, según mi criterio, cierta luz sobre el problema.

Veamos, MX formula un modelo de *tarea* similar al que plantea M1, pues ambos pretenden que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje que lo conduzcan a un proceso activo en la organización de la información; ambos buscan propiciar en el alumno cierto tipo de operaciones mentales: de análisis, de síntesis, de confrontación; además pretenden que el conocimiento tenga "movilidad", por esto elaboran esquemas conceptuales sobre la información a transmitir y "se despegan del texto" (es decir, evitan reproducirlo).

En estos maestros hay un interés genuino por modificar sus criterios de instrucción y sus estrategias de enseñanza, así como por intervenir en la modificación de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, ¿qué sucede? Primero, hay que advertir que un *interés genuino* no significa siempre poseer un conocimiento más o menos completo sobre aquello que se pretende modificar -en este caso las estrategias cognitivas de los alumnos en sus procesos de aprendizaje-.⁵⁷ Segundo, que hay que analizar el perfil cultural no sólo de los maestros sino también de los alumnos. Por desgracia en nuestros sistemas educativos existen déficits de *contenidos y procesos*, que se acumulan a lo largo de la historia escolar del alumno, desde la primaria hasta universidad; éste es un problema muy delicado que afecta al desarrollo del curriculum y a la formación que dura una carrera universitaria. Puesto que las soluciones no son sólo

⁵⁷ Al respecto recomiendo leer en "La Investigación sobre la Enseñanza" tom III la diferencia que Wittrock establece entre los maestros noveles y experimentados. (Witrock, 1990, p. 497-498)

pedagógicas y científicas, sino también políticas y sociales el asunto resulta complejo.

Volviendo al comentario de los fragmentos seleccionados, se advierte, tanto en M1 como en Mx, un intento por evitar la mera reproducción de la información tanto en ellos como en sus alumnos. La indagación, a nivel universitario, *de lo que el alumno sabe para obrar en consecuencia*, es una tarea que de realizarse con seriedad llevaría a un replanteamiento del aprendizaje no siempre susceptible de resolverse en ese período. Es posible que esto se origine en la concepción de aprendizaje - teóricamente- sustentada y que tratan de aplicar a su propia organización del contenido y de la exposición. *En conclusión, los maestros pretenden transferir sus propias estrategias de aprendizaje de la información a los alumnos.*

Agrego al análisis el fragmento correspondiente a otro docente MZ, con el fin de formular algunas conclusiones.

MZ: Con relación a este aspecto de cómo se organiza el contenido en el aula, acabamos de encontrar mi ayudante y yo que los alumnos esperan que yo haga una exposición detallada, secuenciada, que reproduzca... Eso para mí era muy fácil al principio de mi práctica, yo desconocía muchas cosas

sobre el contenido, entonces me asía desesperadamente al texto, a la estructura tal como venía; y creo que esa era una de las razones de que yo fuera buena expositora. En ese sentido, de acuerdo a las concepciones que los alumnos tienen con respecto a un buen maestro, yo era buena maestra...; pero ahora que mi estructura cognoscitiva se va ampliando voy teniendo otras posibilidades de acceso al conocimiento, eso se modifica; ya no necesito del texto, claro...lo leo, pero me puedo desligar y eso hace que pueda presentar las ideas de otra forma, y bueno... esas ideas a mí me parecen importantes, pero a ellos no; ellos necesitan que yo haga una exposición detallada de lo que dice el texto.

Por lo que transmite Mz parece que sus alumnos también esperan de él, otro tipo de estrategia, quizá más reproductora y literal en el manejo de la información contenida en el texto de lectura. Lo anterior lleva a formular algunas preguntas: cuando los maestros externalan que a medida que saben más sobre un

tema tienen más posibilidades de desprenderse del texto, ¿cómo transmitirán esto a sus alumnos?, es decir ¿cómo organizarán el contenido de modo que los alumnos puedan hacer una apropiación del mismo?, ¿cómo transfieren sus conocimientos a un diseño de instrucción? En última instancia ¿qué actividades de aprendizaje planifican, de modo tal, que los alumnos realicen una asimilación de la información lo menos reproductora y lineal posible?

Tanto MX como MZ expresan que los alumnos se quejan porque sus maestros se "despegan" del texto, y no entienden las consignas que aquéllos les dan cuando deben asimilar el material bibliográfico; a su vez M1 y MX argumentan que si no existe alguna *actividad interna* -operatoria- por parte del alumno, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje no pueden funcionar.

Es necesario encuadrar las preguntas anteriores en el contexto conceptual de la teoría de aprendizaje que, con preferencia, utilizan los maestros en el momento en que se levantan estos registros; me refiero a la *teoría de aprendizaje significativo por recepción* de Ausubel, a la que ya hice mención.⁵⁸ Esta teoría gira en torno al papel que juegan los conceptos de mayor nivel de inclusividad en el aprendizaje significativo. Para Ausubel este aprendizaje es tal por el proceso que desarrolla el sujeto al vincular nueva información con alguna

⁵⁸ Para un análisis más detallado se sugiere: "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo" del mismo autor (Ausubel, 1988.) "Teoría y Práctica de la Educación" (Novak, 1982) "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento" en Educación y Estructura del Conocimiento (Belack, 1963)

sobre el contenido, entonces me asía desesperadamente al texto, a la estructura tal como venía; y creo que esa era una de las razones de que yo fuera buena expositora. En ese sentido, de acuerdo a las concepciones que los alumnos tienen con respecto a un buen maestro, yo era buena maestra...; pero ahora que mi estructura cognoscitiva se va ampliando voy teniendo otras posibilidades de acceso al conocimiento, eso se modifica; ya no necesito del texto, claro...lo leo, pero me puedo desligar y eso hace que pueda presentar las ideas de otra forma, y bueno... esas ideas a mí me parecen importantes, pero a ellos no; ellos necesitan que yo haga una exposición detallada de lo que dice el texto.

Por lo que transmite Mz parece que sus alumnos también esperan de él, otro tipo de estrategia, quizá más reproductora y literal en el manejo de la información contenida en el texto de lectura. Lo anterior lleva a formular algunas preguntas: cuando los maestros externan que a medida que saben más sobre un

tema tienen más posibilidades de desprenderse del texto, ¿cómo transmitirán esto a sus alumnos?, es decir ¿cómo organizarán el contenido de modo que los alumnos puedan hacer una apropiación del mismo?, ¿cómo transfieren sus conocimientos a un diseño de instrucción? En última instancia ¿qué actividades de aprendizaje planifican, de modo tal, que los alumnos realicen una asimilación de la información lo menos reproductora y lineal posible?

Tanto MX como MZ expresan que los alumnos se quejan porque sus maestros se “despegan” del texto, y no entienden las consignas que aquéllos les dan cuando deben asimilar el material bibliográfico; a su vez M1 y MX argumentan que si no existe alguna *actividad interna* -operatoria- por parte del alumno, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje no pueden funcionar.

Es necesario encuadrar las preguntas anteriores en el contexto conceptual de la teoría de aprendizaje que, con preferencia, utilizan los maestros en el momento en que se levantan estos registros; me refiero a la *teoría de aprendizaje significativo por recepción* de Ausubel, a la que ya hice mención.⁵⁸ Esta teoría gira en torno al papel que juegan los conceptos de mayor nivel de inclusividad en el aprendizaje significativo. Para Ausubel este aprendizaje es tal por el proceso que desarrolla el sujeto al vincular nueva información con alguna

⁵⁸ Para un análisis más detallado se sugiere: “Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo” del mismo autor (Ausubel, 1988,) “Teoría y Práctica de la Educación” (Novak, 1982) “*Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*” en Educación y Estructura del Conocimiento (Belack, 1963)

ya existente en su estructura cognoscitiva, siempre y cuando resulte pertinente para aquello que se pretende aprender. Dice Ausubel:

La posibilidad de inclusión no arbitraria de las proposiciones lógicamente significativas dentro de una estructura cognoscitiva particular origina, a su vez, la posibilidad de transformar el significado lógico, el significado psicológico... Cuando un individuo aprende proposiciones lógicamente significativas, no aprende su significado lógico, sino el que tienen para él. El significado psicológico, sin embargo, no excluye la posibilidad de los significados sociales o compartidos. Los distintos significados poseídos por los miembros de una cultura dada son, por lo común, bastante similares como para permitir la comunicación y comprensión interpersonales” (p.214)

Ahora bien, el contenido de una materia posee un significado potencialmente lógico si está organizado en relaciones posibles y no arbitrarias que pueden relacionarse, de un modo sustantivo y no arbitrario, a la estructura cognoscitiva de un sujeto hipotético que tenga una madurez cognoscitiva adecuada.

Según Ausubel, hay interdependencia entre la estructura lógica y la psicológica, pues la estructura psicológica del

conocimiento se infiere de un contenido de materias -que representa la estructura lógica del conocimiento- y a su vez el significado psicológico es una construcción ideoscincrática del significado lógico. Pero, además, la interdependencia se debe a que la estructura lógica del conocimiento "es una reorganización temáticamente sistematizada de la estructura psicológica del conocimiento" (Ausubel, 1963 p214), tal como existe en los investigadores maduros de una disciplina particular.

En síntesis el aprendizaje, según Ausubel, es el proceso por el cual se adquieren nuevos significados a partir de la estructura cognoscitiva del sujeto, tal como está organizada en el momento de aprender, y de su interacción con los significados potenciales, presentes en el contenido por asimilar.

Este proceso supone un incremento en la disponibilidad de nuevos significados que a su vez amplían la estructura cognoscitiva actual del sujeto y la ponen en situación de absorber y agrupar una mayor cantidad y calidad de nuevos significados potenciales, siempre en el contexto del tema, tópico, o contenido que se esté aprendiendo. Lo anterior permite entender, de una manera global, por qué Ausubel insiste en la noción de *inclusividad*, porque en la medida que los conceptos integrantes de la estructura cognoscitiva son más inclusores existen mayores posibilidades de que dicha estructura facilite la asimilación y acomodación de las nuevas ideas a aprehender. A su vez los nuevos aprendizajes se facilitan al fortalecer los

aspectos más importantes de la estructura cognoscitiva. Por lo tanto, si la estructura cognoscitiva actual de un aprendiz refleja su nivel de desarrollo y organización en un área o tópico de conocimiento, puede ser, a su vez, influida por los principios unificadores y explicativos específicos de un campo de conocimiento y, “por lo métodos de presentación, disposición y ordenamiento de los materiales de aprendizaje y los experimentos prácticos” (Ausubel, 1963, p.228)

Si el sujeto cuenta en su estructura cognoscitiva con un conjunto relevante de inclusores disponibles, esto favorecerá al proceso de aprendizaje en la medida que también el material le sea presentado de un modo didáctico. Ahora bien, cuanto menos conocida sea la tarea de aprendizaje (por los alumnos) y los conceptos inclusores con los que cuente resulten ambiguos e indiferenciados, más frágil será *el enlace* que estos inclusores proporcionen para que los nuevos aprendizajes puedan enlazarse, sean asimilados por la nueva estructura cognoscitiva y al mismo tiempo la enriquezcan o amplíen. De allí que Ausubel propondrá a nivel didáctico la creación, por parte del maestro, de *organizadores previos*. Estos constituyen un puente cognitivo que permite “salvar el abismo que existe entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que aprenda con buenos resultados la tarea inmediata” (p.158)

Es necesario evitar la simplificación del concepto creyendo que cualquier abismo conceptual puede ser salvado cuando se

utiliza un organizador previo; es necesario explorar cuáles son los conceptos inclusores con los que cuenta el sujeto en su estructura cognoscitiva, así como también los materiales que se pretenden enseñar.

Según Novak (1982) señala de acuerdo con su experiencia en este tema que los *organizadores previos* sólo son funcionales siempre y cuando favorezcan un enlace cognitivo explícito. Las ideas anteriores, si bien breves, son suficientes como para registrar algunos problemas, por ejemplo:

- 1 ¿Cómo incorporar en un diseño didáctico los aprendizajes previos de los alumnos?
- 2 ¿Cómo asegurar una formación de manera suficiente, extensa y profunda en el maestro, de modo que maneje la estructura semántica y sintáctica de una disciplina? es decir el conocimiento proposicional y el algorítmico.⁹⁹
- 3 ¿Qué hacer cuando no puede salvarse el abismo entre la estructura cognoscitiva del alumno y los nuevos contenidos, incluso con... organizadores previos?
- 4 ¿Cómo manejar esta concepción del aprendizaje -que supone por parte del alumno un proceso de actividad ideosincrática- si con frecuencia el curriculum oculto de las instituciones y de los maestros favorecen actitudes, pensamientos y comportamientos reproductores, en los alumnos ?

⁹⁹ El conocimiento proposicional está referido a conceptos y sus relaciones, el conocimiento algorítmico se refiere a procedimientos en el sentido de operaciones, métodos, estrategias de procesamiento de la información.

5 ¿Es posible desde la perspectiva curricular elaborar un plan de estudios que se adhiera a la jerarquización de conceptos sustentada por Ausubel?

No interesa en este trabajo determinar los alcances y limitaciones del aprendizaje significativo por recepción, aunque, en lo personal, el tema me parece valioso. Más bien me preocupa establecer *qué sucede cuando se trata de integrar una concepción de aprendizaje a una estructura curricular-didáctica*.

La teoría de Ausubel se apoya de manera sustantiva en los *aprendizajes previos*, ésta es una idea que, trascendiendo los postulados del autor, puede ser avalada por cualquier investigador de la enseñanza o por cualquier maestro. Sin embargo: ¿hasta qué punto se incorpora este principio al diseño didáctico de la enseñanza universitaria? (puesto que se supone que existe en el alumno universitario una variada acumulación de aprendizajes previos producto en los años que preceden su entrada al nivel superior). En los fragmentos seleccionados se puede observar cómo el problema se complica pues, M1, MX y Mz expresan que sus estrategias tienden a que el alumno elabore sus esquemas conceptuales, acuda a los textos, ponga en marcha alguna actividad interna, realice síntesis... Si nos guiamos por las palabras de los maestros, éstos se interesan no sólo por el conocimiento proposicional sino también por el algorítmico. Es decir, no les interesa sólo *qué aprenden* los alumnos sino también *cómo* lo aprenden.

De acuerdo con lo anterior los *aprendizaje previos* no deben entenderse sólo referidos a los *conocimientos*, sino también a los *procedimientos de organización y uso de los mismos* y a las herramientas mentales que se aprenden junto con el contenido.

Quizás por esto M1 y MX expresan ideas que aluden a la *movilidad del conocimiento*, pues captan que el alumno no puede darle movimiento a éste, si no tiene en sus esquemas referenciales un aprendizaje previo, tanto del contenido como de la forma de operarlo.

Esto trae a colación la pregunta dos (de la página 209) que tiene relación con la extensión y profundidad de los conocimientos en el docente; a mi criterio, indica que el problema no está sólo en el alumno sino también en la formación del maestro. Por ejemplo, en la teoría de aprendizaje significativo por recepción es notoria la importancia concedida a la *jerarquización del conocimiento, de los conceptos, a la creación de inclusores, a la construcción, en suma, de una estructura conceptual por parte del maestro*, que favorece, potencialmente, el aprendizaje del alumno al conectarse con la estructura cognoscitiva de éste.

En conclusión en el contexto de esta teoría es el maestro quien, de modo previo, debe lograr cierta organización conceptual

-personal- como condición de arranque para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es obvio que esta afirmación no invalida la consigna de Ausubel sobre la necesidad de averiguar lo que el alumno sabe para obrar en consecuencia.

Con relación a lo anterior, especialmente a nivel universitario, considero vital rescatar la idea de que en cualquier disciplina hay que asimilar cuerpos importantes de información y que, por lo tanto, es necesario buscar aquellos conceptos, ideas - en fin, aquel conocimiento proposicional- de mayor nivel de inclusividad, para facilitar al alumno el desarrollo de anclajes conceptuales que le permitan comprender y asimilar la estructura del conocimiento.

Lo anterior plantea dificultades al elaborar el diseño curricular, y en particular el diseño didáctico, sobre todo en disciplinas sociales y pedagógicas; el problema de la operativización, no obstante, no le quita fuerza a la idea manejada en el párrafo anterior.

El obstáculo es irresoluble al pretender transferir de manera mecánica dicha idea a la elaboración de un curriculum. Esto último ofrece, en parte, una respuesta a las preguntas 3 y 5 (páginas 209 y 210), y también sirve para entender por qué M1, MX y MZ se topan con ciertas dificultades.

La conclusión es que: resulta casi imposible tratar de

incorporar un diseño didáctico en la estructura de la enseñanza preactiva interactiva si no se modifican otros aspectos.

En lo que respecta a la organización del conocimiento, por parte de los maestros, asimismo replantea las finalidades de un *programa de formación y actualización docente*. En *Estrategias 1*, analicé la necesidad de diferenciar algunos aspectos de dicha formación cuando va dirigida a maestros noveles y a maestros experimentados.⁶⁰

Por último, la respuesta a la pregunta 4 (página 209) queda incluida en las ideas del párrafo anterior: es decir la necesidad de modificar ciertas condiciones para favorecer ciertos procesos. En este punto se vuelve a la “toma de conciencia”, ya esbozada en *Estrategias 1*, acerca de los desacuerdos -no siempre reales- entre el discurso de las intenciones y el discurso de lo instituido, y aún más, la toma de conciencia de las contradicciones entre el discurso mismo de las intenciones, y el quehacer del docente en el aula.

Queda la posibilidad de un programa de formación docente imaginado con otras perspectivas que trabaje en los espacios existentes en el tejido institucional-curricular-didáctico, y en la misma relación maestro-alumnos.

⁶⁰ Por experimentados no me estoy refiriendo sólo a cantidad de años de experiencia, sino a conocimientos más extensos y profundos del campo de la(s) asignatura(s) que el docente imparte.

IV

HACIA UNA SINTESIS

En la primera parte de este estudio hice una descripción-interpretación del contenido de los registros correspondientes a las sesiones de trabajo de un grupo de docentes, durante todo un período académico.

Con posterioridad, en Estrategias 1 y 2 busqué establecer una interacción entre la fase etnográfica y los aportes de diversos autores, a fin de profundizar la interpretación de los registros, corroborar, a veces, con mis datos lo que otros investigadores afirman, o formular nuevas ideas. Estrategias 1 y 2 constituyen el análisis de algunos componentes fundamentales de la personalidad del maestro y de su actividad de enseñanza, en el contexto institucional.

Parodiando a Gowin que propone el ejercicio de "desembalar" una disciplina para captar su estructura, es posible afirmar que en Estrategias 1 y 2 procuré desembalar al docente y su actividad de enseñanza tomando en cuenta los referentes concretos aportados por un conjunto de maestros particulares.

Los capítulos anteriores supusieron un "rodeo" conceptual

pertinente para volver al punto de partida. Este es la Didáctica, específicamente a nivel superior. La formación docente forma parte del contexto necesario para desarrollar una elaboración didáctica, y es, al mismo tiempo, efecto de la misma.

Asimismo, utilicé el concepto de Estrategias como eje estructurador del desarrollo teórico realizado sobre la actividad de enseñar. El supuesto principal es que al ponerse en evidencia los complejos matices de la enseñanza, se amplía la visión sobre las estrategias de los profesores, y, por ende, se torna más complejo conceptualizar la Didáctica.

Lo anterior amerita cierto ejercicio de *síntesis* conceptual que permita volver al punto de partida, pero desde otra perspectiva. Es la pretensión de este capítulo final.

La síntesis busca evitar conclusiones fácilmente integradoras. Aun cuando esta tentación es fuerte, porque el aspecto prescriptivo de la Didáctica inclina a esquematizar, a homogeneizar. Lo anterior hace pensar que la vuelta al punto de partida no es sencilla. Una salida a esta dificultad se puede encontrar en ciertos enfoques como los de Schwab (1969), quien se enfrentó tiempo atrás con el mismo problema, con relación al curriculum, expresando lo siguiente:

el argumento puede sintetizarse en una forma simple. Un curriculum que se base en uno o

unos pocos subasuntos de las Ciencias Sociales es indefendible y se necesitan contribuciones de todos ellos. No hay esperanza previsible de una teoría unificada en el futuro inmediato o a medio plazo, ni de una metateoría que nos diga cómo revisarlas y ordenarlas en una jerarquía fija de importancia para los problemas del Currículo.

La alternativa viable que resta es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que puede realizar un enfoque ecléctico y agregaré, anticipando nuestra discusión de la modalidad práctica, que un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas (pág. 24).

En un texto más reciente, también se aconseja con relación a la investigación sobre la enseñanza: "reconocer como virtud una pluralidad de orientaciones teóricas en forma de un eclecticismo disciplinado" (Merton, citado por Shulman, p.14). El objetivo es tomar en cuenta estas recomendaciones para la elaboración de la síntesis:

1.1 La Enseñanza

Desde la primera parte del trabajo se percibe cómo los maestros de este estudio describen e interpretan los intercambios

afectivo- cognitivos con sus alumnos, y también las actitudes de estos en sus acercamientos a aquéllos.

Los registros permiten captar las modalidades de las respuestas de los maestros a sus alumnos: de aproximación, distancia, afecto, búsqueda o indiferencia, es decir, los rasgos actitudinales que asumen las estrategias⁽¹⁾ en esos intercambios emocionales-cognitivos. De acuerdo a Angulo Rasco (1989) ese tipo de respuesta que desarrolla el maestro :

no es producto del conocimiento teórico asimilado profesionalmente, ni la derivación y aplicación de principios o reglas técnicas. Es un conocimiento personal, un conocimiento en la acción o un conocimiento práctico fruto de su experiencia pasada -relación activa con la práctica- como de sus propias creencias y actitudes -sus teorías implícitas-. páginas sin número

El análisis de Estrategias 1 y 2 corroboran, en parte, la afirmación anterior, aunque con matices muy singulares dado que los maestros del estudio son casi todos pedagogos, lo cual hace más difícil desenmarañar el tipo y origen de los componentes que integran su práctica.⁽²⁾ Pues además de las modalidades de relación maestro-alumno establecidas, estos docentes expresan -a veces con angustia- lo que ellos consideran sus contradicciones personales y

grupales: entre lo que se dice y lo que se hace, entre el tipo de aprendizaje que quisieran suscitar, y lo que creen que efectivamente se logra.

Esta inquietud surge en distintos momentos de los relatos: respecto a la relación afectiva con los alumnos, al dominio del contenido, con relación a las actitudes que se desarrollan en el salón de clase, etc. Lo anterior plantea un doble problema: por una parte, se advierte la concepción cognitiva-emocional que los maestros exponen sobre sus prácticas y que se traduce en ciertas estrategias para el establecimiento de la relación maestro-alumno (ver Estrategias 1) y por la otra, las características del esquema curricular-didáctico sobre la práctica que también se traduce en determinadas estrategias⁽³⁾ (ver Estrategias 2). El doble problema mencionado se agudiza cuando la didáctica del maestro está determinada por la racionalidad tecnológica,⁽⁴⁾ pues ésta reduce la práctica a una mera actividad instrumental, favoreciendo en el maestro una mayor disociación entre aquella postura cognitiva-emocional sobre sus prácticas y el tipo de esquema curricular-didáctico que sostiene y aplica.

n

El peso de la racionalidad técnica, en el planteo didáctico, representa de manera más evidente, que en el caso de otros paradigmas, el dominio del discurso de lo instituido al que hacía