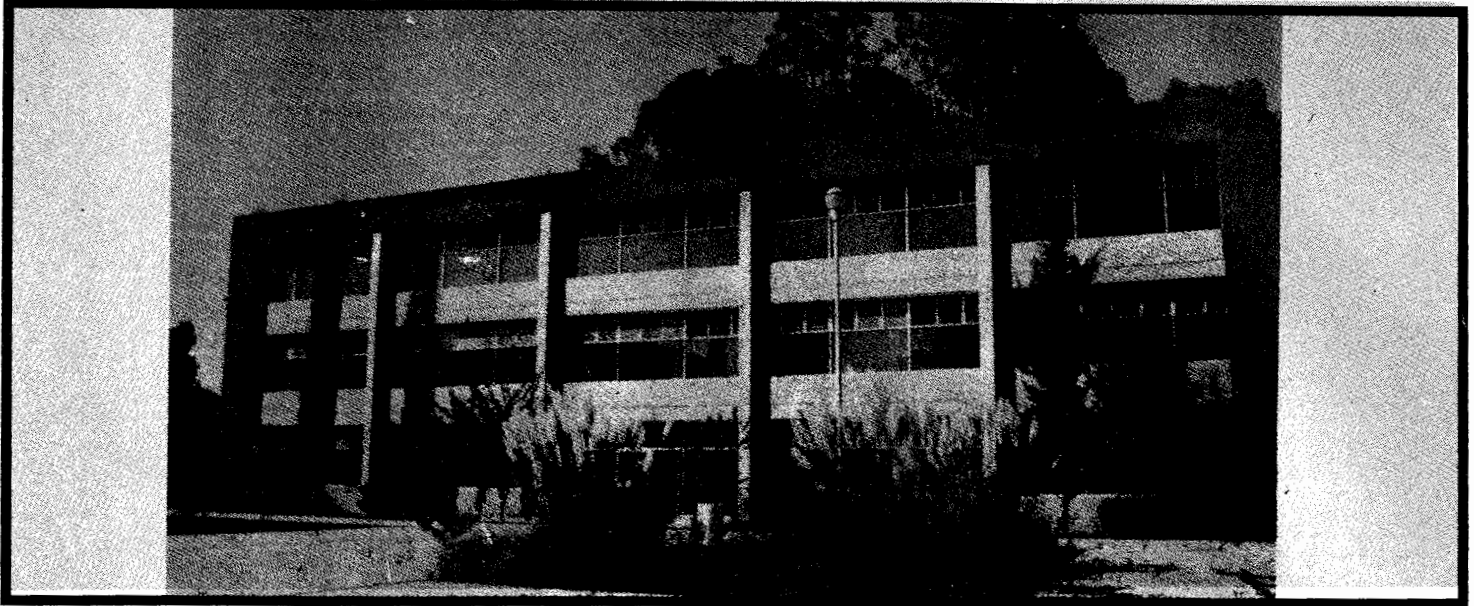


síntesis

BOLETIN DE COMUNICACION UNIVERSITARIA
Victoria de Durango, Dgo., Año 4. No. 14, abril-junio 1994



SUMARIO

INFORMACIÓN

Página

- ▣ Primer lugar en Investigación 1
- ▣ Presentación del Diplomado Análisis Conceptual y Metodológico de la Práctica Educativa.
Diana González Nevárez 3

ANÁLISIS

- ▣ La Etnografía ¿para qué?
Elsie Rockwell 5

ESPACIO ABIERTO

- ▣ Mitos y creencias entre los docentes.
Rodolfo Reyes R. 11
- ▣ La expresión, Base de la Comunicación Oral y Escrita.
Rosa Ma. Corral Aguilar 13
- ▣ Asomándonos a un aula mexicana.
Juana Soto Díaz 14
- ▣ El estudio de los grupos, un aspecto fundamental para la formación del docente.
José Luis Veloz García 18

PRIMER LUGAR EN INVESTIGACIÓN

El proceso de construcción del lenguaje conlleva la necesidad de expresión y comunicación que tiene todo ser humano.(...)

La práctica de la expresión y la comunicación tiene por consecuencia que el sujeto logre una mayor afirmación con su grupo (...)

La escuela, en la actualidad, limita con sus prácticas estas necesidades. Ello se manifiesta en los procedimientos que utiliza con el fin de que los alumnos se 'apropien' del conocimiento. En lo que se refiere a la manera de favorecer el desarrollo del lenguaje, no toma en cuenta aspectos como el social, en el que puede propiciar y promover un proceso que considere como indispensable la relación entre los sujetos (alumno-alumno, maestro-alumno) (...)

En la escuela se siguen realizando prácticas cuyo resultado es que el niño elabore una aproximación deficiente hacia el objeto de conocimiento, en este caso el lenguaje.(...)

Suena atractivo el abordar esta problemática.

Nuevamente la PRESEA MAESTRO JOSÉ SANTOS VALDEZ AL MÉRITO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA HA SIDO OBTENIDO POR UN elemento de la comunidad universitaria, de la Unidad 101-Durango, de la Universidad Pedagógica Nacional.

EDITORIAL

La educación actual lleva implícito el compromiso de proporcionar al ser humano medios indispensables que permitan enfrentar y dar respuesta adecuada a las inquietudes y problemática que la vida moderna plantea.

El docente, en quien descansa este compromiso, requiere de apoyos sólidos en su formación académica, que favorezcan en él un desempeño conveniente durante su práctica profesional.

Las políticas educativas contemporáneas han tenido como preocupación central la profesionalización de los docentes. En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la nueva Ley General de Educación se encuentra plasmada la política educativa del actual gobierno federal. En estos documentos se precisa el campo de acción en el que la UPN puede contribuir de manera sustancial a la formación de profesionales de la educación, mediante programas de actualización, licenciatura y posgrado.

La Universidad Pedagógica Nacional, como respuesta a los requerimientos sociales, ha rediseñado su proyecto académico. Este considera dentro de sí el campo Formación de Profesionales de la Educación, como un aspecto nuclear de desarrollo institucional al que prestará especial atención, dada la importancia del papel que juega el docente en la transformación del sistema educativo nacional.

La Unidad UPN 101-Durango inicia actualmente con su programa de posgrado, cubriendo en parte el amplio campo de expectativas del magisterio duranguense. Mediante la apertura del Diplomado ANÁLISIS CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA se abre la puerta a los posteriores cursos de maestría. Esta opción de actualización representa una oportunidad más para ampliar los referentes teóricos de los estudiantes que en él participen.

El arranque del posgrado en la Unidad UPN Durango coincide felizmente con la celebración del XV aniversario de esta Unidad.

A la fecha, nos complace y compromete el saber que la Universidad Pedagógica Nacional continúa siendo, desde su creación, la respuesta adecuada a las demandas del magisterio nacional y a la política educativa del Estado para elevar la calidad de la educación.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECTORIO

Eduardo Maliachi y Velasco
Rector

Emiliano Hernández Camargo
Secretario de Educación, Cultura y Deporte

Juan Manuel García Hernández
Director de la Unidad UPN 101

Consuelo Hernández Valenzuela
Coordinadora de Difusión y Extensión
Universitaria

Consejo Editorial

Martha Moreno
Consuelo Hernández Valenzuela

Síntesis

Año 4, No. 14, abril, mayo y junio 1994
Boletín de Comunicación Universitaria

Oficinas

Unidad UPN 101
Av. 16 de Septiembre No. 132
Col. Silvestre Dorador
C.P. 34070 tel. 12-52-09 y 11-90-88
Victoria de Durango, Dgo.

Diseño e ilustración

Luis Manuel Martínez Hernández.
Consuelo Hernández Valenzuela



La Profra. Rosa María Corral Aguilar, ahora también al servicio de esta Unidad UPN, se hizo acreedora a este premio, en su edición 1994.

LA EXPRESION, BASE DE LA COMUNICACION ORAL Y ESCRITA es el tema de investigación motivo de este estímulo. Este trabajo, es a la vez, el producto de la elaboración de la llamada Propuesta pedagógica, que con fines curriculares llevan a cabo los estudiantes en el Area Terminal de las licenciaturas Plan 85, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

La asesoría para el desarrollo de esta investigación estuvo a cargo del Profr. José de Jesús Corrales Castillo, quien presta sus servicios en esta institución, dentro del campo de Lenguajes y Comunicación, en el Area Terminal.

La PRESEA MAESTRO JOSE SANTOS VALDEZ fue instituida en el año 1991, por los entonces Servicios Coordinados de Educación Pública en el estado, a través del Consejo Estatal de Educación, con la finalidad de definir "lo que se puede denominar la cultura pedagógica mexicana", acción que se continúa ahora en el marco del Programa para la Modernización Educativa del estado 1992- 1998, en donde se establecen "estímulos y recompensas a quienes se distinguen por hacer aportaciones de excelencia para mejorar la calidad de la educación"

Nos complace hacer extensivo el merecido reconocimiento obtenido por la Profra. Rosa María Corral Aguilar, a quien felicitamos en nombre de la institución, y exhortamos a continuar poniendo en alto el nombre de esta Unidad UPN, de la cual ella es egresada.

PRESENTACIÓN DEL DIPLOMADO ANÁLISIS CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA *

Diana González Nevárez **

Ante la incipiente conformación de licenciaturas en pedagogía a principios de los setentas, la creación de espacios para la formación pedagógica de profesores universitarios constituye el evento más relevante para atender el desarrollo de la reflexión educativa en relación a la educación superior.

Es hasta la década pasada cuando se inicia la estrategia para la formación pedagógica de profesores de educación superior.

Estos programas son resultado de la política educativa de modernización de la educación y de la educación superior en particular.

En un principio, la tarea de los centros de formación de profesores fue la concreción de diversos cursos de capacitación docente. Sin embargo, de muy diversas maneras en cada dependencia se han ido gestando espacios de investigación que proceden de diversos paradigmas y modalidades.

En todo este proceso encontramos una constante: la articulación implícita establecida entre: investigación educativa-formación de profesores, articulación que lejos de ser directa, mecánica y lineal se logra a través de múltiples vicisitudes y contradicciones que se ven de manera más clara en la década de los ochentas.



Asimismo, se presentan los programas de formación surgidos en los centros dependientes de las autoridades centrales, donde han ido surgiendo diversos posgrados en educación.

La expansión, que recientemente han experimentado los posgrados en educación en México, obedece a múltiples factores: políticas de modernización de la educación, expansión del propio sistema educativo nacional, mayor dedicación de los profesionistas al ámbito educativo, crecimiento incipiente de las instancias de investigación educativa y un crecimiento "necesario" de la investigación para fundamentar y/o justificar la toma de decisiones en este apartado.

Una característica de los posgrados en educación es que éstos, en su mayoría se han creado en función de los factores antes mencionados.

En cierto sentido se podría afirmar que los posgrados en educación en México no han crecido como una evolución natural del propio campo de la educación, esto es, no han surgido para profundizar en el campo, sino para ir insertando de manera más sólida a diversos profesionistas que se desempeñan académicamente en el espacio educativo.

Ante esta situación, los centros y unidades de posgrado que buscamos una formación teórica, nos enfrentamos ante una tarea gigantesca, que tiene la desventaja de que no rinde resultados inmediatos y que es cuestionadora de toda actividad.

En la Unidad 101-Durango de la Universidad Pedagógica Nacional se da el reto que hoy enfrentamos al ofrecer este diplomado en análisis conceptual y metodológico de la práctica educativa, como parte de su función por impulsar y promover la formación y superación del magisterio nacional.

Entre las funciones que la institución lleva a cabo, destaca la de ofrecer estudios de posgrado con una estructura curricular homogénea y flexible, reformando los campos y dominios del posgrado para adecuarlos al perfil específico del campo de formación de profesionales de la educación.

A través del diplomado se contribuye a la formación y actualización de los maestros para proyectar nuevas formas de intervención pedagógica, proporcionándoles elementos teórico- metodológicos para solucionar problemáticas del ejercicio docente.

Como objetivo nos proponemos:

Propiciar en el estudiante la reflexión analítica y propositiva de su práctica para favorecer la investigación en el aula, y con ello, la innovación en la intervención pedagógica (esto nos parece fundamental).

Por esta razón el diplomado está dirigido a los docentes en servicio de los distintos niveles de educación, a los profesores de las instituciones formadoras de maestros y a todos los profesionales de la educación interesados en realizar estudios de este nivel.

El programa curricular que enfrentamos está constituido en tres bloques de formación académica:



- El socio educativo, donde se explica la dimensión social de la educación y todas sus repercusiones.
- El pedagógico, que da sentido a la intervención pedagógica que se realiza en el aula.
- El metodológico, que pretende iniciar al maestro en la investigación educativa.
- El diseño curricular de este diplomado en vías para la maestría nos obligó a replantearnos la necesidad de soluciones alternativas a la educación, que basen su acción en la participación conjunta de las instituciones y autoridades educativas de la entidad. El reconocimiento al esfuerzo de quienes han hecho posible esto es importante.

Diseñar este programa ha significado meses de esfuerzo y dedicación por parte del comité de posgrado, integrado por maestros de esta institución.

Gracias maestros. El trabajo brinda satisfacciones, aquí tienen el fruto.

Gracias por la colaboración y apoyo brindado por todo el personal administrativo de esta Unidad UPN.

Particular reconocimiento merece el director de la institución, por su perseverancia para lograr este objetivo. Gracias Lic. Juan Manuel García.

Maestros del Instituto Tecnológico de Durango, agradecemos su decidida participación en este programa.

Finalmente quiero hacer público que este proyecto de posgrado lo vemos cristalizado hoy por hoy debido al apoyo que el Gobierno del Estado, a través de la Secretaría de Educación Cultural y Deporte nos ha brindado.

* Pronunciadas en la ceremonia de inauguración de este diplomado, en la Unidad UPN 101, de la Universidad Pedagógica Nacional, el día 3 de mayo de 1994.

** Coordinadora del Posgrado en esta Unidad UPN.



LA ETNOGRAFÍA ¿PARA QUÉ? *

Elsie Rockwell **

En primer lugar, debo aclarar que no es mi intención proponer la etnografía como una panacea capaz de resolver todos los problemas educativos, ni promoverla como una alternativa que reemplace otras formas de realizar investigación. Hemos encontrado muchas confusiones acerca de la etnografía; por ejemplo a algunos maestros se les ha hecho creer que se trata de un nuevo método didáctico, o un enfoque que reemplace la tecnología educativa o la concepción constructivista. La etnografía no es más que un medio, un recurso más que se ha utilizado en la educación con la intención de conocer mejor la vida cotidiana de las escuelas.

No se puede plantear la discusión acerca de la etnografía únicamente en el plano metodológico, aislándolo del plano conceptual. Por lo tanto, después de explicar algo acerca de la tradición antropológica que nos dio

esta forma de investigar, quisiera abordar la concepción del trabajo docente que ha guiado nuestra investigación.¹

La mirada etnográfica.

Desde la etnografía, se planteaba ya hace tiempo la posibilidad de analizar la escuela con una mirada distinta a las usuales.

Esta institución en general es un lugar poco conocido. Suena raro decir esto, porque todos hemos pasado por la escuela y de alguna manera nos es familiar. Sin embargo, justamente por ser tan familiar, no nos hemos detenido a mirarla realmente, a comprenderla, a entender qué es la escuela y cómo es el trabajo realizado ahí.

Lo anterior ha ocurrido por muchas razones, pues en el pasado han predominado diversas visiones acerca del quehacer educativo que plantean un "deber ser" frente a la escuela. Sobran discursos, debates, y programas que exponen lo que la escuela "debe ser", que proponen cambios que se "deben" realizar en la educación. Sin embargo, paulatinamente se ha hecho evidente que es poco lo que se sabe

del ámbito escolar. Por ejemplo, al elaborar los libros de texto gratuito para primaria en los años sesenta, los autores pretendíamos conocer el contexto en el que se iban a usar dichos libros. Emitíamos diversas opiniones, cada una basada en la experiencia particular, pero no existía un conocimiento elaborado acerca del trabajo en el aula, porque pocos investigadores habían estudiado ese ámbito. Fue necesario acercarse a situaciones concretas, cotidianas, dentro de las cuales tanto maestros como alumnos realizaban su trabajo, para poder tomar en cuenta esa realidad. No fue nuestra intención evaluar cómo trabajaban los maestros, sino tratar de comprender desde su perspectiva, cómo es esa realidad cotidiana a la que se enfrentan cada día.

Para este propósito la tradición antropológica nos proporcionó una herramienta importante, la etnografía.

Desde la perspectiva antropológica, se considera que en cualquier situación existe "un conocimiento local", para usar la frase acertada de C. Geertz², integrado a la práctica social. Este conocimien-

to es el punto de partida de los estudios etnográficos.

En este sentido, una aportación del enfoque etnográfico en educación ha consistido en reconstruir las perspectivas de los docentes, los conocimientos que los docentes ya poseen sobre su trabajo. Sin embargo, la etnografía también produce un nuevo conocimiento, un conocimiento elaborado, escrito, sobre las escuelas de nuestro país. La etnografía permitía explicitar el conocimiento local, y a la vez crear un nuevo "lenguaje" para describir la realidad cotidiana del aula.

¿Qué es la etnografía?

Es necesario aclarar lo que quiere decir "etnografía", ya que se han generado muchos malentendidos en torno al concepto. En la antropología a veces se entiende por "etnografía" la descripción de los grupos étnicos; éste es uno de los muchos sentidos. A la vez, la etnografía se refiere al proceso que la antropólogo usa para poder llegar al conocimiento de esos grupos étnicos. También se refiere al producto de este proceso, o sea el documento escrito que describe algún grupo o comunidad. Asimismo, "etnografía" denomina a una rama de la antropología. A veces confunden "etnografía" y "etnología". La etnología se distingue de la etnografía por dedicarse a la comparación entre las descripciones de diferentes grupos étnicos en todo el mundo. La etnología como trabajo comparativo, busca pautas o estructuras culturales constantes que se encuentran en las descripciones etnográficas que se han hecho de cada grupo étnico.

Aunque éste es el origen del concepto, la etnografía también ha cambiado. En la actualidad los antropólogos sociales han optado por retomar las concepciones teóricas y las herramientas metodológicas de la antropología para mirar no sólo a los "otros", los grupos ajenos,

sino la propia sociedad. Esto ha llevado a usar la etnografía como proceso para estudiar sociedades que no necesariamente son las ex-colonias, que no son los "grupos exóticos" a quienes inicialmente estudiaban los antropólogos. De esta manera se empezó a abordar problemas generados en las sociedades dominantes del mundo, a mirar un poco hacia arriba, hacia el poder, y hacia las instituciones que forman la vida cotidiana de todos nosotros, entre ellas a la escuela.

Desde esta perspectiva, se ha creado un nuevo campo, la antropología de la educación. Dentro de este campo se retoma la etnografía como una forma particular de construir conocimientos acerca de los procesos educativos, escolares y no escolares. El concepto más importante que se ha utilizado es el de cultura en su sentido antropológico.

Este concepto es distinto a la idea común que se tiene del término, por ejemplo al distinguir entre "hombre culto" y "hombre no culto". En el sentido antropológico, la cultura es posesión de todo ser humano; es un concepto que capta lo particular, ya que hay diferentes culturas, pero también recupera lo que es universal, ya que todos los seres humanos tienen cultura. La transmisión, o más bien la recreación y la producción cultural, se encuentran en el centro de todo proceso educativo. El trabajo etnográfico en el campo educativo intenta así reconstruir estos procesos culturales en la escuela.

¿Qué es lo que distingue a la etnografía de las demás formas de investigar que se han generado en otras disciplinas, como el experimento en la psicología, la encuesta de la sociología, la documentación en la tradición historiográfica? ¿Cuándo podemos decir que un estudio es etnográfico? Sobre las preguntas hay mucho debate. Sin embargo, considero que hay consenso en torno a cuatro características centrales del trabajo etnográfico.³

Primero, la etnografía se desarrolló originalmente como una forma de "documentar lo no documentado". Como los antropólogos estudiaban sociedades sin lengua escrita o sin crónica escrita, tuvieron que convertirse ellos mismos en "cronistas". Elaboraban sus documentos a partir de la observación y de la experiencia de convivir con y escuchar a los habitantes de diferentes sociedades.

Pero aun en sociedades con amplia documentación, como la nuestra, todavía hay mucho por documentar, sobre todo de la vida cotidiana. El ámbito "no documentado" de nuestras sociedades incluye algunos procesos básicos de la educación. A pesar de que cualquier escuela se generan muchos documentos, generalmente no se producen registros escritos de la historia de la escuela y de las formas en que piensan, deciden y trabajan los maestros cotidianamente, y no se encuentran documentos que describan las

relaciones que se dan entre maestros y alumnos en un salón de clases. La contribución particular de la tradición antropológica al estudio de la educación ha sido mirar ahí donde no hay evidencia escrita.

Lo anterior nos lleva a un segundo punto: En la investigación etnográfica se construye básicamente una





descripción. Decir esto en medios investigativos a veces se considera como algo peyorativo. Pero en la etnografía llegar a una descripción implica un trabajo analítico riguroso y una concepción teórica previa que permite reconstruir lo que se ha "descrito" anteriormente.

En la tradición antropológica, la posibilidad de conocer otra cultura requiere que en principio no se evalúe con los parámetros de la propia cultura. De ahí proviene la insistencia de la descripción. Gran parte de la investigación educativa, en cambio, se hace desde una perspectiva evaluativa. Esta visión evaluativa tiende a comunicar lo que no se logra en la educación, lo que los maestros no hacen o lo que los alumnos no aprenden.

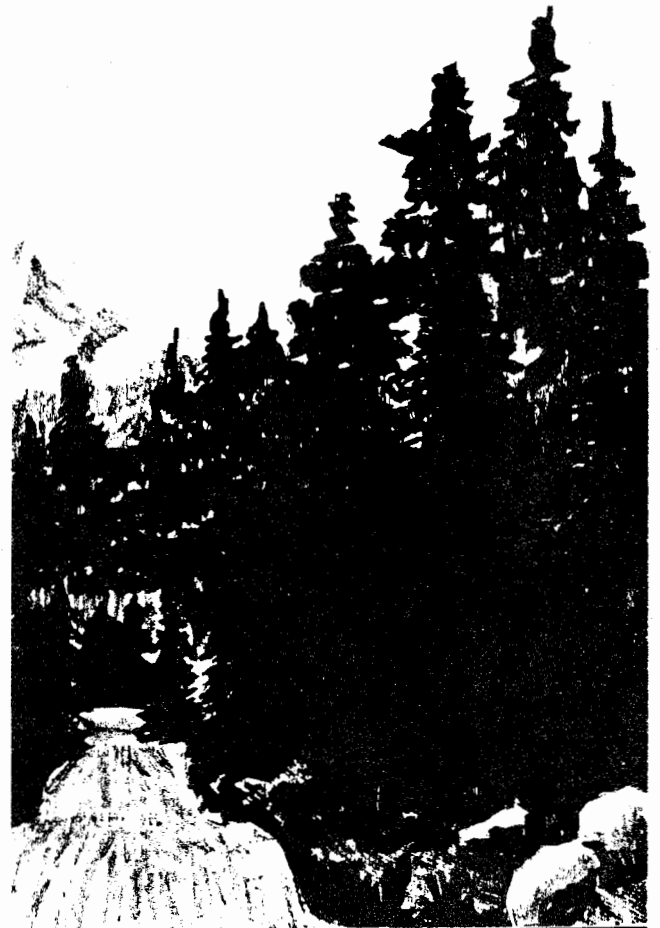
En la etnografía es necesario evitar la evaluación y por el contrario, describir lo que sí se hace o lo que sí sucede en la escuela. Sólo a partir de la descripción se puede comprender mejor el proceso educativo, entender cuáles son las condiciones que permiten las mejores experiencias escolares entre maestro y alumnos. Sin esta comprensión, no es posible lograr las transformaciones que muchos deseamos.

construye un conocimiento sólo de un "caso". Las descripciones de una escuela pueden ayudar a comprender lo que sucede en otras, sin que se suponga que sean "representativas" de todas las escuelas. En toda escuela, se encuentran algunos de los procesos que se han logrado reconstruir en cada estudio etnográfico, como la negociación implícita entre los padres de familia y los maestros, aunque esta

se dé con distintos contenidos. Muchos maestros encuentran muy conocidas las situaciones que hemos descrito. Sin embargo, es importante mirar otra vez, identificar las particularidades de cada escuela, pues una descripción etnográfica no se debe considerar equivalente a la realidad de todas las escuelas. En la antropología, se enfatizan las particularidades de cada contexto, aunque se estudien relaciones o procesos que puedan darse en muchos lugares.

Una última característica de la investigación etnográfica es que incluye la dimensión cultural. Siempre aborda e incorpora "el conocimiento local" que los habitantes de la localidad, en este caso maestros, alumnos y padres tiene acerca del fenómeno en estudio. Intenta captar el significado que tiene los actos y las palabras, en esa localidad particular. Otros investigadores, incluso muchos que hacen trabajo de campo, no toman en cuenta esta dimensión cultural. Simplemente recogen sus observaciones o respuestas a cuestionarios estructurados con

Otra característica que distingue a la etnografía, es que se basa en una experiencia prolongada del investigador en un ámbito pequeño, en un espacio delimitado. Esto se contrapone al sentido común en la investigación, porque lo primero que suele enseñarse en los cursos de metodología es que se debe seleccionar una muestra representativa. Sin embargo para poder entender los procesos que se estudian, los antropólogos insisten en ampliar el tiempo de trabajo de campo en una localidad, en lugar de estudiar muchos casos pero dedicarse poco tiempo a cada uno. Sin embargo, esto no significa que se



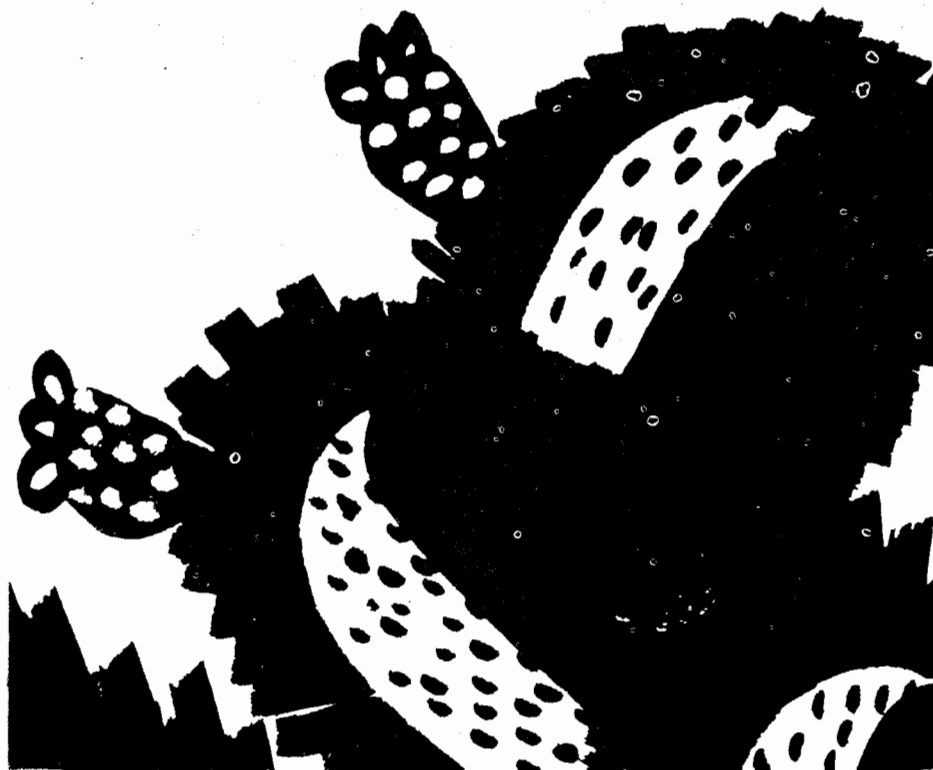
formatos que permiten que surja el conocimiento local o el significado que tienen los temas tratados. El etnógrafo, a partir del conocimiento previo que tiene sobre los procesos culturales, analiza situaciones e integra expresiones que muestren el significado que pueden tener los acontecimientos para quienes lo viven cotidianamente.

Si bien hay cierto consenso acerca de estas características de la etnografía, también existen muchas formas de practicarla. A la vez, existen otros métodos de investigación cualitativa, que se utilizan en la educación, que son distintos a la tradición etnográfica, por ejemplo el análisis de discurso, la historia oral y la investigación cualitativa de la interacción en el aula.

Aunque pocos antropólogos han hecho estudios en el campo de la educación, hay un gran interés en este tipo de trabajos. En el sector educativo en general, y particularmente en las normales y en la Univesidad Pedagógica, la etnografía y otras formas de investigación cualitativa ya empiezan a tener un lugar importante, porque se considera que hay posibilidades de vincular esta forma de trabajo en la docencia. Sin embargo, es importante reconocer que aunque se puede aprovechar la investigación, no se puede trasladar tal cual un método de investigación a las actividades de formación de maestros. Esta práctica tiene su propia lógica, que también se debe respetar.

La concepción del trabajo docente

Los estudios etnográficos, como cualquier investigación, se hacen desde cierta conceptualización de los procesos o fenómenos que se intentan comprender. En nuestro



caso, uno de los ejes más importantes de las investigaciones ha sido la idea del trabajo docente. Hemos tratado de aclararnos cómo entendemos el trabajo docente, explicitando una concepción propia que tiene raíces en el conocimiento sociológico y antropológico.⁴

Cuando empezamos el proyecto, el trabajo docente se había estudiado poco. El debate pedagógico acerca de los "métodos" había ocultado otros aspectos de la práctica docente. La psicología había privilegiado el estudio del aprendizaje del alumno. En general el maestro no se había abordado en tanto trabajador. Al enfocar sobre este aspecto, intentamos pensar en el maestro como alguien que "debe" reproducir una determinada forma de trabajo, sino como un sujeto concreto que enfrenta condiciones reales de trabajo, dentro de un contexto institucional específico.



síntesis

La práctica docente, como realmente ocurre en las escuelas, suele verse como si fuera "deficiente" frente a los métodos propuestos por la pedagogía. En cambio, hemos tratado de combatir esa idea mediante una interrogación básica: ¿Cuáles son las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo del maestro? A nosotros nos interesa más bien estudiar la práctica como resultado de una situación más compleja de lo que se ha podido captar desde las propuestas pedagógicas. Por ejemplo, nos preocupa explorar qué pasa con el tiempo de la enseñanza: Con la continua presión del tiempo, con la cantidad de interrupciones que se dan en el tiempo cotidiano en el aula, con el hecho de que siempre se quisiera contar con más tiempo.⁵ Esta es una de las condiciones reales del trabajo docente que vemos en todos los salones.

Otra condición es la complejidad de relaciones sociales dentro de las cuales se da el proceso educativo. La enseñanza es un trabajo que se centra en la relación con otros seres humanos. La relación entre un maestro y un grupo de niños es bastante compleja, no se reduce a la aplicación de un método, que tiene que construir y negociar cada día. Intentamos comprender el significado que esta relación puede tener para el maestro al trabajar con los niños.

Otro tema que hemos abordado es la construcción social del conocimiento, como resultado de la interacción entre maestros y niños que expresan sus saberes y sus interpretaciones del contenido curricular.⁶

La docencia es un proceso de trabajo único distinto de otros

trabajos. Es necesario ahora preguntarse sobre lo específico del trabajo docente, un trabajo centrado en el conocimiento y en el trato con los niños. ¿Cuál es el "saber" específico que se requiere para ser maestro? Por "saber" entendemos el conocimiento que realmente está integrado a la práctica docente, a diferencia del conocimiento que permite aprobar un examen o el que se puede expresar en un discurso fuera del salón de clases. Los maestros están conscientes de que existe cierto "saber hacer", que les permite trabajar con los niños y que no cualquiera lo posee. Pero se ha investigado poco lo que involucra realmente ese saber.⁷ ¿Cómo describirlo? ¿Cómo comprenderlo? ¿Cómo transmitirlo? El saber enseñar parece ser algo que cada maestro construye dentro de el salón de clases, con poco apoyo externo, algo que se adquiere sólo por experiencia. No parece ser un contenido que se transmita en los cursos de formación docente, aunque sí aparece en las conversaciones entre familias y compañeros maestros.

Recientemente se han abierto espacios colectivos para la reflexión sobre el trabajo cotidiano del maestro, como tarea importante a realizar dentro de la formación para docentes. ¿Cómo se puede lograr que el tema del trabajo docente sea el centro del debate, de la reflexión, en la formación de los futuros maestros? ¿Cómo modificar la imagen del trabajo docente que se ha creado a partir del estudio de métodos muy formalizados, acercar la formación a las realidades cotidianas donde trabajan los maestros? La investigación de tipo etnográfico puede lograr una aproximación a esas condiciones reales del trabajo.

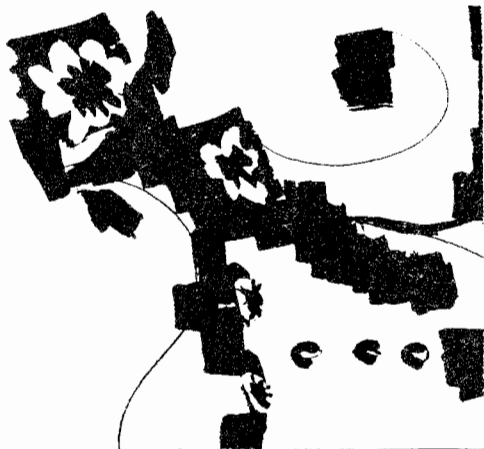



Los estudios etnográficos han permitido asomarse a la complejidad de los procesos que se investigan. Si bien la mirada de la etnografía es hacia lo particular, hacia esas diferencias que se encuentran efectivamente de un maestro y su grupo a otro, también es posible dar cuenta de ciertas tendencias, ciertas condiciones que comparten los maestros, y que influyen en sus formas de trabajar. Mientras más se conozcan las realidades cotidianas de las escuelas, más puede uno comprender los problemas y los logros que comparten las distintas escuelas.

Las biografías de los maestros muestran cómo cada uno logra apropiarse, a lo largo de su historia como profesional, de diferentes prácticas, conocimientos, nociones, y formas de transmitir y generar el conocimiento escolar. Dos maestros pueden ser diferentes porque cada uno pasó por ciertas etapas en la Normal, porque uno recuerda al maestro que tuvo en la primaria y otro recuerda las prácticas que observó en la Normal, porque recupera experiencias de otros familiares, también maestros, o bien, participo en algún grupo de estudio. De estas múltiples trayec-

torias resulta, inevitablemente, una heterogeneidad en las prácticas docentes reales.

Algunas de estas diferencias corresponden a distintas tradiciones en las formas de enseñanza. Por ejemplo, existen diferentes tradiciones de uso del libro de texto. Unos maestros sienten mucha responsabilidad de comunicar oralmente el contenido de los libros, de "ampliarlo", y de explicarlo con palabras comprensibles para los niños. Otros intentan más bien que los niños tengan una relación más directa o más autónoma con el libro, que comprendan por sí solos el contenido del texto.⁸ Es importante empezar a conocer y comprender las razones históricas de estas diferentes formas de trabajar, en lugar de simplemente descalificar a alguno de ellos. De hecho, todo maestro también comparte ciertos "saberes", ciertas prácticas, que provienen de las experiencias comunes en las primarias de nuestro país. Si se logran recuperar estas tradiciones y experiencias variadas, compararlas y enriquecerlas, será posible superar el aislamiento de cada maestro dentro de su salón de clases, y buscar un



campo común para hablar de los problemas que se enfrentan en el trabajo docente. Este es el campo específico dentro del cual la investigación etnográfica puede tener sentido para la formación de los futuros docentes. 

NOTAS

* En *Panorama Educativo*, núm.2, p.2-10.

Este texto es una transcripción parcial de una conferencia dictada por Elsie Rockwell, el día 17 de febrero de 1988, en el curso de especialización en "Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente", en la Unidad 291 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Apetatitlán, Tlaxcala. La transcripción fue hecha por Jaime Peña Sánchez, y corregida por Elsie Rockwell.

** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

¹ Me refiero a una serie de proyectos etnográficos realizados en el departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav IPN desde 1975, incluyendo el proyecto "la práctica docente y su contexto institucional", coordinado por mí y por Justa Ezpeleta, en el cual se desarrollaron las ideas expuestas en esta conferencia.

² Clifford Geertz, *Local Knowledge*, New York, Basic Books, 1983.

³ Estas consideraciones acerca de la etnografía se exponen en Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*.

México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986. (Documentos DIE)

⁴ Algunas de las referencias están incluidas en la antología: Rockwell, E. (Comp.), *Ser maestro, estudios del trabajo docente*. México, El Caballito, 1985. La conceptualización se ha planteado en varias publicaciones, entre ellas: Rockwell, E. y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986; Rockwell, E. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987. (Documentos DIE) y Rockwell, E. y J. Ezpeleta, "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos Políticos*, 1983.

⁵ Véase por ejemplo, el artículo de R. Quiroz, "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", *Nueva Antropología*, 42, 1992.

⁶ véase, por ejemplo, las tesis de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas de Verónica Edwards y de Antonia Candela, así como los artículos del tema monográfico, "La construcción social del conocimiento" en *Infancia y Aprendizaje*, No. 55, 1991.

⁷ Véase, E. Rockwell y R. Mercado, "La práctica cotidiana y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente*. México, DIE, 1986, y el artículo de Ruth Mercado, "Saberes docentes en la práctica cotidiana de los maestros", en *Infancia y Aprendizaje*, No. 55. La tesis de maestría de María Luisa Talavera y de María Eugenia Luna, dirigidas por Ruth Mercado, también han abordado este aspecto.

⁸ Véase por ejemplo, Rockwell, E. "Procesos cotidianos conocimiento y lenguaje en el aula", en *Colección Pedagógica Universitaria*, 17, Jalapa, Veracruz, 1986.



MITOS Y CREENCIAS ENTRE LOS DOCENTES

Rodolfo Reyes R. *

El hombre actúa con base en lo que cree, con ideas preconcebidas. Un mito es una creencia no corroborada por la experiencia.

En el quehacer docente se perciben algunos mitos, los cuales pretendemos criticar en este ensayo, así como sugerir algunas posturas acordes con la finalidad de la docencia, encargada de transmitir el conocimiento.

Es cierto que una persona bien formada y educada requiere de conocimientos comprendidos, pero también de habilidades intelectuales para manejar esos conocimientos.

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza en nuestro sistema escolar y universitario ha padecido los mismos vicios, que se han arrastrado por décadas y que han generado crisis en el sistema educativo mexicano. Es pertinente mencionar los siguientes:

- a) La carencia de programas de formación de profesores en educación superior. No hay actualización permanente, lo que ocasiona una docencia ineficiente.
- b) La masificación de la enseñanza. Este problema es variable en cada institución. Sin embargo, la falta de planeación de recursos, que vienen asociados al crecimiento de la matrícula, es un mal endémico en escuelas grandes y menos grandes.
- c) La postura del docente por estimular el conocimiento fáctico, mecánico o de memoria, lo orilla a descuidar el desarrollo de habilidades para la solución de problemas; situación cómoda que afanosamente buscan los alumnos.

En la cultura, sociedad y educación están desintegrándose los esquemas de concepción que han ido permeando sobre la piel social, casi sin darnos cuenta. Es el momento de reflexionar y cuestionar en serio nuestro paradigma, para concebir e intentar lograr un hombre nuevo, una nueva sociedad, otra cultura de cara al siglo XXI.

Al analizar la crisis en que nos encontramos, surgen un sinnúmero de problemas entrelazados que se convierten en oportunidades. Detrás de la crisis están entre otras cosas las ideas, que son las protagonistas del quehacer humano.

Quisiera trabajar en este escrito una de las ideas que están detrás de la crisis del sistema educativo del país, así como sus consecuencias en algunos aspectos de la formación profesional: los mitos del quehacer docente.

Describiré algunos mitos y creencias en forma breve, sigiriendo algunas conductas que pudieran ser correctivas.

1. ÉXITO ESCOLAR REPRESENTA TRIUNFO PROFESIONAL

Los alumnos susurran entre sí: "Para mejorar socialmente hay que ir a la universidad, pues ella te da posición y respeto"; "mas vale pasar que aprender"; "si entro a la universidad ya la hice".

El alumno es un inocente portador de la cultura, la alta correlación que se acostumbra dar entre asistencia a la institución y éxito en la vida llama la atención. En la medida que pasa el tiempo, el asociar las buenas calificaciones con el éxito profesional ha perdido califcativo,

pues al inicio del trabajo profesional se encuentra frustración y desesperanza, ya que las calificaciones no representan mas que conocimiento temporal que luego se desvanece, mientras que los empleadores reniegan en forma creciente de la preparación del egresado.

Si considero que el pensar es el eje del aprendizaje, propongo la creación de centros de didáctica en cada institución, donde se analice la medida del éxito escolar en las calificaciones. Se cuestiona lo observable, las calificaciones o el paso por la institución no está asociado al éxito profesional, mito escondido detrás de la crisis educativa en México.

2. PARA ENSEÑAR: CUBRE EL PROGRAMA

Se produce una cadena de acontecimientos al interior del magisterio, para la mayoría no reflexionados, que se derivan de una "mística" docente alrededor del propósito asumido por cubrir el programa "cueste lo que cueste". Se hace todo tipo de artimañas para cumplir con este adagio: se dan clases extras, se acortan temas, se dejan tareas frecuentes, se incrementa la velocidad de exposición, como si cubrir el programa o temario fuera la esencia de la docencia.

Ante este mito, hay profesores más conscientes, al percibir o prever que sus alumnos no tienen los antecedentes necesarios para abordar el curso, dan un repaso, o les dejan tarea.



El hecho es que los maestros de cursos superiores se quejan cada vez con mayor desesperación de lo "mal preparado que llegan los alumnos". Los maestros de los primeros semestres de licenciatura se quejan de la preparatoria, y los empleadores de la preparación profesional. Por consiguiente, la consigna de cubrir el programa "caiga quien caiga" no está preparando el tipo de egresados que se requiere. Creo que lo malo no está en el paradigma de "cubrir el programa", sino en cómo se cubre, o lo que esto implica.

El programa de un curso se cubre en un contexto más amplio o curricular, que implica entre otras cosas, temarios extensos y alumnos que cursan muchas materias. Esta situación fuerza a que profesores y alumnos se preocupen más por la velocidad y cantidad de conocimientos, que por la relevancia y calidad de los mismos.

Esta práctica conduce a que los alumnos tengan que memorizar conceptos y mecanizar métodos para aplicarlos, y los profesores tengan que evaluar y calificar sólo esto. Así van pasando los alumnos de un curso a otro, con conocimientos fácticos que no dejan resultados educativos.

Al realizar un repaso en el aula se recuerdan los conocimientos viejos, que de hecho sirven de poco, para aprender -también de memoria- los conocimientos nuevos. Al terminar el curso, conocimientos viejos y nuevos se olvidan y la cadena adquiere otro eslabón.

El profesor está obligado por naturaleza a educar, por consiguiente, el programa de un curso se debe cubrir buscando y logrando educar. Se educa si, y sólo si: se captan conceptos, se desarrollan habilidades para resolver problemas, y si se refuerzan ciertas actitudes que lleven al alumno a ser un mejor profesional y ciudadano.

3. "LA AUTORIDAD ES LA QUE MANDA"

Camino al salón de clases se me ocurrió entrevistar a algunos alumnos sobre el concepto de "autoridad", la mayoría coinciden en asociar la autoridad con "mandar", o con dar órdenes, sin ubicar el sentido del cambio de un nuevo tipo de relación hombre- sociedad.

El hombre se encuentra solo, paradójicamente, entre mayor sea el número de los de su especie, y parece ser que las actitudes autoritarias de iglesia, familia, gobierno y escuela han contribuido a esta soledad en la sociedad que se masifica. Hablamos pero no nos escuchamos, nos reunimos pero no nos comunicamos.

Para ello es necesario entender y manejar una noción de autoridad con un contenido más adecuado a la sociedad contemporánea. La autoridad es aquella que hace crecer, la autoridad acompaña, crítica, sugiere, orienta, pero, más que nada, educa. La autoridad es amorosa, pues más que nada el acto de educar es un evento de amor, una opción de darse sin buscar algo personal a cambio. Es así como la autoridad del maestro y la del administrador escolar, que sólo dan órdenes, se convierte en mito, por su impotencia en el salón de clase y en la administración escolar. Cuando debiera ser sustituida por una autoridad al servicio del crecimiento de los alumnos, planta docente y la misma sociedad.



4. "LA UNIVERSIDAD SIRVE PARA TODO"

El hombre, sin un sentido válido a su existencia, busca algo que lo saque de su estupor. Una de las instituciones en la que las sociedades guardan una esperanza es la universidad, quien soporta el juicio sobre la calidad de sus egresados, en estudios y reflexiones realizados acerca de ella. Los productos de la universidad dejan mucho que desear y sus recursos van en picada. No hay más que escoger entre dos caminos: atender todo con mediocridad o poner los ojos en aquello que se piensa más congruente con la misión universitaria. Por ejemplo, se dice que es necesario que los profesores realicen investigación para mejorar su docencia, pero el hecho es, que no se ha demostrado que esa actividad mejore a la otra. Lo más dramático de la universidad mexicana es el abismo que existe entre esfuerzos y resultados. La misión de la institución escolar es formar hombres y mujeres capaces de alcanzar un objetivo común al servicio de los demás y consecuentemente, al servicio de México.

5. LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA ES ACADÉMICA

Es común encontrar en el discurso universitario referencias a la excelencia académica para justificar acciones de signo diverso. ¿Qué se quiere decir con excelencia académica?, todo y nada al mismo tiempo, aunque el concepto difiere entre personas, algunos rasgos que se presentan con frecuencia son: la preparación del profesor representada por sus títulos y grados, la cantidad de libros y revistas en la biblioteca, los metros cuadrados de laboratorios, el número de proyectos de investigación registrados en la institución. General-

mente se concluye en que en la medida en que estos factores mejoren, mejorará la enseñanza. De qué sirven todos estos medios, si no son realmente aprovechados: libros en gran cantidad, que nadie consulta, y cuando lo hacen es sólo para reportar fielmente lo que ahí se dice.

La excelencia universitaria deberá llevar implícita la excelencia académica y la excelencia en los propósitos y en los resultados.

CONCLUSIONES

Después de revisar algunos mitos que se presentan en la institución escolar, considero que la universidad debe ser selectiva en sus funciones y tareas; el trabajo docente debe recuperar su sentido y eficiencia educativa; la investigación debe ponerse al servicio de la sociedad para transformarla.

La autoridad que hace crecer es el modelo pertinente en estos tiempos.

El ejercicio de las profesiones requiere de métodos más heurísticos que científicos.

La preocupación de alumnos, profesores y autoridades debe ser la ganancia educativa de los alumnos, es decir, ampliar los conceptos entendidos, desarrollar sus habilidades o capacidades y reforzar las actitudes.

Esto les permitirá enfrentar la tarea profesional y vital con dignidad.

La mejor estrategia para el desarrollo de profesores consiste en innovar las prácticas y procesos educativos, partiendo de una reflexión crítica sobre su quehacer docente.

* Estudiante del Diplomado en Análisis Conceptual y Metodológico de la Práctica Educativa, que actualmente se imparte en la Unidad UPN Durango.



LA EXPRESIÓN, BASE DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA *

Rosa Ma. Corral Aguilar

El proceso de construcción del lenguaje conlleva la necesidad de expresión y comunicación que tiene todo ser humano. Cuando el individuo se expresa, manifiesta sus percepciones, ideas y sentimientos, de acuerdo a sus características particulares. Al comunicarse, cambia y comparte experiencias que hacen que las probabilidades de conocer y modificar el mundo que le rodea sean mayores. La práctica de la expresión y comunicación tiene por consecuencia que el sujeto logre una mayor afirmación con su grupo, ya que, comprenden distintos lenguajes que el hombre puede usar para relacionarse y exteriorizarse.

La escuela, en la actualidad, limita con sus prácticas estas necesidades, puesto que uno de los problemas más graves es la comunicación entre maestro y alumno. La escuela continúa concibiendo al niño como un pasivo receptor de información que el maestro le proporciona. De tal perspectiva se derivan estrategias didácticas, mediante las cuales los maestros pretendemos hacer hablar y escribir a los alumnos mecanizando reglas y principios del idioma. Los abundantes contenidos de gramática, la memorización de vocabulario, el dictado, la copia... son los recursos que se suponen ideales para una mejor apropiación de la lengua oral y escrita. Es una pedagogía sustentada en la mera transmisión de conocimientos, que ignora la comunicación como hecho social.

Algunos ejemplos de lo mencionado son los siguientes:

- Hacer que los niños escriban palabras con dificultad ortográfica, tantas veces como el maestro juzgue conveniente. En repetidas ocasiones, se trabaja en la memorización de las listas de palabras con la finalidad de preparar a los niños para un concurso. Estas palabras varían año con año, tanto en número (pueden llegar a ser hasta 300) como en contenido.
- Abordar los conocimientos sin dar al alumno oportunidad de interactuar con sus compañeros, ni aun con el mismo maestro, por lo que no le queda más que guardarse sus opiniones y experiencias.
- Utilizar el lenguaje en interacción con el libro de texto y cuando el maestro así lo solicite, es decir, sólo dentro de esquemas previamente contruidos para tal fin (cuestionarios, ejercicios de "comprensión", resúmenes, copias de textos, etcétera).
- Tratar al niño como si no supiera nada, sin considerar las informaciones que trae de su entorno.

Es ante la problemática planteada y frente a la dificultad que se me presenta, cuando pretendo que los niños manifiesten lo que conocen, sienten o piensan, de la manera más espontánea posible. Es así como nace la urgencia de buscar estrategias, que a la vez que enriquezcan la actual práctica personal, puedan ser el punto

de partida para trabajos posteriores; estrategias que sensibilicen y desinhiban al niño, que den la oportunidad de crear un ambiente más afectivo en el grupo (en donde lo esencial no sea hacerlo bien, sino hacerlo) y que desarrollen la capacidad de expresión y creación en el alumno.

Se conceptualiza al niño como un ser dinámico, cuyo desarrollo debe ser apoyado en los aspectos: social, afectivo, cognitivo, perceptivo y cinético. Esta alternativa pretende promover situaciones de expresión con consecuencias en el lenguaje oral y escrito, en un marco de respeto al niño como tal.

El desarrollo de esta investigación es un intento por entender al alumno como un ser poseedor de un pensamiento creador, y por lo tanto, con capacidades cognoscitivas y dueño de una competencia lingüística. Asimismo, persigue exponer la necesidad de que el docente adquiera una mayor comprensión del proceso de lectura y escritura en los niños y una reconceptualización acerca de aquellas acciones que comprenden únicamente las habilidades memorísticas o perceptivas.

Con este trabajo se pretendió elaborar una alternativa metodológica que considerara tanto ese saber diario que conforma la experiencia de cada maestro, como aquellas corrientes que ofrecen un camino para respetar al niño como un sujeto constructor, filósofo y social.

Para tal fin se tomó al niño como constructor de su propio conocimiento; concepción en la que se manifiesta una posición epistemológica -el constructivismo-, un apoyo psicológico en relación al desarrollo del pensamiento -la psicología genética- y una posición pedagógica sobre el rol del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje -la pedagogía operatoria-.

De la vinculación experiencia-aportes teóricos, nace la inquietud de reconsiderar, en la adquisición y evolución del lenguaje, el papel esencial que juega el desarrollo de la expresión. Considerada ésta totalmente ajena a la imitación y a la técnica en sí, es entendida como un proceso en donde se vinculan las manifestaciones mentales y afectivas de un sujeto creador que encuentra en la expresión una manera de realizarse.


Con base en las razones anteriores, propongo el uso de distintos medios de expresión por las probabilidades de comunicación que éstos conllevan.

Pienso que a través de la expresión artística, física y tecnológica se pueden comunicar de diversa manera los sentimientos, los estados de ánimo y las emociones, porque estas formas de comunicación contienen una variedad de códigos que apoyan esa necesidad natural de expresión del ser humano. Concibo a las distintas formas de expresión mencionadas, como una alternativa que puede abrir un canal de comunicación prometedor, con consecuencias en la comunicación oral y escrita.

Considero necesarios a los diferentes medios de comunicación, para apoyar al niño en la toma de conciencia de sí mismo y en el desarrollo de su creatividad. Asimismo, creo que los distintos lenguajes: sonoros, icónicos y kinésicos, permiten el desarrollo de la percepción y la motricidad.

Los diferentes lenguajes son considerados esenciales para estimular la integración física, psicológica y social del niño; por lo tanto, útiles para conocer el tipo de madurez del que dispone cada alumno para apropiarse de la lecto-escritura (madurez que puede estar relacionada con aspectos perceptivos, cognitivos y afectivos).

Para llevar a la práctica la presente propuesta es preciso seguir en todo momento el ritmo evolutivo del pensamiento infantil. Conociendo esta evolución se podrá establecer una vinculación más estrecha entre intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previos sobre los mismos y objetivos que se pretendan llevar a cabo.

Atendiendo a las reflexiones anteriores, presento estrategias metodológico-didácticas que pretenden ser eslabones de una misma cadena, que integre ideas constructivistas, algunas concepciones de la teoría piagetana, ciertos principios derivados de la pedagogía operatoria y conceptos psicolingüísticos, especialmente de Noam Chomsky, H. Sinclair, E. Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Ello, en un intento de proporcionar al niño un apoyo que, acorde a sus concepciones, fomente la expresión como base de la comunicación. 

* Propuesta pedagógica para aplicarse en el nivel primario. Síntesis del trabajo con el que obtuvo su autora, la Profra. Rosa Ma. Corral Aguilar, la PRESEA JOSÉ SANTOS VALDEZ AL MÉRITO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, edición 1994.

ASOMÁNDONOS A UN AULA MEXICANA

Juana Soto Díaz *

Yendo del centro hacia el sur de la ciudad de Durango por el bulevar Domingo Arrieta, a la altura de UNESFORFE, a la izquierda, se observa una colonia más o menos grande, de casas chicas, muchas sin jardín hacia la calle, con paredes sin enjarrar, de las que se escucha el radio o televisión en estación de novelas, o el llorar de niños, sin que nadie se ocupe de investigar el porqué del llanto, en el mejor de los casos se oye que la madre reprende severamente al llorón.



frente a algunas de ellas se observan niños menores de 5 años, descalzos o con zapatos rotos que tienen manchas en la cara y el vientre abultado, juegan modelando a su antojo la tierra, al mismo tiempo que comen algo, que no se distingue qué es.

Claramente se nota que las madres de estos niños pasan por alto lo que la SSA recomienda para la conservación de la salud, que es tener mucha limpieza, tanto en las personas como lo que éstas ingieren.

Este descuido se nota en el desarrollo físico del niño, en este caso en el abultamiento del abdomen y las manchas en la cara que nos hacen pensar que los parásitos están presentes en estos sujetos.

En las calles se observa el vaivén de la gente. A las señoras se les ve con dos o tres tomates en la mano, platicando animadamente con otras a mitad de la calle, de vez en cuando voltean hacia todos lados como queriendo descubrir nuevas cosas que comunicar a su interlocutora.

En algunas esquinas, grupos de muchachos fuman y platican entre ellos, buscando respuesta a la pregunta que no han logrado formularse.

Al centro del caserío se observa la escuela, lo primero que se ve de ella es la tela ciclónica que la rodea delimitando el espacio en el que los niños del barrio en edad escolar permanecen por 5 horas de lunes a viernes.

Al acercarnos a ella, lo que nos recibe es un edificio parecido a los que hay en toda la república mexicana y que pretenden ser ríodos y aptos para una vida es-

colar contemporánea con miras hacia la libertad y el desarrollo del sujeto.

Esto puede pensarse desde afuera, no siendo así para los que están adentro, ya que existen normas bien delimitadas para todos los sujetos que en ella se encuentran.

Al atravesar la puerta de la tela ciclónica, un pasillo conduce a un cuarto que más bien parece una bodega que la estancia del director, desde ahí dos personas dominan gran parte del panorama escolar; de vez en cuando uno u otro sale y pasea por los salones hablando algo con los maestros con gesto de



autoridad, para inmediatamente después regresar a su sitio y seguir entre ellos una plática apagada que se antoja monótona por la expresión de sus caras.

Por allá, atrás de los salones, el conserje pasa y repasa lentamente el rastrillo por un mismo lugar, al mismo tiempo que platica risueño con alguna señora, que por su aspecto se deduce que es alguna madre de familia de algún niño de la escuela. Ambos parecen olvidarse de las obligaciones inmediatas que tienen que cumplir.

Dirigiendo la mirada hacia los salones, se ve que en algunos el maestro está frente al grupo hablando, auxiliándose del pizarrón para hacer algunas anotaciones, los alumnos sentados en bancas alineadas una tras otra; en otros, el maestro se pasea por enmedio de las filas y habla con algunos niños a los que se nota pretende instruir; en algunos más, el maestro se encuentra sentado en el escritorio, habla de vez en cuando para llamar la atención al que se mueve y hace ruido, los niños mueven su lápiz trazando algo en el cuaderno, pero en un completo silencio.

En el salón de tercero hay papeles parecidos a hojas de máquina, o cartoncillo pagadas en la pared; se nota que son trabajos elaborados por niños; se escucha el hablar de varios niños al mismo tiempo y se puede observar a casi todos (29 aprox.) con masa en una mano y frijol, piedras y otros granos en la otra.

La mayoría de ellos se acerca a la maestra haciendo preguntas sobre el uso que se les dará a tales materiales, sólo algunos se quedan sentados con expresión de indiferencia.

La maestra espera hasta que el volumen de las voces baja, entonces sugiere que los que tengan algo que decir levanten su mano ya que si hablan todos al mismo tiempo (explica) no podrán entenderse. Casi todos levantan la mano al mismo tiempo y dicen yo yo.

La maestra espera con expresión que se nota resignada hasta que sólo tienen la mano levantada, entonces cede la palabra a uno de ellos, él que pregunta ¿cómo vamos a jugar con esto Muchos dicen sí maestra qué vamos a hacer? Tales preguntas pensamos que son demostraciones de que el niño está acostumbrado a seguir instrucciones y que el maestro ha premeditado ver determinado tema para lo que cree necesario tal material.

El maestro les pregunta de nuevo que para qué creen que sea el material, vuelve a oírse un desorden al hablar todos al mismo tiempo, entonces la maestra a modo de propuesta dice que tendrán que escoger a un compañero para que ceda la palabra y pueda llevarse el trabajo en orden.

Nuevamente se escucha el hablar de muchos, algunos autoproponiéndose, otros proponiendo a algún compañero hasta que logran ponerse de acuerdo en que Víctor sea el que dé la palabra a quien ordenadamente la solicite.

Víctor es un niño de aspecto agradable, chaparro, gordito, un poco despalmado, con manos partidas, las mejillas rojas y también partidas, lo que hace pensar a quien lo ve que se expone continuamente a las inclemencias del tiempo.

Con cara que podría ser de satisfacción Víctor se instala en la banca de adelante, delimitando con ello la autoridad que el grupo en ese momento le ha concedido.

La maestra dice a los niños que para que todos se vean las caras y Víctor no batalle en cederla se acomodan en círculo, e inmediatamente obedecen la orden e inician con tal acomodo, quedándose algunos en sus lugares, como que no se dan cuenta de lo que ocurre.

Se podría pensar que esos niños con tal actitud rechazan la autoridad del maestro? o podría ser que no se han adaptado al trabajo del grupo y por lo tanto permanecen indiferentes a lo que los demás hacen? Serán niños con atraso escolar? Su actitud será porque tienen miedo a la maestra? Corresponde tal actitud a niños descuidados familiarmente? Responderán éstos ante las exigencias de un sistema escolar donde el maestro funciona como autoridad inmediata?

Estos niños esperan a que sus bancas estén acomodadas y se sientan sin decir nada mientras los demás continúan afinando detalles.

Podemos pensar que la pasividad de los niños obedece ya sea a que están en una etapa de desarrollo inferior a la que se



SE hace lo acordado y quedan en 9 bancas tres niños y en una quedan dos, dando un total de 29 alumnos.

Esto da pie a la maestra para hacer algunas preguntas como: ¿por qué se sentaron en algunas bancas de a tres y en una de a dos?

Unos dicen que porque falta un niño, otros que sobran dos, otros hablan otra cosa y unos más permanecen callados.

Víctor batalla para decidir quien tiene la palabra ya que no sólo levantan la mano sino que opinan antes de que les sea cedida.

La maestra comenta que así como se repartieron los niños en las bancas, ahora van a tratar de echar a volar su imaginación para modelar alguna fruta que les guste para repartirlas entre algunos de sus compañeros.

Se acepta la opinión que de antemano el maestro sabe que así será y algunos dicen que modelarán mangos, otros naranjas, otros canicas, etc. cuando se les pregunta por qué deciden tal fruta contestan que porque es más fácil hacerla, otros que porque es la fruta que más les gusta.

Se concluye en modelar determinada cantidad de cada fruta para repartirse en partes iguales a algunos de sus compañeros.

La maestra escribe en el pizarrón la cantidad de cada fruta y entre cuántos niños se va a repartir, se anota también una rayita para poner lo que sobra.

A continuación todos empiezan a modelar tanto frutas como canicas, como monitos representativos de sus compañeros, lo que les ayudará para resolver los problemas de repartición escritos en el pizarrón.

En el trabajo grupal se nota distinto grado de manejo y comprensión de la repartición, ya que algunos tienen cierta dificultad en repartir igual cantidad a cada

maneja y todo les resulta incoherente o que la autoridad a la que están sujetos no les permite actuar espontáneamente, o también podría pensarse que no se dan valor para hablar solamente sino que piensan que todo lo que dicen puede resultar mal..

De cualquier manera estos alumnos merecen y necesitan especial atención para propiciar por parte del maestro situaciones que los lleven adelante.

Ya todo está listo para iniciar la clase cuando algunos niños hacen notar que hay menos asientos y preguntan que de a cuantos se van a sentar, la maestra les dice que vean de a cuantos caben y se acomodan.

Algunos niños entre ellos proponen que se sienten de a dos en cada banca, otros de a tres hasta que concluyen que de a dos y los que faltan se vayan sentando para ver en cuántas bancas caben de a tres.

mono. Estos niños no son todos los que antes permanecieron indiferentes y se nota dificultad en niños activos en el salón, uno de ellos es Víctor, al que todos sus compañeros aceptan por su buen carácter. Con esta demostración nos inclinamos a pensar que aunque los niños tengan miedo a la autoridad y muchas veces se muestren indiferentes ante la enseñanza, ello no indica que estén en una etapa anterior a la que se cree, esto se comprueba con Víctor, ya que es un niño desenvuelto y participativo, pero a la hora de repartir tiene dificultades, lo que indica que todavía no domina la correspondencia.

El trabajo se desarrolla en forma tranquila durante 30 minutos aproximadamente, tiempo en el que se comentan entre ellos y le hablan a la maestra para que vea su repartición, en este tiempo los niños, en este tiempo los niños, más que en repartir se

divierten en modelar sobre todo a los monitos, a los que adornan con sombreritos hechos de conos que traen de afuera y que se encuentran abajo de los árboles.

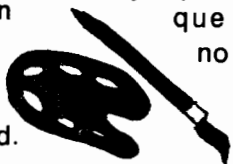
Logran los alumnos al modelar, convertir en juego tal actividad, aunque a la repartición la dejan en segundo término, sobre todo a la indicada en el pizarrón, la que abordan hasta que han jugado un rato, claro que es importante no olvidar que tanto la pedagogía como la psicología del niño están de acuerdo que la enseñanza da mejores resultados cuando se aprovecha el juego, ya que éste es inherente al niño en edad escolar.

Los alumnos que van terminando su trabajo pasan a revisión con la maestra la que observa por un momento el trabajo y pone en la hoja un revisado.

El niño lo observa, sonríe levemente y se regresa a su lugar. ¿Qué pretende la maestra al no hacer ninguna observación a los niños aunque algunos se hayan equivocado al repartir? y qué siente el niño al no recibir ninguna indicación? Podríamos pensar por el momento dos cosas: que el maestro no quiso molestarse en cuestionar los errores del alumno, o que confía en que con los ejercicios y la conformación paulatina de nuevas estructuras el niño llegará a la formación de este nuevo concepto

por sí solo, claro que interactuando con el objeto de conocimiento.

En cuanto al niño, puede ser que piense que el maestro no se fijó que había errores y mejor para él, o también que el maestro no se fija en lo que revisa por comodidad.



Teóricamente la actitud del maestro debe ser de aceptación de la forma y tiempo del alumno al adquirir un nuevo concepto, en el que por supuesto habrá aciertos y errores, y ambos son necesarios para la adquisición de un conocimiento, pero no debe olvidarse que es útil cuestionarlo.

Cuando la mayoría de los niños han terminado, la maestra invita a los que no lo han hecho a incorporarse a los demás para dar solución a lo planteado entre todos, ella misma con algunos niños reparte determinada fruta lo que los niños observan, al mismo tiempo que dicen de cuánto creen que les va a corresponder a cada uno, algunos se acercan al número correcto y otros dicen cualquier cantidad de forma disparada.

Posteriormente la maestra invita a los niños que dan una respuesta disparada a que sean ellos los que repartan la fruta de verdad que está sobre el escritorio, y les recomienda que tomen en cuenta el número tanto de las frutas como de los

niños, además deberán tener en cuenta que a todos se les deberá de dar la misma cantidad y que si no se completa a dar una más por igual, éstas deberán considerarse como sobrantes.

Los niños asintiendo sonrientes se disponen a hacer la repartición.

Inician con el conteo de la fruta, llegando hasta el 49 y se interrogan entre sí de a cuántas les darán a cada uno y por quién empiezan, el grupo opina que den de a una y después si les completa les den otra, ellos lo consideran apropiado e inician a repartir, cuando han dado una a cada uno, ellos mismos cuentan las sobrantes, piensan un rato y se dicen que si sólo tienen 20 frutas no les alcanza para dar otra a cada uno.

La maestra pregunta que qué piensan hacer con la fruta que sobra, ellos contestan falta para completar, se les pregunta cuántos y contestan correctamente. La maestra les dice que tomen los frutos que faltan de otra bolsa que está sobre el escritorio, ellos lo hacen y proceden a la repartición.

Después unos niños empiezan a comerse la fruta sin decir nada y otros se dirigen hacia la maestra para preguntar si pueden hacer lo mismo.

La maestra asiente preguntando ¿para qué creen que sirve la fruta que nos comemos? ¿A dónde creen que se va? ¿Por dónde...etc.

síntesis

Invita a sus apreciables lectores a participar en la publicación de este órgano de comunicación universitaria, ya sea aportando artículos para su publicación, o con el diseño de viñetas para ilustrar este boletín.



EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS, UN ASPECTO FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

José Luis Veloz García

Como docentes de educación superior, nos hemos dado cuenta de que aún en este nivel existen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formas que implican situaciones de autoritarismo, control, incomunicación o en el mejor de los casos comunicación parcial. Lo anterior provoca en los estudiantes grados variables de angustia, resistencias psicológicas al aprendizaje, miedos, fantasías, entre otros.

Ante dichas formas los grupos se comportan presentando las siguientes características: son silenciosos, en ellos se estimula el individualismo y por lo tanto la competencia entre los mismos, los niveles de colaboración entre los miembros es prácticamente nula, el profesor relega los procesos afectivos del grupo por una incapacidad teórico-metodológica que le impide comprender estos procesos, la comunicación entre maestro-alumno es mínima y se centra en los contenidos del curso (dicho sea de paso, el profesor en la mayoría de los casos desconoce cómo se construyen estos contenidos, si van de acuerdo con los cambios científicos y tecnológicos o son obsoletos). El papel del docente se reduce a reproducir lo que dicen los libros, castigar las ausencias y los incumplimientos, reduce la realidad a un salón de clase, congela lo real (existen profesores que dan su clase recitando libros publicados hace 50 años). El alumno, en esta relación complementaria, se comporta de la siguiente manera: se siente perseguido y acosado, no hace nada por iniciativa propia, se concreta a trabajar

lo que el docente le ordena, estudia para pasar los exámenes, no le interesa profundizar en lo aprendido y mucho menos aplicar los conocimientos. Lo anterior provoca que los aprendizajes que el sujeto adquiere sean temporales y efímeros.

Una alternativa que nos permitirá mejorar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje consiste en tratar de incorporar en nuestra formación como docentes el estudio de los procesos grupales y su dinámica. "La docencia, tal como se ha realizado hasta ahora, no procura ni propicia suficientemente el desarrollo del fenómeno grupal como fuente de experiencias de aprendizaje. Por el contrario, el maestro representa en ocasiones un obstáculo para la interacción, para el intercambio y la comunicación"(1), esto se debe a que muchas veces el profesor tiene como única referencia la forma de instrucción con la cual él fue educado y tiende a reproducirla de manera inconsciente.

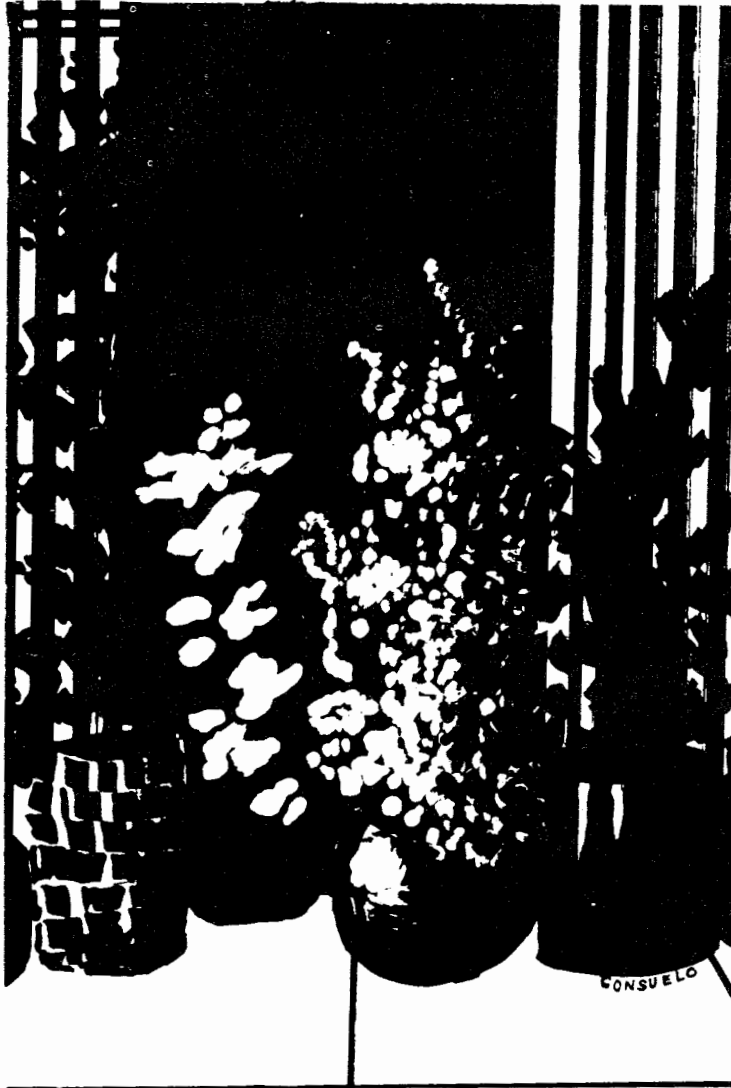
Lo señalado anteriormente nos lleva a entender de manera distinta el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente se convierta en un propiciador de experiencias, interacciones, formas de comunicación en donde los aprendizajes sean reflexivos, significativos y aplicables a una realidad concreta. En este sentido el conocimiento de los grupos y su dinámica nos proporcionará elementos teórico-metodológicos para concebir esta nueva forma didáctico-pedagógica.

Para entender la situación actual del estudio de los grupos podemos abordar dicho fenómeno desde dos puntos de vista: el "externo" o sociológico y el "interno" o psicológico.

LA TRADICIÓN EXTERNA

En esta tradición "el grupo es analizado desde afuera, exteriormente, como una célula en el organismo social: la mayor preocupación no la constituyen las operaciones internas de la célula, sino sus características básicas y sus funciones dentro de unidades sociales más amplias"(2)

Los sociólogos seguidores de esta tradición conciben a las sociedades como grupos y tienen un marcado desinterés por estudiar las estructuras internas de los grupos. Sin embargo existe el reconocimiento de que en



los grupos existen cualidades internas en cuanto a la relación de sus miembros. A este reconocimiento le han dado el nombre de dicotomía entre grupos primarios y secundarios.

Los grupos primarios, según Charles H. Cooley, son aquellos que se caracterizan por asociación y cooperación íntimas cara a cara. son fundamentales en la formación de la naturaleza social y de los ideales del individuo. El resultado de las asociaciones íntimas es, psicológicamente, la fusión de distintos individuos en un todo común, de manera que cada ser constituye lo mismo, la vida común y el objetivo del grupo.

Las características del grupo secundario son opuestas y en cierto modo complementarias a las del grupo primario. Las relaciones entre sus miembros son "frías", impersonales, racionales, contractuales y formales. Los individuos participan no como personalidades totales, sino sólo con relación a capacidades especiales y delimitadas; el grupo no es un fin en sí mismo, sino un medio para otros fines. Los grupos secundarios son típicamente más numerosos, y los miembros sólo tienen entre ellos contactos intermitentes.

LA TRADICIÓN INTERNA

Esta segunda forma de estudio centra su atención en el tratamiento de los grupos como sociedades, éstos son valiosos objetos de estudio pues constituyen ambientes importantes de comportamiento individual, son subsociedades en las cuales tiene lugar la interacción social, y la parte que le corresponde al individuo en esta interacción puede observarse y comprobarse por medios experimentales.

Con lo anterior, un grupo será definido como una pluralidad de individuos que están en contacto los unos con los otros, que toman en cuenta la existencia de unos y otros, y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia.

Después de haber analizado de manera general a estas dos vertientes del estudio de los grupos, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo incorporar este tipo de estudios a nuestro quehacer docente?

Una vertiente de la psicología de grupos ha desarrollado la teoría de grupo operativo, que encuentra un campo fértil de aplicación en la educación.

El grupo operativo al incorporar los aspectos básicos de la teoría psicoanalítica

"problematiza, en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicación de las dificultades y conflictos que la perturban y distorsionan, es un instrumento de trabajo y no constituye una panacea que resuelva todos los problemas, cosa que, además, es utópica. Toda la información científica tiene que ser transformada e incorporada como instrumento para operar y de ninguna manera debe propender a la simple acumulación de conocimientos"(3)

Lo que Bleger nos plantea en este párrafo choca con toda la estructura de la enseñanza tradicional puesto que plantea un manejo dinámico de los contenidos de aprendizaje, roles distintos del profesor y del alumno y por consiguiente una resignificación del aprendizaje. En este sentido Bauleo, al definirlo, señala tres elementos que se suceden dialécticamente y que en conjunto conforman la espiral dialéctica del aprendizaje. Estos tres roles son:

- información
- emoción y
- producción

En esta dinámica, el primer momento

"Implica dos posibilidades de enseñanza.

La primera tiene que ver con los elementos manejados en la enseñanza tradicional, donde el aprendizaje se da según el rol pasivo de repetición y memorización, que apunta a la mera recepción y registro de conocimientos ya elaborados, hecho que imposibilita toda interacción con el afuera y da pautas a la acción docente como un acto de manipulación (...) La segunda tiene que ver con la relación operativa entre información y emoción, la emoción ha sido tan reprimida en la enseñanza tradicional, aparece como elemento constitutivo del aprendizaje participativo, la que, vinculada con la información se conforma como la conciencia posible del grupo, es decir, que la emoción se convierte en el factor generador del aprendizaje que al ser movilizada por la información recibida, propicia así la búsqueda de nuevos aprendizajes, en una constante indagación como organización activa que posibilita la elaboración de nuevas síntesis, totalizaciones-des-totalizaciones-retotalizaciones.

Por lo que hace a la producción, este elemento concretiza la finalidad o tarea de un grupo. De esta manera, no puede concebirse como adecuada una concepción mecanicista del aprendizaje, es decir algo repetitivo, memorista, o aún más fácil, sino más bien como el logro de nuevos elementos, nuevos aprendizajes, como síntesis superiores de un proceso histórico, como productos de ese interjuego. Este concepto de producción debe ser llevado a la reflexión de que los aprendizajes se deben traducir en objetivos generales de producción externa que, en tanto que productos objetivos, señalen el avance alcanzado y su continuación en las constantes transformaciones del hombre y la realidad interactuantes (4)

Es entonces en esta concepción donde el profesor se comunica con el alumno, "cede la palabra", encuadra el acto docente, es decir, propone ante el grupo la forma en que se van a operar los contenidos del curso. Esta

propuesta posibilita que lo aprendido sea parte de la vida cotidiana del sujeto; así los alumnos aprenden no sólo contenidos parcializados y descontextualizados, sino que además de conocimientos se generan nuevas formas de moderar y controlar los flujos de ideas que se dan frente a un tema de estudio, aprende así a representar sus ideas, a criticarlas y autoevaluarlas, aprende también a valorar sus propios esfuerzos académicos y a responsabilizarse de los mismos. Lo anterior permite que, tanto el maestro como el alumno, puedan establecer una posición crítica ante el aprendizaje, independientemente de los roles que la institución y la sociedad misma les asignen.

El docente que tenga la posibilidad de incorporar dentro de su trabajo académico estas concepciones teórico-metodológicas, tendrá la oportunidad de establecer un ambiente intelectual donde converjan lo tamático con lo afectivo, que permita coexistir lo viejo con lo nuevo, lo estático con lo dinámico, lo estereotipado con formas nuevas de concebir las cosas. Así el docente tendrá la oportunidad de establecer una espiral ascendente en donde los aprendizajes se darán de manera conjunta.

- 1 Rafael Santoyo S. "Apuntes de dialéctica grupal". En Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. p.153.
- 2 Michael Olmsted. El estudio de los grupos. p. 10.
- 3 José Bleger. Temas de psicología. p. 91.
- 4 Carlos Angel Hoyos Medina. "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad". En Perfiles educativos. UNAM. p.105.

