

Encuentro de saberes
Formas de problematizar en educación

Encuentro de saberes
Formas de problematizar en educación

Blanca Flor Trujillo Reyes
Juan Mario Ramos Morales
José Antonio Serrano Castañeda
Coordinadores

Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación

Blanca Flor Trujillo Reyes, Juan Mario Ramos Morales, José Antonio Serrano Castañeda,
(coordinadores)

Primera edición, febrero de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-247-2

LB1027

E5.3

Encuentro de saberes : formas de
problematizar en educación / coord. Blanca Flor
Trujillo Reyes. -- México : UPN, 2017.
184 p. -- (Horizontes Educativos)

ISBN 978-607-413-247-2

1. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA -MÉXICO
2. MAESTROS-FORMACIÓN PROFESIONAL-MÉXICO
I. Trujillo Reyes, Blanca Flor, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

NOTA AL LECTOR 9

PRESENTACIÓN 11

Dalia Ruiz Ávila

PRÓLOGO 17

Ana María Salmerón Castro

SOBRE ESCRIBIR CASOS. TRADICIONES Y SUGERENCIAS 27

José Antonio Serrano Castañeda

RELATO 1

¿SERÁ IVÁN EL CULPABLE...? 43

David Espinoza Pérez

CONEXIÓN CONTENIDO-REALIDAD EN LA ENSEÑANZA 51

Karla Rangel Montalvo

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO:

LA COMUNICACIÓN COMO UN FACTOR 63

Yoloxóchitl Martínez Salazar

RELATO 2	
LA EVALUACIÓN DE JEAN VALJEAN	69
<i>Rogelio Hernández Reyes</i>	
LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA MODIFICACIÓN Y CREACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	79
<i>Jesica Ivonne Alarcón Ramírez</i>	
RELATO 3	
LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE.....	87
<i>Daisy López Pérez</i>	
LA FORMACIÓN DE LAS FINALIDADES INDIVIDUALES: “LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE”	97
<i>Carolina Pomar Bringas</i>	
RELATO 4	
RUTAS Y RETOS... PROYECTO DE VIDA	103
<i>Mónica Hernández Hernández</i>	
ESLABONES OLVIDADOS: ¿UNA COMPLICACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA?.....	109
<i>Betzabeth Reyes Pérez</i>	
RELATO 5	
LA FORMACIÓN CONTINUA ¿LO QUE FALTA POR HACER?.....	117
<i>José Ignacio Arroyo Sánchez</i>	
PROFESIONALIZACIÓN COMO ELEMENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA.....	127
<i>Nathalie Melina Portilla Hoffmann</i>	

RELATO 6	
GESTIÓN DE NECESIDADES.....	137
<i>Miguel Adrián Rojas Vázquez</i>	
LA POSIBILIDAD DE UNA CONSTRUCCIÓN DISCIPLINARIA DEMOCRÁTICA PARA LA NO VIOLENCIA	141
<i>Tizoc Fernando Sánchez Sánchez</i>	
RELATO 7	
LA SEMIÓTICA DE LOS MAPAS	147
<i>Shirley Marjorie Castañeda Márquez</i>	
ENSAYO SINCOPADO: DE LA SEMIÓTICA DE LOS MAPAS	155
<i>Kevin Galeana Barrera</i>	
ANEXOS.....	167
Sugerencias para la elaboración de proyectos de indagación orientados a la investigación o la intervención	167
<i>José Antonio Serrano Castañeda</i>	
<i>Juan Mario Ramos Morales</i>	
Orientaciones para el desarrollo del esquema de un micro-ensayo.....	175
<i>Blanca Flor Trujillo Reyes</i>	

Área Académica 1–Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión

Dirección de Unidades

Red “Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados”
(Red SPECE)

Coordinador de la Red: José Antonio Serrano Castañeda

Miembros de la Red:

- Dr. Arturo Ballesteros Leiner (UPN-Ajusco)
- Dra. Ana Cristina Castro do Lago (UNEB-Brasil)
- Dra. Alma Dea Gloria Cerdá Michel (UPN-Ajusco)
- Mtra. Carla Carolina Costa da Nova (UFRB-Brasil)
- Dra. María do Socorro da Costa e Almeida (UNEB-Brasil)
- Dr. Miguel de la Torre Gamboa (UANL-FFYL)
- Mtro. Adelson Dias de Oliveira (UFVSP-Brasil)
- Dra. Gloria Díaz Fernández (UB-España)
- Dr. Epifanio Espinoza Tavera (UPN-Acapulco)
- Mtra. Eurídice Sosa Peinado (UPN-Ajusco)
- Dra. Mónica Gijón Casares (UB-España)
- Dra. Verónica Abigail Hernández Andrés (UPN-Ajusco)
- Dra. María de la Luz Jiménez Lozano (UPN-Torreón)
- Dr. Pedro Ortiz Oropeza (CAM-Iguala)
- Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía (UPN-Torreón)
- Dr. Juan Mario Ramos Morales (UPN-Ajusco)
- Dra. Ana María Salmerón Castro (UNAM-FFYL)
- Dr. Juan Carlos Serra (UNGS-Argentina)
- Dra. Rosa María Torres Hernández (UPN-Ajusco)
- Mtra. Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN-Ajusco)
- Lic. Francisco Javier Villanueva Badillo (UPN-DF Sur)

Este libro es resultado de un ejercicio académico entre estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la UPN y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este ejercicio se inscribió en el marco de las actividades de la Red con la colaboración de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (CAC PICSE) y la Universidad Nacional Autónoma de México (GEECE, FFYL).

NOTA AL LECTOR

El libro que el lector tiene en sus manos es el resultado de un ejercicio de colaboración llevado a cabo entre un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, y otro de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Los profesores que orientamos este proyecto hemos colaborado en las dos instituciones, ya sea en el momento en que ocurrió o en otro tiempo, enseñando distintas materias del campo de la Pedagogía.

Consideramos que este libro deja evidencia de lo valioso, al mismo tiempo que de la urgencia de llevar a cabo encuentros más cercanos, significativos y que afecten de manera mutua la formación de los considerados “prácticos” –los profesores en servicio–, y de los “teóricos” –los estudiosos del campo pedagógico.

Desde nuestro punto de vista, este texto puede ser orientador de una forma de análisis y reflexión sobre prácticas de enseñanza. La estructura del libro muestra maneras de pensar problemas educativos desde el punto de vista de profesionales de la Educación, inmersos en prácticas de naturaleza aparentemente distinta; sin embargo, comparten procesos de construcción de saberes que muestran que la supuesta tensión entre teoría y práctica es producto no del hacer, sino de sistemas de pensamiento enraizados en las

dinámicas de formación de profesores y pedagogos. Por el lado de los profesores de educación secundaria, la confianza en que la práctica hace al docente, o bien, que el conocimiento de la disciplina a enseñar es suficiente; por el lado de los estudiosos de la Pedagogía, que al pedagogo le corresponde analizar, investigar e intervenir en la orientación del acto educativo, y que para ello es fundamental el dominio de ideas y conceptos, lo que en muchas ocasiones lo aparta de las situaciones educativas específicas.

El orden de los capítulos corresponde a una lógica simple. Se presentan en secuencia siete relatos, elaborados cada uno por un maestrante y profesor de alguna Escuela Secundaria Técnica; enseguida, lo acompaña el ensayo realizado por un estudiante de Pedagogía. Sólo en uno de los casos aparecen dos ensayos sobre un relato. La razón de ello, es que la invitación a colaborar que se hizo a los estudiantes de la UNAM fue abierta, y se tuvo en cuenta las contribuciones de todos aquellos que decidieron participar. Finalmente, el lector encontrará un anexo con sugerencias que el equipo coordinador utilizó para orientar la elaboración de los relatos y de los ensayos.

Por último, cabe señalar que fueron cambiados tanto los nombres de las escuelas secundaria, como los de estudiantes y docentes a los que originalmente los maestrantes hicieron referencia en sus relatos.

Esperamos que éste sea un material de apoyo e inspire otros ejercicios de enseñanza similares.

Blanca Flor Trujillo Reyes
Juan Mario Ramos Morales
José Antonio Serrano Castañeda

PRESENTACIÓN

*Dalia Ruiz Ávila**

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior (IES), creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, generando conocimiento para responder a las necesidades del país, de acuerdo con la diversidad sociocultural y para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

Esta institución ofrece, además de los programas educativos de licenciatura, otros servicios de educación superior: diplomados, especializaciones, maestría y doctorado. La planta académica realiza investigación básica y aplicada en materia educativa y difunde a escala nacional e internacional la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.

Esta universidad tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación de políticas públicas, las educativas específicamente; en las prácticas educativas y en la atención a temas y problemas emergentes.

Los profesores despliegan las funciones sustantivas de *docencia, investigación, difusión y extensión* y pertenecen a una de las cinco Áreas Académicas (AA) existentes en esta casa de estudios:

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.
2. Diversidad e Interculturalidad.
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes.
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos.
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente.

Éstas AA se enfocan a la articulación del trabajo de los profesores para la construcción y atención de las actividades propias de la institución.

Otra forma de organización de las AA, son los Cuerpos Académicos (CA), que están conformados por profesionales de diversas disciplinas y todos desarrollan trabajos centrados en un objeto de estudio del campo educativo. Se caracterizan por el trabajo colegiado, la asignación de tareas por el colectivo y por la corresponsabilidad en la planeación, desarrollo y evaluación de sus propósitos.

El AA Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión es un espacio académico multidisciplinario de reflexión, en el cual los trece CA y los profesionales que los constituyen, discuten, analizan y concretan acciones que permiten contribuir en la mejora de la calidad de los servicios y de los programas educativos que se atienden.

En el área de Políticas Educativas, Procesos Institucionales y Gestión se despliegan dos programas educativos: 1) Administración Educativa, y 2) Sociología de la Educación, ambos dirigidos a estudiantes de licenciatura y un diplomado que se denomina Introducción a la Gestión de la Calidad en Educación.

Los CA de ésta AA, son espacios en los que se desarrollan conocimientos sobre: política educativa, procesos socioculturales, sujetos e instituciones, administración, gestión y evaluación educativa; acciones de difusión y divulgación del conocimiento y extensión universitaria. Actividades relacionadas con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), propias de cada uno de los profesionales integrados a estos órganos colegiados.

Uno de los CA de esta área es el denominado *Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación*; en él se inscriben los profesores: José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales, Blanca Flor Trujillo Reyes, Rosa Ma. Torres Hernández, Ma. Adelina Castañeda Salgado, Arturo Ballesteros Leiner, Alma Dea Cerdá Michel. El objeto de estudio de este CA se centra en “el análisis de las prácticas institucionales en el ámbito educativo, formal e informal y su papel en la constitución del sujeto social, entendiendo que dicha constitución es una acción central en la tarea educativa”.¹

Los objetivos que guían su quehacer son:

- Consolidar una línea de investigación e intervención en torno a los procesos institucionales que posibiliten la construcción y permanencia de prácticas instituyentes e instituidas.
- Documentar procesos de institucionalización en el ámbito educativo relacionados con la constitución del sujeto.
- Analizar las relaciones que existen entre los procesos de socialización y construcción de prácticas democráticas en las instituciones educativas.
- Estudiar el papel específico que desempeñan las instituciones educativas en la producción de prácticas instituyentes e instituidas.

¹ Documento fundacional del Cuerpo Académico Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación, p. 2.

Tres integrantes del citado CA, a partir de su ejercicio docente, su experiencia como investigadores y sus actividades de extensión y difusión universitaria coordinan la obra *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*, libro que es resultado de un ejercicio académico de un diálogo entre estudiantes de la Maestría en Educación Básica² (UPN) y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Las LGAC que abordan los autores de esta obra son: Prácticas de formación y Formación continua, José Antonio Serrano Castañeda; Prácticas de formación, Juan Mario Ramos Morales; Prácticas de formación y Curriculum, Blanca Flor Trujillo Reyes; los tres docentes coinciden en trabajar: Procesos institucionales y Constitución del sujeto en Educación.

Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación da cuenta de un conjunto de prácticas educativas, al recuperar vivencias de los estudiantes de la citada maestría referentes a los diversos procesos que estos profesionales de la Educación –actualmente en servicio– viven (o han vivido) en el salón de clases, y a la experiencia adquirida en su práctica docente.

Los estudiantes narran un pequeño fragmento de su vida profesional, de su intervención en el campo educativo, en el salón de clases, en la escuela, siempre en relación con sus estudiantes, pero desde la mirada del “yo” frente al “otro”. Retazos de biografías caracterizados por la heterogeneidad, por el entorno socioeconómico, por las situaciones comunicativas, por las características de la institución en la que se labora y por los mecanismos de auto-definición.

Girones de la vida profesional de unos, que se entregan a otros, para leerlas y discutir las a la luz de sus conocimientos y experiencias, para recrearlas en un ejercicio académico de reelaboración conceptual a partir de la escritura.

² Este posgrado se imparte a profesionales de Educación Básica adscritos a la DGEST (UPN Ajusco y Unidad UPN DF Sur).

El libro es un aporte al campo educativo, de él se extrae que entre lo conocido en el campo de las ciencias de la Educación como prácticas de formación, prácticas educativas y prácticas académicas no existe una barrera infranqueable; con la finalidad de profundizar en sus peculiaridades, cada una de ellas puede abordarse de manera específica, sin embargo, las tres conforman un *continuum* explícito en la trayectoria profesional de los estudiantes/docentes.

El libro *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación* es un aporte interdisciplinario sobre el que hay que seguir bordando de manera continua en relación con la evaluación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las remembranzas de la época de estudiantes y los retos que el quehacer profesional brindan cotidianamente.

Siete relatos y ocho comentarios, el mundo narrado y el mundo comentado interactúan en esta obra, los sujetos en ambos casos se comprometen, tienen que moverse y reaccionar por el discurso que producen; discursos productos de acción que interpelan y modifican el mundo educativo.

PRÓLOGO

*Ana María Salmerón Castro**

El contenido de las páginas de este volumen es de un carácter muy distinto al que usualmente componen los textos especializados sobre educación.

Entendámonos, no quiero decir que todos los libros sobre educación contengan material de una sola naturaleza y que éste difiera en la suya de todas las demás. Lo que quiero subrayar es que, a diferencia de la mayoría de los libros, éste no contiene un material de investigación, de creación, de recuperación histórica, de crítica o interpretación, de desarrollo de técnicas o de propuestas específicas de intervención que se haya escrito con miras a su publicación. Es un producto que, sólo por una suma de casualidades, ha caído en la imprenta pero cuyo contenido nunca fue pensado ni escrito como materia de comunicación de ideas para un público

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro fundador del Grupo de Estudios de Ética, Ciudadanía y Educación (GEECE). Contacto: anamasalmeron@gmail.com

amplio o especializado. Su contenido no se concibió, siquiera, como un conjunto de escritos susceptibles de reunión. Más bien, fue el resultado de una práctica ejemplar de enseñanza y de los consecuentes ejercicios de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a tres grupos, de dos programas de estudios en educación, con características y objetivos apenas coincidentes.

El libro que el lector tiene ahora en sus manos reúne –hay que decirlo desde el principio y con claridad– una serie de tareas estudiantiles.

La reacción natural frente a esta afirmación sería la de cuestionarse sobre el valor y la importancia que podría tener esta publicación. ¿Qué interés general habría de despertar un conjunto de tareas escolares?; ¿qué ingenua convicción puede hacer pensar que, quienes nos dedicamos a la enseñanza y al estudio de sus problemas, queramos leer más trabajos escolares que los que nuestra actividad cotidiana exige *per se*?

Pues bien, puedo decir que el valor del libro, con la intencionalidad propuesta en esta edición, es relevante y que la procedencia del contenido constituye no sólo parte de su originalidad sino, sobre todo, la vitalidad de sus beneficios. La valía del material reunido, supera la demostración expuesta de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes y brinda beneficios adicionales de peso –a mi juicio– incalculable para los modos efectivos que tenemos de actuar y de reflexionar sobre la educación, al menos en dos sentidos, a saber:

En primer lugar, brinda una guía para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza y la función de la teoría educativa comprometida con ellas. La visión de conjunto de las narraciones y ensayos que aquí confluyen recoge una perspectiva inteligente, bien informada y progresista de lo que es posible pensar y hacer en el ejercicio de la docencia cuando ésta tiene propósitos claros y bien orientados, así como medios acordes para alcanzarlos.

Brinda, en segundo lugar, una oportunidad para la comprensión de uno de los aspectos más conflictivos y difíciles de engranar en

la pedagogía: el de la coherencia y articulación que, a pesar de las dificultades intrínsecas, es posible encontrar en el seno de su carácter de disciplina teórico-práctica. Este libro sugiere un modo perspicaz de acoplar –para hacer operativas– las tensiones que emergen de la conflictiva relación que existe entre la teoría y la práctica, cuyas lógicas internas perturban la fluidez en las tareas de comprensión y de acción educativas.

Las narraciones y ensayos que componen el volumen han sido desarrollados por tres grupos de estudiantes. Un primer grupo, perteneciente a la Maestría en Educación Básica de la UPN, todos profesores en activo en escuelas secundarias públicas. Los otros dos grupos son, o han sido, estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM.

El factor común a los tres grupos de estudiantes es la maestra Blanca Flor Trujillo; es su idea sobre la disciplina pedagógica, su claridad teórica y su experiencia práctica lo que ha permitido el ejercicio cuyos resultados se recogen en este libro colectivo.

Ella, junto con el profesor Juan Mario Ramos, impartían durante el primer trimestre de 2013, el curso Transformación de la práctica profesional, al grupo de la maestría; era la responsable del curso de Teoría pedagógica, de uno de los grupos del primer año de la licenciatura de la UNAM y había sido –en semestres previos– profesora de dos de los cuatro alumnos egresados de la carrera de Pedagogía que participaron. Estos últimos –los miembros del grupo de exalumnos– son estudiantes que, habiendo egresado ya de los cursos básicos de la licenciatura se han mantenido cerca de Blanca, con diferentes pretextos, pero todos por la misma razón: un genuino interés por sus enseñanzas.

De los propósitos y las características de las tareas realizadas por los estudiantes de la Maestría en Educación Básica (los profesores de secundaria en ejercicio) da cuenta el texto del doctor José Antonio Serrano en las páginas que siguen a este prólogo. Sin dete-

nerme pues, a explicar el carácter, la función y la justificación teórica de esas tareas de aprendizaje de los alumnos de la maestría, es relevante a mis propósitos señalar que constituyeron relatos sobre experiencias particulares de los profesores en ejercicio a la luz de las condiciones puntuales de su ejercicio docente. Son narraciones que dan cuenta de las perspectivas de los profesores en relación con sus dificultades cotidianas en la agencia profesional y los obstáculos detectados e interpretados por ellos en sus prácticas de enseñanza diaria en el aula escolar.

La maestra Trujillo llevó los relatos de sus alumnos de maestría a sus estudiantes de la licenciatura, tanto a los del curso corriente de Teoría pedagógica como a los más aventajados que la procuran sin una articulación particular a una asignatura puntual. Pidió a todos que eligieran un relato y, a partir de él, que delinearán un tema, una cuestión académica implicada, un problema específico que diera lugar a un ejercicio de teorización posible a la luz de las ideas y sistemas de razón revisados a lo largo del curso, u otros, explorados en atención al propósito mismo de realización del ensayo.

La instrucción fue cuidadosa y precavida; solicitaba a los alumnos poner atención en la determinación del tipo de asunto que elegían tratar, por ejemplo:

4. Identificar si se trata de un problema de relevancia social (o educativa). Esto significa que no solamente, y no principalmente, está de por medio una alteración emocional momentánea o quizá persistente en el tiempo, que fija un lente con el que miramos ese “problema” (‘porque a mí me pasó, porque me impresionó, porque qué importante es, porque es novedoso’, etc. –las opiniones y creencias tienen que ser superadas).

Atender si se trata de un tema que implique estructuras y significados anclados en la institución escolar; en las tradiciones pedagógicas; en la historia de la educación; en el proyecto sociopolítico que ésta implica; si tiene consecuencias para colectivos sociales e institucionales (ver anexo Orientaciones para el desarrollo de un micro-ensayo).

Con orientaciones puntuales y bien detalladas de este tenor, la tarea quedaba establecida: una vez delimitado el tema de interés, los estudiantes tendrían que seleccionar las herramientas teóricas adecuadas para tratarlo, interpretarlo, analizarlo, someterlo a crítica y construir con ello un ensayo breve (un “micro-ensayo”, lo llamó ella).

No está de más señalar que la maestra Trujillo se mantuvo cerca de la elaboración de esos ensayos, aconsejó y realizó observaciones a los esquemas iniciales y a los primeros acercamientos de todos sus estudiantes.

Al final del semestre lectivo, la maestra Trujillo convocó a los tres grupos de ambas instituciones a un encuentro. Cada participante expuso, en esa inédita reunión, el resultado de su labor. Los profesores-alumnos de la maestría dieron cuenta de sus relatos y caracterizaron sus experiencias; expresaron sus interpretaciones sobre las dificultades cotidianas de su labor de enseñanza y mostraron –a veces, sólo anecdóticamente– los obstáculos que imponen las condiciones empíricas a la profesionalización de su ejercicio docente.

Los estudiantes de la UNAM, por su parte, rindieron cuenta del ejercicio realizado en la elaboración de sus “micro-ensayos”. De la mano de los problemas indicados por los relatos de los maestros, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía mostraron el tejido que habían logrado articular al enfrentar las condiciones particulares de las circunstancias del aula señaladas en los relatos con la teoría educativa y las ideas pedagógicas que consideraron relevantes para el análisis.

No pretendo dar cuenta detallada del resultado deslumbrante de este encuentro entre profesores en ejercicio y aprendices de pedagogos. Quizá baste decir que los gestos de mutua comprensión y genuina gratitud hacían eco al permanente intercambio de ideas y de expresiones de reconocimiento y muestras de solidaridad al trabajo que cada uno de los involucrados había realizado. Tales gestos y expresiones eran, diría yo, la constante que resumía el carácter

del ambiente de ese encuentro. No hablaré de ello, entre otras cosas, porque confío en que la lectura de este libro será suficiente para apreciar lo que esta experiencia de intercambio entre “teóricos” y “prácticos” es capaz de provocar. No lo haré, sobre todo, porque mi interés consiste, más bien, en sostener que lo relevante de esta publicación y la importancia de su lectura –en el marco del conjunto articulado que propone su ordenamiento– permite repensar asuntos asociados con el tipo de vínculos que supone la relación que hay, o debe haber, entre la teoría y la práctica en el terreno educativo.

Ahora bien, hablar de la relación entre la teoría y la práctica en materia de educación en un contexto como el que este libro pone en juego, donde se coloca a los profesores en ejercicio –y a su condición de agentes prácticos– de frente a estudiantes de pedagogía –que aquí, cumplen un rol de agentes teóricos– implica ingresar a un terreno peligroso en el que pueden reproducirse presupuestos desatinados de los que es menester deslindar a los autores. Ni la maestra Trujillo –autora intelectual de este experimento de enseñanza–, ni los profesores y estudiantes que colaboran en este volumen comulgan con la extendida intuición que, en el imaginario colectivo, coloca a la práctica docente –particularmente, a la de los profesores de la enseñanza básica– como una actividad carente de teoría. Ninguno de los participantes en este libro cree que la acción del enseñante sea una actividad posible de realizar en forma correcta sin rigor intelectual, sin comprensión amplia de la necesidad de ciertos medios, de sus razones y del sentido previsto de la conducta; o sin miras ni propósitos de largo alcance, determinados y planeados deliberadamente. Tampoco se suman a la extendida asunción de que la actividad teórica sólo puede hacerse en la biblioteca, el cubículo académico o el estrado; ni a la suposición de que su naturaleza pueda prescindir de la experiencia práctica. Nin-

guno de los textos de esta obra colectiva supone que exista alguna suerte de “división del trabajo” en la actividad educativa que separe al “práctico” del “teórico”, como se encuentran separadas las actividades “manuales” de las “intelectuales” en otras esferas de la vida social, particularmente en el marco del mercado laboral. La idea de la “práctica” con que este texto está comprometido se distancia de las miradas tradicionales que escinden los componentes de la educación, de suyo, inseparables.

La disociación entre la teoría y la práctica tiene un origen similar al que posibilita la desintegración de acciones como ‘actuar y pensar’ o ‘hacer y saber’. Un origen cuyas raíces pueden rastrearse desde la filosofía platónica que –como señala Wilfred Carr– pretendía erigir un

dominio de orden superior de ‘formas’ perfectas que corregiría las imperfecciones de las creencias y acciones ordinarias. También implícito en la idea de Kant de un ‘yo’ trascendental, numinoso, que estipulara normas absolutas a las que tendría que adaptarse el yo fenoménico (Carr, 2002, p. 61).

Entre Platón y Kant, por otro lado, distintos pensadores forjaron cauces dominantes de comprensión metafísica y epistemológica que explican también el poder de los obstáculos que aún hoy, en pleno siglo XXI, impiden quebrantar la lógica de estas dicotomías.

Uno de ellos, de los más poderosos, ha sido dispuesto por el *cogito* cartesiano que, al postular la existencia física a partir de la comprobación de la actividad intelectual, conformó lo que Gilbert Ryle (1949) ha llamado el “discurso oficial” del “fantasma dentro de la máquina” de la epistemología racionalista. La falaz separación que se establece entre las formas sistemáticas del pensamiento (que ocurren interna y silenciosamente, como si las realizara un fantasma) y las actividades y conductas (que se externalizan y resultan fácilmente observables, como las que realiza una máquina) constituye un mito bien asentado en nuestras formas de comprensión genera-

les sobre lo que somos, los requerimientos para nuestras acciones y las condiciones que son necesarias para el pensamiento.

A pesar de la insistente crítica al carácter mórbido de la dicotomización de elementos inevitablemente articulados y a la consciencia, en buena parte de los educadores, de la falsedad que compromete la manutención del mito del “fantasma dentro de la máquina”, el radical divorcio entre la teoría y la práctica continúa dañando la comprensión de la naturaleza de la pedagogía y prostituye las posibilidades de claridad en las tareas que competen a nuestra disciplina. Ese mito es todavía, y esto es lo más grave, el cimiento sobre el que se enderezan la organización, la política y la administración educativas. Es decir, que esta dañina comprensión dicotómica de la relación entre la teoría y la práctica está instituida, hoy, operacionalmente, bajo las formas de la enseñanza y las de la investigación educativa en las escuelas y universidades del Sistema Educativo Nacional.

De ahí la importancia del ejercicio de que da cuenta este libro. A contrapelo de los usos de nuestro sistema, el conjunto de estos trabajos, y la preclara dirección que imprimió la maestra Trujillo a su realización, se planta de frente y combate la arraigada tradición de dividir las tareas educativas entre unos que las piensan y otros que las realizan.

Obsérvese que ni los relatos de los estudiantes de la maestría en educación básica de la UPN, ni los “micro-ensayos” de los alumnos de Teoría Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM constituyen búsquedas de soluciones inmediatas a problemas técnicos. El ejercicio de enseñanza que este libro recupera no se planteó para que un grupo de “teóricos” ofreciera soluciones eficaces a las dificultades operativas que los “prácticos” enfrentan en su diario hacer en el aula. Lejos de concebirse como un intercambio con intenciones de “instrumentalidad intelectualizada” –como diría John Dewey (1964)– la finalidad del ejercicio fue pensada y desarrollada para provocar la posibilidad de una experiencia educativa tendente a reconocer que no existen prácticas educativas sin teoría y que la

teoría educativa sólo lo es, en sentido estricto, si atiende de manera directa a los asuntos prácticos.

El contenido de las páginas que el lector tiene en sus manos es un ejemplo de comprensión cabal del tipo de relación que tiene sentido procurar en las tareas de la educación, y de una forma de rechazo frontal al mito del “fantasma dentro de la máquina”. Constituye un ejemplo tangible de comprensión de que la educación no es un hecho pasado, un objeto inmutable o un fenómeno muerto sobre el que pueda hacerse observación aislada y teoría inalterable; y que tampoco existe teoría educativa que no se sostenga sobre la ocurrencia de las prácticas, con el propósito claro de guiarlas, y que no se mantenga pendiente de las consecuencias de su aplicación.

REFERENCIAS

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña: Morata.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Chicago: Universidad de Chicago.

SOBRE ESCRIBIR CASOS. TRADICIONES Y SUGERENCIAS

*José Antonio Serrano Castañeda**

*La experiencia, en cuanto saber retrospectivo, acumulativo,
nunca es totalmente congruente con todas las experiencias
inmediatas, a las que sólo puede preservar
de una manera desigual y selectiva*

JAY (2009, p. 11).

* Investigador del SNI-Conacyt, doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, posdoctor en Educación y Contemporaneidad por la Universidade do Estado da Bahia (UNEB) profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN), profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor invitado de la Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Miembro del CAC-PIPSE UPN, responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN), responsable del Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN). Contacto: serrano_aj@yahoo.com.mx

SOBRE LA EXPERIENCIA

La escuela nos interpela a los ciudadanos de este siglo de diversas maneras. Algunos han pasado varios años entre sus muros y han cumplido trayectos que las políticas educativas y los propios actores calificarían de exitosas. Otros han salido e interrumpido sus itinerarios en algún momento de su vida. Unos más han transitado por disímiles escuelas sin que alguna de ellas los haya motivado lo suficiente para cumplir una meta personal, familiar o escolar. Lo dicho más o menos es válido para quienes nacieron después de la primera mitad del siglo pasado.

Más aún, la escuela es una referencia también para nuestros padres y abuelos. No dejamos de escuchar frases relativas a la asistencia a la escuela y al cumplimiento de sus deberes. Es parte del deseo social de “ser alguien en la vida”. Por supuesto que están las grandes excepciones. Algunos de ellos no fueron a la escuela sistemáticamente, pero no dejan de ser referencia en la academia, como sería el caso de Juan José Arreola, autodidacta que viró en maestro o como referencia a otros. En sentido amplio, creó escuela.

Además, en los últimos tiempos se ha dado por extender servicios educativos, se alfabetiza, generalmente a adultos, a los que no tienen esa habilidad. Se crean redes alternas a las profesionalizantes que institucionalizan el proceso educativo, como las casas de la cultura. No deja de haber escuelas de baile, de todos tipos. Es decir, el fenómeno de la transmisión de algún saber recorre nuestras vidas y se seleccionan lugares específicos y horarios a ser cumplidos, o se logran acuerdos concretos para cumplir rutas formativas en horarios al uso de los participantes.

De diversas formas, la escuela se ha incrustado en nuestras vidas. Es altamente probable que todos tengamos algo que relatar sobre el hecho de ser educados. Lo narramos a otros porque consideramos que es digno de ser contado, porque de alguna manera nos ha afectado, se une a otros hechos que los demás comprenderán, o por lo menos “levantarán” los oídos para tratar de entender lo que

se narra. A veces detallamos, otras confesamos. Tomar algo acaecido en la escuela permite expresar las emociones sentidas. Al narrar alertamos a los otros a comprender lo que aconteció.

En las narraciones sobre las experiencias escolares, o sobre otro tipo, cabe la vida de todos los días. Es amplia y diversa, a la vez que localizada y concreta. Un acontecimiento muestra al narrador y sus vínculos con el mundo: cultural y social, con el mundo de las relaciones con los otros, que toca los bordes del continente intersubjetivo; con los objetos, que tienen sentido para el que cuenta la experiencia, con los instrumentos que hacen de intermediario y de objetos mismos para andar, experimentar o probar el mundo cultural y natural. Son objetos que han tomado sentido y están soldados a la experiencia relatada. Lo que ha sido seleccionado para ser dicho expone los lazos probados, catados, gustados, evidenciados o puestos en acto en el mundo social o cultural.

Los verbos usados, las expresiones o fórmulas lingüísticas son expresión de la cultura. La cultura interpela a los sujetos a utilizar las formas establecidas, lo ya instituido es marco de recreación del sujeto al tratar de crear el sentido (o los sentidos) que para él tiene el ajetreado transitar por el mundo. En la narración de la experiencia vivida los sujetos abordan un hecho que es el conjunto de los hechos, acontecimientos o eventos donde la humanidad se expresa. Una experiencia particular es potencialmente la experiencia de todos los hombres.

La descripción de escena, o de escenas, que forman parte de historias completas es común en nuestro mundo civilizado. Veamos algunas formas de ellas que dan sentido a la experiencia humana. Si bien no son escolares, son formas de mostrar la existencia humana.

Un relato del siglo II d.C. Un niño griego que narra el inicio del día y lo que tiene que hacer para llegar a la escuela. Este hecho ya es un analizador, en términos de Lapassade (1979), es un evento acaecido por un ser humano que permite la reconstrucción de la vida cotidiana de la época en su conjunto.

Me despierto al rayar el alba, llamo al esclavo y le ordeno que abra la ventana... Me levanto, me siento al borde de mi cama y le pido los zapatos y los calcetines porque hace frío... Me lavo bien las manos, la cara y la boca; me limpio los dientes y las encías; escupo, me sueno las narices y me seco, según debe hacer un niño bien educado (Lozano, 1982, pp. 19-20).

La historia del niño griego permite ser inscrita en los estilos y patrones de vida de las clases sociales de una época, expone los ideales sociales a los cuales los sujetos se adhieren para formar parte de los grupos sociales, simultáneamente muestra los sentimientos prevalentes.

Fragmentos de textos. Es el caso de la Piedra de Rosetta que no sólo describe hechos sino que establece normas para ser cumplidas. Narran la acción posible a ser realizada. Acontecimientos que predicen formas posibles de acción para festejar al recién coronado rey Ptolomeo V, rituales a ser efectuados y agradecimientos de los sacerdotes.

Pinturas rupestres. En la cueva de Chauvet, en Francia, se encuentran los productos pictóricos más antiguos que se han datado, cerca de 32 mil a 30 mil años de antigüedad. Animales en movimiento, parados, solos o en conjunto; huellas de hogueras, pies y, en especial, la mano de un pintor. En su conjunto permiten reconstruir la odisea humana de vivir en un mundo diverso y lejano.

Relatos míticos. Los relatos míticos, las leyendas, son modalidades donde la imaginación expone la condición humana en forma peculiar. Por ejemplo, *La Odisea* expone la humanidad y sería errado dedicarse a la búsqueda de los itinerarios geográficos expuestos en las aventuras de Ulises. En su conjunto se elaboran en ámbitos no humanos, pero que tienen consecuencias en la lucha para alcanzar la condición humana de los que van a su encuentro. Este tipo de narraciones son, ante todo, “una lucha para mantener la memoria y, por tanto, para mantener la palabra, las historias, los cantos que ayudan a los hombres a recordarse del pasado y, también a no olvidar el futuro” (Gagnebin, 2009, p. 15).

Escribir la experiencia vivida no es escribir los éxitos logrados como una medida de certeza. La experiencia es un saber que sostiene nuestra tensa relación con el mundo. Dar sentido a la experiencia no se refiere a proporcionar un sentido de autoayuda, en todo caso es reconocer la fragilidad de nuestra existencia en un mundo donde la incertidumbre (nunca tenemos certeza de lo que aparecerá), singularidad (la experiencia es personal, pero se realiza en contextos de interacción con otros –reales, imaginarios, deseados–) e irrepetibilidad (toda interacción está contextualizada por el tiempo, nuestro hacer actual no es una copia del hacer previo) son características inequívocas de nuestro actuar-en-el-mundo (Serrano, 2013). El sentido de la experiencia es un saber logrado con efectos para el sujeto y para los otros con los que se vincula (personas y objetos).

Aquí vale la aseveración de Jay: “La experiencia, en cuanto saber retrospectivo, acumulativo, nunca es totalmente congruente con todas las experiencias inmediatas, a las que sólo puede preservar de una manera desigual y selectiva” (2009, p. 11).

MI RELACIÓN CON LOS CASOS

El bachillerato dio cauce a mi deseo de saber de una forma especial. Me colocó con una metodología de trabajo diferente a la que había tenido en mi trayectoria escolar previa. Recuerdo diversas estrategias que por efectivas incluso hoy me permito recrearlas frente a mis alumnos. Curiosamente, siento que la materia de biología me llevó al tratamiento de los asuntos de lo particular de manera especial.

Un día nos llevaron al Desierto de los Leones y nos dieron criterios y metodología para valorar el ecosistema. La idea de ecosistema es que tienen una totalidad que se organiza con la interacción de los elementos que integran una determinada comunidad de sujetos, organismos vivos y no vivos. A pesar de tener características comunes, cada ecosistema tiene su particularidad, de ahí el interés de su estudio.

Las materias sociales se enseñaban básicamente de dos formas. En primer lugar, en términos de leyes a ser *aplicadas* para comprender situaciones particulares. En segundo lugar, algunos tenían una versión de que las teorías estaban a la disposición de entender situaciones particulares. Entre estas dos formas de dar cuenta del valor de las teorías para comprender la realidad (ya la afirmación parece que indica independencia, la existencia de dos mundos) se conformaba mi espíritu de estudiante.

Mi elección por la pedagogía me llevó por caminos que hoy por hoy valoro: presentación de autores clásicos, análisis histórico de las ciencias sociales, historia de las prácticas pedagógicas, valoración del pensamiento filosófico, acercamiento a la acción práctica y reflexión sobre tal movimiento.

Al mismo tiempo me mostró un camino del pensamiento, del cual cada vez tomo más distancia: el aprendizaje memorístico tipo acumulación, el uso escolástico de la teoría, la teoría como aplicación para explicar la realidad, el dogmatismo académico.

En particular, por este tiempo la idea de casos vino del lado de las disciplinas *psi* (psicología de la educación, conocimiento de la infancia, conocimiento de la adolescencia, etcétera). La teoría de Piaget se fundó sobre la observación de sujetos particulares (sus hijos) y de ahí el intento de generalizar. Es más, lo más curioso es el hecho de que Piaget desprende sus argumentos iniciales de la biología, disciplina que me había llamado mucho la atención en el bachillerato.

Por otro lado, estaban las corrientes psicoanalíticas. Cada uno de los casos expuestos por Freud mostraba aristas propias de los conceptos fundamentales de lo que ahora calificamos de teoría psicoanalítica. Lo propio de este modo de ver la condición humana es que las nociones elaboradas no nacen antes de la experiencia que tratan de comprender.

Experiencias de vida dan luz a la actividad conceptual, como fue la visión que Freud dio de Leonardo da Vinci. Tiene un lugar particular el caso de Anna O., ya que es la punta de lanza para la modalidad clásica de la posición terapéutica del psicoanalista, estar

detrás del paciente. Con la historia de Juanito (el pequeño Hans) se armó la idea del complejo de Edipo. Por su parte, en el caso Dora, otro concepto se pone en juego, la idea de transferencia. Después, el caso del hombre de los lobos, sobre la neurosis obsesiva. Uno que me llamó la atención fue el caso Schreber.

El caso Schreber me llevó por algún tiempo al análisis de la educación antiautoritaria y el problema de la violencia simbólica. Otro tema que dejó para reflexionar eran las técnicas del moldeamiento del cuerpo, pues el padre de Schreber ejerció un control casi total de los movimientos corporales del hijo. Así, el tema de psicoanálisis y educación fue ganando terreno. Moldeó mi deseo de saber por un tiempo, administró mi tiempo de lectura hacia las potencialidades, derivaciones o efectos que podría tener el psicoanálisis hacia la educación. La y de psicoanálisis y educación daba cuenta de que las disciplinas no estaban soldadas entre sí, de que había que hacer diversos movimientos conceptuales para determinar el vínculo que podría efectuarse entre estos dos campos.

Por varios años, me dediqué a coleccionar libros, artículos y temas al respecto, lo que me permitió situarme en ese campo concreto con cierta seguridad. Hice propia la idea de formación como conformación hacia un tema, transformación del saber adquirido sobre un contenido y defenestración de otros. Adquirir capital cultural implicaba tiempo, material objetivo, adquisición de jerga o argot, asunción de estrategias explicativas y vínculos académicos para posicionarme en el tema. De esta manera el título de mi tesina, *Psicoanálisis y educación*, fue el asunto en el cuál invertí lo antes señalado.

Algunos textos vinieron a mi encuentro *Freud antipedagogo* (Millot, 1982), *La educación imposible* (Manonni, 1979), entre otros, para profundizar lo que consideraba mi tema. Me interesé por analizar prácticas pedagógicas derivadas de los supuestos antiautoritarios (Hemmings, 1975) y el análisis de éstas las tratamos en seminarios de trabajo con profesoras. Así, mi formación, lentamente, equiparó la modalidad de seminario para el tratamiento

de temas particulares, para profundizar los casos que habíamos tomado como tema de interés.

El texto de Roazen (1978), *Freud y sus discípulos*, estudiaba al psicoanálisis casi en términos de campo. Me mostraron que el movimiento psicoanalítico de este tipo puede ser estudiado como un caso: el análisis de los vínculos entre fundadores y herederos me marcó en otros estudios. Fue una manera práctica de asimilar la idea de Bourdieu de que la acción en las estructuras estructuradas –(campos)–, generan estructuras estructurantes (*habitus*)–, reedita capitales (económicos, simbólicos, culturales y sociales), da pie a la conformación de *libido sciendi* que toma el lugar de la *illusio* como impulso a la acción en determinados grupos instituidos.

Compenetrarme en el campo psicoanalítico me permitió extender el saber adquirido hacia el discernimiento de la historia de las prácticas pedagógicas. Cada movimiento pedagógico podría entenderse como un caso de ser de lo educativo. La historia de la educación me mostró los grandes casos del campo educativo sobre los que gravitan las referencias actuales sobre lo que es o debe ser la educación (la teoría educativa), lo que puede ser la innovación en planes de estudio (currículum) y la formación de profesores.

Entendí la pedagogía infantil como la sucesión de movimientos, cada uno implicaba una forma de dar cauce a la actividad escolar: Comenius, Decroly, Montessori, Neill, Wallon, Dewey, Freinet, entre otros. En especial, la materia de prácticas escolares me llevó, junto a otros colegas, a realizar observaciones en una escuela Freinet, fundada en la Ciudad de México por uno de los herederos del movimiento. Escribimos el informe con la idea de presentar un caso en la modalidad de lo que en México se denomina escuela activa.

El acercamiento a la pedagogía institucional (Lobrot, 1974; Michaud, 1972) me llevó a la idea del analizador y el analista (Lapassade, 1979), acentuó lo fértil que resulta tomar un tema y verlo desde diferentes aristas, percibir un acontecimiento como parte de una totalidad. Deliberación que no puede dejar de lado una noción básica del trabajo casuístico: la implicación.

Los casos se construyen para mostrar la implicación de los sujetos en el mundo como la del que cuenta la historia. Si hay algún efecto en la escritura de los textos, de los casos, son las preguntas y aprendizajes que deja en el autor de los casos. Aspecto que señalaré más adelante.

Ya en mi vida profesional, la idea de caso vino del lado de las ciencias biológicas. El área de la salud trabaja con base en esta estrategia. Aparece en disciplinas para formar a los alumnos sobre lo particular. Ningún cuerpo reacciona de la misma manera ante determinadas circunstancias, es un principio que se enseña en la clínica. Se estudian aspectos generales, pero la formación sustantiva se da en el reconocimiento de que cada individuo es un caso. Deliberar sobre lo particular es sustantivo en la formación teórica y clínica en los profesionales de la salud. En estas áreas, las ideas de caso también aparecen en las evaluaciones. Se preparan casos específicos y los alumnos tienen que efectuar deliberaciones sobre el texto presentado.

El trabajo sobre formación de docentes también me llevó a su abordaje a partir de casos. La dinámica de estructuración de ellos la he presentado en otros textos, en los que muestro cómo se pueden discutir (Serrano, 2009; Serrano, 2012a; Serrano, 2012b).

Pistas para escribir casos las presenta Dewey en *Cómo pensamos*. En un texto (Serrano, 2012b, p. 124) escribí lo siguiente:

Con la exposición de casos, al mostrar evidencias, la indagación o la reflexión no se ligan a posiciones mentalistas, racionalistas o factualistas. Indagación o reflexión existen en tanto se muestran evidencias, se construyen los casos a partir de la recolección de hechos que le dan sentido, unidad y coherencia. El inicio del proceso, por lo tanto es partir de la vivencia, sea “propia o ajena” (Dewey, 2000, p. 97).

La construcción de la evidencia implica recolectar hechos que son los datos del caso. Esto implica valoración y toma de posición del sujeto frente a los mismos. Según Dewey “Los datos constituyen el material que hay que

interpretar y explicar... son producidos por la observación... y la inferencia” (Dewey, 2000, pp. 100-101).

Dewey proporciona tres casos “seleccionados de entre los apuntes de clase de los estudiantes” (Dewey, 2000, p. 91), que van de la vida cotidiana a la labor cotidiana del pensamiento científico. Y asienta, “vaya el lector en busca de su propia experiencia y no encontrará ni un solo caso en que el pensamiento haya partido de la nada” (Dewey, 2000, p. 97).

La exposición de casos sería pertinente para la construcción del saber educativo. Al respecto afirma:

Una permanente sucesión de informes minuciosos, extraídos de casos reales, que den cuenta de las condiciones que en la experiencia han demostrado ser favorables o desfavorables para el aprendizaje, podría revolucionar por completo el tema del método. El problema es complejo y difícil... Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son causa del aprendizaje, cuáles son influyentes y cuáles son secundarios e irrelevantes. Esto exige franqueza y sinceridad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo del éxito obtenido... el progreso de cualquier ciencia de la educación, depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material (Dewey, 1974, p. 181, citado por Schön, 1992, p. 273).

Como relaté, para la elaboración de casos me resultó altamente formativo transferir el modo de estudio de casos como principio de inteligibilidad de los movimientos pedagógicos y del trabajo elaborado en mi práctica profesional. Pero una vida profesional sin el cultivo del espíritu por la literatura universal es un recipiente sin el calor de la vida.

Un aspecto que vale la pena señalar es que aprendí mucho de la observación de la escritura, la exposición, el lenguaje utilizado por los que consideraba autores de relevancia o de importancia en el campo. Me llamó la atención la escritura de Freud, Feyerabend. Los modos de exposición de Bourdieu, Todorov, Foucault. En cada uno

de ellos buscaba pistas que me ayudaran en mi proyecto formativo. Simultáneamente, percibí la importancia de la literatura. Comencé a leer mucho para ampliar mi vocabulario y mi comprensión de la experiencia humana. Stendhal, Borges, Paz, Kafka, Zweig y mucha poesía (Paz, Storni, Neruda, Drummond) se incorporaron a mi biblioteca. Cabe señalar que dejo a muchos autores fuera de la lista, por los límites de este escrito. Actualmente, el mundo se me revela novedoso con la escritura de Sennett y Bauman, cuya escritura es impecable y las reflexiones, reveladoras.

ESCRIBIR CASOS

En los casos se expresa la humanidad. En fin, escena o acervo de ellas manifiestan aspectos concretos de la condición humana, que no se reúne en alguna sumatoria de hechos pero que nos permite captarla inteligentemente.

Los casos son un modo de presentación de la vivencia del día a día:

- Revelan la condición humana.
- Captamos a través de ellos la experiencia acaecida en el mundo.
- Exponen lo cultural, pues enmarca vínculos entre humanos y con los objetos que históricamente construyen.
- Muestra la memoria de los trazos, pasos, vínculos, modos de ser de la humanidad en algún momento determinado de su devenir.
- Expresan el hacer social donde los sujetos se encuentran ubicados en el espacio social.
- Despliegan lo particular como modo de ser de la humanidad: sujetos concretos, grupos sociales, movimientos.

Como mencioné antes, los casos se utilizan en diversos campos disciplinarios y por eso tienen recomendaciones particulares. Incluso

en el campo pedagógico existen diversas posiciones y, por lo tanto, denominaciones sobre la escritura de la experiencia vivida. Me afilio a la tradición planteada por Dewey y buena parte de los autores que asumen la escritura casuística bajo la denominación ‘caso’, como descripción de la experiencia vivida.

Existen rutas variadas en el proceso de escritura de casos. Alguna de ellas la esboqué en el texto *Innovar* a partir de la reflexión de la práctica educativa (Serrano, 2009). Allí planteé un trayecto a seguir con base en las propuestas de la docencia reflexiva de Dewey. El proceso de construcción de casos como base para elaborar proyectos de indagación o intervención considera diversos momentos. Parte de la narrativa de la experiencia vivida; después se transita a un trabajo en grupo, compartir la experiencia y producir nuevos significados en grupo para llegar a la elaboración de un escrito individual que contemple las observaciones y significados compartidos en colectivo. Un cuarto momento implica la reelaboración de la narrativa del caso con el esbozo de la propuesta de intervención. Este escrito requiere contar con: a) la perspectiva teórica elegida; b) el relato con la fundamentación y la articulación de los aspectos metodológicos; c) la descripción de los aspectos metodológicos para la recopilación, organización, sistematización y análisis de los datos. Finalmente, un cuarto momento consiste en la elaboración del informe que da cuenta de los resultados y del trabajo reflexivo llevado a cabo en el proceso de intervención (ver Serrano, 2009, pp. 75-89).

En este texto nos detenemos en la escritura inicial del caso. Por resabido no será bueno obviarlo, un caso lleva tiempo en su estructuración. En mucho depende del estilo y las habilidades en la escritura que tenga el autor. Otro aspecto que interviene es la selección del tema, es decir, la experiencia del autor en relación con los asuntos escolares. Cabe retomar lo señalado anteriormente. En la escritura de un caso, de un texto académico o de investigación, incluso en la elaboración de un manual o un texto administrativo depure su escritura. Trate de que el texto que escribe sea importante. Retome las formas de argumentación de los escritores

que usted valora, asuma los principios explicativos de las grandes obras de las ciencias sociales. Tenemos muchas. Seleccione a un gran autor y desmenuce su modo de exposición. Eso le ayudará mucho en la escritura.

1. Seleccione alguna experiencia acaecida, sea propia o ajena. Propia, vivida por usted en algún momento de la trayectoria escolar, esas experiencias que están relacionadas, vinculadas ya sean del pasado o sean recientes en nuestra vida. Es observación hacia el pasado y del presente. Use de preferencia la primera persona. Cabe señalar que en ocasiones los autores prefieren escribir en tercera persona. Eso no ha cambiado el sentido de la experiencia ni el producto final.
2. Elija un principio para la historia. Ese inicio que desencadenará el relato y arma la trama. Recuerde que será mejor escribir en pasado. Proporcione el contexto con claridad y con el lenguaje y expresiones propias de la vida cotidiana, del lenguaje natural donde surge la experiencia. Los personajes incluidos en la historia pueden ser denominados con seudónimos, si así se prefiere.
3. En este momento se requiere describir, mostrar los vínculos, la situación como se desarrolló. No es un momento de explicación de las acciones. Para una mejor comprensión del término 'descripción' consulte el texto de Velasco y Díaz de Rada (1997). Describir es mostrar a los sujetos con sus vínculos en el mundo, en la escena donde despliegan sus lazos con los objetos y los sujetos que están alrededor. Describir es reconstruir, reorganizar la situación para dar un efecto de sentido. Toda descripción es construcción. Esto corresponde con la recolección de datos que menciona Dewey. Recolección de datos que no es sumatoria de estos mismos, sino búsqueda inteligente donde se muestra una unidad de sentido.
4. Descripción y análisis no utilizan los mismos procedimientos. En la descripción, como reconstrucción de lo acaecido,

no se utilizan conceptos. La reflexión conceptual puede venir como segundo momento. Se sugiere trabajo en grupo para validar la comprensión del trabajo escrito. La descripción se diferencia de alternativas de acción. No coloque alternativas de acción hasta haber terminado la construcción del caso. En la tradición administrativa se utiliza la idea de evento crítico y ahí se plantea el diseño de alternativas.

En el enfoque que aquí sigo las alternativas vienen planteadas al final, como elaboración de proyecto de intervención. Puede revisar las siguientes obras que se encuentran en la interpretación de la tradición que asumo para la escritura de casos: Brockbank, A. y McGill, I. (2002); Brubacher, John y otros (2000); Bruner, Jerome (2005); Cochran-Smith, M. y S. Lytle (1993); Cochran-Smith, Marilyn (1999); Connelly, F. y Clandinin, D. (1995); Dewey, John (1954, 1965, 1982, 2008 y 2000); Eisner, Elliot W. (1998); Greene, Maxine (2005); Schön, Donald A. (1992).

Textos en términos de casos que pueden ayudar para su escritura son: *Eichman en Jerusalén*, de Hannah Arendt (2006), quien expone magistralmente el contexto donde un soldado vive el nazismo; *Aprendiendo a trabajar*, de Paul Willis (1988), que toma un caso principal con cinco estudios comparativos de chicos de comunidad obrera; *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*, de Tzvetan Todorov, con base en una entrevista delinea la vida del autor y la relación que tiene con la obra escrita producida; *Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa*, de José Antonio Serrano, con base en las propuestas de la docencia reflexiva esboza un camino hacia la reflexión y elabora una propuesta didáctica para la construcción de casos como inicios de innovación en la intervención; en *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor*, de Manuel Cruz, que toma ocho autores y sus relaciones con el amor. Todos ellos con una escritura impecable y que pueden orientar muy bien sobre el tema de la escritura de casos.

Finalmente, considero pertinente señalar que la escritura de casos es un trabajo sobre la cultura que implica “reconocer nuestra condición de mortales, condición tan difícil de esquivar como la exigencia que ella implica: cuidar de la memoria de los muertos para los vivos de hoy” (Gagnebin, 2009).

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2006). *Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J. y otros (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2005). *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Dentro/afuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En A. J. Pérez Gómez, J. Barquiza y F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 533-549.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 12-59.
- Cruz, M. (2013). *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dewey, J. (1954). *Lógica. Teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gagnebin, J. M. (2009). *Lembrar escrever esquecer*. Sao Paulo: Editora 34.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad: las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lozano, C. (1982). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Michaud, G. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.
- Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
- Roazen, P. (1978). *Freud y sus discípulos*. Madrid: Alianza.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Serrano, J. A. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En J. A. Serrano (Coord.). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*, pp. 65-99. México: SEP-SEB-Comie.
- Serrano, J. A. (2012a). Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 101-114, Año III, No. 4, abril. ISSN 1853-1310.
- Serrano, J. A. (2012b). Indagación y narratividad en educación: intervenir e investigar. En M. H. Mena Barreto Abrahão, y M. C. Passeggi (Org.). *Pesquisa (Auto)Biográfica. Temas transversais. Dimensoes epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, pp. 115-138. Natal-Porto Alegre-Salvador: EDUFRN-Edipucrs-Eduneb.
- Serrano, J. A. (2013). Experiencia, narrativitat i formació. *Quaderns d'educació continua. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes*. Centre de Recursos i Educació Contínua, Universitat de València, 28, ISSN 1575-9016.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). Describir, traducir, explicar, interpretar. En H. Velasco y Á. Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*, pp. 41-72. Madrid: Trotta.
- Todorov, T. (2003). *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

RELATO 1

¿SERÁ IVÁN EL CULPABLE...?

*David Espinoza Pérez**

Egresé de la Escuela Normal Superior de México, en la especialidad de Química. Durante mi formación como docente de educación secundaria y a lo largo de mi práctica docente en distintos planteles educativos, he tenido la oportunidad de observar situaciones que no favorecen el desempeño de algunos alumnos.

Como estudiante, mi paso por las instituciones de educación básica nunca fue agradable; sin embargo, lo único que disfrutaba eran el receso y la clase de deportes cuando jugaba fútbol con los compañeros del grupo. Tenía cierto temor a los maestros, apatía ante sus clases y la escuela en general. En cada nivel educativo esas sensaciones continuaban en determinadas ocasiones. El temor a los maestros quizá se debía a su indiferencia, su actitud agresiva, prepotente, grosera; me obligaban a hacer cosas que no me agradaban; amenazaban al grupo con castigarnos y bajarnos la calificación.

* Profesor de Química en EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

En lo personal, tenía indolencia hacia las clases y la escuela porque todo me parecía aburrido, tedioso y somnífero, excepto el receso.

Afortunadamente, en la preparatoria encontré algo que despertó mi interés: la materia de química. Una asignatura diferente, tal vez porque las clases se impartían en el laboratorio; la maestra hacía experimentos que atraían mucho mi atención y lo poco que aprendía tenía alguna aplicación. El resto de los profesores continuaban enseñando de una forma “tradicional”; dictaban, contaban su historia de vida o dejaban actividades del libro. Algo realmente aburrido.

Al egresar de la Escuela Normal Superior, tuve la fortuna de incorporarme a la planta docente de una Escuela Secundaria Técnica (EST), donde en repetidas ocasiones trabajé con jóvenes que la mayoría de sus profesores habían etiquetado como alumnos problema, y les atribuían características que muy pocas veces mostraban en mi clase. Cuando compartíamos puntos de vista sobre estos estudiantes, parecía que hablábamos de sujetos totalmente diferentes; en cada clase manifestaban comportamientos disímiles. En la mayoría de las sesiones que trabajé con ellos se mostraron interesados, atentos, participativos, trabajaban y les gustaba aprender. Sin embargo, hubo ocasiones en las que intervenían factores que modificaban estas actitudes en los alumnos y sus aprendizajes se veían seriamente afectados. Para mí, se volvió indispensable identificarlos para evitar su incidencia.

En diversas ocasiones, durante las juntas colegiadas, salió a relucir con paulatina intensidad el nombre de Iván, un estudiante etiquetado como “alumno problema”. Varios profesores se quejaban de él. Afirmaban que no aprendía, que no comprendía los contenidos; se quejaban de que siempre deambulaba dentro y fuera del salón, inquietaba a sus compañeros y generaba indisciplina. Para mis colegas, no había mejor solución que canalizarlo a otra institución.

Tanto se hablaba de este estudiante, que comencé a interesarme por conocerlo y escuchar su versión; así sería posible forjarme un panorama completo de las situaciones descritas por los maestros

y entender qué pasaba con él. Las críticas a Iván me hicieron recordar ciertas etapas de mi vida académica, cuando los profesores se quejaban de mí por tener mucho más interés por participar en cualquier actividad lúdica, en especial el fútbol, que por trabajar en sus entonces aburridas, tediosas y somníferas clases. Tenían una actitud agresiva, prepotente, grosera, eran apáticos, no mostraban la mínima intención por motivar a quienes, según ellos, éramos alumnos problema. Sus actitudes generaban más temor y repulsión que atracción por la escuela, sobre todo por aprender.

La manera más pertinente que encontré para entrar en contacto con Iván fue observar la dinámica escolar en la que se encontraba inmerso; posiblemente, así lograría obtener mayor información de la realidad educativa que vivía nuestro “alumno problema”. La finalidad era identificar las causas del comportamiento que lo caracterizaba y, sobre todo, los factores que afectaban su aprendizaje.

Un día lectivo, con el consentimiento de las autoridades del plantel y de los docentes responsables del grupo, tuve la oportunidad de incorporarme al grupo de Iván. Para no interrumpir la dinámica escolar, me ubiqué en una esquina al fondo del salón, abrí mi diario de notas, cuando de repente oí: “¡Chale, parece que viven aquí!” –murmuró Iván–; ha llegado a su salón de clase y lo primero que hace es saludar a su diminuto grupo de amigos, por cierto, nada disciplinados. Alegre de ver nuevamente a sus camaradas, tras dos efímeros días de descanso, comienza a jugar con ellos. El juego pronto termina y su sonrisa de alegría desaparece al mismo tiempo que uno de sus maestros va entrando al salón.

Iván, un poco disgustado, camina hacia su lugar deteniéndose a un costado de la banca, mientras espera que el profesor termine de llamarle la atención por estar afuera del salón y le permita tomar asiento. Una vez sentado, saca su libreta con cierta disposición a trabajar. Mientras tanto, el profesor anota la fecha en el pizarrón y pide a los alumnos que apunten lo que va a dictar.

Después de varios minutos, el interminable dictado y la enigmática explicación del profesor hacen la clase aburrida. En respuesta

a ello, Iván comienza a bostezar, pregunta la hora y aprovecha la atención que le presta su amigo Manuel para platicar. Esta distracción propicia que el muchacho no continúe tomando nota, debido a que ocupa el tiempo que resta de la clase en platicar discretamente con sus amigos y compañeros más cercanos. En diversas ocasiones el profesor lo regaña y le advierte que si continúa así tendrá que abandonar la clase.

Al sonar el timbre que finaliza la tediosa sesión, Iván sale rápidamente del aula. Afuera, de nuevo con su peculiar sonrisa que denota alegría, se reúne con sus amigos para platicar sobre las aventuras del fin de semana. Pocos minutos después, la sonrisa de Iván se atenúa nuevamente y entra al salón para tomar la siguiente clase. El profesor llega un poco apresurado, y molesto por encontrar a Iván y sus amigos fuera del salón, pide a los alumnos tomar asiento y guardar silencio para comenzar.

Iván saca su cuaderno; resignado, comienza a escribir lo que con letra casi ilegible, el profesor apunta en el pizarrón. Después de unos minutos, discretamente sus compañeros comienzan una plática, al parecer bastante interesante, porque en el momento en el que Iván se percata, de inmediato se incorpora a ésta; como si el “echar cotorreo” fuera uno de los principales motivos por los que asiste a la escuela.

Por fin termina la clase. Poco tiempo después de que Iván ha salido del salón para continuar con sus charlas, llega el profesor que les impartirá la siguiente sesión. Nuevamente la sonrisa del joven desaparece conforme avanza con desagrado a su lugar. Sentado en su butaca, saca una libreta y comienza a escribir lo que con voz tenue y somnífera dicta el maestro. Al transcurrir el tiempo, se aburre y entabla una nueva charla con sus amigos, motivo por el cual vuelve a perder la secuencia de la clase y recibe regaños. ¡No es posible!, otra sesión más, e Iván no ha logrado tomar un apunte completo.

En la siguiente clase, al ver a Iván distraído y platicando, el profesor en turno le pregunta sobre un concepto que acaba de dictar (el *joule*). Iván no hace más que bajar la mirada y permanecer callado;

su silencio denota incompreensión. En seguida, nervioso y apenado enfoca la vista en su cuaderno y se alista para continuar tomando nota. Del resto del grupo, sólo una alumna solicitó la palabra para responder, quien leyó de su cuaderno con cierta dificultad. Al parecer no hubo aprendizaje, ni mucho menos comprensión.

Después de dictar algunas frases, el profesor de nuevo pregunta a Iván, ahora sobre un concepto un poco más sencillo (la caloría), y a pesar de que estuvo muy atento a lo que aquél dictó, no logró contestar y una vez más bajó la mirada. Sin pensarlo, el maestro preguntó al resto de los alumnos (quienes agacharon la cabeza), sin obtener respuesta alguna, por lo que no tuvo más opción que contestarse él mismo. “Nos vemos la siguiente clase”, anunció, tomó sus cosas y con muecas de enojo salió del salón.

Mientras tanto, Iván permaneció en su butaca con el rostro afligido y el cuerpo desguanzado. “¡No manches!, nunca entiendo nada y cuando lo hago me da miedo contestar”, se dirigió a sus amigos, quienes trataban de animarlo con palabras de aliento: “No te preocupes, nosotros tampoco entendimos nada”. Juntos salieron del salón sólo para volver a entrar, ahora desanimados por igual, porque el siguiente maestro había llegado.

Durante esta sesión los alumnos realizaron un resumen mientras que el profesor revisaba su *notebook*. Iván, a pesar de las numerosas llamadas de atención que recibió, platicaba con sus amigos. Al término de la clase, segundos después de que sonó la chicharra, salió del salón acompañado de sus amigos para disfrutar del receso. Al siguiente timbrazo que anunciaba el final del descanso e inicio de la sesión siguiente, lo invadió una gran preocupación después de que uno de sus amigos le preguntara si trajo la tarea. En reacción a ello, un poco asustado, corrió a su salón para tratar de copiársela al más amable de sus compañeros. Afortunadamente, encontró a alguien.

Por suerte, el maestro llegó tarde, e Iván aprovechó el tiempo para realizar la tarea que tenía pendiente. El profesor empleó los minutos restantes para revisar las tareas, además de hacer algunas preguntas a los alumnos.

Cuando llegó el turno de Iván, se puso de pie, escuchó con atención, y con voz entrecortada comenzó a emitir su respuesta, un poco extraña por cierto, al igual que la pregunta. Lamentablemente, pronunció mal una palabra, por lo que el grupo entero comenzó a reír como si hubiese contado un chiste. En ese momento, con el rostro ruborizado dirigió la vista hacia el profesor, quien también reía, por lo que no tuvo más opción que sentarse; permaneció en silencio, haciendo garabatos en la paleta de su butaca hasta que finalizó la sesión.

Durante la clase siguiente Iván se notaba un poco tímido y molesto, casi no platicó con sus compañeros a pesar de que había oportunidad, debido a que se habían burlado de él. Al salir de la escuela, sus amigos lo esperaron: “¿Qué te pasa?, ¿por qué estás tan serio?”; juntos partieron hacia sus respectivos hogares.

Los días siguientes casi no entregó tareas, estuvo aislado de sus amigos, se notaba extraño. Mientras los demás aprovecharon el tiempo libre para platicar y jugar, él permaneció en su lugar y en pocas ocasiones se levantó para mirar afuera del salón.

Cada vez que un maestro durante la clase le hacía alguna pregunta, se ponía muy nervioso, agachaba la cabeza y murmuraba: “Se van a burlar”. En algunas ocasiones sólo respondía con voz cortante: “No sé”. En respuesta a ello, los maestros le recordaban a él y a la mayoría de sus compañeros, que iban mal en sus asignaturas y que después no se quejaban.

Es evidente que en las distintas clases no hubo aprendizaje. En consecuencia, surge una serie de cuestionamientos: ¿Qué factores impidieron el aprendizaje? ¿Son factores propiciados por los docentes, por los alumnos, o intrínsecos al contenido? ¿Cuáles serán los errores de los docentes y cuáles de los alumnos? ¿La culpa será de Iván y sus compañeros, o de los maestros? ¿Qué competencias docentes no están presentes en estas situaciones? ¿Qué competencias se han desarrollado en estos estudiantes y qué pasa con ellas? ¿Qué competencias hace falta desarrollar por Iván y sus compañeros?

La mayoría de las veces en las que el aprendizaje no es satisfactorio, los docentes buscan las causas en los propios estudiantes. Esta condición se justifica aludiendo condiciones individuales, como: los alumnos no saben nada, no quieren ni tienen el mínimo interés por aprender; para ellos nada es relevante, sólo jugar; no cumplen con tareas; no saben respetar; no obedecen a sus padres, mucho menos a sus maestros; tienen problemas familiares y los ponen de pretexto; no duermen bien en casa y se desquitan en la clase, etcétera.

En algunas ocasiones, a los alumnos con problemas de aprovechamiento escolar se les adjudican trastornos de aprendizaje posibles (TDAH, el más común), sin tener un diagnóstico que respalde tal afirmación. El hecho de que un estudiante tenga un problema de aprendizaje no lo imposibilita para aprender; el proceso es complicado, pero no imposible. El punto es que, por lo general, se busca una evasiva y no una solución.

Usualmente, la mayoría de los problemas se visualizan como conflictos sin solución (por apatía o por falta de experiencia), sobre todo, cuando se ha intentado resolverlos en diversas ocasiones y no se logran los resultados esperados. La única salida viable para quien atiende la situación es transferir el problema a otras instancias.

En contraparte, los alumnos han construido su propia versión acerca del motivo de su bajo nivel académico. Se justifican afirmando que sus profesores emplean estrategias de enseñanza de carácter transmisivo, basadas en el dictado y el monólogo; no explican los temas complejos, sino que los dictan; los obligan a tomar extensos apuntes que provocan su aburrimiento, desmotivación y, finalmente, maximizan su desinterés por aprender. Si intentan hacerlos interactuar, lo hacen exclusivamente mediante preguntas que suelen ser complejas, las cuales sólo logran responder cuando memorizan la información.

Por ahora, Iván cursa el segundo grado y será su profesor cuando él ingrese a tercero. Mientras tanto, aprovecharé el tiempo para realizar la investigación de campo necesaria para elucidar y preci-

sar cuáles son los principales factores que favorecen y dificultan el aprendizaje en los alumnos de educación secundaria, e identificar los principales problemas que presentan a la hora de aprender, con la finalidad de diseñar, organizar e implementar estrategias didácticas más funcionales que permitan prevenir situaciones de conflicto cognitivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, seguiré al pendiente de su desarrollo psicopedagógico y fortaleceré mi trabajo de enseñanza, de tal modo que favorezcan una intervención exitosa, para finalmente elucidar *qué tanta culpa tiene Iván...*

CONEXIÓN CONTENIDO-REALIDAD EN LA ENSEÑANZA

*Karla Rangel Montalvo**

*El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo,
sino que está envuelto en el proceso por el cual
la vida se sostiene y se desenvuelve.*

JOHN DEWEY

Este ensayo aborda la problemática planteada en el relato 1, titulado “¿Será Iván el culpable...?”, y tiene como propósito mostrar una forma en que pueden proceder los docentes, de tal manera que los alumnos en general y no sólo los catalogados como “problema”, hagan uso en la realidad de los conocimientos adquiridos, no únicamente para cumplir con los requerimientos de la escuela, lo que a su vez, desde mi perspectiva, contribuiría al desarrollo de su experiencia reflexiva.

* Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

PROBLEMATIZACIÓN DEL RELATO 1 “¿SERÁ IVÁN EL CULPABLE...?”

La mirada que nos brinda el docente que narra este relato, permite considerar que es su experiencia y formación profesional lo que le ha posibilitado un radio de visión más amplio en la búsqueda de los problemas educativos y sus posibles soluciones. Cabe recalcar que el hecho de que sepamos reconocer las problemáticas a partir de nuestra experiencia, no quiere decir que sepamos cómo resolverlas (aquí la importancia de teorizar la práctica). En educación, la cuestión es más compleja; desde siempre ha sido una de las más complicadas tareas para los seres humanos, sea porque se trate de una acción social basada en el “tradicionalismo”, por sus métodos, sus maneras de proceder, etcétera.

En el relato aludido, el docente identifica tres factores que están inmersos en la problemática: 1) profesorado, 2) ausencia y calidad de conocimientos previos, y 3) el alumnado.

En lo que se refiere a los profesores, de quienes el autor describe su proceder, apreciamos actividades escolares distintas, tales como: dictados, *método catequístico* pregunta-respuesta, elaboración de resúmenes y “explicaciones enigmáticas” acerca de los contenidos. Las reacciones y actitudes tanto de profesores como de alumnos, afectan el clima del aula, que a su vez tiene consecuencias para el proceso educativo.

Lo anterior se configura como un problema. De acuerdo con el *Diccionario de Pedagogía* de Raynal y Rieunier (2010), un problema no es una tarea sino una situación para la que el individuo no dispone de procedimientos de resolución:

- a) Sea porque carece de los conocimientos necesarios para abordar el problema.
- b) Sea porque los conocimientos aplicados condujeron al fracaso.

Esto es, representa un problema en la medida en que no se logran obtener nuevas respuestas a las situaciones.

La solución de los problemas educativos no es un tema fácil; sin embargo, Sarramona (2008) sugiere que para ello habitualmente se siguen cuatro pasos: 1) definir el problema, 2) determinar la estrategia de solución, 3) ejecutarla, y 4) evaluar la eficacia de la estrategia.

Con lo antes mencionado no quiero decir que deben emplearse reglas de práctica que sean viables para toda situación; se trata de usar estrategias previamente aprendidas que den lugar a nuevas; ello provocará un aprendizaje útil para resolver situaciones posteriores.

El hecho de que ninguno de los profesores del relato se interese en las complicaciones que conlleva el proceso educativo (o al menos el interés no es explícito), pone de manifiesto que quizá no disponen de procedimientos de resolución, ya sea porque carecen de los conocimientos necesarios para abordar el problema –como quizá lo es la deficiencia y el desconocimiento de las “competencias docentes”–, o porque los conocimientos usados simplemente no funcionaron, lo que provoca una resistencia en el cambio de sus prácticas pedagógicas. Aunado a esto, como los procedimientos de resolución ejecutados por los profesores no han tenido efecto, ello ha propiciado que no resuelvan las problemáticas detectadas dentro del aula, y que el proceso educativo se haga más complejo.

El análisis expuesto permite pensar en diversas problemáticas; sin embargo, abordarlas al mismo tiempo no es posible. Llegar hasta aquí ha sido un camino difícil; el simple hecho de enfrentarte con la realidad (aunque sea narrada) involucra más que buenas intenciones. Es un proceso arduo que implica analizar, observar, reflexionar, teorizar y, sobre todo, hacer un trabajo pedagógico serio, en el que docente y pedagogo son complementarios en el progreso de la educación, y sin la labor teórico-práctica del docente, la tarea pedagógica en este caso estaría carente de sentido.

Es el proceso mencionado el que me ha permitido centrarme en una problemática, consistente en mostrar cómo la ausencia del

vínculo entre el contenido con una forma de entender *la realidad*, tiene consecuencias en el desarrollo de la experiencia reflexiva del alumno dentro del proceso educativo.

Cabría mencionar un ejemplo útil para dar cuenta del problema social que representa lo antes mencionado: no es raro escuchar hasta ahora, a personas que se cuestionan sobre la utilidad de las ecuaciones, de las asíntotas o de los binomios al cuadrado en “la vida real”.

En un primer encuentro con el contenido, el profesor explica conceptos, métodos o formas de realizar los ejercicios, pero todo ello con el fin de ser lo más “fieles” al programa escolar. En ese intento por seguir éste de forma rigurosa, algunos profesores lo que hacen es mostrar los diversos contenidos como si fuesen ajenos a la realidad, y provocan que el alumno (que no es un ser pasivo, porque por muy “aburrida” que sea la clase, siempre hay un grado de actividad) se limite –en algunas ocasiones– a responder a las consignas del profesor, consistentes en resolver exámenes, entregar tareas incomprensibles, etc. Quizás el alumno llegue a preguntarse: ¿y para qué sirve todo esto? Pero difícilmente se lo llega a plantear al profesor, y cuando lo hace, tal vez éste, o bien no sabe qué responder, o si responde, hace referencia a que está en el plan de estudios.

Pareciera que lo mencionado hasta ahora sólo perjudica el ámbito escolar, pero lo cierto es que tiene efectos en la experiencia reflexiva del alumno tanto individual como socialmente, ya que no sólo es un problema que se da en el nivel secundaria, sino que en ocasiones se va arrastrando hasta la universidad, de tal manera que parece que la problemática aumenta conforme avanza el tiempo, por lo que es probable que la manera en que enseñan los profesores, sea la misma en que a ellos les enseñaron. Para evitar que esto se convierta en un ciclo del que no se puede escapar, es pertinente anotar algunas nociones sobre las que es necesario tener claridad, ya que son ineludibles para la enseñanza, y en ocasiones las olvidan o ignoran los profesores a quienes se alude en el relato.

EDUCACIÓN

Concepto de educación

Según Dilthey (1965, p. 44), “Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo”. La escuela, aunque es una institución social, no es la única encargada de educar; sin embargo, es a través de la educación que brinda ésta, que el ser humano puede desarrollar su vida anímica, que es valiosa tanto para sí mismo como para la sociedad, y de la cual depende: 1) responder a las necesidades de la sociedad, y 2) configurar la educación como una necesidad que permite la conservación y el aumento del rendimiento colectivo; así entonces “La educación tiene dos finalidades que aparecen separadamente. Quiere procurar a los individuos un desarrollo valioso que les satisfaga y quiere ofrecer a las comunidades el grado máximo de rendimiento.” (Dilthey, 1965, p. 55).

En consecuencia, la educación no sólo beneficia al individuo sino también a la sociedad, y aunque esas finalidades aparezcan de manera separada, ello no quiere decir que no exista un grado de correspondencia entre una y otra, ya que es ineludible que ambas finalidades se complementen de tal manera que hagan posible formar un sujeto educado. La educación exige ser una actividad intencional y planeada, en la que “El educador debe conocer las disposiciones o aptitudes individuales del alumno y darle conciencia de ellas. Debe pues, iniciar la autoactividad del alumno” (Dilthey, 1965, p. 57).

En el caso de los “alumnos problema” referidos en el relato, la autoactividad puede provocarse a través de la enseñanza de los contenidos, para ser utilizados en la realidad. Esto suena fácil, pero entre otras tareas, implica planeación por parte del profesor, la cual desde la perspectiva de Dilthey, debe considerar algunas nociones para comprender la enseñanza.

ELEMENTOS EN QUE DEBE ESTAR FUNDAMENTADA

LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

Relación entre profesor y alumno

En el acto educativo existe una relación continua e imprescindible entre el profesor y el alumno; ambos comparten las mismas leyes que les permiten entenderse entre sí, como las que Dilthey señala:

- Interacción constante: dada entre los elementos de la experiencia y la reflexión de estos mismos que permite crear una relación entre ellos y diferenciarlos, es decir, establecer un vínculo constante que genere un complemento entre la experiencia (lo que el alumno ha adquirido) y el contenido (lo que el profesor enseña). La primera debe ser dirigida por el profesor respecto a la segunda.
- Educabilidad del alumno: fomentar su desarrollo, alejar los obstáculos, saber dirigir sus disposiciones y aportar elementos para su crecimiento. Reconocer que el alumno se puede educar, de acuerdo con las disposiciones, habilidades, aptitudes, etc., de las que dispone y que son valiosas para la sociedad. En este sentido, el profesor debe saber reconocer las peculiaridades de cada estudiante y trabajar sobre ellas; no se trata de lograr que éste sea omnisciente, sino que se trata de trabajar con lo que el alumno tiene en potencia, dirigirlo.
- Capacidad de atracción que un ser humano ejerce sobre otro: esto supone una construcción continua, en la que se unen la capacidad intelectual y los lazos afectivos, que permite que tanto profesor como alumno se entiendan y se den a entender. El profesor si bien puede sentir simpatía por los estudiantes, ello no debe dominar el proceso educativo, esto es, los lazos afectivos son factibles en la medida en que el profesor los aprovecha para desarrollar la capacidad intelectual de los alumnos, lo que genera un ambiente más propicio para la enseñanza.

Estas leyes nos permiten comprender lo compleja que es la relación educativa, pues muchas veces ninguno de los dos miembros se da a entender, tal como sucede en el relato 1, en el que los profesores optan por dictar, dar explicaciones enigmáticas, así como mostrar actitudes de apatía, y los alumnos optan por platicar o distraerse. De esta manera, la enseñanza de los contenidos se vuelve mecánica y se limita a cumplir con el programa estipulado, volviéndose así el proceso educativo cada vez más complejo y menos exitoso.

El juego

El título puede sugerir que la enseñanza de los contenidos debe ser divertida, pero la escuela no se hizo para entretener, sino para educar. El juego más bien debe entenderse como una actividad natural (Dilthey, 1965), que permite ver el trabajo no como un castigo, sino como una actividad que propicia el desarrollo de la vida intelectual y afectiva tanto para sí, como para interactuar con otros individuos.

El juego, entonces, es pertinente siempre y cuando esté justificado por los contenidos de la enseñanza, de tal manera que nos permita integrar la experiencia a los conocimientos adquiridos y viceversa.

Interés y atención

Interés y atención son dos palabras que resaltan en el relato; que si el alumno no tiene interés por la clase, que si no pone atención, etc. Tanto el profesor como el alumno se culpan uno a otro, pero cada uno tiene responsabilidad en el proceso.

De acuerdo con lo señalado por Dilthey, pueden diferenciarse varias clases de interés y atención:

- Interés:
Directo: es inconsciente y suscita por sí una asociación de representaciones.

Indirecto: es consciente y se da cuando ponemos en relación con nuestros fines una serie de representaciones, cuando dirigimos nuestros objetivos hacia éstas.

- Atención:

Voluntaria: nace de un esfuerzo de la voluntad que se dirige al objeto.

Involuntaria: es provocada por las imágenes y procesos, sin dirigir esfuerzo alguno.

Ambos, interés y atención, rigen la instrucción en la formación de las representaciones (contenidos), y aunque estén presentes en el profesor y en el alumno: 1) la instrucción tiene que saber provocarlos, 2) deben existir las condiciones físicas y favorables que permitan que estén presentes, y 3) se tienen que alejar las perturbaciones internas y externas (Dilthey, 1965).

En el caso del relato, los profesores tienen que saber provocar el interés y la atención de los alumnos por el contenido, y una manera de lograrlo es renovar las estrategias de enseñanza, mostrarles que todo contenido tiene una razón de ser, y que si se encuentra en el proceso educativo, aun presentada en el medio artificial que es la enseñanza, en un medio intencionado como la escuela, es porque guarda una relación con lo vivo y por ende, tiene sentido. Para ello, el alumno también tiene que estar dispuesto a colaborar, sin necesidad de que haya premios o castigos por parte del profesor, porque como bien afirma Dilthey: “El anuncio de castigos y admoniciones son, como es sabido, recursos caseros de madres débiles y de malos maestros para la formación del carácter” (Dilthey, 1965, p. 77). Y es que no basta con decirles a los estudiantes que la educación brindada por la escuela supone el perfeccionamiento del ser humano, hay que hacerlos conscientes de que las habilidades que poseen los benefician a ellos y también a la sociedad.

De acuerdo con Dilthey, hay tres componentes por los cuales *se puede* fortalecer la vivacidad del proceso de las representaciones (contenido):

- El maestro tiene que cultivar en sí la vivacidad de la persona, mostrar interés por todo lo que es digno de conocerse, porque si el maestro tampoco tiene interés por lo que enseña, difícilmente lo enseñado tendrá efectos en el alumno.
- Conexión continua, que todo lo enseñado guarde una lógica, de tal manera que no sea fastidioso y aburrido. En este componente, quizás el programa de estudios puede fungir como una especie de guía en los contenidos para que éstos guarden una lógica y a su vez pueda existir una relación con otros contenidos; si un profesor lo hace y otro no, entonces no existe una conexión continua entre éstos.
- Formar enlaces entre el saber-poder, aprender-aplicar, etc. Debido a que no somos omniscientes, aquello para lo que “somos buenos” tiene que ser desarrollado por medio de la enseñanza y la experiencia reflexiva.

Ninguno de estos tres elementos respecto de los contenidos de enseñanza está presente en el relato; los profesores se limitan a dictar o hacer que los alumnos elaboren resúmenes. No son capaces (sea por desconocimiento o desinterés) de formar enlaces entre el saber y el hacer, y mucho menos de cultivar la vivacidad por lo que se supone es digno de conocerse, no sólo para la escuela, sino también para la sociedad.

LA EXPERIENCIA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

Viene al caso señalar qué es la experiencia reflexiva y cómo la manera en que los contenidos son enseñados repercute en su desarrollo.

La experiencia reflexiva supone un proceso de pensamiento que nos ayuda a resolver diversas situaciones mediante: 1) detección del problema, o bien, su reconocimiento; 2) identificación del problema; 3) formulación de soluciones o hipótesis (varias); 4) elección

y ejecución de la más pertinente, y 5) reflexionar, para analizar la solución puesta en marcha y sus consecuencias. Quizá suena fácil e incluso como un recetario, y es que, aunque con frecuencia procedamos de esta manera para resolver diversas situaciones, nada asegura que al solucionar una problemática no se generen muchas más.

El hecho de que la enseñanza de los contenidos se centre en el saber y no en el saber hacer, implica que el sujeto, si bien cuenta con los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas, en algunas ocasiones no hace un uso óptimo de aquéllos. He aquí la importancia de las experiencias con las que ya cuenta el alumno, porque son éstas las que le permitirán al profesor evaluar la formación intelectual con la que cuenta, conocer las maneras en que procede, y así estar en posibilidad de dirigir las, desarrollarlas y potenciarlas.

Aunado a lo anterior, el cultivo de la experiencia reflexiva implica que el alumno manifieste pensamientos que tienen que ser justificados, analizados y dirigidos, para que le permitan desarrollarse intelectual y anímicamente. Entonces, el profesor deberá estar en constante actualización de los conocimientos que transmite y determinar la composición de lo enseñado a fin de vincularlo con las experiencias con las que ya cuenta el alumno.

No se trata de ser sólo un transmisor y receptor de contenidos, se trata de cultivar y desarrollar la experiencia reflexiva del alumno: “El único medio de salir de la confusión y conflicto existentes en la educación es justamente la exploración crítica y constructiva de las potencialidades de la experiencia existente cuando esta experiencia es puesta bajo el pleno control de la inteligencia” (Dewey, 1964, p. 98).

Finalmente, el sujeto educado no será aquel que pase por la mayor cantidad de niveles escolares, sino que lo será en la medida en que la institución escolar (a través de la actividad intencional y planeada que llamamos educación), haya favorecido el desarrollo de una serie de habilidades, aptitudes, actitudes, etc., que permiten al sujeto resolver diversas situaciones dentro y fuera de la escuela.

Cabe mencionar que el planteamiento de este trabajo es sólo uno de los tantos que pueden hacerse a partir de referentes teóricos específicos. Como sabemos, en el acto educativo las variables son múltiples y los enfoques de abordaje también pueden serlo.

Ahora bien, con lo trabajado hasta aquí no quiero decir que el docente sea “el malo”, sino que es un elemento que influye en la educación del alumno y es el principal en la enseñanza. Aunque reconozco que el profesor está inmerso en normatividades y dificultades institucionales, esto no lo exime de realizar su labor en el proceso educativo, ni mucho menos de tener cuidado en ser sólo un consumidor o repetidor del saber; es necesario que el docente se interese también por hacer uso de su experiencia reflexiva en el aula, de tal manera que le permita desempeñar mejor su tarea y resolver las problemáticas que surjan.

REFERENCIAS

- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Raynal, F. y Rieunier A. (2010). *Pedagogía: diccionario de conceptos claves. Aprendizaje, formación, psicología cognitiva*. Madrid: Popular.

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO: LA COMUNICACIÓN COMO UN FACTOR

*Yoloxóchitl Martínez Salazar**

INTRODUCCIÓN

Este texto está basado en la lectura y análisis del relato “¿Será Iván el culpable...?”. En él, ubiqué dos ejes fundamentales: problemáticas que tenían que ver con el docente y aquellas relacionadas con el educando. Dentro del primero situé tres puntos: la personalidad de los docentes, la aparente nula revisión de sus prácticas educativas, y los métodos tradicionales. En el segundo eje localicé el asunto de la resiliencia en relación con el contexto (específicamente, la convivencia con los pares) y el bajo rendimiento académico. Asimismo, encontré un punto en común entre ambos ejes: la comunicación.

* Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

A partir de las incógnitas situadas en el texto elegí la que tenía que ver con la comunicación, ya que, desde mi punto de vista, ésta engloba las demás problemáticas mencionadas y afecta el rendimiento académico de los estudiantes.

Procedí a realizar un esquema a partir del núcleo problemático ya elegido, con el objetivo de planificar el contenido del ensayo. Establecí relaciones con el tema de la comunicación, las problemáticas que estaban incluidas en el relato, y retomé algunas ideas de textos estudiados previamente para plantear el posible análisis.

En todo proceso educativo existe una relación profesor-educando, y la comunicación es esencial para la interiorización de los conocimientos legitimados, es decir, aquellos que a lo largo de la historia de un pueblo se han convertido en signo y símbolo de este mismo. Éstos se conservan como cultura de uso, la cual se pretenderá transmitir a las siguientes generaciones (García y García, 2001). Sin embargo, dicha comunicación se ve afectada por distintos factores. Esto a su vez provoca que los educandos tengan bajo rendimiento académico y posteriormente, queden rezagados del sistema educativo.

A lo largo de este trabajo me acercaré a la comunicación como un factor del bajo rendimiento académico. Tomaré como base los planteamientos de García y García (2001) en cuanto a la comunicación como acción formativa, y el planteamiento que hace Dewey (1964) respecto a la relación entre la actividad docente y la investigación. Por otra parte, consideraré lo expuesto por Dilthey (1965), referente al papel del profesor en la construcción de la vida anímica.

Probablemente no está de más comenzar planteando la importancia que otorga Dilthey (1965) a la escuela en el desarrollo y perfeccionamiento de la vida anímica de los educandos, quienes son los que sustituirán a las generaciones adultas. Es preciso explicar que para él, la vida está conformada por cuatro estructuras: el in-

dividuo, la sociedad, las instituciones y el sistema cultural. Estas estructuras se explican en la historia, pues es en ésta donde se construyen.

El individuo, según Dilthey, se caracteriza por contar con sentimientos, impulsos y emociones, y conforman lo que él llama ‘vida anímica’. El conjunto de esas características forma el *ethos* del pueblo que, al igual que aquélla, se construye en la historia.

Es aquí donde entra la función de la escuela, pues como menciona el mismo Dilthey, es ésta la que se encargará del perfeccionamiento y desarrollo de la vida anímica. Las finalidades dependerán de cómo es ésta, y del contexto histórico en el que esté situado el sujeto, pues como lo señala Pasillas (2009), la educación atiende a una concepción antropológica, es decir, a cómo es el ser humano.

Pero, ¿cómo lograr el perfeccionamiento y desarrollo de dicha vida anímica? Tal vez esperaríamos obtener un manual que nos diga cómo proceder; sin embargo, como señala Dewey, “la educación es un círculo o espiral infinito” (Dewey, 1964, p. 78), es decir, la educación está en constante cambio, sujeta al contexto histórico. La manera de lograr el desarrollo de la vida anímica, en la perspectiva de Dilthey, es por medio de la práctica educativa misma, a lo que Dewey sumaría la actividad investigativa para contribuir a la ciencia de la educación, siendo conscientes a la vez, de que nunca se obtendrá algo como una receta para ser usada en el aula.

En este sentido, cabe mencionar que la ciencia de la educación no es, al igual que otras, una ciencia independiente (Dewey, 1964, p. 38), se apoya en otras fuentes que favorezcan una mejor explicación de los problemas. Dewey destacaría sociología, filosofía y psicología, así como la construcción paulatina de hipótesis en relación con los resultados antes obtenidos, y desde este paradigma se construirían otras formas de proceder. Sin embargo, para realizar una práctica investigativa, y para que se dé una adecuada relación profesor-educando es necesario que el primero observe y tenga sensibilidad respecto al alma infantil, pues como señala Dilthey, es esto lo que le hace ser superior (1965, p. 64).

En educación es indispensable una acción comunicativa, ya que sin ésta no podría llevarse a cabo la relación profesor-alumno que nos enuncia Dilthey, y por tanto el individuo no sería capaz de interiorizar la cultura legitimada por la escuela.

Por esta situación es imprescindible explicar la acción comunicativa, la cual podemos analizar desde el modelo de Shannon y Weaver (en García y García, 2001, p. 382), quienes indican la necesaria existencia de un emisor, un mensaje y un receptor. Sin embargo, esto no es suficiente, pues en la comunicación hay una compleja matriz de significaciones que dependerán de la situación de emisión y del contexto social, ya que el emisor no sólo escucha, sino también infiere a partir de dichas situaciones, entre las cuales podemos ubicar las acciones del profesor, quien tendría que ser un genio pedagógico, o como diría Dilthey, tener el talento para ejercer atracción sobre su alumno, encarnando en él mismo dicha capacidad y el predominio del espíritu.

Al respecto, encuentro un planteamiento similar a lo que García y García definen como *información pragmática*, es decir, si bien los significados se construyen en la interacción observador-interprete, el lenguaje permite al educando proporcionar su propia versión del significado, el cual dependerá del contexto en que se emita el mensaje. En este proceso de comunicación el sujeto identifica datos haciendo uso de sus habilidades y patrones de comportamiento, los que afectan la interpretación de información.

Se abre un campo en el que el docente puede llevar a cabo su actividad investigativa, la cual le dará acceso al conocimiento de los educandos y, por tanto, mejorar su actitud ante el grupo, lo que a su vez posiblemente le permitirá atraer su atención, y de ese modo incrementar la capacidad de resiliencia frente a su contexto social, por ejemplo, en el caso que se nos enuncia en el relato “¿Será Iván el culpable...?” , respecto a los amigos del personaje principal, quienes, al igual que él, eran tachados de ser “alumnos problema”, e irrumpir en la atención de Iván en la clase.

En conclusión, puedo decir que si bien existen otros factores que tienen que ver con el bajo rendimiento académico, como el uso de métodos “tradicionales” y las formas de evaluar, entre otros, la comunicación desempeña un papel importante, ya que como he expuesto hasta aquí, es uno de los medios por los que se logra que los individuos interioricen la cultura legitimada; es una acción de formación, como lo señalan García y García. Si la comunicación llega a alterarse, probablemente el sujeto pierda el interés por lo que se está explicando, como cuando uno de los profesores aludidos se mofa de Iván en el momento de emitir su respuesta, y éste se abstiene de participar en clases futuras.

En tal sentido, cabe hacer énfasis en lo expuesto sobre la propuesta de John Dewey en cuanto a la actividad investigativa, pues como ya se he señalado, ésta puede ayudar a mejorar la práctica docente y por tanto, la comunicación.

REFERENCIAS

- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, Á. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pasillas Valdez, M. Á. (2009). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas (pp. 11-46). En H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (Coords.), *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN.

RELATO 2
LA EVALUACIÓN DE JEAN VALJEAN

*Rogelio Hernández Reyes**

Esperaba apurado a que pasara el camión de Ruta 100 para llegar unos quince o diez minutos más temprano de lo usual a la secundaria técnica. Normalmente todos los días llegué puntual, pero ese, como en otros días especiales, necesitaba llegar más temprano. ¿Qué tenía de especial? Era de evaluación en la asignatura de matemáticas.

Con anticipación hice los preparativos: pedí a cada jefe de grupo que se organizara y comprara la cantidad de hojas de papel revolución y de estenciles que le correspondía; posteriormente, cada uno me entregó lo solicitado. Por mi parte, tenía que diseñar y elaborar los exámenes. La escuela me apoyó asignando a una secretaria que “picó” los estenciles; también me apoyó con la impresión.

El diseño del examen era simple: formular preguntas sobre teoría matemática y problemas acordes con los contenidos del programa

* Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

que se desarrollaron en la unidad programática; posteriormente, asignar puntuación a cada pregunta y problema, de tal manera que la suma total fuera 10. Desde luego, a las preguntas se les concedía menor puntuación que a los problemas.

Elaboré cuatro exámenes diferentes para aplicar a los seis grupos. De esa forma, aunque se “pasaran” el examen entre los grupos, difícilmente sabrían cuál les tocaría. Era uno de los cuatro aspectos que integraban la calificación, cada uno tenía un porcentaje:

- Examen 50%
- Trabajos 20%
- Participaciones 15%
- Tareas 15%

Estos porcentajes los establecía siguiendo las orientaciones de los demás maestros de matemáticas de la escuela. El examen gozaba del mayor porcentaje porque “se ponía a prueba” lo que los alumnos habían aprendido. Al igual que mis compañeros profesores de todas las materias, desconocía el fundamento pedagógico de estos porcentajes, no me interesó buscarlo y, cuando lo busqué, nunca lo encontré.

La expectación, el nerviosismo de los estudiantes era justificado. El día de la evaluación se llevaría a cabo la medición de lo aprendido: responder preguntas de teoría matemática y resolver problemas.

El día de evaluación siempre fue diferente a cualquier otro. En días normales el grupo de la primera hora me esperaba en el salón, y yo llegaba dos o tres minutos después. El día de evaluación yo los esperaba en la puerta del salón; cuando todos ya estaban sentados, los saludaba con semblante serio y voz de tono grave.

Las indicaciones siempre fueron las mismas: “Guarden todos sus cuadernos y libros, solamente van a ocupar pluma, lápiz y goma de borrar”. Una vez que personalmente repartía las hojas de examen, les advertía: “la prueba es individual, cualquiera que esté intentando copiar a algún compañero, sacando el acordeón o los apuntes, le quito el examen y está reprobado”.

En ese ambiente transcurrían cincuenta minutos, me paseaba entre las filas para que sintieran mi presencia y así inhibir cualquier intento de copiar, pues cada estudiante debe demostrar lo que aprendió. Pocas veces alguien se atrevió a copiar; cuando algún alumno lo hizo, le quité el examen y lo reprobé.

Después de la aplicación del examen seguía una ardua jornada de trabajo: calificar aproximadamente cuatrocientos exámenes, revisar en la lista las anotaciones de cada rasgo, convertir los porcentajes en número, sumar y obtener la calificación de la unidad programática.

Los estudiantes que sabían que no les iría bien se me acercaban para “ver cómo le hacían para pasar”. Ya tenía previsto lo que les pediría: la exposición individual de un tema o resolver un problema, del que tomando un problema cualquiera, explicaría al grupo cómo lo resolvió.

La evaluación fue también una herramienta útil para mantener el control de los alumnos: si platicaban, molestaban a sus compañeros, hacían trabajos, tareas de otra materia, o hacían otra cosa que no fuera poner atención a mis explicaciones, les bajaba puntos. Esta forma de evaluar coincidía con el concepto de los directivos escolares en cuanto al control de grupo.

Sin embargo, muy dentro de mí había algo que en algunos casos no me satisfacía por completo sobre la manera de calificar; no entendía qué era, pero algo no me convencía del todo.

Un año después del Mundial de fútbol España '82, en que se coronó la selección italiana, y a tres años de haberme iniciado como profesor de matemáticas, me inscribí al Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica que ofrecía la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), al personal docente que no contaba con formación magisterial. Las materias de filosofía, didáctica, psicología y otras me enfrentaron con mis creencias de “ser maestro”, fraguadas a partir de las pláticas con mis compañeros profesores y mi formación docente forjada como alumno desde el kínder hasta la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Electrónica del Politécnico (ESIME-IPN).

En la materia de evaluación se expuso al grupo de profesores participantes la forma en que se concebía a la evaluación del aprendizaje en ese momento: un procedimiento estadístico; al usarlo en las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas a los alumnos da como resultado una distribución normal; al graficarla se obtiene una curva conocida como campana de Gauss.

En esta gráfica las calificaciones se distribuyen de la siguiente manera: en los extremos de la curva –que son las partes más bajas– se encuentran las calificaciones 5 y 6, en el extremo izquierdo; las de 9 y 10, en el derecho; la parte más alta de la curva, que es donde se encuentra la mayoría de las puntuaciones, corresponde a las calificaciones de 7 y 8. Es decir, la mayoría de los alumnos estaba en este rango de calificaciones (7 y 8), disminuyen los que sacan 6 y 9, y los de 5 y 10 son los menos. Es una justificación matemática de la evaluación; concretamente, es una justificación estadística.

La evaluación se consideraba como una actividad a desarrollar al final de cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje para verificar por medio de exámenes, prioritariamente, “cuánto” habían aprendido los alumnos. También se utilizaba (se sigue utilizando) como herramienta de control de la disciplina en los grupos escolares.

Apliqué esta forma de evaluar, no conocía otra; sin embargo, no me convencía. ¿Qué hacer con los alumnos que no entendían por más que yo les explicaba? Ponerles baja calificación o reprobarlos me justificaba, pero no resolvía la falta de aprendizaje. Decidí pedirles trabajos extra para mejorar sus calificaciones, pensaba que con esta actividad aprenderían lo que se les dificultaba.

Posteriormente, en 1987, me integré a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), al ahora desaparecido Departamento de Investigación Educativa, como parte de los asesores técnico-pedagógicos. Mi primer trabajo consistió en apoyar a una psicóloga educativa para elaborar un documento que justificara el funcionamiento de las “aulas de ciencias”, espacios con que contaban las escuelas secundarias técnicas nuevas; se trata de salones con mayores dimensiones que las aulas didácticas.

Los directivos y profesores de las escuelas con “aulas de ciencias” no tenían una idea clara de cómo trabajar en estos espacios, pues era un planteamiento diferente al marcado por el Plan y los programas de estudio aprobados en los Acuerdos de Chetumal en 1974.

La fundamentación de estas aulas giraba en torno a una propuesta de aulas-laboratorio de español, matemáticas, ciencias sociales, etc. Se proponía un trabajo centrado en la actividad de los estudiantes; a partir de ejercicios y problemas se trabajaba en equipo, las actividades se orientaban al descubrimiento de conceptos y procesos de solución de problemas.

Después de un año de estar adscrito a la DGEST, alguien me invitó a participar como coordinador grupal en el Curso Intensivo de Nivelación Pedagógica. Me dieron a escoger la materia a impartir y solicité “evaluación”, ya que me permitiría estudiar y disipar mis propias dudas.

El temario me obligó a estudiar sobre el tema, a preguntar y aclarar, con quien me inspiró confianza, las innumerables dudas que me surgían. Con más temores que certezas inicié una nueva etapa: ser coordinador grupal. Desconozco en realidad por qué me volvieron a invitar a dar cursos sobre evaluación, no sé si los profesores participantes dieron buenas referencias, o no encontraron a alguien que quisiera dar el curso.

Impartir cursos de evaluación del aprendizaje a los profesores de secundarias técnicas, diurnas, secundarias y preparatorias particulares y a algunos de la UNAM fue y sigue siendo un gran reto, una gran responsabilidad que me llevó a revisar los conceptos que construí sobre la propia evaluación, los conceptos inherentes a ella (alumno, profesor, aprendizaje, enseñanza, acreditación, calificación, conducta, disciplina, desempeño, entre otros), y a preguntarme: ¿qué desempeños, qué procesos y qué productos tomar en cuenta en los procesos de evaluación?

Ser profesor de cursos de evaluación me obligó a tener la mayor coherencia posible entre lo que se propone teóricamente, lo que

se plantea para evaluar a los estudiantes de secundaria y lo que se hace al evaluar los desempeños y productos de los profesores participantes.

En los cursos que impartí sobre evaluación del aprendizaje encontré que las actividades evaluativas de los profesores están determinadas por varios factores, entre ellos se hallan las creencias de cómo evaluar, derivadas de su experiencia como alumnos (así me evaluaban mis maestros), así como requerimientos determinados por los directivos escolares (tener un número mínimo de estudiantes reprobados).

Mención especial merece el uso que se llega a dar a la evaluación, pues lo mismo se utiliza para asignar calificaciones considerando lo que los estudiantes demuestran que aprendieron de los contenidos del programa escolar, que para controlar la disciplina del grupo en algunos casos, al “bajar puntos” a quien esté platicando, haciendo tareas de otra materia o no ponga atención a las explicaciones del profesor; en otros casos no sólo se bajan puntos, sino que se llega a reprobar a los estudiantes que hayan hecho entre ellos algún comentario sobre algo y que el profesor no escuche claramente, en la mayoría de los casos éste lo interpreta de manera desfavorable hacia él o sus explicaciones.

Con la evaluación, el profesor tiene la posibilidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y también tiene el poder de reprobarlos con cualquier pretexto, no necesariamente académico.

En ese largo y sinuoso camino que inicié como profesor de matemáticas de secundaria técnica, hasta estar frente a grupos de profesores, se modificó mi concepto y procedimiento de evaluación: en la revisión de los trabajos cambié las “palomas” y “taches” por preguntas o comentarios que orienten la corrección de esa parte del trabajo.

Me surgieron dudas: si los participantes realizaban todas las correcciones a los trabajos, ¿tenían derecho a una calificación de 10? ¿Era importante o no las veces que se corregía? ¿Era justo para los que en el primer intento no tenían errores?

Compartí estos conflictos con algún compañero que consideraba conocedor del tema y opinó que no era justo para los que no tenían errores en la primera versión, y los que tenían que hacer correcciones merecían una calificación menor.

No me convenció. Argumenté que al corregir los trabajos habían aprendido, y decidí seguir con mi proceso de evaluación, con mis dudas y mis conflictos existenciales sobre la justicia o injusticia de la calificación de 10.

Continué con esta postura. Finalmente, los participantes cuyos trabajos cumplían con los requisitos teóricos y técnicos, aunque no fuera “a la primera”, ya estaban en el nivel exigido y merecían el 10, no importaba que hubieran “llegado” un poco después. Esta postura la aprendí en un curso de matemáticas que cursé en la Facultad de Ciencias de la UNAM, allá por el año olímpico de 1996 (Atlanta, EUA). El maestro Tello hablaba de la “madurez matemática”, que se construye a través de la acomodación de los conceptos y procesos matemáticos a partir de su aplicación, y no es inmediata, ya que cada quien tiene su propio ritmo de madurez.

Esta forma de llevar el proceso de evaluación me obligó a tener un mayor control de los trabajos entregados-revisados-correctivos-revisados a través de una rúbrica y una lista en la que llevaba el control de los trabajos. Desde luego, a los que en algún momento ya no hacían las correcciones les asignaba 9, o hasta 8, dependiendo de cuántos trabajos cumplían con los requisitos. También hubo quienes no aprobaron el curso al no entregar un mínimo de trabajos entregados-revisados-correctivos-revisados.

Procuré llevar a los profesores participantes a la reflexión. Cuando sus trabajos no cumplían con los requisitos, les preguntaba: ¿qué harías en un caso así, le pones baja calificación o propicias que aprenda a través de la corrección?

Cuando en lugar de calificación en sus trabajos encontraban preguntas o comentarios y me preguntaban de su calificación, les reviraba: ¿Qué apoya la mejora de tus trabajos y de tu aprendizaje: un número o la corrección que hagas? Me parece que a las calificaciones numéricas les vemos virtudes que no tienen.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Al impartir cursos a los profesores identifiqué los siguientes factores como problemática de la evaluación:

- Las actividades evaluativas de los profesores no eran acordes con los planteamientos curriculares.
- Los profesores desarrollaban la evaluación de acuerdo con sus creencias acerca de cómo evaluar, derivadas de su experiencia como alumnos (“así me evaluaban mis maestros”).
- La evaluación de los alumnos estaba determinada por criterios administrativos, los directivos escolares exigían tener un número mínimo de estudiantes reprobados.

Esta misma situación fue identificada en entrevistas realizadas en abril de 2013 en una escuela secundaria técnica, al preguntar: “¿Qué opinión tiene usted sobre el planteamiento del nuevo plan de estudios en cuanto a la evaluación del aprendizaje?” La respuesta fue: “El planteamiento, siento yo, carece de fundamentos. Las personas especializadas que hicieron la planeación (*del plan de estudios*) no contemplaron nada más que lo que es la evaluación dentro de clase, no del aula. No debe evaluarse solamente el aprendizaje, se debe de evaluar partiendo de que el aula conforma al alumno en su etapa formativa, debe de tener cierto respeto, ciertas conductas, ciertos valores y creo que nuestro plan de estudios ha olvidado todo eso, a ellos (*a los alumnos*) nada más les interesa sacar una calificación a costa de lo que sea, y una calificación aprobatoria, que muchos (*de los alumnos*) deben tener como reprobatoria”. (Las cursivas son mías).

Ante esta pregunta, otros profesores hablaron de la importancia de la evaluación, pero no lograron identificarla con un enfoque formativo, como indica la propuesta del plan de estudios, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto al requerimiento de los directivos escolares acerca de un número mínimo de reprobados, los entrevistados hacen refe-

rencia a las recomendaciones de contar con un porcentaje de reprobación menor o igual a 5% por grupo, y una calificación grupal promedio de 8.2; les solicitan “buscar estrategias para no reprobar a los alumnos”.

Estas prácticas escolares de evaluación centradas en la calificación han convertido a los estudiantes en coleccionistas de puntos, firmas, sellos, y todo lo determinado por los maestros para mejorar la calificación. Prácticas que han llevado a los estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades educativas, a aprender que lo más importante en la vida escolar es “pasar”, ya que de ello depende el “éxito” escolar y en algunos casos, la permanencia en la escuela, desplazando el interés por el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, destrezas, y la reflexión de los procesos que lo facilitan o lo obstaculizan.

ORIENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El desarrollo del proceso de evaluación determina las características de la práctica docente, ya que conlleva implícitamente una perspectiva de la manera en que se aprende y cómo facilitarlo. El proyecto de intervención se centra en propiciar un cambio en los docentes (probablemente de todas las asignaturas de la educación secundaria), pasar de una visión de la evaluación que la misma institución escolar ha promovido con una orientación centrada en la medición del aprendizaje, en la sanción de la indisciplina (sin investigar sus causas), en el control de la vida en el aula, para pasar a un concepto de evaluación como herramienta para facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Alcanzar este objetivo no es sencillo, es un reto en el que se requiere construir y transitar por caminos nuevos que nos lleven a reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de que el aprendizaje de los contenidos curriculares supone fomentar en los estudiantes el enfrentamiento con sus creen-

cias; promover discusiones académicas entre ellos y con el profesor; diseñar actividades para la construcción de representaciones; promoción de valores, acceso y manejo de un lenguaje (literario, artístico, científico, matemático, técnico, etcétera); mejoras en la redacción, en la argumentación; resolver dudas, plantear y resolver problemas; propiciar la autonomía intelectual. En este proceso de aprender se avanza y se retrocede.

Por lo tanto, se hace necesario replantear el diseño y uso de los instrumentos de evaluación. Estamos hablando de repensar la intervención didáctica de la práctica docente.

LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA MODIFICACIÓN Y CREACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

*Jesica Ivonne Alarcón Ramírez**

Salir de la abstinencia, convocar a la pasión pedagógica para volver a pensar nuestras instituciones escolares, puede ayudar a convertir ese extrañamiento en crítica, a los fantasmas en conocimiento y a la resignación en posibilidad.

CARUSO-DUSSEL (2001, p. 13)

PRESENTACIÓN

El siguiente ensayo tiene como objetivo realizar un análisis sobre el relato denominado “La evaluación de Jean Valjean”. Cabe aclarar que la relación que se establece con éste, no se realizará de manera explícita, sino que atenderá desde la pregunta: ¿Cómo la formación

* Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

del docente le permite salir de las tradiciones, rutinas y creencias en las que se encuentra inmerso, de tal forma que las modifique e incluso realice propuestas nuevas que logre defender y comunicar? No trato de plantear en este ensayo que el docente no tiene los conocimientos suficientes; más bien que, si se le estimula con el conocimiento de la ciencia y la filosofía de la educación aunado a su práctica, ésta puede resultar de manera más crítica, analítica y reflexiva.

El lector podrá preguntarse: ¿por qué si el relato en el que se basa este ensayo se llama “La evaluación de Jean Valjean”, en ningún momento se aborda el tema de la evaluación? La razón es la siguiente: lo que pretendo es plantear que los docentes son capaces de modificar sus formas de actuar, sin dejar de lado el cumplimiento de las demandas institucionales y de las autoridades educativas correspondientes; es decir, no apunto a un cambio en específico, sino a la posibilidad que tiene el docente de modificar cualquier situación que se presente, siempre y cuando tenga conciencia y reflexione sobre las razones por las cuales lo hace.

No obstante, considero que es un factor que es indispensable retomar porque, como lo señala el autor del relato, “el desarrollo del proceso de evaluación determina las características de la práctica docente”. Es una cuestión digna de abordarse en otro ensayo para darle la importancia que merece el tema, donde por ejemplo, podríamos poner a discusión, como lo hace el profesor Hernández, la deformación que ha tenido la evaluación al convertirse en un instrumento de control, cuando debiera utilizarse como medio para mejorar el aprendizaje y sus consecuencias.

El presente ensayo fue resultado de una reflexión en la asignatura de teoría pedagógica. Algunos de mis compañeros de grupo y yo, tuvimos la oportunidad de intercambiar nuestros puntos de vista con los profesores que cursan una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que fue el mismo lugar donde se realizó el evento denominado “Encuentro de saberes. Educación, teoría y filosofía”. A dicho encuentro asistieron compañeros a quienes les

interesó el desarrollo de este mismo, debido a que son pocas las oportunidades que tenemos para conjuntar lo que hacen los profesores, lo que enfrentan en su práctica diaria, y lo que realizamos los pedagogos. A este encuentro asistió también la doctora Ana María Salmerón Castro, en ese momento coordinadora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En el encuentro, cada uno de mis compañeros presentó su trabajo y al finalizar, los profesores nos hicieron observaciones, lo que nos permitió reflexionar sobre nuestro ensayo, si es que les orientó, y lo que podríamos mejorar de él. A su vez, nos comentaron sobre la realización de sus relatos y me pude dar cuenta de la complejidad que eso supone, ya que no sólo narran su práctica como profesores, sino los momentos de reflexión por los que pasan al modificarla y cómo en su actuación, va implícita una teoría.

Por otra parte, los profesores hicieron alusión a las condiciones de trabajo en las que se desempeñan, que la mayoría de las veces no son las más adecuadas; no obstante, ellos ponen en juego sus capacidades para contrarrestar la situación en la que se encuentran.

Me parece que el encuentro fue enriquecedor para las dos partes: a los profesores les proporcionamos una manera de ver la teoría no como algo ajeno a la práctica, sino complementario de ésta, y los profesores nos proporcionaron problemáticas que se presentan en su práctica, y que los pedagogos debemos conocer para actuar, abstrayéndolas de la cotidianidad, para así sumarnos a la reflexión; porque de nada sirve imaginarse problemáticas que no se basan en la práctica, que tal vez no estén ocurriendo o sean irrelevantes comparadas con otras que sí se presentan. Nos ayudamos así a pensar nuestro pensar pedagógico.

LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Mediante la ciencia, más específicamente mediante el método científico, el docente tendrá acceso a una nueva forma de ver la pro-

blemática que se presenta en el aula, con la finalidad de que, en lugar de seguir fielmente lo establecido por la institución, sea capaz de establecer otras formas de actuar. A su vez, los conocimientos que le proporcionan los hallazgos científicos le sirven como apoyo a su manera de observar los problemas, o sea, “*dirigen* su atención en la observación y la reflexión, a condiciones y relaciones que de otro modo se le escaparían... ofrecen una regla para la conducta de *observaciones e indagaciones* y no una regla para la acción directa” (Dewey, 1964, p. 33). Si bien la ciencia es una parte importante de la formación del docente, no significa que el método científico sea inflexible, ni que los hallazgos científicos deban de ser tomados como una regla de acción, sino como apoyos que le permitan darse cuenta de factores que tal vez no habría notado con la misma rapidez o detalle.

Tampoco resuelve algo fabricar recetas para los docentes; es un engaño pensar que si las prescripciones se siguen como tal, tendrán el resultado deseado. Hay muchos factores que intervienen en el proceso educativo, y por lo tanto es necesario que los docentes cuenten con herramientas para realizar un juicio sobre lo que hacen y cómo lo hacen, para tratar de resolver las problemáticas que enfrentan, ya que por más parecidas que sean, no hay dos iguales.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Al igual que la ciencia, la filosofía de la educación es un apoyo o herramienta para la práctica del docente, que le ofrece “amplitud, libertad e invención constructiva o creadora” (Dewey, 1964, p. 59). En la primera, según Dewey, a partir de la práctica pueden examinarse los resultados, y de esta manera establecer la acción en situaciones más amplias; la segunda consiste en llegar a la emancipación de la tradición, la rutina, intereses y caprichos personales unilaterales; la tercera radica en criticar, proponer y comprobar las nuevas

propuestas. Con la filosofía se logrará tener acceso a la corrección, creación y comprobación de nuevas maneras de actuar, reflexionar y criticar lo establecido por otros y por sí mismo.

LA CRÍTICA Y ARGUMENTACIÓN EN EL DESARROLLO DEL DEBATE

Es indispensable que el docente se forme en la “tarea crítica” (Salmerón, 2000). Ésta, contrario a lo que pudiera pensarse, no consiste en poseer información, ni en conocer las reglas y técnicas para poder ejercer la crítica, ya que “se puede ser un diestro manejador de las técnicas del análisis lógico, un hábil descubridor de falacias y de razonamientos inconsistentes y, sin embargo, carecer de inteligencia crítica” (Salmerón, 2000, p. 402). Para hacer un ejercicio de crítica hay que tener soportes, pero no por ello pensar que una propuesta bien sustentada es verdadera, debido a que además, los argumentos han de ser coherentes entre sí y viables para ser realizados. Puede que haya una propuesta bien sustentada, pero que su fin sea metafísico y por ende, imposible de realizar.

Hay que enseñar a ser crítico, lo que significa “no prestar su asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y a exigir estas evidencias... [y la] condición o reserva que debe mantenerse abierta ante cualquier forma de corroboración” (Salmerón, 2001, p. 403). Pero llegar a esa *tarea crítica* no es suficiente, son necesarios el análisis y la argumentación, con el objetivo de plantear propuestas para el mejoramiento del ámbito educativo. Sin embargo, no se reduce a esto; a su vez deben de compararse con otras y defenderlas debido a que, como señala Pasillas (2009), en el campo educativo no existen posturas irrefutables, sino que dependerá de la sociedad en que nos encontremos y lo que ésta considere valioso; por lo tanto, nunca se podrá llegar a decir que los métodos, el conocimiento que se debe impartir o la naturaleza del hombre es tal o cual en definitiva.

A todo esto se preguntarán: ¿dónde se da la oportunidad del docente para debatir? En el relato del profesor Hernández se presentan varias. En primera instancia, con los mismos compañeros docentes; en segunda, con los directivos, y en tercera, en los cursos (en su caso, los intensivos de nivelación pedagógica). Es en estos lugares donde el docente tiene la oportunidad tanto de ser escuchado como de escuchar e intercambiar argumentos con los otros; aunque si bien es posible establecer nuevas propuestas, no debe olvidarse que “el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante” (Dewey, 1967, pp. 60-61), esto es, el docente es capaz de crear nuevas propuestas, lo cual no quiere decir que todas podrán llevarse a cabo realmente, porque es necesario que se llegue a un acuerdo con los que conforman el grupo, sin olvidar el vínculo educación-sociedad. Por lo tanto, debe haber control, entendido como dirección, como dar razones para llevar a efecto una propuesta y no la otra.

VÍNCULO TEORÍA-PRÁCTICA

Cabe aclarar que si bien la filosofía y la ciencia son fundamentales, la experiencia en la práctica con la que cuenta el docente se encuentra situada en el mismo nivel, y es por ello que el mismo especialista, a fin de acceder a la totalidad del problema, tiene que contar con ella. No son suficientes los conocimientos, tampoco lo es la práctica. Esta desvinculación de la teoría y la práctica es muy común en educación; sin embargo, en realidad esto no sucede así, debido a que como diría Dewey, “la teoría es al fin, la más práctica de todas las cosas”; por lo tanto, su desvinculación tiene como consecuencia considerar a la educación de manera unilateral, no concebir la situación en su totalidad, ya que no atendemos todos los factores; hay un sesgo, precisamente porque no se cuenta con la suma de recursos y herramientas para llevar a cabo un análisis,

reflexión, crítica y modificación completas, que además puedan ser comunicados a los otros, y que éstos a su vez compartan y complementen con sus aportaciones. Perder de vista lo anterior crea dificultades para intentar resolver las problemáticas que se presentan, incluso puede llegar a paralizar el avance en éstas, y hacer que la rutina y las creencias prevalezcan.

En suma, la formación es un paso hacia la mejora de las prácticas docentes, pero también influye la misma práctica, que es parte de la formación, es decir, el “valor de la instrucción concreta respecto a los asuntos educativos reside en su efecto sobre la formación de actitudes personales” (Dewey, 1964, pp. 34-35), que es lo que se debe generar para que, como ocurre en el relato, el docente dude de su práctica, pero sin que esto sea resultado de algo fortuito, sino que sea producto de la observación, reflexión y crítica desarrollada por éste, a través de la ciencia, la filosofía de la educación y su práctica docente. Como puede apreciarse en el mismo relato, se tiende a relacionar la enseñanza con resultados exitosos –como la obtención de buenas notas–, lo que trae como consecuencia que no siempre las formas establecidas, los medios, en este caso particular la evaluación, sean las más adecuadas para lograr lo que se quiere, llegar al fin¹ propuesto, sino que en ocasiones se encuentran desvinculadas, y por tanto es necesario establecer ajustes o cambiar la forma de llevarlas a cabo, siempre teniendo en cuenta que se está bajo cierto control, ya sea de la institución o la sociedad, de ciertas finalidades en específico.

¹ Si bien en el ensayo no abordé la relación fines y medios, en el caso anterior creí conveniente hacer alusión a éstos.

REFERENCIAS

- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Pasillas Valdez, M. Á. (2009). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas (pp. 11-46). En H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (Coords.), *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN.
- Salmerón, F. (2000). La filosofía, la educación y la crítica (pp. 402-403). En *Filosofía y educación. Obras. Tomo 3*. México: El Colegio Nacional.

RELATO 3
LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE

*Daisy López Pérez**

*Muchas veces a lo largo de un mismo día,
me doy cuenta de que mi propia vida
y sus logros se han construido
gracias al trabajo de las personas que me rodean.
También comprendo con cuánta seriedad
debo esforzarme para darles en correspondencia,
tanto como he recibido.*

ALBERT EINSTEIN

Conocer la vida de una persona es como sumergirse en el fondo del mar y saber que, mientras nos hundimos, escucharemos algunos sonidos que provocarán sensaciones en cada uno de nosotros; encontraremos infinidad de historias, experiencias disfrazadas como

* Profesora de Español en EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

peces de diferentes colores, algunos más bellos que otros, unos más con destellos de felicidad y otros, tal vez los más oscuros, serán recuerdos dolorosos que quizá no querremos recordar, pero nos invadirán. Algunas veces veremos pasar caballitos o estrellas de mar como muestras de esperanza, algas que nos acarician dando aliento, pero seguiremos inmersos en el agua cristalina, pues la vida misma es tan linda, profunda e inmensa como el océano.

Hace muchos años mi abuela materna decidió proteger a mi madre, así que cuando ella tuvo catorce años la comprometió con mi padre; él ya tenía veintiocho años. Creo que fue una forma de demostrar su amor hacia ella, no había o quizá no sabía cuál sería la manera correcta de cuidarla; después de la boda, mi abuela murió. Ese fue el inicio de mi familia en una comunidad del estado de Oaxaca. Mi madre había estudiado sólo hasta el tercer grado de primaria, mi padre había concluido su educación secundaria y, como en muchas historias, para buscar una mejor vida, viajó a la Ciudad de México. Él trabajaba como policía auxiliar. Tiempo después llegó mi madre. Se instalaron en el Estado de México, con mucha dedicación y trabajo compraron un terreno. Mi madre buscó trabajo limpiando casas, o bien, lavando ropa ajena. Algunas veces me contaba cómo mi hermano mayor me llevaba en brazos cuando era bebé, para que ella pudiera amamantarme en el lugar donde trabajaba. Fueron tiempos difíciles para todos, pero en la medida de lo posible siempre nos procuraron. Posteriormente, mi padre solicitó trabajo en la central de abasto y desde entonces ha sido peón de limpia. Todos los días despierta muy temprano para barrer el tramo que le corresponde, así ha podido cuidar el medio ambiente, limpiar la ciudad y llevar sustento a mi hogar.

No puedo quejarme, mi padre siempre nos enseñó a trabajar duro por lo que uno desea, así que cuando vi que mi hermana mayor tenía el libro de *Español. Lecturas*, yo intentaba decodificar el significado de esas palabras. Así empezó mi gusto por las letras. Mi padre, al darse cuenta, tuvo a bien considerar la opción de que iniciara mis estudios, creyendo en todo momento en mí; hasta donde

él pudo me acompañó en mis tareas, explicándome o ayudándome a resolver sumas, multiplicaciones y divisiones. Algunas veces papá decía: “Cuando crezcas, tú serás profesora”, algunas veces yo reía, no sabía si él podía conocer el futuro, o si tenía grandes expectativas sobre lo que yo podría lograr. A partir de ese momento hicimos un intercambio: él me otorgaba tiempo en silencio mientras yo le daba calificaciones.

En 1994 conocí a mi maestro de cuarto grado. Era muy sencillo trabajar con él, le tenía mucha confianza. Él también creía en mí y me escuchaba cuando tenía dudas sobre la escuela y el mundo. A veces bromeaba para hacerme reír. En ocasiones ya no era necesario que nos enseñara canciones, pero lo hacía para que cantáramos antes de salir del salón. Eso me daba risa porque nos sonrojaba a todos. Un día durante la clase él me preguntó: “¿Qué vas a ser cuando seas grande?” Respondí: “Quiero ser maestra, quiero ser como usted”. Desde entonces supe cuál era mi lugar, o mejor dicho, cómo quería ser en un futuro. Algunas veces discutí con él porque no me gustaban los deportes, ni mucho menos que me pusiera en algún bailable que tuviera que ver con la danza folclórica. Nunca he sabido qué vio en mí ese profesor para que me diera ánimo, nunca le he preguntado. Puede ser que se percatara de lo rica que era en hermanos, pues cuando salíamos de la escuela éramos una pandilla de cinco niños regresando a casa; algunas veces levantaba mi rostro y veía a los más altos, otras veces veía bajo mi hombro y allí estaban mis dos hermanos más pequeños; dos más estaban en secundaria, así que en ese sentido nunca fui pobre.

Al iniciar mi educación secundaria, enfrenté cambios no sólo por la adolescencia, sino también por la forma de pensar de mi familia. Podía percatarme de lo difícil que se volvía vivir en un matrimonio “arreglado”, los actos y las consecuencias que esto traía, la situación económica, el pensamiento machista de mis hermanos, pues decían (refiriéndose a las mujeres): “para qué estudian si van a terminar casadas”; tenía familia pero al mismo tiempo pensaba que no la tenía. La escuela se volvió un refugio, insuficiente a veces, por-

que en cada día se agotaba mi ánimo por aprender. En su momento recurrí a dos maestras que creían en mí; conseguí una beca para continuar con mis estudios. Ellas hablaban conmigo, estaban allí para animarme a que enfrentara las situaciones que venían; cada día que pasaba mis ojos desbordaban ríos largos que corrían queriendo unirse al mar.

La preparatoria fue un lugar de provecho, tuve amistades muy buenas que me ayudaban a continuar, a sacar adelante los trabajos, pero la situación familiar siguió pesando sobre mí. En un intento por mejorar mi vida, me embaracé, por lo que pedí mi baja definitiva de la institución. El orientador de la escuela me solicitó firmar sólo mi baja temporal, pues en caso de recapacitar podría regresar a terminar los dos semestres que me faltaban. Al inicio del siguiente ciclo escolar, después de haber dado a luz a una niña, decidí regresar a terminar mi preparatoria, con la creencia de que si en un futuro mi hija se llegaba a encontrar en la misma situación, vería que su madre había hecho el intento por seguir adelante. Es ella, mi hija, quien me da la oportunidad de ver el mundo desde otra perspectiva, pues a partir de ese momento me encontré con nuevas responsabilidades como madre, ama de casa y estudiante. Paradójicamente, mi promedio subió y volví a retomar el curso que en algún momento había perdido.

La Escuela Normal Superior de México apareció en momentos muy decisivos para mi existencia. La primera vez que intenté ingresar a sus filas fue con la intención de estudiar Psicología Educativa, sólo había veinte lugares. No me quedé. Me sentí mal, frustrada, porque estaba segura de que podría ser una excelente psicóloga. Después de esto no sabía hacia dónde iría, qué sería de mí o cuál sería el camino a seguir. Desistí de la idea de estudiar psicología, nunca más lo volví a intentar.

La segunda vez fue en un momento difícil para mí, la separación del padre de mi hija era reciente. En ese momento una amiga tuvo a bien visitarme y entregarme la convocatoria para ingresar a la licenciatura. Cuando tuve en mis manos esa hoja, pude observar la fecha

de registro correspondiente a la letra de mi apellido, y al lado una fecha que indicaba el día siguiente. Confundida por tantas ideas, me di a la tarea de conseguir todos los documentos, pensaba en el futuro de mi hija si no estudiaba, en mi ausencia con ella como madre, asimismo especulaba sobre nuestras posibles carencias durante los cuatro años de la carrera. Por el contrario, si me dedicaba a trabajar quizá tendría una estabilidad económica incierta, por la cantidad y por el tiempo, no tendría la seguridad de obtener un empleo fijo. Tener muchas ideas en mente a veces nubla nuestra visión sobre la realidad y no nos permite ver claramente soluciones o alternativas.

Aún confundida emprendí el viaje al día siguiente. Dos horas de distancia. Al llegar, la persona encargada del proceso de registro me preguntó: “¿Para qué especialidad?” No supe qué responder, ¡ya lo había intentado para psicología! Entonces recordé a cada uno de mis maestros de secundaria; enseguida descarté matemáticas; sin embargo, me gustaba geografía, historia, biología. Pensé: “¿Con qué materia tienes menos problemas?” Evoqué mi primer diez en español cuando inicié la secundaria. Después pensé en mi maestro Antonio, el de tercer grado; mis trabajos siempre tenían diez, mi libreta era muy bonita. Alguna vez nos pidió escribir un cuento. Lo entregué. Él me devolvió en un sobre blanco una cédula de inscripción a un concurso; también estaba mi cuento y un seudónimo que me había obsequiado. Yo sonreí muy asombrada por lo que veía. Mi trabajo no ganó, sin embargo, había obtenido un premio más grande: la confianza de alguien en mí; el maestro Antonio reconocía mi trabajo. Cuando me volví a preguntar para qué especialidad presentaría el examen de ingreso a la ENSM, me respondí: español. Esa fue mi respuesta. Fui aceptada, me sentí afortunada, feliz, había encontrado mi lugar. A partir de entonces inicié un sendero complicado por diferentes situaciones personales o académicas; no fue sencillo, a veces tuve la intención de dejar las cosas, de animarme a ser una más en la sociedad. Cada vez que estaba a punto de caer encontraba a personas que confiaban en mí, reconocían mi trabajo, algo bueno en mí, o bien, algún logro obtenido en mis materias.

Durante las prácticas en las diferentes escuelas secundarias del Distrito Federal me percaté de diversas situaciones a las que se enfrentaban los estudiantes, independientemente del contexto. Quedé envuelta en muchos cuestionamientos respecto de su conducta, su desempeño y del interés (poco o mucho) que ellos tenían por aprender. Algo en ellos me parecía familiar.

Egresé de la Escuela Normal Superior de México en el 2007, con la ilusión de haber dado un primer paso hacia mi superación; tenía en mi rostro una sonrisa, la seguridad de haber encontrado mi lugar en la tierra al frente del aula impartiendo clases. La intención de devolver un poco de lo mucho que había obtenido en mi estancia en la secundaria, me animaba a seguir adelante creyendo en el trabajo de mis maestros, a quienes apreciaba y se agregaban a mi lista de gente importante bajo la categoría: “quienes creen en mí”. Algo bueno debía existir en mí, aunque no sabía qué era.

Al dejar la ENSM tuve la opción para decidir trabajar en secundarias diurnas o técnicas. Elegí integrarme a la enseñanza mediante la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas. A un mes de haber egresado fui enviada a una Escuela Secundaria Técnica ubicada en la delegación Álvaro Obregón. Mi estancia ahí fue de cuatro años; a unos meses de cumplir cinco años de trabajo, conseguí una permuta y pude acercarme a mi domicilio.

Cuando alguien escucha la última estrofa del himno de nuestra institución, la DGEST, puede sorprenderle cuando cantamos: “Por la superación de México, México, México” (con el brazo levantado y el puño cerrado). Uno puede pensar que la forma solemne de entonarlo nos muestra la unidad de nuestros ideales y de la forma de trabajo; sin embargo, no refleja la realidad.

Durante mis cinco años de servicio en estos planteles, he podido encontrar una serie de dificultades que enfrentan los adolescentes. Es difícil creer que cada Escuela Secundaria Técnica que pisamos difiere no sólo en el contexto, sino en la educación traída del seno materno y la impartida en la escuela. Todo lo anterior nos deja en el aula una encrucijada ante estudiantes, sueños o metas perseguidas,

así como las preocupaciones, intereses o problemáticas presentadas por cada uno de ellos, pues varían. Lo curioso es la aparición de características que los unifican como jóvenes de una misma generación, ya sea música, baile, héroes, estereotipos.

Todo lo que florece de un árbol tiene un inicio, cuando viajamos a la semilla, no sólo conocemos, comprendemos qué elementos ayudaron en su desarrollo. De esta forma es sencillo apreciar el resultado, la flor de ese árbol y posteriormente, el fruto, resultado de la mezcla de un conjunto de elementos.

El tema que deseo abordar se gesta en diversas situaciones transcurridas a lo largo de mi vida. Ha sido un proceso en el que afortunadamente he encontrado apoyo por parte de algunos profesores en mi trayecto escolar. La confianza depositada en mí, el reconocimiento que obtuve de su parte logró darme fuerza y ánimo para continuar enfrentando los acontecimientos encontrados a mi paso. No fue fácil. A la edad en la que una transita por la educación secundaria, no comprendemos situaciones que pueden marcarnos para toda la vida. A veces somos ajenos a problemas familiares, pero como si fuera un hoyo negro quedamos inmersos en ellos, sin poder salir; los cambios traídos por la adolescencia agregan un toque mágico de confusión. Si uno no encuentra una mirada de otro, continúa su andar como si vagara en un universo extraño, va a tientas tocando al elefante, la piel, su textura, las partes de su cuerpo, sin reconocer qué es, como si caminara entre otros y nunca encontrara un igual. El detonante para darnos vida, para hacernos existir, para recordarnos que vivimos es, sin duda, cuando alguien pone sus ojos en nosotros, nuestra mirada se refleja en otra mirada. En ese momento existimos para alguien, dejamos de ser invisibles, empezamos a crear un propósito, un camino para seguir adelante, vamos encontrando sentido a nuestra vida.

Durante mi niñez, en cuarto grado de primaria, obtuve la mirada del maestro Antonio. A pesar de las carencias que tuve durante mi infancia, no necesité nada más que su reconocimiento. Saber en ese momento que me tomaba en cuenta y apreciaba mi trabajo me

animaba a seguir adelante, a trabajar, a mejorar el don que en algún momento la vida me había otorgado: el ansia por aprender. En la secundaria, cuando el maestro Antonio se interesó por mi cuento y lo envió a concurso, fue la mejor muestra que pude haber tenido respecto de mi trabajo (de otra forma no hubiera pensado que algo, en particular la redacción, estaba bien).

Cuando me separé del padre de mi hija tuve miedo, no sabía cómo definiría el camino a seguir, quizá mi inconsciente tenía más miedo al campo laboral, ¿podría ser sencillo? El camino más complicado sería la licenciatura; pese a todo sabía que era el espacio que siempre había dominado, un sendero más conocido: la escuela.

Consciente o inconscientemente, he buscado el reconocimiento en la mirada de otros: para sobrevivir, para encontrar sentido a mi existencia, porque no encontré a alguien cercano en el seno familiar que lo hiciera; fue una forma de seguir adelante, un paliativo. Desde donde me encuentro actualmente, he podido percatarme de las dificultades que enfrentan los adolescentes en su paso por la escuela secundaria, he visto que son ignorados, no son vistos o reconocidos como seres humanos. No hay la atención debida para ellos.

Como docentes tenemos un sinfín de preocupaciones en nuestras escuelas, la mayoría de las veces dejamos en último lugar a los alumnos y la calidad de vida que llevan dentro del salón de clases. Minimizamos su importancia sin detenernos a pensar que el ser humano se construye por una serie de elementos que va tomando a lo largo de su vida. El estudiante es un ser incompleto que aspira a ser reconocido, incluso cuando se encuentra solo; está formado de encuentros que ha tenido con otros. No olvidemos que una de las características de los seres humanos es sentir la necesidad de ser reconocidos ante los ojos de los otros, por ende, el reconocimiento se vuelve parte complementaria de nosotros, buscamos ser tomados en cuenta, buscamos el aprecio de los otros, intentamos –de alguna forma– interesar a los otros en nuestra suerte.

Los profesores nos preocupamos por aspectos mínimos de la experiencia escolar de los estudiantes. Durante la clase nos remiti-

mos a la transmisión de conocimientos sin detenernos a reflexionar sobre la significatividad que tendrá el contenido para el estudiante; en ocasiones nos resulta indispensable la concentración en aspectos de mala conducta, solemos evidenciar aspectos negativos, entonces, a lo largo del ciclo escolar se distinguen los buenos y los malos alumnos. Cada educando –antes de entrar al salón– sabe sobre sus logros o fracasos; sin embargo, éstos se verán enfatizados al entrar al aula de clases y a medida que avance el ciclo escolar.

Los maestros tenemos cada día mayor responsabilidad para con los estudiantes, no basta con impartir cátedra sobre una asignatura, debemos ayudar a que los estudiantes tomen consciencia de su fuerza y sus debilidades. Interesarnos en ellos, animarlos a plasmar sus ideas, sentimientos sobre sí mismos o sobre su entorno, contribuye a reforzar la percepción que tienen de su ser. Lograr que los estudiantes utilicen la redacción como medio de expresión y narren su sentir, su percepción sobre lo que acontece, tal vez los guíe para que sus experiencias adquieran un significado distinto al que ellos aprecian; quizás encuentren el reconocimiento que buscan para darle sentido a su existencia. Los estudiantes necesitan saber que alguien los reconoce. Los adolescentes en este momento requieren un reconocimiento de su grupo de pares, sus seres queridos y en el caso de las escuelas, también de sus maestros. Sólo así su deseo de ser reconocidos quedará satisfecho.

LA FORMACIÓN DE LAS FINALIDADES INDIVIDUALES: “LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE”

*Carolina Pomar Bringas**

INTRODUCCIÓN

Al realizar este trabajo, la intención era mostrar cómo estudiantes de pedagogía de la UNAM podíamos hacer el análisis de una situación práctica; además, tuvimos un encuentro con los docentes que escribieron los relatos. Nos invitaron a presentar el trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y al exponer el texto frente a los docentes, nos expresaron sus puntos de vista y críticas, lo que nos permitió no sólo imaginar cómo nos sería útil este intercambio a los dos grupos –los estudiantes de pedagogía, y los profesores de escuelas secundarias, en un proceso de formación en la UPN–.

* Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Cabe mencionar que al estar inmersos en una situación y tener una relación directa con ésta, muchas veces no nos percatamos de otras posibilidades de interpretación, como en este relato, en el cual la profesora plantea una problemática, pero quizá no era consciente de ella, sino que percibía otras con las que vivía el día a día. La intención de este trabajo es mostrar una mirada posible a la cuestión planteada por la profesora Daisy López.

La realización de labores como ésta, no sólo tiene como fin el observar la relación entre la práctica docente específica y la reflexión desde lo conceptual, sino también pretenden servir como herramienta a aquellos que se encargan de la primera, para analizar e intervenir en los problemas educativos a los que se enfrentan, a partir de abstraerlos de su labor cotidiana.

Trabajos como éste, en los que tengamos la oportunidad de colaborar profesores en servicio, docentes y alumnos tanto de la UNAM como de la UPN, permiten observar el trabajo del otro y colaborar en conjunto para el desarrollo de nuestra área, sin cerrarnos a diversas perspectivas y aportaciones, en dirección del mejoramiento de la tarea pedagógica.

ANÁLISIS

Con este texto pretendo desarrollar un análisis de la problemática que vive la profesora autora del relato “Los ciegos y el elefante”. Iniciaré con una explicación de cómo se conforman los fines de la educación a partir de la cultura, la existencia de métodos en el medio escolar para alcanzar los fines dados y cómo, a partir de tales fines y métodos, el alumno puede conformar sus fines individuales; adicionalmente, daré cuenta de la influencia que tiene el docente en ello.

Al leer el relato que precede a este texto, en el que la profesora narra parte de su vida, cómo llegó a ser docente y cómo observa a los alumnos vivir la misma situación que ella, respecto de no saber

cuál es su lugar en el mundo, pensé que ese era el problema: ¿cómo saber cuál es tu lugar en el mundo? Cuando una persona estudia durante toda su vida, tal vez se encuentre con la dificultad de no saber para qué es bueno, o qué es lo que hará, a qué se dedicará. La profesora López intenta dar esa guía a los alumnos, para que ellos mismos pudiesen encontrar una finalidad hacia la cual dirigirse.

Desde mi punto de vista –asumo que habrá otros–, el problema que se plantea en este relato, es que la profesora busca hacer un reconocimiento emocional del alumno y no de sus capacidades, lo que puede tener como efecto, que no se llegue al objetivo de que el individuo forme sus propios fines, a partir del descubrimiento y desarrollo de sus capacidades.

La educación supone una transmisión y apropiación de conocimientos que llevan a una transformación en las disposiciones del individuo, esto lo forma y guía su actuar. En la educación están presentes fines, que se conforman a partir de la cultura, un proceso de adaptación no biológico mediante el cual el ser humano se adhiere a las necesidades que genera su entorno para la pervivencia como especie. Como señalan García y García: “La adaptación fundamental de la especie humana ha sido la capacidad de objetivar la experiencia y preservarla en la cultura, así como la capacidad de convertir en proyecto y en proceso la incorporación de los bienes culturales a la actividad mental” (2001, p. 374).

De acuerdo con García y García, el concepto de *bien cultural* no sólo hace referencia a elementos materiales, sino también simbólicos; estos últimos adquieren valor de uso cuando son reconocidos por un grupo social. A los bienes culturales que posee un grupo se les llama *acervo cultural*. Cabe mencionar que tal acervo se conforma, de acuerdo con las necesidades sociales, como aquello que debe poseerse para la permanencia. El acervo cultural se transmite por medio de la cultura de uso, que es incorporada por los sujetos a través de procesos de educación y socialización.

La educación permite el acceso de las personas al acervo cultural con la intención de que compartan el valor de los elementos

que lo componen, las reglas sociales, y que acepten –por su legitimidad– los procedimientos de transmisión cultural propios de la sociedad en que se desenvuelven (García y García, p. 376).

En resumen, los fines educativos se forman a partir del acervo cultural, la cultura de uso, esto es, lo que es deseable que se aprenda para la permanencia del hombre y su cultura, es decir, que los fines educativos no son los mismos en una sociedad y en otra. Al estar inmersos en una sociedad específica no nos percatamos de estos fines, pero la educación escolarizada transmite de manera intencionada y consciente tales fines, lo que es deseable que aprendan los individuos de una sociedad.

En la escuela tales fines se refieren a lo que debe enseñarse, presentado en forma de materias que constituyen saberes de uso social; la enseñanza se da a través de métodos, los cuales se refieren a “cómo” debe enseñarse. Es necesario saber identificar cuál es el papel que cumple cada uno para establecer la relación más adecuada entre ellos. Sin embargo, “si el cómo y el qué [...] han de interactuar cooperativamente con el fin de asegurar buenos resultados, se corre un grave peligro al trazar una distinción rigurosa y fija entre ellos” (Dewey, 1964, p. 63).

Debe evitarse una distinción rígida, ya que estaríamos pretendiendo recetas, y centrándonos en el aprendizaje de conocimientos de ciertas materias, y aunque es uno de los fines de la educación, y más específicamente de una clase, deja de lado las actitudes y capacidades que adquiere el alumno como reacción a tales conocimientos dados, es decir, vía la experiencia particular.

Como Dewey señala, los métodos que producen más pronto y eficientemente una habilidad en las materias dadas en su sentido más reducido de conocer, no se preocupan de la formación de actitudes que decidan el uso que vaya a hacer de esa capacidad el alumno (Dewey, 1964, p. 65). Esto quiere decir que el alumno puede adquirir hábitos, pero sin tener interés por cierta materia, y de igual manera puede desarrollar intereses y gustos, pero sin dirigirlos hacia algún fin.

Por este motivo, el profesor, quien es el encargado del método dentro del aula, tendrá que ser consciente del desarrollo colateral de gustos, habilidades, intereses y hábitos que se dan en los alumnos al aprender un contenido, ya que éstos controlarán las futuras actividades y respuestas mentales que le ayudarán a la conformación de sus propios fines. La escuela da una gama de materias, de saberes elegidos socioculturalmente; a través del contacto que el alumno tenga con éstos, desarrollará actitudes y capacidades, y le servirán como un factor que influya en la formación de los fines individuales.

Sin embargo, aunque lo anterior es un elemento en la formación de los fines del alumno, no es condición suficiente, ya que aun desarrollando gustos y habilidades, puede no ser consciente de sus capacidades, las cuales, sumadas a lo anterior, pueden dirigirlo de manera más clara a la conformación de los fines propios. Pero el alumno requiere a otro para identificar sus capacidades e incapacidades, es aquí donde el profesor interviene para formar un juicio sobre el alumno y orientarlo en la toma de conciencia de su fuerza y sus debilidades (como se señala en el relato), sin olvidar que el juicio debe estar en el marco de los objetivos de su materia; en otras palabras, el alumno accederá a partir de objetivos a sus propios fines, tomando como referente el reconocimiento como distinción de sus capacidades e intereses, desarrollados a través de los fines y métodos educativos.

CONCLUSIÓN

Los fines educativos están conformados socioculturalmente y se presentan como el “qué” debe aprenderse. De esta manera, para alcanzar tales fines se dan medios que son el “cómo”. Dentro del aula, el profesor es el encargado de poner lo anterior en práctica, de acuerdo con los fines y métodos relacionados coherentemente que le permitan alcanzarlos, pero sin olvidar que éstos no deben seguir-

se como una receta para la obtención de resultados, y consciente de que, de manera colateral a su enseñanza, el alumno desarrolla actitudes y capacidades que servirán como elementos en la formación de sus propios fines.

Para que el alumno llegue a fines propios a partir de los fines educativos, requiere el reconocimiento para encontrar “su lugar en el mundo”, de manera que el profesor debe realizar un juicio a través del cual haga consciente al alumno de sus capacidades e incapacidades, para que éste las desarrolle o supere; cabe recalcar que tal juicio estará orientado por los objetivos de la materia, de aquello que está en condiciones de enseñarle al alumno.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). Creación de cultura y procesos de educación. En *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- López Pérez, D. (2016). Los ciegos y el elefante. En B. Trujillo, J. M. Ramos, J. A. Serrano (Coords.) *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: UPN.

RELATO 4
RUTAS Y RETOS... PROYECTO DE VIDA

*Mónica Hernández Hernández**

Nací en México, Distrito Federal, en el año 1969, y soy la segunda de cinco hermanos. Mi madre trabajaba todo el día como enfermera en el Hospital de Cinematografistas porque mi padre nos había abandonado.

De mis años en la escuela casi no tengo momentos agradables para recordar. En primaria tuve problemas de aprovechamiento escolar, siempre pasé de “panzazo”; así fue como terminé la primaria. En secundaria tuve maestros tradicionalistas; entonces memorizaba para los exámenes: apuntes, fórmulas, símbolos, cuestionarios; así aprobé las materias.

En aquel momento sentí soledad y desánimo, a ello agregaba que mi madre siempre estaba en el trabajo, pues era nuestro único sustento. No contaba con algún maestro u orientador vocacional

* Orientadora en EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

que me guiara para seguir estudiando o para mejorar mi aprovechamiento. Transité en estos espacios como pude.

Cuando terminé la secundaria me pregunté: “¿Ahora qué sigue? ¿Qué voy a estudiar?” No lo sabía. Tenía que trabajar para ayudar con los gastos de la casa. Encontré trabajo en un taller como decoradora de muñecas de vinil, labor pesada y mal pagada. A veces me preguntaba: “¿Qué va a ser de mi vida? ¿Es lo que quiero hacer el resto de mis años?”

Un día de 1984, mientras leía un periódico, encontré la convocatoria de la primera generación del bachillerato pedagógico N° 2 para la Escuela Nacional de Educadoras. Realicé el examen de ingreso y fui aceptada. Después de un año de no estudiar sentí nervios y emoción al mismo tiempo. Volver a entrar a la escuela, estudiar por las mañanas y trabajar en las tardes. En el bachillerato encontré maestros tradicionalistas, emisores, y yo continué siendo receptora de conocimientos. No todo fue malo. La maestra de ciencias me enseñó a sembrar, a hacer terrarios y a plantar árboles. En la materia de historia aprendí por medio de historietas de Eduardo del Río “Rius,” algunas etapas relevantes de ésta; era divertido. En la materia de filosofía, antes de los exámenes elaboraba acordeones para aprobar, porque el maestro decía: “Quiero los conceptos tal como se los di, si es diferente estará mal su respuesta”; se trataba de memorizar mucha información. ¡Qué horror!

Tres años de estudio, y volví a preguntarme: ¿Ahora qué voy a estudiar? ¿Qué universidades existen? ¿Quién me podrá orientar? “No entraré a la Escuela Nacional de Educadoras”, me decía a mí misma, la había visitado y vi que hacían manualidades. Yo no tenía esa habilidad. En ese entonces un tío laboraba en la Universidad Pedagógica Nacional, él me habló de la convocatoria y de las carreras que ahí se impartían. Mi siguiente cuestionamiento fue: ¿qué carrera elegir?

Realicé el proceso de selección para ingresar a la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Presenté el examen de ingreso. Fui aceptada. Durante mi estancia

ahí, tuve la necesidad de un acompañamiento, sobre todo cuando reprobaba materias, como el caso de probabilidad y estadística, pues tuve que recurrir a la materia. En quinto semestre conocí a dos compañeras que me aceptaron en su equipo de trabajo, situación que me ayudó el resto de mis estudios de la licenciatura. Trabajaba a la par de ellas, a su ritmo. Cuando me atrasaba en alguna actividad me decían: “Nos vamos a salir de tu equipo”; cuestionaban mis opiniones, explicaban lo que yo no entendía; en ellas encontré guía y apoyo.

Durante la elaboración de mi tesis, en la materia de seminario de investigación, busqué temas de interés. Me llamó la atención el tema “niños sobredotados”. Al empezar la investigación me percaté de que había poca información sobre él. Recuerdo una tesis en la Universidad Nacional Autónoma de México, de una maestra llamada Zoila. Ella tomaba una muestra de niños para aplicar pruebas y determinar quiénes eran niños sobredotados, sólo eso, y entonces me preguntaba: ¿qué pasa después?, ¿a dónde los canalizan?, ¿qué seguimiento se les da? Lo decidí, eso me gustaría investigar; sin embargo, a ningún maestro de la universidad le interesó mi tema. Yo no iba a permitir que me impusieran un tema que no quería, pues tenía la firme idea de que cuando te obligan a hacer algo que no quieres, los resultados son desfavorables, así que decidí no titularme. Me encontraba desilusionada y desanimada. Fue hasta el año 1998 cuando me titulé en la modalidad de “examen de conocimientos”.

Un compañero de la universidad me invitó a trabajar en el Colegio Nacional de Educación Profesional Álvaro Obregón I; estuve seis años en el puesto de orientadora educativa. A veces me reflejaba en los alumnos; entonces podía comprender sus carencias, como el bajo aprovechamiento escolar y la falta de un guía. En ese momento las actividades que desarrollaba con los alumnos de bajo aprovechamiento escolar, consistían en círculos de estudio entre pares, así como visitas a universidades, actividades que consideré relevantes para la toma de decisiones de cada uno de ellos, pues les ayudaría a visualizar su futuro.

Al mismo tiempo trabajaba en Conalep. Entré a trabajar en los módulos de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Una aventura nueva y relevante en mi vida porque podría orientar o guiar a chicos de secundaria o egresados de las instituciones de educación media superior. Estos módulos eran poco conocidos o visitados por las personas. Cuando salían los resultados de la convocatoria de Comipems, asistían padres de familia enojados por las instituciones educativas asignadas a sus hijos, sin asumir su responsabilidad de guiar, orientar o buscar ayuda sobre el llenado de las opciones educativas; no veían la importancia de elegir una carrera. La toma de decisiones es un tema fundamental en la vida de toda persona.

En el año 2003 obtuve un puesto administrativo y mis actividades cambiaron. Pasé de un salón a una oficina de tiempo completo. Ya no tenía trato con alumnos, ahora sólo con docentes. En el 2009, un compañero de trabajo en Conalep, me habló de la convocatoria para plazas docentes. Al principio dudé; me animó y dijo: “tú eres egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, sí te quedas”. Me registré vía internet, fui a revisión y a dejar mis documentos. Cuando me preguntaron para qué plaza iba a concursar, yo pensé en orientación educativa, por mi experiencia previa. Esa plaza no estaba disponible, y de acuerdo con mi perfil, me correspondía la asignatura de formación cívica y ética. No muy convencida, me presenté el día y a la hora indicada al examen. Los resultados fueron publicados vía internet 15 días después; me asignaron una plaza de 19 horas. Fui enviada a una Escuela Secundaria Técnica en el turno vespertino, a un lugar desconocido para mí; además, el tiempo de trayecto sería de una hora y media. Ahora lo considero relevante porque puedo conocer el contexto donde se desarrollan mis alumnos.

Iniciar con mi labor docente hizo que surgieran en mí muchas inquietudes: ¿Cómo empezar? ¿Cómo le hago? ¿Copio a mis maestros? Me detenía a pensar qué tipo de maestra deseaba ser, ¿seguir la forma tradicionalista en la cual aprendí, memorizando, repasando? Me repetía: “No quiero ser una maestra tradicionalista, nece-

sito mejorar”, es por eso que realicé un diplomado en formación docente.

En el ciclo escolar 2012-2013, me asignaron grupos de tercer grado en la materia de formación cívica y ética II; responsable del trabajo del concurso de ingreso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), y tutora del 3º J. Al parecer, Servicios Educativos me pasó la estafeta porque las actividades no estaban consideradas en el programa de la materia. Trato de realizar estas actividades de acuerdo con mi experiencia.

Trabajé desde el proyecto de vida de los estudiantes. La mayoría de mis alumnos no saben lo que quieren estudiar; algunos dicen que quieren ser narcotraficantes; otros, choferes de taxi “pirata”, microbuseros; otras más, madres de familia, o bien, delincuentes de su barrio. Tal vez hablan por hablar, o quizá van a ser lo que sus padres no pudieron estudiar, o siguen patrones familiares; lo conveniente para ellos, es ser felices con su elección.

Tiempo después, la coordinadora académica me informó que en la materia de tutoría se realizaría únicamente evaluación de la velocidad, fluidez y comprensión lectora, situación incómoda y desagradable para mí, porque es el único espacio para trabajar las problemáticas de los alumnos. El programa de tutoría señala la realización de actividades enfocadas a mejorar la situación académica, solucionar conflictos y orientar al estudiante en su proyecto de vida.

Al asistir al grupo de tutoría, informo a los estudiantes que durante el año escolar se tiene que evaluar su habilidad lectora, ellos muestran desinterés, y lo llevamos a cabo como una actividad mecánica que se tiene que cumplir.

En una ocasión pasé asistencia y me percaté de las faltas de René, un alumno que en la materia de formación cívica y ética siempre trabajó. Cuando reporté la situación a Servicios Educativos, no me dieron respuesta. Pedí enviar un citatorio a sus padres, y me informaron que su madre no podía asistir, por estar embarazada. Verifiqué sus calificaciones en control escolar y observé tres

bloques reprobados en la materia de historia. Cuando platicué con la maestra encargada de la asignatura para ver la forma de apoyar al alumno, su respuesta fue negativa, argumentado que “Es un chico que no asiste” y “no aceptaré trabajos atrasados”. Ante esas respuestas, me enfrenté a algunas interrogantes: ¿Cómo apoyar al alumno? ¿No va a terminar sus estudios por reprobación de la materia?, y por lo tanto, ¿no cursará el nivel medio superior?

Un día vi a René en el salón y le comenté sobre su situación escolar. Él sólo alzó los hombros, y dijo: “Voy a tratar de terminar la secundaria, no me gusta venir”. Le pedí que tratara de no faltar para no agravar su situación en otras materias. Ahora asiste dos o tres veces a la semana, me doy cuenta por la lista de asistencia y lo veo preguntando a sus compañeros.

En el salón asigné un compañero de apoyo a los alumnos que tienen materias reprobadas. Sin embargo, no se ha realizado un seguimiento oportuno, por ende, los estudiantes no toman con seriedad las actividades; además por la falta de tiempo, porque se da prioridad a la evaluación de la lectura.

¿Podré realizar actividades de tutoría con apoyo de las autoridades y personal que labora en la escuela? ¿Por qué los alumnos faltan a la escuela? ¿Cuántos alumnos como René tendremos en la secundaria? ¿Puedo hallar una estrategia para que los alumnos tengan un proyecto de vida y mejoren su aprovechamiento escolar?

Considero de vital importancia encontrar una estrategia para apoyar a los alumnos en su aprovechamiento escolar y guiarlos hacia el logro de su proyecto de vida, por medio del acompañamiento de maestros y padres de familia; implementar actividades, evaluar, reflexionar, buscar y utilizar diversas alternativas de solución.

ESLABONES OLVIDADOS: ¿UNA COMPLICACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA?

*Betzabeth Reyes Pérez**

*Nosotros como educadores necesitamos reconocer
que los problemas sociales son algo propio;
que ellos y no solamente sus consecuencias son algo propio,
que nosotros somos parte de las causas que los producen
por lo que hemos hecho y dejado de hacer
y que tenemos un papel necesario en encontrar su solución.*

J. DEWEY (1994, p. 102)

El presente texto tiene como objetivo primordial analizar una problemática específica vivida en una escuela pública, con base en algunos referentes conceptuales. Daré elementos básicos desde una perspectiva deweyana para lograr una reflexión a partir de una conexión entre teoría y práctica.

* Pedagoga por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Aunque la propuesta de John Dewey (filósofo y pedagogo estadounidense, que vivió de 1859 a 1952) se remonta a casi un siglo y se vislumbra desde un contexto geográfico distinto, me atrevo a decir que sus textos son vigentes, y que los problemas sociales y educativos presentados en su contexto no distan de lo que actualmente sucede en México.

El presente texto parte de la lectura del relato que lo precede: “Rutas y retos... proyecto de vida”; en éste, la autora (profesora de escuela secundaria técnica en la asignatura de Cívica y Ética y partícipe de la situación expresada) considera la problemática de lo que constituye la construcción del proyecto de vida de un sujeto. Comienza por su experiencia personal, hace un recorrido cronológico de su vivencia académica, y concluye con la situación específica de uno de sus alumnos.

Consideraré dos elementos que logro identificar en el relato y que interactúan continuamente: los problemas sociales que interrumpen la construcción del proyecto de vida del sujeto, y la función de la escuela como un espacio para educar y socializar al individuo. Cabe mencionar que en la escuela se refleja la realidad social, a través de complicaciones y progresos que permean de modo directo su funcionamiento.

La construcción que el sujeto hace de sí mismo no nace de la nada, es más bien una expresión de lo que ha aprendido en el grupo al que pertenece, a través de la educación recibida en primera instancia por la familia; ésta le dará herramientas necesarias para su posterior incorporación a la escuela, que le permitirá una mejor incorporación al medio social al que pertenece. Es un proceso de formación; Pasillas (2001, p. 88) afirma al respecto que “... en la formación se articulan una existencia exterior, un proyecto personal y el proceso de apropiación de una práctica socialmente instaurada”; en este sentido, queda clara la interacción que existe entre el individuo y la colectividad en el proceso para conformar su proyecto de vida.

En esa existencia exterior podemos referirnos a la afectación que produce en el individuo la relación escuela-sociedad, que es

continua y estrecha, debido a que el desarrollo de la primera se fundamenta en el cambio de la segunda; es decir, en cierta medida la educación responde a las problemáticas sociales que se dan. A su vez, la escuela como espacio educativo, tiene implicaciones políticas para la participación del sujeto en la sociedad. La importancia educativa es tal, que desde una mirada deweyana podríamos afirmar la pretensión de que “alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (Dewey, 1958, p. 121); existe una relación continua entre contenido y realidad social.

Es inevitable pensar al sujeto en grupo, pues se consolida a partir de él y de las relaciones que establece. Estas relaciones no siempre son favorables. Para Dewey, el sujeto constantemente se enfrenta a problemas que en algún momento le llevarán a la reflexión para buscar soluciones o explicaciones de lo que está viviendo.

Dewey no piensa al sujeto y a la comunidad como unidades dicotómicas o extrapoladas; la comunidad es un conjunto de individuos que comparten elementos fundamentales para interactuar. En *El niño y el programa escolar*, Dewey dedica un capítulo al análisis de algunos problemas sociales a los que se enfrenta la escuela en ese momento, y hace una crítica sobre la función de los individuos. Lo que más complica la situación es que los sujetos no se apropian de los problemas, existen unos cuantos que se involucran, pero hay otros que se autoeximen de tales situaciones y se muestran indiferentes; el peor escenario radica en que al llegar las consecuencias, éstas perjudican a todos (Dewey, 1967, pp. 95-107).

La convulsionante realidad social que se vive hoy en México, es de sumo interés para la pedagogía; la relación estrecha que existe entre los problemas sociales de nuestro país y la función de la escuela exige su reflexión e intervención; demanda un intento por comprender y dar respuesta a las situaciones que se presentan y afectan el campo educativo.

Se notan a simple vista situaciones graves de violencia, el propio gobierno ha implementado estrategias violentas con el fin de resar-

cir daños en la comunidad, como el narcotráfico; se han dado cifras escalofrantes como resultado de su combate. En diciembre de 2013 por ejemplo, se anunciaron 136,000 muertos en total, ¿qué número le pondremos hoy?

Este clima de violencia y de transformación en las estimaciones de los sujetos ha colocado el valor del dinero y el poder sobre la misma vida, y entonces es cuando escuchamos o vemos a jóvenes (como los alumnos referidos en el relato) que quieren un progreso económico, sin importarles el fin al que deben llegar, ya sea narcotráfico, secuestro u otras “formas de trabajo”, que en nuestra sociedad se dejan ver cada vez con más frecuencia.

Ante tal situación, es necesario preguntarse qué hemos hecho por cambiar las posibilidades de progreso que quieren muchos jóvenes. Pareciera que el marco es desolador, y desde la mirada docente expuesta por la profesora, puede notarse apatía en muchos núcleos familiares, en docentes y de parte de la escuela misma.

John Dewey refiere la necesidad de una transformación social a través de los educadores, apuesta a una reforma social a partir de la propia escuela, y plantea interrogantes que pueden darnos cierta direccionalidad para reflexionar sobre lo vivido, por ejemplo: “¿Cuál es el método por el cual el educador puede aproximarse a los problemas sociales actuales?” (Dewey, 1994, p. 96); sin duda, podemos proponer un sinfín de respuestas, pero ¿cuál de ellas es viable?

Pensar al educador como un transformador es una posibilidad analizada por Dewey; es pensar en un sujeto reflexivo e inteligente, no que posea la receta para cambiar el mundo entero, pero sí que intervenga con el fin de que sus alumnos aprendan de manera reflexiva, contenidos que se encuentran en constante relación con la realidad a la que deben hacer frente.

“¿De dónde derivaremos nuestros objetivos?”, expresa Dewey como educador. El problema es que los mismos educadores no hacen frente a esa realidad social a la que hago referencia; con ello no quiero decir que son responsables de lo sucedido, pero sí pretendo acercarme a la reflexión sobre la influencia que provocan en el

alumnado. Que un docente afirme sobre sus alumnos que: “no saben lo que quieren estudiar, algunos dicen narcotraficantes u otros choferes de taxis... lo conveniente es ser felices con su elección”, da pauta a preguntarse más y pensar en el papel del educador en nuestra sociedad.

En este sentido, Dewey refiere que: “Los educadores pueden establecer objetivos sociales que son delicados y nobles porque parten muy lejos de las condiciones y necesidades actuales, y por tanto, aislándose de los únicos medios por los cuales pueden alcanzarse sus deseos” (Dewey, 1994, p. 97). Es decir, el docente se aleja de la realidad que afecta a sus alumnos, lo revisado en clase no tiene que ver con lo que el alumno vive al salir de ella, algunos sienten pesar y desarrollan actitudes paternalistas, sin ayudarles a hacer frente a los problemas que enfrentan, y como el caso sugerido arriba, otros adoptan una visión un tanto hedonista en la que el fin perseguido es la felicidad, pero no ponen atención en los medios para llegar a ella.

El educador también es miembro de la sociedad en la que vive el alumno, ha de existir en él una preocupación e interés por las necesidades que se expresan, pero entonces, ¿cómo diría Dewey que debe actuar? *Grosso modo*, propone la intervención del educador a través de “los planes de construcción, ... y eficiente al realizar su función educativa” (Dewey, 1994, p. 101), por lo tanto, la tarea del educador es fundamental en nuestra sociedad, ya que atañe a la construcción del sujeto.

Su función no es externa a una institución, la escuela es quien lo norma; según Dewey, la escuela “debe preparar a los niños para la vida que éstos han de llevar en el mundo” (Dewey, 1994, p. 109). En otras palabras, se trata de ayudar a la construcción de su proyecto de vida, pensar cómo el individuo va a pertenecer a la comunidad, en qué medida participará para su desarrollo. De ahí que Dewey ponga la esperanza en el contenido educativo, siempre y cuando reproduzca las condiciones de la vida real (Dewey, 1994, p. 112), y es posible a través del educador.

La educación es pues, “un proceso de vida, no una preparación para la vida ulterior... la escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma embrionaria” (Dewey, 1994, p. 148).

Pero ¿cómo va a ser la escuela un espacio educativo si se reproducen condiciones de vida desfavorables en su entorno social? La apuesta de Dewey está en una educación democrática; una democracia como modo de vida que permita al sujeto ser parte de los problemas que existen y de sus soluciones. En este sentido, para Dewey “La democracia es un absurdo allí donde la fe en el individuo como individuo es imposible, y esta fe es imposible cuando la inteligencia es considerada como un poder cósmico y no como ajuste y aplicación de las tendencias individuales” (Dewey, 2011, p. 53), situación que contemplamos hoy.

¿Pero cómo podemos funcionar de manera comunitaria los individuos de una sociedad? Dewey pone como ejemplo la familia, en la que dice él, se comparten “intereses materiales, intelectuales y estéticos en los que participan todos, y que el progreso de un miembro tiene valor para la experiencia de los demás” (Dewey, 2004, p. 79). En nuestra realidad social no se ven esas relaciones y por lo tanto observamos situaciones que desfavorecen la vida colectiva y afectan a la mayoría, se propaga en gran medida un modelo de individualismo que nos aleja del otro, y hace buscar una constante competencia, sin importar un progreso colectivo, sino individual; responde a un modelo económico y político ya establecido.

Lo expuesto anteriormente aborda condiciones que interrumpen la construcción del proyecto de vida de los adolescentes, el cambio de valoraciones y las condiciones dadas le cambian su perspectiva, y la falta de participación social tanto de la escuela como de los profesores, aislándose de las problemáticas les restan herramientas para la posibilidad de cambio.

Estos problemas se reflejan en nuestras escuelas; situaciones violentas en gran magnitud se vuelven pequeñas representaciones en las aulas; los modelos de vida cambian, algunos comienzan a re-

conocer, admirar y hasta imitar a delincuentes famosos de nuestro país. Para muchos, esos delincuentes son referentes para su construcción de proyecto de vida, al querer, como ellos, progreso económico y poder. Entonces queda en segundo plano la educación, la escuela se desplaza a sí misma y niega ser parte de la construcción del problema, pero afirma –como lo menciona Dewey– ser perjudicada por las consecuencias de esas problemáticas.

No se está pensando en que los delincuentes actuales en algún momento fueron parte de una clase en una escuela pública, que no les ofrecieron herramientas útiles para la construcción de su proyecto de vida. Ellos respondieron a una lógica aprendida en la sociedad que prolifera: el “dime cuánto tienes y te diré cuánto vales”, es decir, mejores posibilidades económicas darán mayor poder, entonces alcanzarán su objetivo de vida:

la responsabilidad moral de la escuela, y de aquellos que la dirigen, es con la sociedad. La escuela es fundamentalmente una institución erigida por la sociedad para una tarea específica: ejercitar en ciertas funciones específicas orientadas a la conservación de la vida y el desarrollo del bienestar de la sociedad, el sistema educativo que no reconoce este hecho como algo que implica una responsabilidad ética es negligente y defectuoso (Dewey, 2011, pp. 16-17).

Las instituciones se deslindan de toda responsabilidad y culpan a otras por lo que sucede; no se está respondiendo favorablemente a los objetivos señalados en un principio, la escuela no está funcionando como se lo propone, y parece que muchos educadores están enajenados. Es necesario considerar la perspectiva deweyana y pensar la educación como “método fundamental del progreso y de las reformas sociales” (Dewey, 1994, p. 156). Por lo tanto, es necesaria la intervención del educador, su participación eficaz, que provoque en sus alumnos reflexiones que les obliguen a dar respuestas a los problemas que enfrentan, y logren construir un proyecto de vida en el que articulen los contenidos educativos procurando “un

desarrollo social acertado”, sin olvidar que la realidad social que vive el alumno al salir de la clase, es la misma a la que él se enfrenta.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (2011). *John Dewey: Selección de textos*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1994). *Antología socio-pedagógica*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1951). *La ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Pasillas, M. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles educativos*, XXIII, 74-96.

RELATO 5

LA FORMACIÓN CONTINUA: ¿LO QUE FALTA POR HACER?

*José Ignacio Arroyo Sánchez**

Desde mi incorporación a la Escuela Normal, tuve que sortear dos momentos difíciles en mi vida. Para obtener un lugar en ella, me vi obligado a involucrarme en un movimiento estudiantil, situación que no iba con mi forma de ser; introvertido, callado, tímido, era difícil que encajara en ese ambiente. Sin embargo, después de un año lo logré con ayuda de mi mamá, quien siempre estuvo a mi lado impulsándome y obligándome.

Por otro lado, había librado la baja definitiva de la escuela. Todo por mi apatía y poco interés mostrado en un inicio hacia mis estudios. Sin embargo, una vez más, gracias a mamá, la libré. Ella tuvo el valor de solicitar una última oportunidad al director del plantel, situación que aproveché, entendiéndolo a partir de ese momento que sólo había dos opciones: lo tomaba o lo dejaba.

En junio de 1986 concluí mis estudios en la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (EnaMaCTI),

* Director de EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

como maestro de la especialidad de Electrónica. Para septiembre de ese mismo año ya trabajaba en la Escuela Secundaria Técnica No. 36. En ese entonces, nuestra Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), tenía la política de enviar a los maestros de las diferentes especialidades tecnológicas –hoy llamados Laboratorios tecnológicos–, a cursos de actualización. Estos cursos iban en dos sentidos: primero, con contenidos que tenían que ver propiamente con los avances tecnológicos de nuestra especialidad; segundo, con temas de índole pedagógica.

Apenas concluía septiembre, y ya estaba en el curso Electrónica, los circuitos lógicos y su aplicación. Ese fue el primer contacto con el mundo de la actualización. De lo poco que recuerdo de esta primera experiencia, son las quejas que los maestros externaban en relación con el estado de los talleres, “el material obsoleto que no servía para nada, el poco apoyo brindado por las autoridades hacia los docentes, los grupos numerosos, los programas de estudio, la política, la economía, etc.”. Sobre el contenido del curso, poco se hablaba.

Al interior del plantel contaba con dos apoyos, de los cuales me podía servir cuando tuviera dudas en temas de la especialidad o de tipo pedagógico: el coordinador tecnológico y el jefe de enseñanza. Estas dos figuras que en el organigrama de la DGEST fungieron como asesores técnico-pedagógicos, de alguna manera deberían realizar funciones de actualización. Sin embargo, en el caso del primero, dedicaba gran parte de su tiempo a labores administrativas y de mantenimiento (situación que se sigue observando hoy en día). Mientras que el segundo nos visitaba en la escuela una o dos veces al año, derivado del hecho de que éramos muchos los maestros de la actividad tecnológica (electrónica), y pocos jefes de enseñanza, lo que hacía difícil el asesoramiento.

Los años subsecuentes seguí asistiendo a cursos de actualización, enviado por la dirección de la escuela. Encontré la misma situación: “quejas, muchas quejas y poco trabajo sobre los contenidos de la Antología”. De manera paralela a estos cursos, me inscribí en la Licenciatura en Docencia Tecnológica. Ahí tuve la oportunidad

de conocer nuevos elementos pedagógicos, e incorporarlos en mi práctica cotidiana. Con ello logré un cambio paulatino de mi que-hacer docente. De alguna manera, me había involucrado en mi propia actualización.

La llegada de un nuevo compañero maestro al taller de electrónica, con quien más tarde entablé una amistad hasta llegar al compadrazgo, fue de mucha utilidad. Él tenía una enorme experiencia en todo lo inherente a la especialidad de electrónica, era un maestro eminentemente práctico. Aproveché al máximo tal situación, al punto que logré vincular mis pocos conocimientos con su gran repertorio cognitivo. Esta combinación nos permitió por un lado, generar entre los dos, cien prácticas para un ciclo escolar; por otro, actualizarme de manera permanente en mi especialidad.

Para el año de 1995, con base en esfuerzo, dedicación y actualización, consolidé mi posición en la escuela. El coordinador solía consultarme situaciones sobre todo de tipo pedagógico. En las reuniones con mis compañeros de las diferentes actividades tecnológicas, planteaba nuevas estrategias de trabajo, de evaluación, que si bien eran escuchadas, pocas veces eran atendidas. Por desgracia había apatía por cambiar. Por otro lado, el jefe de enseñanza me invitó a participar con él como responsable operativo en la elaboración de los nuevos programas de tecnologías. Iniciamos la actualización de los contenidos programáticos de electrónica, con la inclusión de los circuitos integrados. Llegué a recibir una invitación para escribir un libro sobre mi especialidad, situación que agradecí; en ese momento mi mirada estaba puesta en otras prioridades.

Me había propuesto emprender una transformación en mi interior, y lo estaba logrando con mejoras en mi desempeño docente, sin importar lo que me encontrara en los cursos de actualización, o si mi coordinador o jefe de enseñanza tenían poco o mucho tiempo para una asesoría.

Ese mismo año de 1995, se dio un suceso que acabaría por consolidar mi cambio: el reencuentro con la taxonomía de Bloom en un curso de actualización. Volví a retomar aquello que en su me-

mento conocí en mi paso por la licenciatura. Bloom señala que al alumno hay que concebirlo desde las tres esferas: *cognoscitiva, afectiva y psicomotriz*. El elemento afectivo, al que se refería Bloom en su taxonomía, me ayudó a no cometer un error con un alumno que tenía en mi taller, quien presentaba problemas de tipo disciplinario con todos los maestros. Cuando me adentré a estudiar el caso, descubrí que Carlos, el alumno en cuestión, llegaba a la escuela con un cúmulo de problemas. Nosotros los maestros le sumábamos una dosis más a lo que ya traía, detonando en él un comportamiento rebelde, agresivo e incluso grosero.

Apoyado por los compañeros docentes trabajé con Carlos todo el ciclo escolar. Al finalizar el curso, el estudiante obtuvo su certificado, quizá no con excelentes calificaciones. Después de todo, habíamos contribuido en algo con ese muchacho.

Recuerdo como si fuera ayer, cuando Carlos entró al taller el día de la clausura. Yo me disponía a guardar los materiales y equipo empleados en la exposición de fin de ciclo. Al entrar a la caseta, extendió su brazo para darme su certificado como muestra de agradecimiento, y con voz entrecortada, sólo atinó a decirme “gracias”.

Este acontecimiento acabó por generar en mí un cambio en verdad significativo. A partir de ese momento, planeaba mis clases con más detenimiento; trataba de hacer las actividades más amenas, dosificaba los contenidos. Establecía acuerdos con los alumnos, daba pie a que ellos mismos sacaran sus promedios, yo sólo corroboraba los resultados. Trataba de dar a los alumnos un voto de confianza. Conocía más de ellos para entender sus comportamientos. Sin darme cuenta había iniciado la innovación de mi práctica docente. El cambio de actitud en mí era obvio.

Para 1997 estaba en el mejor de mis momentos como maestro, y de manera inesperada llegó una invitación: incursionar en el trabajo político sindical en la Sección 10, perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Si bien es cierto que en este periodo estuve totalmente desligado del trabajo con alumnos y maestros, me dejó muchas lecciones.

En el ocaso de esta invitación sindical, tuve la suerte de participar en la Subsecretaría de Educación Básica, cuando estaba en su apogeo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Compartí con expertos en materia educativa espacios de trabajo, de retroalimentación con experiencias y puntos de vista. Conocí uno de varios sistemas empleados para difundir la información, a través del sistema de cascada, por la vía de los llamados asesores PEI, encargados de difundir los nuevos contenidos programáticos en las diferentes entidades federativas. Este nuevo campo me acercó una vez más a la actualización, tal vez de manera fortuita e informal. De igual manera, me permitió ver las limitantes que tenía para ese entonces, y que era necesario superar; en palabras nuevas, no contaba con las competencias para el nuevo desafío educativo.

En este espacio me fui haciendo de los conocimientos necesarios. Si se trataba del ámbito literario, tomaba un artículo; en la medida en que lo leía, lo vinculaba con lo que en tiempo pasado había puesto en práctica, cuando fungía como maestro frente a grupo. Esto me permitió darme cuenta de que ya había implementado con mis alumnos las innovaciones planteadas, esto gracias a la actualización. Cuando realizaba este ejercicio de lectura, algo me motivaba a buscar el regreso a la escuela; todo era cuestión de tiempo. Si mi limitante era con el manejo de las TIC, simplemente preguntaba o me asesoraba con mis compañeras secretarías sobre el uso y manejo de la computadora, competencia en la que estaba en cero. El desarrollo de esta competencia ha sido de gran ayuda en mi tarea cotidiana. Durante mi estancia en la Subsecretaría de Educación Básica, tuve la suerte de conocer el diseño, elaboración, difusión e implementación de un nuevo programa de estudios.

En 2008, estaba por dar inicio una nueva etapa. Haber ganado un dictamen escalafonario, aunado al deseo de crecer en el plano profesional y personal, me motivó a buscar una oportunidad como coordinador tecnológico. Había llegado el momento de reincorporarme a Escuelas Secundarias Técnicas. En ese momento ya contaba con un cúmulo de inquietudes, conocimientos y experiencias.

Desde mi posición como coordinador tecnológico (directivo), conocería el entramado de mi institución, cómo se manejaban las líneas de mando, lo que se podía hacer o dejar de hacer. Estaría en condiciones de analizar y diagnosticar, entre otras cosas, cómo estaba incidiendo la formación continua en los resultados educativos al interior de la escuela. Ya no se trataba de ver a la formación continua desde un plano personal, como sucedió cuando me desempeñe como maestro frente a grupo. Se trataba de analizarla en un contexto más amplio, la escuela y los maestros. No pretendía estacionarme en un punto para justificar por qué no podía hacer mejores cosas. Se trataba de impulsar algo nuevo.

Sabía perfectamente que desde mi posición como coordinador tecnológico, debería trabajar arduamente. Tendría que posicionarme en la estructura de mando. Sabía muy bien que esto no se lograría sin mi inclusión en el trabajo académico con todos los profesores.

Parecía mentira, pero diez años después de haber dejado las aulas, me encontraba situaciones que permanecían igual. Para muchos directores, el coordinador tecnológico seguía siendo un empleado más de mantenimiento; su función central era tener la escuela en condiciones idóneas de funcionalidad e imagen. Incluso, a manera de broma, habíamos llegado a comentar con otros compañeros que éramos los jefes de mantenimiento mejor pagados de la Secretaría de Educación Pública.

Por otro lado, algunas otras condiciones habían cambiado; el jefe de enseñanza asignado a la escuela no era exclusivo de una sola especialidad, como antes. Ahora tenía que atender a maestros de diversas especialidades (electricidad, secretariado, contabilidad, construcción, informática, etc.). Era un asesor técnico-pedagógico interdisciplinario. Los cursos de formación continua sobre contenidos de la especialidad prácticamente habían desaparecido. Se daba por hecho que el maestro dominaba su especialidad (situación que en la actualidad no se da, en la mayoría de los casos). Ahora, únicamente se enviaba a los maestros a cursos sobre contenidos progra-

máticos, estrategias didácticas, etc. Todo lo que tuviera que ver con temas de índole pedagógica.

Hubo una situación que me llamó mucho la atención. Cuando me incorporé al primer curso de formación continua como coordinador, la gran mayoría de mis compañeros en ese momento era gente muy madura, cansada, uno que otro enfermo. Muchos habían sido olvidados en esa encomienda bajo una promesa nunca cumplida: el ascenso. En estas condiciones, era difícil esperar algo nuevo de parte de ellos. Muchos esperaban el retiro voluntario o la jubilación.

Aunque mis áreas de competencia eran los docentes tecnológicos, la ausencia del responsable de la coordinadora académica en algunos periodos del ciclo escolar, me permitió interactuar con los maestros de aquella área. Pude ir escudriñando más a fondo, con el fin de tener un mejor diagnóstico de lo que estaba pasando con la formación continua al interior de la escuela.

Me aboqué a trabajar con los docentes, analizando las planeaciones de los pocos que las entregaban, y los resultados de las visitas hechas a éstos, al momento de impartir su clase; la manera en que abordaban los contenidos programáticos, sus participaciones y aportaciones en las diferentes reuniones de trabajo al interior de la escuela. Pude ir haciendo un esbozo de lo que estaba sucediendo.

Haber transitado por la subsecretaría, haber intercambiado pláticas con los especialistas que elaboraron los nuevos contenidos programáticos de tecnología y una que otra asignatura académica, me permitiría tener un mejor referente de lo que debería estar sucediendo al interior del salón de clases. En el caso de los docentes tecnológicos, observaba que atomizaban sus contenidos. Su preocupación era diseñar más prácticas, “para tener a los alumnos entretenidos”, sin que generara en ellos la más mínima reflexión acerca de lo que hacían.

Algo estaba sucediendo que no terminaba por cuajar. Empecé a preguntarme: ¿qué estaba pasando? ¿por qué no se concretaban las cosas? ¿dónde se estaba quedando la formación continua? Había muchas interrogantes y pocas respuestas.

La excesiva carga administrativa difícilmente permitía hacer un alto para reflexionar sobre qué estaba pasando. Junto con el director y la subdirectora, decidimos establecer dos líneas de acción con docentes de tecnologías y materias académicas. Cada acción estaba encaminada a detectar qué estaba sucediendo; desde conocer su planeación, su trabajo en clase, las estrategias para abordar los contenidos, la manera de evaluar, y otros puntos más.

Decidí iniciar la primera acción con asesoramiento a dos maestros. La profesora Berenice, de electricidad y el profesor René, de construcción. En el caso de la primera, con veinticinco años de experiencia laboral, en un principio aceptó de buena manera la asesoría, esperando con ello, mejorar su desempeño laboral. Cuál sería mi sorpresa que a la mitad de la primera sesión, la maestra rompió en llanto, dijo que se sentía acosada laboralmente. Que no entendía por qué se le había seleccionado. Fue una situación muy incómoda, lo que obligó a detener mi intervención. Después de hablar con ella y hacerle ver que no era mi intención hacerla sentir mal, me retiré. Busqué la orientación del director, a quien le expuse lo sucedido. Él me manifestó su apoyo, diciéndome que buscaríamos otras vías de asesoramiento. He de reconocer que tal vez la manera de abordar a la maestra, aunado a que muy pocas veces se les hacía este tipo de visitas, generó en ella esa reacción.

El segundo maestro, con cinco años de servicio en ese entonces, se movía entre las asignaturas tecnológicas y académicas (construcción y matemáticas). Difícilmente pude llevar a cabo con él una asesoría completa. Siempre que me tocaba asistir a su salón de clases o su taller, no llegaba por razones sindicales o personales. El docente en cuestión, con el tiempo decidió buscar su cambio de adscripción, lo que hizo que una vez más no pudiera concluir el proceso de asesoramiento. En palabras del director, a quien le externé mi desánimo: “es necesario e imperante entrar con los docentes de asignaturas tecnológicas al acompañamiento. Máxime que estaba ya en operación el nuevo programa de estudios”, situación que tomé como un voto de confianza.

La segunda línea de acción fue con los maestros académicos; opté solamente por revisar sus planeaciones, incluyendo a los tecnológicos. Después de hacer una revisión de las planeaciones, comenzamos a obtener información muy valiosa. Encontramos que sólo 30% de docentes entregaba su planeación en tiempo y forma, con los elementos mínimos, además de una articulación adecuada. Un 60% la entregaba un mes después de iniciado el bimestre, con deficiencias en su contenido y estructura. Había 10% que no la entregaba.

Este análisis también nos permitió identificar que muchos maestros seguían calificando y no evaluando. Se guiaban por un número determinado de firmas para obtener la calificación final de bloque. No había una idea clara de cómo abordar sus contenidos programáticos a partir de la nueva propuesta educativa. Teníamos ante nosotros una gran encomienda, sobre todo nos repetíamos una y otra vez: ¿dónde está quedando lo visto en los cursos de formación continua?

De manera paralela al trabajo realizado, se había venido entablando un acercamiento a un grupo de docentes académicos. Dentro de este grupo, destacaba el maestro Gabriel Rojas, de la asignatura de español. Maestro con veinte años de servicio, pero que destacaba por su permanente actualización. Esto le había ayudado a entender y abordar la nueva propuesta curricular, con consecuencias para la innovación en su práctica docente.

Entre las diversas pláticas con el maestro Gabriel, él mismo se ofreció a exponer cómo se elaboraban reactivos tipo PISA. Este fue un primer detonante para lo que vendría en fechas futuras. Recuerdo que al estar exponiendo, el maestro hablaba de términos como *reactivos*, *PISA*, *niveles de comprensión*, *niveles de desempeño*. Incluso nos pidió que elaboráramos tres ejemplos de reactivos tipo PISA. Durante su exposición, una maestra se incorporó de su asiento y al pasar junto a mí, comentó entre dientes: “no entiendo ni madres”. Más allá de generarme molestia, me hizo reflexionar. En efecto, los maestros asistían a cursos de formación continua, enviados por la

dirección o muy rara vez por voluntad propia, pero no sabemos si tenían los referentes mínimos necesarios para entender de lo que se estaba hablando. Si a ello le sumamos que al llegar a la escuela después de haber tomado un curso no retomamos lo visto en él, difícilmente tendrá operatividad.

Comenté tal situación con el director, la subdirectora y con el maestro que nos dio el tema. Todos coincidimos en que era necesario impulsar algo al interior del plantel. Con ello podíamos coadyuvar al objetivo de la formación continua.

Retomando la iniciativa del maestro Gabriel, decidimos impulsar una serie de temas a desarrollar en las juntas colegiadas. Temas a cargo de los mismos docentes, aplicados en un mismo contexto, con los mismos alumnos, mismas condiciones laborales. Partimos de un diagnóstico y consideramos las fortalezas de cada uno de ellos y sus áreas de oportunidad; involucramos a todo el colectivo docente sin excluir a nadie. Con todo ello, estaríamos echando mano de una de las competencias señaladas por Phillippe Perre-noud: organizar la propia formación continua.

Hemos dado los primeros pasos en esta implementación. Hemos observado resultados interesantes. Los maestros involucrados en un primer momento, al ser tomados en cuenta rinden más y mejor. Con los docentes jóvenes se está despertando el interés por hacer las cosas de manera diferente, evitando con ello que se “contaminen del sistema”. Hay docentes ya maduros que se están interesando por el cambio; sin embargo, hay quienes están optando por la jubilación.

Con todo lo anteriormente expuesto, no pretendo descalificar los cursos de actualización, son necesarios y se deben seguir impartiendo. Pero también es tiempo de hacer un alto, e impulsar desde las propias escuelas un programa que cierre la brecha entre lo que se aborda en los cursos de actualización, y lo que se desarrolla al interior de aquéllas.

PROFESIONALIZACIÓN COMO ELEMENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

*Nathalie Melina Portilla Hoffmann**

*[El profesor] no es el profesional que pueda disponer
de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas
y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos,
a imagen y semejanza de un tecnólogo científico.*

J. GIMENO SACRISTÁN

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que está en boca de todos; de alguna u otra forma estamos en contacto con escuelas, profesores, alumnos o estudiantes. Por otro lado, existen la pedagogía y las Escuelas Normales, dos espacios en los que debería pensarse y reflexionar-

* Pedagoga por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y licenciada en enseñanza del francés por la UPN.

se de manera más atenta la práctica educativa, para construir con argumentos una educación más sólida y con capacidad de transformación tanto en el sujeto que enseña como en el que aprende. Sin embargo, a pesar de poner énfasis en que debemos pensar la educación desde la teoría y desde la práctica, se han dividido estos dos espacios de formación y de pensamiento.

En esta reflexión, con base en el relato que me antecede, trabajaremos con estos dos aspectos en mano. El profesor Arroyo propone *la formación continua de los profesores* como un problema actual en la estructura escolar. Haremos un análisis a partir de sus planteamientos, además de acudir a las perspectivas de Perrenoud (2007) y Gimeno (1989).

En un primer momento revisaremos el concepto de ‘competencias’, ya que desde ahí se posiciona nuestro relato base; en un segundo momento, abordaremos la profesionalización del docente. Para terminar, nos adentraremos en el tema de la actualización, que se encuentra en el corazón del problema planteado por el relato: “La formación continua: ¿lo que falta por hacer?” Pensamos la estructura del presente texto a partir de éste. Si bien no siempre aparece explícitamente, fue el que detonó la reflexión.

ENFOQUE CENTRADO EN COMPETENCIAS

Como lo plantea Gimeno (1989), es importante desvelar el tipo de racionalidad inherente a las prácticas, y en este caso, también al discurso del profesor. De ahí parten sus concepciones; en esta racionalidad hay que interpretar y entender sus críticas, inquietudes y propuestas. En el relato, el enfoque centrado en competencias es desde donde se plantea el cuestionamiento de la formación continua, como un elemento de la formación docente que es frágil y aún en construcción. En efecto, el autor del relato fue parte del equipo para trabajar y transmitir la Reforma Integral de Educación Básica que adopta este enfoque, de ahí su adherencia. La formación do-

cente se encuentra de la misma manera modificada, e integra aquél –el enfoque–, lo que este profesor deja ver cuando él mismo plantea: “En palabras nuevas, no contaba con las competencias para el nuevo desafío educativo”. Esta sensación de falta de preparación es muchas veces compartida entre profesionales de diferentes campos, pero si buscamos un poco, quizá se debe a la falta de definición y comprensión del término ‘competencia’. Según la SEP:

se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, s/f, en línea).

Así, el profesor externa que su formación no es la adecuada para hacer algo que por lo menos en la vaga definición que existe, es lo que ya hace. Tenga o no una preparación específica, siempre habrá una reacción frente a una situación y por ende, un desempeño, en los cuales se movilizarán los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entonces, ¿de qué se tratan las competencias?

Uno de los padres del enfoque por competencias es Philippe Perrenoud (1998), sociólogo que trabaja en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación en Génova. Señala el autor:

una competencia profesional como una capacidad de movilizar de forma acertada, en el momento preciso, múltiples herramientas, entre las cuales están los saberes teóricos, profesionales y experienciales, en situaciones laborales (p. 17).¹

Quedamos con la misma duda, con la indefinición de los términos ‘competencia’ y ‘competencias profesionales’. Éstas guían la forma-

¹ *Une compétence professionnelle est entendue ici comme une capacité de mobiliser à bon escient, en temps utile, de multiples ressources – dont des savoirs théoriques, professionnels et expérimentiels – dans des situations de travail.* (La traducción es mía.)

ción, tanto inicial como continua, de las y los profesores; es importante entonces preguntarse cómo es que se plantea un currículum según este enfoque. Perrenoud y Gimeno nos dan respuesta a esta pregunta, y aunque difieren en ciertos puntos, se encuentran en otros. Ambos optan por una profesionalización del docente. A continuación abordaremos algunos rasgos de ambas propuestas.

PROFESIONALIZACIÓN

En el relato del profesor Arroyo, podemos encontrar un sentido de búsqueda, de un *cómo* para la formación continua de las y los profesores, que si bien inicia a título individual, va creciendo conforme su posición en el recinto escolar le permite observar y trabajar con un grupo docente.

¿Por qué tomamos a los autores señalados? Porque tienen visiones diferentes, aunque no opuestas, y es nuestro propósito hacer una sintética y rápida comparación entre ambas. Una, como ya lo vimos, desde el enfoque por competencias, es decir, la que ha sido “adoptada”, y la otra que se plantea desde la pedagogía crítica. Aparecen dos ideales: el del profesor con una práctica reflexiva, y otro con una práctica crítica. En un primer momento es importante destacar que para ambos autores se trata de profesionalizar al docente, de pensar la práctica de éste desde una perspectiva en la que tenga mayor dignidad y responsabilidad ante su trabajo.

Práctica reflexiva

a) Profesionalización

Perrenoud propone su modelo de profesor reflexivo, centrado en un trabajo sobre las competencias profesionales, en el desarrollo de un *habitus*, es decir, de una forma de ser, de actuar, de pensar y reflexionar interiorizada y normalizada para el conjunto de profe-

sores, y así profesionalizar a todo el cuerpo docente. La profesionalización, según Perrenoud, se refiere a que

los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del “sistema”, de los programas y de los textos. Además, también sería conveniente que su lista de atribuciones se redefiniera en este sentido. Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia – o menos clandestina– para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden del aula, de concebir a los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación (Perrenoud, 2007, p. 10).

En los siguientes apartados veremos a lo que se refiere.

b) Estructural

Estructuralmente, Perrenoud se plantea desde una realidad europea; sin embargo, no dista mucho de lo que nuestro profesor de secundaria enfrentó al querer cambiar las cosas. En efecto, ambos se encuentran en una realidad un tanto inflexible, que cada vez es más sólida, porque se va autolegitimando, es decir, las nuevas generaciones de profesores al integrarse al sistema lo adoptan, lo interiorizan, y así lo vuelven a producir. Entonces existe una sola manera de ver y hacer las cosas; cuando salen del esquema se producen rupturas que en un principio sólo crean desorden, como lo muestra el relato: “Cuál sería mi sorpresa, que a la mitad de la primera sesión, la maestra rompió en llanto, y dijo que se sentía acosada laboralmente.” Es decir, se están quebrando “reglas” que no son explícitas, que en realidad son más lo que Bourdieu, retomado por Perrenoud, denomina *habitus*. La ruptura epistemológica que conllevaría un replanteamiento y una reflexión, si bien puede partir de un plano estructural, debe encontrarse en otros planos también. Entonces, para modificar esto estructuralmente, Perrenoud propone lo siguiente:

No basta con presentar la figura del practicante reflexivo como una figura ideal, hay que transformarla en una “figura impuesta”, lo que no se produce precisamente sin contradicciones (2007, p. 86).

c) Social

En cuanto a la arista social, este espacio es desde donde hablan y trabajan los profesores, y sobre todo, desde donde no se les ha escuchado de manera suficiente. Sabemos que no se pueden hacer generalizaciones ni afirmaciones tajantes; sin embargo, es común que les asignemos etiquetas. Esto es importante porque si bien éstas emergen en el relato, en la propuesta de Perrenoud encontramos una visión que confía poco en el cuerpo docente, donde todos los errores son hechos a ese nivel.

d) Curricular

En este apartado la reflexión puede ser complicada, debido a la falta de contenido. Si bien Perrenoud le otorga al conocimiento un lugar en la creación de un *habitus*, considera que éste debe estar de alguna manera libre de contenidos, es decir, que el profesor pueda reaccionar ante diferentes escenarios laborales sin precisamente atender a éstos, tanto a nivel de la formación profesional, como a nivel de la formación de estudiantes. Aquí surge una contradicción: cómo será capaz un profesor de reflexionar sobre su práctica, si considera que ésta se encuentra desligada del contenido. Las reacciones son diferentes ante contenidos diversos. No es lo mismo que un grupo de estudiantes se cuestione el para qué de las ecuaciones de segundo grado, a que se cuestione sobre cómo se desató la Segunda Guerra Mundial o incluso, que se pueda estudiar algún conflicto local. Saber actuar e interactuar con las y los estudiantes quiere decir saber actuar e interactuar con los contenidos. Más allá de un saber hacer es un saber ser en el mundo, cómo entendemos el mundo y lo nombramos, y eso parte en gran medida de los contenidos con los que lidiamos en nuestra educación.

Profesor crítico y consciente

a) Profesionalización

Gimeno tiene una posición que puede considerarse como crítica porque busca una profesionalización del docente desde su saber posicionarse en el mundo, en la sociedad y en el aula. No es un *modo de ser* pre-hecho que se pueda usar en toda ocasión,² no se puede establecer un esquema de profesor acabado; se trata de una construcción continua de una persona como profesor, que siempre está reflexionando sobre el cómo y el qué; siempre actuará conforme a un *habitus*, según la definición de Bourdieu. Sin embargo, si pensamos bajo un esquema o como un flujograma a seguir, descontextualizamos lo que realmente acontece en el aula, donde la profesionalización no puede medirse conforme a una lista de puntos a cubrir. Gimeno entiende por ‘profesionalización’ cuando los docentes:

se comportan como diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo... al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica (Gimeno, 1989, p. 201).

b) Estructural

La parte estructural de esta propuesta es muy importante; lo que en el relato y en lo que propone Perrenoud se entiende como un mal en la formación del docente, para Gimeno es un problema estructural, es la educación en la sociedad, no únicamente el docente.

² Entendemos que Perrenoud no opta por una especie de *habitus* en el que no exista reflexión, pero sí parece componerse de competencias establecidas y hasta enlistadas.

En realidad, se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares. [Se distinguen tres]: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social. El problema de la investigación educativa reside en articular procedimientos que analicen los hechos pedagógicos considerando el significado que tienen dentro de esos contextos interrelacionados (Gimeno, 1989, p. 243).

Este entramado nos permite entender al docente de una manera situada, para no caer en una simplificación del ser profesor.

c) Social

He ahí el punto nodal de la dignificación del cuerpo docente, al ser no sólo un papel que cumplir, sino una persona situada que hace y se transforma, y no sólo por los cursos de formación continua, sino por un actuar diario y frente a la sociedad. Por otra parte, si bien Perrenoud encontraba las fallas sólo al nivel de la aplicación de un currículum, es decir, en el aula, por errores cometidos por los docentes, Gimeno apunta que los errores pueden venir de cualquier nivel, incluso de la mala comunicación entre todos ellos. Así, el profesor deja de ser visto como el último eslabón, más bien como parte de un proceso, y por ende, no tiene que ser simbólicamente reducido.

d) Curricular

En cuanto al aspecto curricular, para Gimeno (1989) “es precisa una **unidad** con carácter **molar** que, al tiempo que reduce la complejidad, tenga significación por sí misma y resuma las propiedades del todo” (p. 247), y encuentra en el currículum una unidad que le permite acercarse y conocer el papel docente de esta forma coherente. No iremos más a fondo en esto por no ser nuestro tema principal; sin embargo, al hacer esta comparación de modelos es importante destacar que el profesor, según la propuesta de Gimeno, debe trabajar en y con el currículum, que es su terreno de acción, lleno de contenidos, de significados y con un peso político innegable.

ACTUALIZACIÓN

Estas propuestas tienen algunos puntos en común. Ambas presentan la concepción de un aprendizaje basado en problemas o formación clínica (Perrenoud); ambas apuestan por la autonomía del docente; las dos recalcan la construcción de esquemas de acción y una reflexión en tres tiempos. La gran diferencia se encuentra en un posicionamiento situado y con conciencia de los contenidos y significados que se transmiten por medio del currículum y el docente a la sociedad, y al enfatizar esto, la **formación continua** de los docentes es diferente, se centra y se estructura buscando interrelacionar todos los contextos antes mencionados.

En el relato, el profesor nos dice:

En efecto, los maestros asistían a cursos de formación continua, enviados por la dirección o muy rara vez por voluntad propia, pero no sabemos si tenían los referentes mínimos necesarios para entender de lo que se estaba hablando. Si a ello le sumamos que al llegar a la escuela después de haber tomado un curso no retomamos lo visto en él, difícilmente tendrá operatividad.

No es que los profesores no tengan la capacidad de reflexión o no quieran, es que no existe una conexión con sus clases y con su vida diaria. El profesor Arroyo cita a Perrenoud, al plantear que tienen que organizar la propia formación continua. En este sentido, y aunque el sociólogo no lo señale, se trata de trabajar y construir desde donde ellos y ellas están situados.

CONCLUSIÓN

La formación de las y los profesores, tanto inicial como continua, resulta de gran importancia en la profesionalización del docente; sin embargo, respondiendo a la pregunta planteada por el profesor,

¿qué falta por hacer?, podríamos decir que habría que definir aquella, desde el currículum, no dejar que retazos de conocimientos se sobrepongan sin que se entiendan, pero sobre todo, que se haga de forma contextualizada y con una conciencia política. No se puede proyectar un modelo de profesor que se pueda pedir según una lista de cosas que tiene o que no tiene que hacer.

Como bien lo plantean tanto Perrenoud como Gimeno, hay que partir de una dignificación del papel de profesor, de valorizarlo. No hay aquí una respuesta única y certera sobre lo que hay que hacer para que la formación continua sea la adecuada de un día para otro, pero sí existe la posibilidad de un trabajo pensado y hecho en forma organizada, planeado y basado en el contexto social de profesores y estudiantes.

REFERENCIAS

- Gimeno S., J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2a. ed. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.
- Perrenoud, Ph. (1998) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 4 (11), 16-22.
- SEP (s/f) *Enfoque centrado en competencias*. Disponible en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias> (Consultado el 12 de septiembre de 2013).

RELATO 6
GESTIÓN DE NECESIDADES

*Miguel Adrián Rojas Vázquez**

Mi formación profesional no me preparó como orientador educativo, mucho menos como docente; me he formado sobre la marcha. Desde mi salida de la universidad he incursionado en varias actividades relacionadas con la docencia en distintos niveles educativos: educación inicial, educación media superior; ahora trabajo en educación básica. En esta nueva experiencia he podido confrontar la teoría y la práctica en lo que se refiere a la deserción escolar.

Después de presentar un examen de oposición y obtener una plaza docente, ingresé en la educación secundaria técnica del DF como profesor de formación cívica y ética. Al presentarme con el director del plantel en el turno vespertino, éste me indicó que contaba con profesor de formación cívica y ética, y que por el momento yo estaría en el área de servicios educativos complementarios, como orientador educativo.

* Profesor en EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

Desde el inicio de mis actividades como orientador educativo me propuse colaborar en la generación de condiciones equitativas y justas en la permanencia escolar de todos los estudiantes que cursan la educación secundaria donde trabajo.

Al inicio de mis actividades encontré una escuela que aplica la disciplina escolar (control escolar) de manera autoritaria y descendente, sin permitir formas de participación en las normas de convivencia y aprendizaje de los estudiantes, siendo estos últimos los sujetos de la acción educativa.

Estas acciones son parte de una tradición escolar que se basa en el control de los alumnos, alimentando el abuso de poder de las generaciones adultas hacia las jóvenes, y se han perpetuado e institucionalizado a través del tiempo. Experimenté las mismas situaciones en el desarrollo de mi educación secundaria hace más de veintitrés años, y actualmente se utilizan como mecanismo de control y alineación estudiantil.

Ante tal escenario, opté por trabajar de manera aislada con los alumnos, por considerar que son los sujetos en formación, y quienes se encuentran en riesgo de desertar de la escuela. Aunque ahora reconozco que cometí un error al no incorporar, organizar, comunicar e involucrar al resto de la comunidad educativa en dicha acción.

Cabe señalar que las actividades que realicé no se basaron en un diagnóstico y gestión de acciones con autoridades escolares, profesores, padres de familia, personal de apoyo y estudiantes, pues partí de mi percepción personal. A manera de ejemplo, describiré el caso de un alumno en riesgo de deserción escolar y su desenlace.

Román ingresó a la Escuela Secundaria Técnica en primer grado hace dos años. En ese tiempo era un joven con problemas de convivencia en el aula, más de tres veces a la semana se le encontraba en el área de orientación educativa. El motivo de su canalización al departamento, fue por medidas disruptivas en clase, bajo aprovechamiento escolar e interés en actividades relacionadas con las asignaturas de español, matemáticas y ciencias.

El alumno no presentaba problemas de lenguaje, cognoscitivos o mentales. A partir de charlas, de manera superficial, me comen-

taba sobre sus problemas familiares, su disgusto por las materias y demás situaciones que le servían de argumentos para negarse a realizar las actividades sugeridas en las asignaturas. También me contaba que al intentar decirlas a los profesores, éstos lo enviaban al departamento.

Para atender su caso, primero entablé con él una plática informal, para generar un clima de confianza; posteriormente, le solicitaba que realizara varios ejercicios de comprensión lectora y habilidad matemática, para reconocer su nivel de conocimientos y habilidades respecto a la asignatura en que presentaba problemas. Para mi sorpresa, el estudiante contaba con los conocimientos básicos sobre análisis, comprensión, organización y presentación de la información; también conocía y efectuaba operaciones matemáticas básicas. Tal situación reflejó que el problema del alumno era más de actitud que de disposición para aprender.

Programé una entrevista con el padre del alumno y le comenté la situación de su hijo. Accedí a colaborar en su acompañamiento, aunque sólo hablé dos veces con él durante este proceso, debido a sus horarios de trabajo y demás actividades familiares.

Dada la poca participación del padre y la poca colaboración de los docentes, resolví orientar y canalizar los esfuerzos del estudiante sobre objetivos a corto plazo, mediante el desarrollo del pensamiento estratégico. Para esto fue necesario que el alumno tuviese un objetivo que guiara sus acciones dentro de la escuela durante este año. Me apoyé en la técnica de análisis FODA, a fin de reconocer las áreas de mejora y trazar metas en el año escolar, para mejorar su conducta y evitar la reprobación en varias materias.

Después de trabajar esta parte con el alumno, parecía que todo iba a salir bien; sin embargo, al inicio de la semana siguiente, Román fue enviado de nuevo a orientación por un citatorio en la clase de español, bajo la sentencia de que no permitirían su acceso si no llegaba su mamá, lo que complicó aún más la situación, pues el estudiante no contaba con el apoyo de su madrastra, y los horarios del padre eran difíciles, pues trabajaba como policía.

En el intento de sensibilizar al docente sobre su caso, obtuve una respuesta negativa y contundente sobre la situación del alumno. En esos momentos invité a Román a reflexionar sobre el trabajo que llevábamos y lo difícil que sería llegar a cumplir sus metas, invitándolo a considerar las que se había propuesto para el ciclo escolar.

Al otro día se presentó el padre de familia, desesperado por la situación de su hijo; sugirió la baja del alumno si no cambiaba su actitud. Tal acción aumentó el desánimo del estudiante, y ya no acudía al seguimiento que estaba realizando de su desempeño educativo, aunado a que yo en ocasiones tenía que realizar otras actividades relacionadas con el área.

Las consecuencias no se hicieron esperar; de nuevo se encontraba en orientación por comportamiento disruptivo en el salón de clases, por actividades académicas sin realizar; se acumularon citatorios y reportes, hasta que el alumno ya no entró a la escuela. En la última ocasión que estuvo en el aula, Román y su compañero Raúl, consumieron alcohol en la clase de inglés.

Después de informar al padre de Román sobre la situación y la sanción que estipula el reglamento escolar, el alumno fue suspendido por cinco días y se le ofreció la canalización a los Centros de Integración Juvenil, sin embargo, Román ya no se presentó en la escuela; sólo lo hizo el padre para informar la baja de su hijo en el plantel.

Esta experiencia muestra cómo los esfuerzos por mantener a los alumnos en riesgo de deserción escolar por parte de un servidor y de la escuela en su conjunto, no atienden de manera equitativa y justa las necesidades educativas y personales que tienen los estudiantes que viven esta problemática; la escuela no cuenta con una gestión escolar estratégica que considere la detección, atención y permanencia de estos alumnos y alumnas.

El reto parece insuperable; no obstante, estoy convencido de que la organización, comunicación, participación y utilización de todos los recursos con los que cuenta la escuela serán necesarios y de suma importancia a fin de lograr erradicar la deserción escolar.

LA POSIBILIDAD DE UNA CONSTRUCCIÓN DISCIPLINARIA DEMOCRÁTICA PARA LA NO VIOLENCIA

*Tizoc Fernando Sánchez Sánchez**

¹En el relato “Gestión de necesidades”, el orientador educativo describe sus intentos por ayudar a solucionar el caso de Ramón, estudiante que se encontraba constantemente reportado por indisciplina. Los intentos fallidos del profesor consistieron en apelar a la consideración y el apoyo del cuerpo docente, el padre del muchacho y las autoridades del plantel para facilitar condiciones de apoyo que impulsaran la permanencia y mejora del desempeño del chico. Tras el desinterés de todas las partes, el caso concluye con la expulsión temporal y posterior baja de Román.

La disciplina escolar es una práctica presente y fundamental en todas las instituciones y modelos educativos, desde las más tradicionales hasta las más liberales. La disciplina, ciertamente, no es igual en todos lados y las prácticas en las que se concreta dependen

* Pedagogo por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

de las teorías y propuestas educativas que primen o rijan en cada espacio. A veces, en los espacios educativos no priman ni rigen propuestas ni teorías, sino prácticas no razonadas, heredadas y replicadas sin mayor examen, que suelen tender a resultados desastrosos y opuestos a lo educativo, tal como la deserción escolar.

Es preciso pues, tener algún principio teórico que aporte un fundamento pedagógico a la práctica disciplinaria, promoviendo la acción racional antes que la reproducción inconsciente de modelos educativos más probablemente absurdos o caducos.

Desde dicho encuadre, a continuación pretendo rescatar distintos aportes pedagógicos que permiten considerar la posibilidad de asignar a la disciplina de la escuela contemporánea una característica fundamental para su funcionamiento adecuado: la calidad de democrática. El ejercicio fundamental que servirá a mi objetivo será la clarificación del sentido y significado del término 'disciplina', a través de dos tipos de conceptualizaciones. La primera, descriptiva y mínima, en términos de Brezinka (1990), esto es, que pretende explicar el funcionamiento factual de la disciplina sin contener juicios de valor. La segunda, prescriptiva en términos del mismo autor; es decir, que toma una postura valorativa respecto al deber ser de la disciplina. Es precisamente en esta segunda donde procuraré demostrar la necesidad de una disciplina democrática.

Para la forma descriptiva de entender la disciplina, rescato el análisis genealógico que hacen Dussel y Caruso (1999) sobre la conformación del aula y las formas de enseñar. De este estudio se pueden obtener tres notas acerca de la disciplina como concreción de:

- a) El poder y la autoridad que necesariamente se juegan en el aula. Las nociones de disciplina y autoridad suelen vincularse con las prácticas más tradicionales, que tienden a lo autoritario, represivo y violento. Por oposición hay prácticas más bien liberales, propuestas de la escuela nueva que eliminan de su repertorio las formas brutales y coercitivas de la escuela tradicional. Ante esto, Dussel y

Caruso recurren a la categoría de bio-poder de Foucault, para demostrar que las más amables prácticas escolanovistas son formas sutiles del ejercicio del poder que, a diferencia de sus antecesoras, recurren no a la imposición y represión, sino a la conducción y orientación de la niñez echando mano de la propia naturaleza de su crecimiento.

- b) La educación como un acto necesariamente normativo. Toda educación es inseparable del poder en tanto que “es un intento permanente por incidir e influir en la formación de pensamientos y conductas” (Gvirtz y Larrondo, 2012), además es siempre considerando que esta influencia pretende mejorar a la persona. Sobre la educación como mejora, Brezinka indica que: “Esta valoración depende por supuesto de la jerarquía de valores de la sociedad o del grupo social al que el educador pertenece” (1990, p. 111). Así que en la medida en que una sociedad considere algo como valioso, la educación dentro de ésta siempre consistirá en una conducción de acuerdo con normas establecidas desde fuera.

- c) La función moral de la educación. El objetivo hacia el que conduce la educación implica siempre una forma de relacionarse con la autoridad, el poder y la sociedad. En un recorrido histórico, Dussel y Caruso demuestran que las distintas formas de disciplina escolar han estado íntimamente relacionadas con las formas en las que las autoridades políticas pretenden que las personas se conduzcan. Ha habido disciplinas que se adaptan a la naturaleza por parte de autoridades que no buscan docilizar sino regular el crecimiento, disciplinas basadas en la razón para autoridades que pretenden la autonomía, y disciplinas basadas en el control absoluto del detalle, para autoridades que pretenden la obediencia irreflexiva.

La disciplina escolar puede ser entendida entonces como una forma del poder, que fomenta en las personas disposiciones morales acordes con lo considerado valioso por la autoridad. Esta es, claro, una conceptualización apenas aproximada, tentativa y, sobre todo, operativa para los fines de este texto. Hasta aquí la conceptualización descriptiva.

Estados contemporáneos como México conglomeran una amplia diversidad de grupos con distintas convicciones, costumbres, valores e incluso lenguas; para resumir, culturas. Respecto al encuentro entre culturas, advierten García y García (2001), que en la medida en que una cultura se vuelve entorno interpretativo de seguridad para los miembros de un grupo dado, surge la tendencia a dividir el mundo en lo propio reconocido y lo exterior extraño; del análisis de Clastres (2004) se puede agregar que lo propio y lo extraño se entienden como partidas opuestas, sentando las bases de la violencia como posibilidad de interacción con la otredad que permite la reafirmación de lo propio por medio de la destrucción de lo Otro.

Las reglas y principios de las disciplinas escolares suelen construirse desde las perspectivas unilaterales de la dirección escolar, la prefectura o incluso desde la legislación local, dejando en medianas posibilidades de participación a la mayor parte de la planta docente, y definitivamente fuera al estudiantado y padres y madres de familia. Son disciplinas más comúnmente herederas de la docilización de los cuerpos, de la vigilancia y el castigo descritos por Foucault, y se tienen por reglas y principios inamovibles, superiores, incluso a las altas jerarquías escolares. Es también común que las disciplinas escolares se conformen a partir de principios de exclusión o discriminación (como suele suceder en los reglamentos sobre la apariencia y el vestido de los estudiantes).

Si, como se propuso antes, las disciplinas son fundamentalmente herramientas de educación moral, orientan hacia comportamientos que tienen por legítima la imposición de un grupo sobre otros y la sumisión ante el uso desequilibrado del poder por parte

de las autoridades. Orientaciones morales que echadas a andar en una sociedad conformada fundamentalmente por grupos heterogéneos, abonan el terreno para la violencia.

En su teoría sobre la educación democrática, Guttman (2001) argumenta que la posibilidad de la deliberación y la participación de las distintas partes involucradas en la toma de decisiones sobre la educación es benéfica en dos sentidos. Por un lado, es democrática en tanto que, independientemente de la resolución tomada, la discusión pública permite la participación de todos los grupos y evita la imposición unilateral. Por otro, la discusión en sí misma es un acto educativo que requiere a quienes participan, ejercer el principio democrático de la reproducción social consciente, la elección intencionada y razonada de los elementos (para la disciplina valores morales) que por medio de la educación han de dar sentido y futuro a la sociedad.

La propuesta de Guttman se orienta hacia la elaboración de política educativa y salvo por algunas localidades, la cuestión disciplinaria se dirime más bien en cada plantel. El fundamento democrático es, sin embargo, aún posible en la medida en que se procure –como recomiendan Gvirtz y Larrondo (2012)– crear en las instituciones canales de participación que permitan a las comunidades escolares conocer sus diferencias, plantear objetivos de convivencia, construir legalidad y privilegiar la palabra como modo de resolver conflictos.

La construcción dialógica, inclusiva y participativa de las disciplinas escolares, es en sí misma una disciplina que promueve una moral de reconocimiento de la autoridad en el pleno del pueblo con sus diferencias como motivos de encuentro y no como justificantes del uso violento del poder.

REFERENCIAS

- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas*. Barcelona: Herder.
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, Á. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2012). Democracias, diálogo, construcción de la ley. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). Ciudad de México: Siglo XXI.

RELATO 7
LA SEMIÓTICA DE LOS MAPAS

*Shirley Marjorie Castañeda Márquez**

Mi primer contacto con los mapas se remonta a 1995, cuando cursaba el tercer año de la preparatoria. La maestra de geografía, de quien por cierto aún recuerdo su nombre, era de estatura corta, pero con una voz aguda que llamaba mi atención. Sus clases eran muy tradicionales, basadas en resúmenes y la elaboración de mapas.

Elaborar los mapas garantizaba acreditar la materia de geografía y era necesario cumplir con algunos requisitos, entre los que destacaban limpieza y presentación; el papel albanene era el material privilegiado y sugerido por la maestra.

Los mapas que debíamos copiar y que estaban contenidos en el libro de texto, carecían de color y empleaban una serie de tramas o texturas que exigían una interpretación correcta de los trazos para convertirlos, posteriormente, al color deseado.

En su momento, el mapa de pesca en Europa fue el que más me exigió porque tuve que buscar una serie de imágenes que me ayu-

* Profesora de Geografía en EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

darían a representar especies como: atún, langostino, salmón, arenque, bacalao, jurel y sardina, las de mayor captura en ese continente. A partir de esta actividad, dejaron de ser peces para convertirse en especies marinas, que lo único que tenían en común era vivir en el mar. El mapa requirió organizar la información; las imágenes seleccionadas debían tener un tamaño homogéneo, ni muy grande ni muy pequeño; el mapa no debía sobresaturarse. Cada imagen seleccionada solamente podía representar una especie, la información no podía duplicarse y debía colocarse en el lugar exacto.

El resultado obtenido fue un mapa legible y fácil de entender que permitía localizar e identificar las especies de mayor captura y demanda en Europa.

Motivada un tanto por la elaboración de mapas, al terminar la preparatoria decidí estudiar la Licenciatura en Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante los cinco años que permanecí en la licenciatura, aprendí a interpretar diversos tipos de mapas, básicamente a escala local. La lectura de mapas geológicos y edafológicos fueron los más difíciles de descifrar, pues precisan el dominio de un amplio vocabulario.

Al concluir la licenciatura, me fui a trabajar al estado de Veracruz, y después de ocho años regresé a la Ciudad de México para incorporarme como docente de geografía en la preparatoria de la Universidad Tecnológica de México (Unitec), campus Ecatepec. Durante mi práctica docente en esta institución, encontré alumnos de entre 16 y 18 años, que mostraron dificultades para localizar el continente americano; pero la mayor sorpresa fue encontrarme con estudiantes que no sabían dónde ubicar la República Mexicana.

Convine corregir el problema y decidí trabajar con la elaboración de mapas a escala mundial con la única intención de ubicar los cinco continentes y nuestro país.

Meses más tarde, decidí concursar por una plaza docente de educación secundaria para impartir la asignatura de geografía. Cuando ingresé a secundarias técnicas, me hice de la responsabilidad y obligación de ayudar a los alumnos para que descubran nues-

tro país en el contexto mundial a fin de evitar en años subsecuentes la ignorancia y el atraso educativo.

Los primeros mapas que elaboraron los alumnos de secundaria tenían como desenlace localizar de manera mecánica y con un solo color nuestro país y continente. Con el transcurrir de los meses percibí que la actividad no demandaba gran conocimiento y no fomentaba el desarrollo de habilidades ni mucho menos actitudes, por lo cual debía diseñar una actividad que permitiera a los alumnos localizar nuestro país en diversas escalas, pero también que pusiera a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes. Después de mucho pensar, la solución vino a mi mente y encontré que la respuesta podría ser fusionar los dos aprendizajes obtenidos durante mi etapa como estudiante: elaborar e interpretar mapas.

Decidí comenzar por lo más fácil y sencillo que es elaborar mapas, porque desarrolla la creatividad y, sobre todo, exige un dominio de conceptos que pueden ser representados a través de símbolos o colores. Cuando el alumno observa la disposición y distribución de estos símbolos o colores sobre el mapa, debe tener la habilidad de analizar e interpretar la información contenida en el plano que le permita, como fin último, valorar o simplemente reconocer las características de ese espacio geográfico en particular.

A los pocos días de comenzada esta actividad, se suscitó un temblor en la Ciudad de México con una magnitud de 7.8 grados en la escala Richter. Era el suceso más importante de la semana, así que decidí trabajar con este caso para la elaboración e interpretación de mapas y poner a prueba los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos.

Al día siguiente del sismo, me presenté en el salón de clases y entregué a cada alumno una copia que contenía un mapa con coordenadas geográficas, y un extracto de la nota periodística que mencionaba las coordenadas geográficas del epicentro, el foco sísmico y los estados afectados, así como los daños causados.

Sería una tarea sencilla, porque el mapa dispuesto para hacer la localización contenía la cuadrícula numerada grado por grado

para facilitar la ubicación del epicentro. Además, los alumnos ya conocían el concepto de epicentro y el de coordenadas geográficas, en especial, los de latitud norte, latitud sur, longitud este y longitud oeste, pues al inicio del ciclo escolar habíamos dedicado cerca de dos semanas a trabajar este tema. Por lo tanto, mi labor se centraría en ayudar a los estudiantes a encontrar los conceptos y convertirlos en pequeños símbolos.

Lo primero que hicimos fue localizar el epicentro con un punto de color rojo. Las coordenadas serían 16.2° latitud norte, 98.5° longitud oeste. Los jóvenes sabían que el sismo se había originado en el estado de Oaxaca, pero lo que yo necesitaba era que ellos descubrieran el punto exacto donde se originó el sismo, es decir, el epicentro. Algunos alumnos se levantaron de su lugar para decirme que no entendían lo que debían hacer. En ese momento, hice una pequeña pausa y les pedí que para localizar el epicentro lo único que tenían que hacer era observar el mapa y encontrar el punto de intersección de 16.2° latitud norte, 98.5° longitud oeste. Roberto insistía en no entender lo que debía hacer y optó por trazar un punto rojo en un lugar cercano al estado de Oaxaca; mientras que Adela le pidió a Laura que le dijera dónde debía colocar el punto rojo.

El siguiente paso era averiguar por qué había temblado y qué originó el sismo. Así que les pedí abrir su libro de geografía en la página 58, donde se podía observar un mapa de las placas tectónicas de México. Al analizar el mapa, los alumnos debían deducir que el sismo se había originado en el límite de una zona de convergencia, pero habían olvidado qué era una zona convergencia. En esta ocasión decidí continuar con la actividad y debían investigar qué era una zona de convergencia; argumenté que ese era un tema ya visto. La instrucción fue trazar con color morado el límite de la zona de convergencia y que debería incluir las flechas encontradas, ya que éstas hacían referencia al concepto de convergencia. En ese momento, Laura, Sandra y Elsa dedujeron que la zona de convergencia era el lugar donde dos placas tectónicas estaban chocando, pero Roberto, Paola y Adela aún seguían sin entender la actividad,

y ubicaron las flechas en la misma dirección y fuera de la línea de convergencia.

Antes de continuar con la actividad pedí a los jóvenes que buscaran un lugar adecuado dentro del mapa para anotar la simbología. El punto rojo hacía referencia al epicentro, y el color morado a la zona de convergencia.

Acto seguido, mencioné que era necesario trazar algunos círculos concéntricos tomando como referencia el epicentro. Cada uno debería tener una distancia de cinco milímetros hasta tener un total de 10 circunferencias que deberían remarcar con un color o plumón negro. El resultado fue una serie de anillos que representarían la propagación de las ondas sísmicas que resultarían en determinar los estados afectados. Sin embargo, los alumnos no traían compás porque ese día no les tocaba clase de matemáticas, así que comenzaron a trazar los círculos con monedas y otros a mano alzada. Roberto, Paola y Adela trazaron sus círculos lejos del epicentro.

Por último, para terminar la elaboración del mapa, los alumnos debían iluminar con color naranja el estado de Oaxaca porque ahí surgió el sismo y fue el primer lugar donde se percibió, y con color amarillo los estados donde el sismo se apreció con menor intensidad. Nuevamente, Roberto, Paola y Adela desconocían la ubicación de Oaxaca.

Cuando terminé de dar las instrucciones, recordé a los alumnos colocar la simbología y advertí la necesidad de anotar un título que hiciera referencia al fenómeno estudiado. De manera inmediata me senté por unos minutos porque me sentía cansada, y lo único que deseaba era pasar a la siguiente fase: interpretar el mapa.

Después de tres o cuatro minutos, los alumnos se acercaron al escritorio para calificar la actividad. Conforme revisaba los trabajos, observé que los alumnos omitían colocar título y simbología al mapa. Los títulos no estaban visibles y era imprescindible su presencia porque nos permitiría identificar el fenómeno a estudiar; la ausencia de este elemento causaría un desconocimiento del hecho o fenómeno. Los símbolos estaban presentes en el mapa, pero no po-

dían descifrarse porque los alumnos habían omitido escribir la simbología del mapa, es decir, no sabían el significado del color rojo, las flechas moradas, los círculos concéntricos, los estados iluminados de color amarillo y naranja.

La presentación y limpieza no eran características de los mapas revisados. La siguiente sesión me dediqué única y exclusivamente a realizar observaciones.

Katia se levantó siete veces de su lugar: la primera fue porque omitió el título, después la simbología no estaba incluida; los símbolos no correspondían con los conceptos, carecían de limpieza y presentación. Decidió reelaborar el mapa.

Al observar el mapa de Roberto, encontré que no trabajó las coordenadas geográficas porque no localizó de manera correcta el epicentro y desconoció este concepto, así como el de zona de convergencia; no logró identificar el estado de Oaxaca, el título que escribió no hacía referencia al fenómeno a estudiar, y la simbología no correspondía con los conceptos aplicados. Roberto decidió abandonar la actividad.

Para finalizar con la tarea, durante la tercera sesión, solicité a los alumnos que escribieran en cinco líneas las probables causas que originaron el sismo del 20 de marzo. Paola mencionó que se debía al movimiento de las placas tectónicas pero no sabía el nombre de las placas que se desplazaron.

Adela desconocía qué era un movimiento convergente y por último, Roberto sabía del temblor porque había sucedido un par de días atrás, pero se rehusaba a conocer las causas que lo originaron.

La elaboración del mapa parecía una tarea sencilla, pero no fue así porque es un proceso que demanda el desarrollo de conceptos previos como el significado de epicentro, zona de convergencia y coordenadas geográficas. Roberto desconocía el alcance de estos conceptos.

Los símbolos creados deben comunicar de manera precisa una idea que esté directamente relacionada con el concepto. En el caso de Paola y Adela desconocían que la palabra 'convergente' significa

chocar, unir o encontrar, y que al colocar dos flechas encontradas mostraban una convergencia. Seleccionar el símbolo que permita establecer la posible relación entre el concepto-símbolo es una habilidad desarrollada a partir del concepto. Es decir, el concepto determina al símbolo. En este caso, la zona de convergencia era el concepto, palabra o símbolo clave que permitía descubrir las causas del sismo.

El título nos ayuda a ubicarnos en un espacio y tiempo determinado, porque no todos los días se registra un sismo en la Ciudad de México con una magnitud de 7.8 grados en la escala de Richter.

Para que un mapa pueda comunicar es indispensable que contenga un título, leyenda y símbolos que estén determinados por un concepto. Los mapas que elaboraron Roberto, Adela y Paola no lograron comunicar porque carecían de estos elementos.

Si los mapas no comunican, entonces no pueden interpretarse.

Mi interés por promover en los alumnos la elaboración e interpretación de mapas se basa en los siguientes preceptos:

- Elaborar el mapa implica un saber hacer porque debe contener, como mínimo, un título, simbología y leyenda. Si estos elementos no están presentes entonces no hay nada que estudiar.
- Los conceptos están implícitos en los símbolos que el alumno debe seleccionar de manera premeditada porque son reflejo del saber.
- Si el alumno elabora su propio mapa y desarrolla su propia simbología entonces puede interpretar la información contenida que le permitirán saber ser.

ENSAYO SINCOPADO: DE LA SEMIÓTICA DE LOS MAPAS

*Kevin Galeana Barrera**

*Aunque no lo puede todo,
la práctica educativa puede algo.*

PAULO FREIRE

La experiencia que recupera y escribe una profesora de educación secundaria pega necesariamente en el recuerdo; provoca detenerse y mirar aquellas tardes en los mesa-bancos aprendiendo, a través de la memorización, cierta capital de la República Mexicana, saber cuáles son los recursos de algún país perdido en el tiempo, o pegar alguna monografía del sistema solar; cuántos recuerdos aislados devienen del relato.

Ella, la autora, va relatando su encuentro con los mapas y el gusto que surge a partir de sus experiencias con la geografía, convirtiéndose en profesora y encontrando los problemas que enfrentaba en la infancia. Relata pues, la cámara de vacío que resulta ser el Sistema Educativo Nacional, un espacio *neutro* donde pareciera que

* Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

no corre el tiempo, un lugar donde los problemas se solucionan cambiándoles de nombre.

La geografía y quienes la cursamos alguna vez, se muestra como una disciplina aislada, poco práctica y con relaciones nulas. Cabría incluso, si se quiere, en un conocimiento que apunta al cierre monumental de *intelectualoides* que rondan por la ciudad, y deslumbran a diestra y siniestra después de dictar *cátedra* con su “cultura general”.

El problema de la geografía es más grande de lo que se relata en las líneas de la autora; está apegado a una ruptura de puentes con otras disciplinas y/o ciencias. El modo de vivirla es viejo, el centralismo por los mapas es reduccionista y la relación de nombre con bandera, no ayudan por sí solos. Lo que se pretende con este ensayo es hacer un análisis partiendo de las problemáticas que se plasman, aunque no se dicen. Problemáticas de enseñanza y aprendizaje con bases conductistas, conceptos huecos y la propuesta de co-operación y responsabilidad, son algunas líneas que conducirán a este barco de letras.

DOS PROCESOS

Hablar de la enseñanza y el aprendizaje parecería redundante, puesto que se nombra al proceso de enseñanza-aprendizaje como uno solo; sin embargo, ¿cómo no perder a uno cuando se juntan?, ¿cómo hacer que ambos tengan la misma importancia?, la enseñanza y el aprendizaje, ¿son lo mismo?

Preguntas de examen para el lector:

- Piense en teorías del aprendizaje.
- Bien, ahora piense en teorías de la enseñanza...

Entender la enseñanza y el aprendizaje como proceso y no como procesos, hace que una predomine sobre la otra, siendo general-

mente el aprendizaje quien gana la batalla sobre la enseñanza, mas ¿qué es enseñar y qué es aprender?

La enseñanza está ligada necesariamente a la didáctica como teoría:

El termino *didaktika* es el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikós*. Se deriva del verbo *didasko* (enseñar, enseño) y viene a significar literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, de acuerdo con esta acepción, se podría definir a la didáctica como la ciencia o el arte de la enseñanza (Benedito, 1987).

Mientras que “la palabra ‘aprender’, que usamos habitualmente para referirnos a la adquisición de saberes, y que proviene del latín ‘*apprehenderé*’, transmite la idea de ese proceso mediante el cual ‘nos apoderamos’ de algo que está ahí a nuestra disposición” (Delval, 2013).

Así, reafirmamos lo que ya se sabía. La enseñanza y el aprendizaje no son lo mismo. Los usos y cómo de ambos procesos que se juntan responden a enfoques o paradigmas diferentes necesariamente, y que se hacen visibles en el pensar y en el hacer. La planeación del salón de clase necesita de ambos procesos, puesto que los dos conviven en dialéctica constante, ambos se miran, se tocan, se besan y se odian.

La relación que establece la autora con sus alumnos parte de la concepción de proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, de una postura conductual y positivista donde no existe una corresponsabilidad, sino que es ella quien, a partir del libro de texto y de un programa diseñado para su sola ejecución, dicta el conocimiento que debe ser, como ella menciona al inicio de las actividades realizadas en la secundaria:

Decidí comenzar por lo más fácil y sencillo que es elaborar mapas porque desarrolla la creatividad y sobre todo, exige un dominio de conceptos que pueden ser representados a través de símbolos o colores. Cuando el alumno

observa la disposición y distribución de estos símbolos o colores sobre el mapa, debe tener la habilidad de analizar e interpretar la información contenida en el plano que le permita, como fin último, valorar o simplemente reconocer las características de ese espacio geográfico en particular [...]

La profesora cae en un modelo funcional positivista donde se “hace de la ‘realidad’ una entidad objetiva, independiente del ‘sujeto’ que la interpreta. La acepta como es sin entrar en consideraciones de cómo debería ser” (Álvarez, 2001, p. 200), ya que, como ella señala, hacer una serie de pasos presupone el resultado deseado. Menciona que cuando el alumno observa el mapa debe tener la habilidad de analizar e interpretar, como si por tener información, el proceso interpretativo de la realidad se diera por sí solo.

La educadora busca un entendimiento de la realidad, pero no lo logra porque los alumnos no están entendiendo los conceptos, se vuelven conceptos pomposos que carecen de significado, se hace un salto cualitativo de la muerte que termina en un suceso trágico; es enorme la distancia que existe entre el tener información, el conocer y el analizar, interpretar o evaluar, incluso Bloom lo hace visible en su taxonomía.

La maestra fracasa en su actividad posterior a un terremoto, puesto que no se busca un entendimiento de los conceptos en sí; se está buscando la simple y llana repetición de la información transmitida en clases pasadas. Como ella señala:

Al día siguiente del sismo, me presenté en el salón de clases y entregué a cada alumno una copia que contenía un mapa con coordenadas geográficas y un extracto de la nota periodística que mencionaba las coordenadas geográficas del epicentro, el foco sísmico y los estados afectados [...] el siguiente paso era averiguar por qué había temblado y qué originó el sismo. Así que les pedí abrir su libro de geografía en la página 58... Al analizar el mapa, los alumnos debían deducir que el sismo se había originado en el límite de una zona de convergencia, pero habían olvidado qué era una zona de convergencia.

Al realizar la actividad del terremoto, los alumnos son incapaces de responder a las preguntas hechas, en tanto que ellos no lograron hacer *significativos* dichos conocimientos. Es decir, la técnica que se implementó no buscaba hacer asociaciones, sino que buscaba un resultado específico, una meta ya establecida, donde existe un solo camino para llegar a ella. El hecho de que la profesora haya pedido que abrieran su libro en la página 58, devela que no estaba buscando entender qué era una zona de convergencia, ni siquiera estaba buscando problematizar o transgredir, no estaba buscando una interpretación del concepto en sus alumnos, sino una repetición lineal de la información y en estas acciones es cuando “El conocimiento se reduce a parcelas insignificantes de información fácilmente controlables” (Álvarez, 2001, 194). Es natural que los alumnos hayan olvidado, puesto que jamás vivieron el concepto.

La profesora no buscaba un entendimiento de los sucesos, no buscaba por qué, ni cómo, buscaba certezas. Las verdades existen si sólo se da una transmisión de información profesor-alumno, donde el triángulo didáctico camina hacia un solo lado, donde la enseñanza presupone *llenar vasijas* y el aprendizaje es un cambio de conducta observable.

En la técnica se hizo ver a la geografía como “una disciplina meramente descriptiva-enumerativa, cuyos contenidos eran compartimientos aislados y escasamente conectados unos con otros” (Morales, 2011, p. 99). La geografía tomó su parte técnica, fue presa del estímulo y la respuesta. La técnica, redujo a la disciplina a un proceso de estímulo-respuesta, a una simple señalización y objetivación de la realidad. No es que esto no sea necesario, sin embargo, no puede ser funcional en tanto no existe un trabajo teórico analítico de lo que significa y conlleva vivir un terremoto.

La educación bancaria es la constante en el aula, puesto que

en ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de

su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad... en esta disertación, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante (Freire, 2002, p. 73).

Así, la profesora cae en la repetición de palabras huecas que develan ecos del tiempo. Como señala la cita de Freire, rompe la realidad y sólo mira una porción de esta misma, la sustrae y esteriliza de todas las relaciones sociales que existen para que ésta se dé. Incluso apela a la creatividad, pero sólo de elección de los símbolos y del color; la libertad que tiene la técnica de aprendizaje viene siendo relativa, de elección, donde los alumnos y alumnas sólo pueden decidir qué color les gusta más o en qué espacio colocan el cuadro de símbolos dentro del mapa, ya que lo demás se encuentra estandarizado y en camisa de fuerza.

Los problemas de enseñanza y aprendizaje y las formas de mirar el hecho educativo son grandes, sin embargo, la posibilidad abunda. Hacer de la geografía una disciplina que signifique para sus actores, tanto educador como educando, es el reto.

Construir conceptos y no recitarlos, entender las dimensiones y los contenidos a partir del palparlos. El conocimiento no está en los libros, en las cafeterías francesas o en el pizarrón. Lo que vemos ahí es información, una cosificación de la realidad. El conocimiento se construye, vuela en el aire, se dialoga, no se da. El conocimiento pues, así como las palabras, se camina y se viven.

LA CULPA NUNCA ES DE UNO

Dejar de concebir la educación como un proceso de las generaciones adultas hacia las más pequeñas y comenzar a verla como una responsabilidad que necesita de la cooperación de sus actores, es resignificarla. Despojar al maestro del poder absoluto que le han dado históricamente las herramientas del aula –tales como el piza-

rrón- y volverlo un aliado más que un capataz, re-valorar el papel de los estudiantes como actores principales del acto educativo y transformadores de él, es un trabajo colectivo que tiende a *desocultar verdades*, es romper los conceptos huecos que generan prácticas liberales y que sólo reproducen modelos establecidos.

La responsabilidad en la educación va y viene, es del educador y del educando; si se está fallando en la construcción del conocimiento, se está fallando en ambos lados. El hecho educativo no sólo está en las cuatro paredes que encierran el aula, sino que se encuentra rodeado de factores políticos, económicos, sociales.

Al concluir la actividad de la profesora, ella sabe que existe un problema, pero no se responsabiliza de lo que pasa, sino que deja la carga en los y las alumnas. Ella sabe que hubo un hueco en la actividad, que hubo una fractura, pero lo relaciona con el poco estudio de la otra parte:

La elaboración del mapa parecía una tarea sencilla, pero no fue así porque es un proceso que demanda el desarrollo de conceptos previos, como el significado de epicentro, zona de convergencia y coordenadas geográficas. Roberto desconocía el alcance de estos conceptos.

Los símbolos creados deben comunicar de manera precisa, una idea que esté directamente relacionada con el concepto. En el caso de Paola y Adela, desconocían que la palabra convergencia significa chocar... El concepto determina el símbolo.

¿Cómo lograr hacer vínculo entre concepto y significado cuando no se construyen como conjunto, sólo se repiten, cuando no se viven como entes aislados? ¿Cómo hacer significativo lo aprendido?

La profesora se olvida en primera instancia de su responsabilidad como educadora, confía en la memorización, por el otro lado también se olvida de una relación conjunta. Ella piensa las relaciones de maestro-alumno en forma vertical. Deja de lado el trabajo con sus alumnos a partir de la *operación*, a partir de un

trabajo en conjunto donde sean todos y todas quienes construyan los conceptos, donde *desoculten verdades* de conceptos preestablecidos. El operar con el otro, el co-operar da la posibilidad de pensar y replantear las formas de pensar y actuar, de *quehacer*. La transformación de los papeles implica necesariamente una operación conjunta entre actores para construir conocimiento, para saberse *con* el otro y *desde* el otro.

En la responsabilidad de la educación se tienen que romper, forzosamente, las jerarquías establecidas de quien enseña y quien aprende, ambos son el otro. Los dos, cuando se descubren en las pupilas de quien miran, pueden operar y construir conocimiento. Ambos enseñan, ambos aprenden, ambos viven los conceptos.

Vivir la geografía implica descubrir los conceptos en los viajes, en el espacio, en el territorio donde están situados, no en ejemplos abstractos en los que se fragmenta la realidad para estudiarla. De pronto pareciera que la ejemplificación de los sucesos –no sólo geográficos, sino de cualquier disciplina o ciencia–, se muestra como un desapego. La ejemplificación y abstracción, pareciera que genera un desaparecer de escena, nos volvemos dioses que sólo miran a la distancia, que no intervienen.

La enseñanza de cualquier disciplina y/o ciencia, que decida romper metodologías y jerarquías liberales apelando a la co-responsabilidad, a la co-operación, está obligada a generar *experiencias* que partan de la realidad y, sobre todo, que se *padezcan*, hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio, de otra manera no habría incorporación de lo precedente. Porque “‘incorporar’ (*Ta-king-in*) es una experiencia vital [que implica] que la fase de padecimiento necesario sea en sí misma placentera o dolorosa” (Dewey, 2008, p. 48).

El acto educativo no puede seguir siendo la simple y superflua transmisión de información. Necesita comenzar a *incorporar* la realidad a partir de *experiencias* que se padecen. La construcción de conocimiento se da en la generación de *experiencias responsables* por parte del educador y el educando. Al generar este espacio que,

forzosamente transgrede las paredes del aula, se vuelve un arenero donde se construye conocimiento a partir de las experiencias.

La profesora no alcanza a mirar esto, se queda en una responsabilidad de transmitir el mensaje íntegro y sin modificaciones que deviene del programa dado, de un libro de texto o de preconcepciones adquiridas en la carrera. La responsabilidad se queda en el pensar *deber ser* como determinado, hecho y sin movimiento, estático.

A MANERA DE PUNTOS SUSPENSIVOS

Reconocer dos procesos en el acto educativo genera pensar en paralelo, pensar doble. Doblemente creativo, doblemente riguroso, doblemente responsable tanto para quien aprende, como para quien enseña. La responsabilidad delegada a los actores implica democratizar las prácticas educativas, puesto que se depende de ambos actores para generar conocimiento, son ambos quienes deciden el cómo, dónde, desde dónde, qué, cuándo y bajo qué caminos.

La construcción de conocimiento no depende de un actor, sino de actores que hacen lo que un niño con plastilina: crear. Generan experiencias y construyen conocimiento a partir del diálogo con los otros y el entorno, incorporan y padecen la realidad, la viven. Rompen los párrafos de algún autor renombrado y *desocultan la verdad* que se plasma en la “ley de las letras” a partir del trabajo en co-operación.

La geografía se vive, se experimenta, se incorpora. Los mapas no son en sí mismos la disciplina.

Muy bien, ¿cómo llevamos esto a la práctica?, ¿cómo aterrizamos la teoría?, ¿cómo generamos *experiencias responsables* que incorporemos tanto educadores como educandos?, ¿cómo vivimos la geografía fuera de la camisa de fuerza que impone el Sistema Educativo Nacional?

“Con calma y nos amanecemos”, dice el refrán. Lo que busca este texto es dejar la nota en el aire, es dejar la armonía en espacio, es

repartir responsabilidades más que culpas. Lo que busco es pensar en conjunto, como lo menciona el poeta Roberto Juarroz:

Pensar es una incomprensible insistencia,
algo así como alargar el perfume de la rosa
o perforar agujeros de luz
en un costado de tiniebla.
Y es también trasbordar algo
en insensata maniobra
desde un barco incommoviblemente hundido
a una navegación sin barco.
Pensar es insistir
en una soledad sin retorno.

En la historia se hace lo que se puede y no lo que se quisiera hacer. Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento (Freire, 1996, pp. 120-121).

El texto intenta fungir como pretexto y como carta invitación para pensar lo imposible. A revalorar nuestra posición y nuestras prácticas. A ser responsables no desde nuestra *trinchera*, sino desde nuestra posición.

REFERENCIAS

- Álvarez M., J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Delval, J. (s/f). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Universidad Autónoma de Madrid, p. 2. Disponible en: http://antoniopantoja.wanadooads.net/recursos/varios/cons_cono.pdf (Consultado el 5 de octubre de 2013).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Morales, M. (2011). *Constructivismo en la escuela secundaria. Una experiencia de aplicación sistemática*. Buenos Aires: Maipue.

ANEXOS

SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE INDAGACIÓN ORIENTADOS A LA INVESTIGACIÓN O LA INTERVENCIÓN

*José Antonio Serrano Castañeda**

*Juan Mario Ramos Morales***

Los elementos caracterizados a continuación han sido trabajados por estudiantes adscritos en programas de formación de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) en el proceso de elaboración de proyectos para intervenir o investigar en educación.

* Investigador del SNI-Conacyt, doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España. Posdoctor en Educación y Contemporaneidad por la Universidade do Estado da Bahía (UNEB), profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN), profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor invitado de la Universidade do Estado da Bahía (PPGeduC-UNEB), miembro del CAC-PICSE UPN. Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN), responsable del Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN). Contacto: *serrano_aj@yahoo.com.mx*

** Investigador del SNI-Conacyt, doctor en Ciencias Administrativas por el ITESM-CCM-México, profesor titular de la UPN-México, profesor de la UNAM. Responsable del Cuerpo Académico CAC-PIPSE UPN, miembro de la Red SPECE-UPN y del proyecto de investigación PIPF-UPN, responsable de Prácticas Profesionales (PPMU-PPCA-PPG-PPFI UPN), miembro del Consejo Consultivo del Centro de Atención a Estudiantes (CCCAE-UPN). Contacto: *juanmarioramos@gmail.com*

Presentación

Los siguientes rubros se establecen al tener como fondo los planteamientos de Dewey sobre la indagación, supuestos que han sido retomados por Schön para establecer sus ideas acerca de los profesionales reflexivos. La indagación está asociada en la literatura de las ciencias sociales con los vocablos de interés, deseo de saber, curiosidad. O con sus sinónimos (fisgonear, averiguar, inquirir, fiscalizar, merodear, pesquisar, sondear, rastrear, tantear, acechar, husmear) referidos a la búsqueda, a la exploración en la que el actor, el sujeto reconoce el ejercicio de la vigilancia ante el uso y construcción de lo que comúnmente llamamos información.

El proceso de indagación lleva a diversas formas o modos de actuar en el mundo: inspeccionar, escudriñar, examinar, rebuscar, fiscalizar o realizar escrutinios. En su conjunto, acciones asociadas a operaciones mentales como observar, analizar, aislar, disgregar, sintetizar, relacionar, diferenciar, seleccionar, categorizar, deliberar y tomar decisiones. Se objetiva en productos diversos: notas, pruebas, sondeos, ensayos, estudios, informes. No hay que olvidar que la distribución de la tarea académica los concreta en monografías, memorias, artículos, publicaciones, disertaciones, escritos o libros.

Todo ello organiza nuestro saber, el sistema de argumentos que nos permite el acaecer de nuestra experiencia en el mundo. Saber o conjunto de creencias que, a través de lazos sociales, nos llevan a vincularnos con los otros a dar continuidad, con diversas dosis de cambio a las tradiciones sociales, a las ideas que fabricamos sobre el mundo. El cambio o innovación en el saber se funda en el saber previo, sobre el sistema de creencias establecidas y anuncia las que estarán por establecerse.

El saber nos permite mantenernos en el mundo. Las modalidades de construcción de saber que conocemos como indagación e intervención están orientadas canónicamente por los paradigmas, acuerdos, mentalidades que circulan en una época o las posiciones

que diversos grupos asumen para legitimar con las normas establecidas, y avaladas por ellos, lo que se denomina saber legítimo.

Si bien lo que presentamos son sugerencias, los lectores deben diferenciar entre el momento de la exposición y el momento de la realización. Se tratará de dar pistas sobre el asunto en la breve descripción que se efectúa. Evite presentar un proyecto sobrecargado de imágenes directas o de fondo de agua.

Título

Generalmente cambia en el transcurso, pero debe derivarse de los campos de conocimiento e indicar la temática concreta. Señala referentes, sujetos y contexto.

Autor

O autores, con referencia al último grado académico obtenido, institución de procedencia, o donde labora.

Fecha

De presentación del documento.

Introducción

Se debe elaborar pensando en el lector. Se trata de una síntesis que introduce al conjunto de la temática. Debe ser breve. Siempre se elabora al finalizar las secciones que incluyen al documento. Utilice las recomendaciones de los sistemas de organización y exposición de información validados internacionalmente, como el sistema APA. Alguna información puede obtenerla en internet pero no estaría mal que en su biblioteca personal exista el texto. Debe utilizar las reglas básicas de la escritura en español y demostrar su habilidad en el manejo del lenguaje.

Interés por el objeto

En esta sección el autor presenta al lector el devenir del tema que ha seleccionado, ya para investigar, ya para intervenir. Se recomienda

pasar visado a las experiencias personales. Muestra cómo es que el autor ha ido estructurando, a través del tiempo y con apego a la relación con otros, el tema o asunto que intenta abordar en el proyecto.

Es una versión individual de cómo el autor se aproxima, cómo se fue creando el interés, cuáles fueron las experiencias directas y los referentes sobre los cuales eligió tratar cognitivamente el asunto.

Las frases que se esperan en esta sección tienen que ver con cómo se traduce el mundo, el significado que el autor construyó alrededor de la temática de interés: “vi, escuche, sentí, percibí, opté, enfrenté, recurrí, revisé, la lectura de... me llevó a...” sería un ejemplo de los estilos de redacción de esta sección. Al final se daría pie a caracterizar la problemática, siguiente sección.

Problema

Para la investigación. Se sugiere la presentación del problema en términos de preguntas que relacionen elementos, perspectivas teóricas y contextos concretos en donde se efectuará la investigación. La articulación de lo indicado potencia la comprensión de lo que el autor se propone.

Cabe enfatizar que el objeto es seleccionado por el autor y la claridad expuesta en el texto implicará la claridad para el lector que valora, evalúa u opina sobre el texto.

Para la intervención. Se sugiere partir de la descripción de una experiencia vivida relatada en términos de caso, experiencia vivida, como dice Dewey, por mí o por otros.¹ Se estructura en relación con un evento que generó sorpresa, o se considera situación problemática, o deja a los autores en perplejidad, entre más opciones que la literatura afirma. En tanto da cuenta de experiencia vivida se estructura narrativamente: hay inicio, desarrollo y conclusión en la

¹ Cfr. J. A. Serrano (2010). “Innovar a partir de la reflexión de la práctica”, pp. 67-99. En SEP (2010). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: SEP-Colofón. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/fomInv/libros/cultivarInnovacion.pdf>

exposición del caso. Se trata de mostrar la realidad tal y como los agentes que interactuaron la vivieron. En el tratamiento del caso, a la vez, se muestra el contexto de realización de la acción.

Estado de la cuestión

En esta sección se incluye la lectura efectuada por el autor en relación con lo que se ha escrito o producido alrededor de la problemática que el autor seleccionó.

Para el proyecto realice un documento breve que incluya: a) criterios, por un lado temporales, se recomienda rastreo de por lo menos cinco años hacia atrás de autores que han tratado el tema; b) espaciales, señale los horizontes de revisión, en una o varias instituciones, en un tipo de revista (indexada, de divulgación, cultural, etc.). Se trata de describir lo que los autores revisados dicen de su propio trabajo y al final, extraer las ideas para el trabajo propio.

El material seleccionado se categoriza en rubros. Se recomiendan los siguientes: nivel educativo, categorías utilizadas en los autores revisados, perspectiva teórico-metodológica utilizadas, autores consultados, referente analizado, categorías que los autores construyeron o argumentaciones al uso en los proyectos; por último, un balance sobre las conclusiones a las que llegaron. A este rubro se le conoce también como estado de conocimiento² o estado del arte. Aunque hay autores que hacen distinciones, por el momento se pueden utilizar como sinónimos. Esta sección es válida para la intervención o la investigación.³

² Para tener una idea de lo producido en México durante el periodo 1992-2002 sobre múltiples temáticas en el campo educativo puede consultar en línea los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Las ideas ahí expuestas le ayudarán a organizar las propias en el proyecto: www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02 - .

³ Para fundamentar su trabajo puede consultar, entre otras revistas indexadas, la del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Consulte: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Objetivos

Con los objetivos se indica el alcance en extensión y profundidad de la investigación o de la intervención. Se sugiere que sólo se utilice un verbo en su redacción, un verbo para cada uno de los objetivos redactados. Regularmente, se elaboran varios de ellos, se recomienda que los secuencie para determinar el proceso que seguirá. Evite verbos que indican abstracciones que no muestren evidencias (conocer, aprender, saber, comprender).

Perspectiva teórico-metodológica

Inicie con la descripción de los aspectos teóricos. La teoría se expone en modalidades variopintas: a) uso de conceptos elaborados por algún autor específico; b) construcción de conceptos confeccionados en una tradición, con arreglo a lo indicado por varios autores; c) elaboración de hipótesis derivadas de los conceptos seleccionados por el autor; d) elaboración de presupuestos teóricos, relativos a las tradiciones hermenéuticas. Se recomienda que enlace las argumentaciones del uso de la teoría en relación con el estado de la cuestión elaborado, en este caso, el autor fundamentará la adscripción a la perspectiva teórica.

Tanto para la investigación como para la intervención se trata de pensar lo teórico para el asunto particular, de ahí la validez sobre la pertinencia de la teoría en el proyecto elaborado por el autor.

La segunda parte de esta sección es el señalamiento de lo metodológico. Enlace la fundamentación de la metodología en relación con el estado de la cuestión. Si el proyecto incluye la producción del objeto, lo metodológico se refiere a los procesos de implicación con razones para la producción del saber. Cabe utilizar algunos párrafos para fundamentar la adscripción metodológica. Esta descripción se enlaza con las estrategias técnicas derivadas, a la vez, de la tradición metodológica asumida por el autor del proyecto. Por ejemplo, si utilizan la entrevista, deberán señalar, brevemente, autores y alguna descripción del proceso de uso en el proyecto.

La intervención. Para la intervención se requiere que el autor indique cuál es la metodología de recolección de datos, de documentación, del proceso de intervención.

Cronograma

Se sugiere la división temporal del proceso, en términos de meses para cada una de las fases indicadas en el proyecto. Recuerde que el proyecto de investigación tiene múltiples vaivenes. Pero el cronograma da al lector o evaluador una idea básica de cómo se percibe la labor indagadora por el que suscribe el documento.

Referentes bibliográficos

Use un tipo de modelo derivado de las tradiciones de organización de la información, para el caso vea el modelo APA. Divida la información y expóngala en orden alfabético. No use la denominación de bibliografía.

Se exhorta a adquirir el texto completo donde APA presenta sus recomendaciones, pues da sugerencias básicas para la redacción en idioma castellano, aspecto sustantivo para comunicar las ideas centrales en su texto. Se encuentra en línea una breve versión en: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf

Finalmente, se le reitera que el proyecto es un documento de presentación personal, por lo que su buena escritura es recomendable. Hay diversos sitios en la red que pueden ayudarle. La red sirve de apoyo, pero un proyecto no podrá estar sustentado en gran número de citas de red, ni en gran número de referencias de diccionarios. Evite el plagio de ideas o de oraciones de otros autores, si eso se encuentra en su texto será algo en contra en las observaciones que los evaluadores hagan del trabajo que usted presenta.

Puede consultar algunas páginas para solucionar sus dudas respecto al uso del castellano, el sentido de las palabras y la conjugación de los verbos:

<http://rae.es/rae.html>

<http://www.elcastellano.org/esbpuntu.html>

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1954). *Lógica. Teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL ESQUEMA DE UN MICRO-ENSAYO

Blanca Flor Trujillo Reyes*

Primera parte

1. Identificar/nombrar el *problema* de los profesores a partir de sus relatos.
2. Pueden integrarse relatos breves sobre su propia experiencia –directa o indirecta– en relación con la temática.
3. Elaborar un listado o mapa de palabras e ideas (o datos disponibles) que den significado o sostengan lo planteado hasta aquí como problema. [Estos datos, provienen tanto de la experiencia directa o indirecta en el problema como del saber previo de cada uno.]
4. Identificar si se trata de un problema de relevancia social. Esto significa que no solamente y no principalmente está de por medio una alteración emocional momentánea o quizá persistente en el tiempo, que fija un lente con el que miramos ese “problema” (porque a mí me pasó, porque me impresionó, porque qué importante es..., porque es novedoso, etc.; las opiniones o creencias tienen que ser superadas). Atender si se trata de un tema que implique estructuras y significados anclados en la institución escolar; en las tradi-

* Pedagoga. Profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del CAC-PICSE UPN, miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN), participa en el Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN); imparte la asignatura Teoría Pedagógica 1 y 2 en la carrera de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Contacto: bflortrujilloreyes@gmail.com

ciones pedagógicas, en la historia de la educación, en el proyecto sociopolítico que ésta implica; si tiene consecuencias para colectivos sociales e institucionales.

5. Enunciar el *problema* con términos propios del vocabulario educativo y pedagógico [usar referentes conceptuales derivados de Teoría pedagógica 1 y 2, de las distintas materias y de lecturas hechas por iniciativa propia. Incluir las referencias bibliográficas.]
6. Redactar en un par de párrafos, el *problema* reconstruido a partir de los puntos 2 a 5.

Segunda parte

[Se trata de una guía. No es una receta a seguir]

1. A partir de la problemática establecida, identificar uno o varios ejes (por ejemplo, Experiencia reflexiva, Experiencia –abstracción, fuentes– contenido, etc.) que guíen el análisis de la problemática a través de una exposición fundamentada.
2. Aproximarse a cómo sería vista la problemática desde alguna disciplina identificada en la definición del problema pero aislada de la pedagogía (filosofía, sociología, psicología, etc.). Este apartado radica en la elaboración de un supuesto a partir de lo revisado en la identificación del problema (la falta de interés de los estudiantes; la necesidad de reconocimiento; una serie de estrategias de enseñanza no adecuadas, entre otros).
3. Realizar una valoración crítica a partir de la propia formación académica (después de haber considerado los elementos anteriores, elaborar un juicio o valoración, evaluar las relaciones existentes entre los puntos antes desarrollados, si está de acuerdo o no, el modo en que ve la problemática desde la propia perspectiva propuesta en el curso y otras materias en la carrera, otras problemáticas que vislumbre). Pueden agregarse comparaciones con autores antes revisados durante el curso o en otras asignaturas.

Secretaría de Educación Pública

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

Universidad Pedagógica Nacional

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

Coordinadores de Área Académica

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Alma Aurora Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 22 de marzo de 2017, en los talleres de Guimark, Carolina 98-101, col. Ciudad de los Deportes, del. Benito Juárez, cp 03710, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.