

ENTRE MAESTR@S

**¿Resolver problemas
o responder al profesor?**

*Sobre la componente cognitiva y mediativa
de las prácticas de enseñanza
Alicia Ávila*

**Los procesos de comprensión
de textos y su enseñanza**

César Makhlouf Akl

**Mensajes publicitarios o el arte de
seducir, convencer y ¿democratizar?**

*Maestras y organizaciones feministas
ante la publicidad
Juan Pablo Méndez Pozos*

**Enciclomedia y su
intervención mediática.**

*Más allá del recurso didáctico
Rubén Altamirano Contreras*



SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito será el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral

2. Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director

Roberto I. Pulido Ochoa

rpulido@upn.mx

Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Jorge Alberto Chona Portillo

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Solares Pineda

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Colectivos de maestras y maestros de la Red Nacional Tebes
(Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura
en Iztapalapa, Distrito Federal

Angélica Jiménez Robles

Jesús R. Anaya Rosique

Eva Janovitz

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

María del Rocío Vargas Ortega

Juan Manuel Rendón E.

Macario Molina Ramírez

Diseño gráfico de portada, encarte e interiores

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Apoyo editorial

Mayela Crisóstomo Alcántara

Corrección de estilo

Luis Antonio Borrayo Chinchía

Fotografía

Boto Ramírez, María de Jesús López Cervantes y Niko

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00. www.upn.mx

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor en trámite.

Certificado de Licitud de Título en trámite.

Certificado de Licitud de Contenido en trámite.

ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió en Grupo Loera Chávez Impresores. Av. Coyoacán núm. 1031 Col. Del Valle, C.P. 03100, México, D.F.

El tiraje consta de 3000 ejemplares

DESDE EL AULA



De licenciado a cuentacuentos...

Daney Salazar Rueda

6

Grupos de reflexión con niños

Mónica García Pelayo

12

Enciclomedia y su intervención mediática.

Más allá del recurso didáctico

Rubén Altamirano Contreras

21



La incorporación de tecnologías en la escuela

María Guadalupe Gómez

Verónica Chavarría

Adriana Gómez

30

Los procesos de comprensión de textos y su enseñanza

César Makblouf Akl

36



DESDE LOS MESABANCOS



Cuentos de los niños de San Jacinto, Oaxaca

43

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Didacta o sabio (Una respuesta falaz para un falso dilema)

Fernando Juárez Hernández

44

Mensajes publicitarios o el arte de seducir, convencer y ¿democratizar?

Maestras y organizaciones feministas ante la publicidad

Juan Pablo Méndez Pozos

52



La evaluación de la lengua oral y escrita desde la perspectiva de las competencias

Ma. de los Ángeles Huerta Alvarado

58

¿Resolver problemas o responder al profesor?
Sobre la componente *cognitiva y mediativa* de las prácticas de enseñanza
Alicia Ávila

67



ENCUENTARIO

Si a'minj nanj n̄n'in win. *Somos trikis*
Fidel Hernández Mendoza

79

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La práctica docente en la formación de maestros/as de lengua castellana
Martha Cárdenas
Sandra Patricia Quitián
Yolima Gutiérrez

80

PARA LA BIBLIOTECA

El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia

87



La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas
Diana Violeta Solares Pineda

87

REDES



Escuela expedicionaria, otra manera de continuar el viaje en Medellín

89

CARTAS DEL LECTOR

95

PARA PRACTICAR

La Solteca
Saúl Guerra Jiménez

EDITORIAL

*Hoy he recibido la Revista Entre Maestr@s, a la cual con todo gusto me suscribiré.
No quiero dejar pasar la ocasión para reconocer el esfuerzo que realizan
para poder compartir nuestras experiencias docentes y empezar aprender a aprender,
en beneficio personal y de nuestros colectivos escolares.*

Lic. Nicolás Gómez Q., Ciudad Morelos, Mexicali. Baja California.

Con estas palabras venidas desde el norte de nuestro país abrimos este número, con ellas queremos aprovechar la oportunidad para dar las gracias a todas las personas que se han interesado en suscribirse a la revista *entre maestr@s*. Para quienes unimos nuestros esfuerzos con el fin de hacer posible su publicación, nos llena de júbilo que muchos lectores muestren su interés en mantener un diálogo permanente con la revista. Hemos recibido muchas cartas de maestras y maestros de diferentes estados de la República Mexicana, en ellas nos piden información y nos alientan a seguir en el camino que nos hemos trazado. Estas muestras de entusiasmo, nos hacen prever que la revista ha podido resignificar nuevas formas de vínculos entre la Universidad Pedagógica Nacional, los lectores y sus espacios de trabajo.

Las líneas del maestro Nicolás Gómez y las de otros profesores que trabajan en diversos puntos de la geografía nacional, nos permiten reflexionar en torno a eso que se ha denominado la centralización de la cultura, que ha sido punto de referencia no sólo física. Los vínculos que la revista ha facilitado a lo largo de estos años, con quienes ejercen su derecho a la lectura y a la escritura, nos ha permitido repensar y dotar de nuevos sentidos a esa perspectiva nacida del centro, toda vez que nuestra publicación, la de todos, se abre paso a una red de productores de conocimientos y saberes docentes.

Con esta perspectiva que configura el quehacer docente, en este número se aborda de manera especial las dimensiones espaciales del trabajo escolar, el aula y las redes allende sus fronteras. En el artículo de Alicia Ávila, “¿Resolver problemas o responder al profesor?”, sobre la componente *cognitiva* y *mediativa* de las prácticas de enseñanza, se analiza cómo “la interacción entre alumnos y profesores con frecuencia sufre un desplazamiento poco favorable: se desliza la preocupación por el aprendizaje hacia la preocupación por producir y obtener respuestas correctas, aunque éstas no expresen en realidad conocimiento alguno... El mayor riesgo de esta forma de actuar es que al final, los alumnos logran responder –gracias a la simplificación y ayuda del docente–, y con ello se crea una ilusión”. El contenido de este artículo contribuye a la reflexión sobre lo que ocurre en los intercambios comunicativos en el nivel de aula.

El texto “Motivos de tejedores”, escrito por maestros de Colombia, nos narra la experiencia vivida en la *expedición pedagógica*. La expedición ha replanteado la formación permanente de los maestros a través de vías alternas a los procesos tradicionales de capacitación. La movilización social por la educación ha sido un eco que transita por todas sus regiones, gracias a que maestros e investigadores, viajeros por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, han hecho relucir todo aquello que ha permanecido en el anonimato: “la riqueza y la diversidad pedagógica”, a partir de dar vida a un gran proyecto denominado Expedición Pedagógica Nacional.

Roberto Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

De licenciado a cuentacuentos . . .

Daney Salazar Rueda
daneyuser1323@hotmail.com

“Existe la oportunidad de entrar a un diplomado en fomento a la lectura”, me dijeron en el departamento donde trabajo. ¿Fomento a la lectura?, ¿producir textos?, pero si yo soy licenciado en pedagogía; ¿no es suficiente el texto de mi investigación con la que me titulé?, qué más texto que éste; ¿lectura?, pero si yo he leído mucho, los que no quieren leer es porque no tuvieron buenos maestros, además, para que los niños aprendan a leer primero deben aprender las vocales, ¿cómo se puede leer un texto si no se conocen las letras?; ¿contar cuentos?, yo, ¿contar cuentos?, no, pues lo veo difícil, yo quisiera entrar a algo más serio, por ejemplo, por estas fechas se abrirá un diplomado en investigación, con la nueva propuesta de la dialéctica crítica; este diplomado del que me hablan que lo tomen los maestros, fue mi última respuesta.

Pasaron los días, las jornadas de trabajo en el escritorio eran extenuantes, ¿y cómo no?, si tenía que diseñar los cursos de capacitación para los maestros del programa en el que trabajo; además de impartir los planes y programas, tenía que repasarlos muy bien además de planear con la mira que los objetivos quedasen redactados de manera que estuviesen claros y precisos; ¡caramba!, dónde quedaba el fomento de la lectura y la escritura con todas estas actividades, qué tiempo iba a tener para andar contando cuentos, ¡bah!

Así, mis días en la oficina fueron haciéndose largos y tediosos, no tenía mucho de haber entrado, hacía unos pocos días había pedido la chamba, con tal suerte que me quedé como asesor pedagógico del equipo técnico estatal del Programa Primaria para Niñas y Niños Migrantes; en ese entonces el jefe del Departamento de Atención Educativa a Migrantes me dio la bienvenida, “Pues bien, jovencito, en este programa se atiende por supuesto a niñ@s migrantes, quienes por sus condiciones de vida y movilidad no pueden cursar un ciclo de la escuela primaria formal

o indígena, según sea el caso; por ello se han establecido ciclos escolares flexibles, según las condiciones de vida y movilidad de las familias; éstos son: enero-junio, mayo-diciembre y agosto-febrero. Nuestros grupos funcionan con la clave de las escuelas formales en las localidades, el director nos firma y sella los documentos oficiales que certifican los estudios de los niñ@s y el maestr@ recibe sus honorarios cobrando con la clave del centro escolar; en términos teóricos, la escuela para niñ@s migrantes debería ser una extensión más de la primaria formal en la localidad, 90% de los maestr@s que trabajan para el programa son bachilleres, en su mayoría con experiencia frente a grupo (Conafe o interinatos cubiertos en alguna oportunidad dentro del IEEPO), más un porcentaje reducido que sin ninguna experiencia se lanza a la aventura de enseñar en las aulas migrantes; eso sí, todos ellos permeados por una voluntad y optimismo férreos que no se doblegan ante las situaciones adversas que se presentan en sus comunidades, por ejemplo: el poco reconocimiento a su labor, las objeciones del sistema formal por incluirlos dentro de sus instalaciones, difícil acceso a las comunidades, nulas prestaciones, etcétera. Pues así están las cosas, jovencito, ¿cómo la ves?” Y cómo la podría ver, si yo soy licenciado, me decía a mí mismo, se supone que la escuela debió prepararme para todas estas cosas, así que infame de mí. “Muy bien, profesor, el trabajo se me hace interesante, sólo tengo dos cosas que preguntarle, ¿cuánto me van a pagar y qué voy a hacer? –dije sin recato—. “Tu pago será de 1 900 pesos quincenales y tus funciones serán las de visitar las comunidades, supervisar si los maestros realizan sus planeaciones; por supuesto, si cumplen cabalmente la propuesta que diseñaron los expertos para

este programa y planear e impartir los cursos de capacitación.” No lo pensé mucho, firmé mi contrato y me dispuse a ocupar mi lugar en la oficina.

Ahh, cómo recuerdo esa mi primera visita a la primera localidad, fue un día martes; decidimos ir a entregar material escolar a las escuelas a las que asisten nuestros grupos; pues el programa apoya con un paquete de materiales a l@s alumn@s del programa. Ahí estaba el maestro Alejandro, dando su clase muy animado; “Buenas tardes, profe”, le dije, y sin más entré a su salón a indagar, a violar, a ultrajar el ambiente, saqué de mi maleta una guía de observación pretendiendo observar algo que no sabía qué era y comencé a anotar y tachar a diestra y siniestra lo que para mí era una pésima clase; con el maestro no crucé ni media palabra y le dejé bien claro, desde mi tonta posición, quién era el que sabía, aunque hasta hoy, me he dado cuenta quién es el que sabía.

Los tiempos pasaban rápido, las estructuras institucionales se mueven cual gaviotas buscando peces. A mi regreso a Oaxaca de una de mis brillantes visitas de supervisión de la región del Istmo, me esperaba una sorpresa: “Van a cambiar al jefe del departamento”, se rumoraba en la oficina. Quién será el nuevo responsable del programa, me preguntaba; a los pocos días tomó posesión el nuevo jefe, “Se llama Juan Francisco y viene del Departamento de Investigación; ahhh, por cierto es ingeniero”. ¿Un ingeniero en un área educativa?, en fin, no tomé mucha importancia al hecho y las actividades siguieron su cauce, tan monótonas como siempre, tan cotidianas todos los días.

Los cambios en el programa estaban al dos por uno, tan pronto como llegó un nuevo

responsable del nivel estatal, llegó un nuevo responsable del nivel nacional; “el profesor Rigo es buena persona”, me decía Pablito, el encargado del área administrativa, a quien por cierto no dejaba en paz con mis burlas por ser vegetariano, Pablito es una buena persona, aunque agobiado por sus tareas administrativas siempre tiene que ser el que muestre la cara dura y maquiavélica, a veces hasta pienso que disfruta haciendo sufrir a los maestros; es el que tiene más tiempo en el programa, por ello conocía bien al profe Rigo; yo no quería conocerlo, para mí cumplir con el trabajo era más que suficiente.

Preparábamos en el departamento unos de los tantos cursos de capacitación en el programa, “¿Quiénes serán los especialistas que vendrán a impartir los cursos?, los maestros necesitan a alguien que les diga cómo, ellos solos no pueden, ¡no saben!”, éstas eran nuestras discusiones en el interior del equipo técnico estatal; “Por cierto, de la coordinación nacional vendrá gente para trabajar con nosotros durante el curso de capacitación”, nos advirtió Juan Francisco.

El curso llegó, los maestros animosos esperaban como siempre algo diferente, aunque muchos de ellos venían a escuchar más de lo mismo, y bueno, qué esperan de este curso pregunté a coro. “Pues esperamos que nos digan cómo resolver nuestras problemáticas en grupos multigrados, que nos digan cómo enseñar a leer y escribir y cómo trabajar con las matemáticas, eso es lo que los padres necesitan y demandan de la escuela migrante.” ¿Enseñar cuentos, aprender a leer y escribir, grupos multigrados, matemáticas?, ¿no podríamos mejor leer a Piaget y comentarlo?, me dije, yo no sabía ni un camino de lo que los maestros me planteaban, toda mi arrogancia y frustración se apoderó de mí, y pues no tuve más remedio que decir: “Maestras, maestros, de eso que ustedes hablan yo no sé nada, pero lo podemos investigar, esperemos que durante las actividades de este curso podamos encontrar muchas respuestas”, les dije, y dándoles la espalda me dirigí a mi cuarto en

el hotel, aunque creo que adonde debí haber ido es a la biblioteca.

“Mañana llegan los compañeros de la coordinación nacional, hay que ir a recibirlos al aeropuerto.” Rigo participó esa misma tarde en una de las actividades del curso y nos leyó del libro *El vampiro y otras visitas* la historia del profe Mambrú; parecía que cuando el director le decía a Mambrú que se peinara ese nido de pajarracos que traía en la cabeza, que no se podía usar esos sombreros y que había muchas cosas que no se podían hacer en esa escuela, Mambrú estaba peleando conmigo; yo era ese director obsesionado con las reglas, con la disciplina, con la represión, con el autoritarismo, y me di cuenta de lo insensible que era a las risas, a las emociones, a imaginar, a contar. Los maestros, fascinados, escuchaban el cuento, nunca en nuestra vida nos habían contado un cuento, así que durante los días sucesivos Rigo se la pasó contando cuentos. ¿Qué tienen que ver los cuentos con la formación de los maestros?, ¿por qué contarles cuentos a los maestros?, ¿por qué cuentos?, por qué no bibliografía selecta de temas pedagógicos, de psicología, les decía a mis maestros, “Ay, maestro –me dijo con ironía Celina–, como si a nuestros niños les gustara la pedagogía o la psicología; se trata de fomentar la lectura, de acercarla; usted cree que a nuestros maestros les interesa este tipo de obras, no, maestro, si en la escuela ya han visto demasiado de esto; con estos libros sólo se resuelve la tarea, eso nos han enseñado.” ¿Fomentar la lectura, acercarla?, ¿a quién, a quiénes, cómo?, vaya enredo tan oportuno para mi vida.

Pero las experiencias apenas empezaban, no tardamos mucho en volver a ver al profe Rigo. Para este tiempo mi opinión respecto a él había cambiado mucho, ahora venía acompañado de la profesora Conchita y con el acervo de libros del Fondo de Cultura Económica; ¿libros de cuentos?, para qué, si los maestros ni leen, es casi imposible que los utilicen y mucho menos los niños. Grande fue mi sorpresa al ver lo que una estrategia para fomentar la lectura y una

canasta repleta de cuentos hicieron con todo el programa; los maestros incluido yo asaltamos por completo los cuentos, los hojeamos por largas horas, nos contamos *Sputnik y David*, *Willy el mago*, *¿Qué crees?*, *Pinta ratones*, *Jumangi*, *Mi papá*, *El libro de los cerdos*, *Trucas*, *Gato tiene sueño*. “¡Qué bonitos cuentos!, ¡mira qué pastas!, éste no tiene letras, entonces ¿cómo se lee?”, eran los comentarios; la maestra Conchita, tan amable, tan dispuesta, tan gentil, su suavidad para contar los cuentos, su imaginación para no aburrirnos, su entrega por tantas horas dedicadas, sus estrategias producto de tantas y tantas cabalgatas, y Gerardo, el espantapájaros, el gran espantapájaros, con quien no dejaba de reírme, con sus gestos, con sus caras, con su “San Martín Texmelucan”, con la dosis perfecta para invitarnos a contar cuentos, nos decía: “Todos somos cuentacuentos en potencia, pues hay que contar para leer y leer para contar.” Contar para leer y leer para contar, me fui repasando camino a mi cuarto, cual niño de segundo año con sus tablas de multiplicar.

Aún no quedaban muchas cosas claras en mi cabeza, ¿cómo es que la lectura podría ocupar un lugar importante en las aulas de nuestros niños migrantes?, quién les leerá a los niños, qué faltaba por hacer; los maestros por su lado pensaban diferente: “Pues está divertido eso de contar cuentos, pero ¿servirá con los niños?, ¿se podrán aplicar estas estrategias?, está muy difícil esto, aunque muy bonito.” Las aulas, eso es, las aulas, los libros tendrían que llegar a las aulas; quiénes los llevarían: los maestros; quiénes los leerían: los maestros a los niños, los niños a los maestros. Pero yo nunca he leído un cuento, ¿cómo se trabaja en el aula con los cuentos?, ¿se puede?, me preguntaba.

Salimos una mañana para Totolapam, actividad enmarcada en un encuentro de ex-



periencias entre maestros del programa para niñas y niños migrantes y la red totoax; esta red estaba integrada por maestros que han desarrollado experiencias con el trabajo de la lectura y la escritura; a mí me tocó irme a Santa María Zoquitlán con un grupo de quince maestros, nos quedaríamos en esta localidad y observaríamos el trabajo de la maestra Jacqueline; al siguiente día trabajaríamos con su grupo una actividad planeada en la que la lectura y la escritura se hicieran presentes. Esta experiencia fue definitiva para mí, durante mi estancia observé cómo los niños trabajaban con los libros, cómo la biblioteca estaba abierta a todas horas para la comunidad, cómo estaba formado el Rincón de Lecturas en el salón y cómo el acceso de los niños a los libros era libre, sin horarios, sin interrupciones. La maestra Jacqueline, por otro lado, siempre muy amable nos abrió las puertas de su casa, nos compartió sus experiencias, nos dejó trabajar con su grupo y nos contagió con sus peculiares formas de contar cuentos, de fomentar la lectura y la escritura, qué más pruebas necesitaba para animarme; aún así, mi “yo licenciado” apabullado hasta ese entonces por las irrefutables pruebas del fracaso de su escuela, se negaba a morir, graciosa y cínicamente se preguntaba: ¿cómo se llamará esta nueva metodología, esta corriente, esta teoría?, y ¿por qué en su escuela nunca la había visto?

La convocatoria al diplomado llegó y con ello muchas oportunidades por hacer nuevas lecturas de la vida, de la formación de los maestros, de mi autoformación; a empujones y maltratos entramos al diplomado 20 maestros del programa en el que trabajo. Estudiamos muchas estrategias,

muchas experiencias y una nueva forma de hablar de lo que pasa en nuestras aulas, con nuestros niños y padres de familia, de lo que pasamos los maestros y los formadores de maestros en estos caminos en los que no hay señales, rodeados por senderos transitados con soledad e incertidumbre.

Así inicié mi camino como cuentacuentos, dejé mi trabajo de escritorio y decidí comenzar a explorar el aula, mi primer cuento leído y estandarte de mi repertorio es *¿Qué crees?* de Men Fox; lo leí por primera vez en un aula de niñas y niños monolingües mixtecos de primer y segundo grado, pero no fue de mi parte un impulso espontáneo, la maliciosa Celina, sin la menor compasión, aprovechó el menor pretexto para aventarme al ruedo: “Daney, fíjate que tenemos un grupo desocupado, el maestro Guzmán no vendrá en toda la semana por un permiso, y puesss, aprovechando tu visita esta semana yo propondría que tú cubrieras el grupo”, “Claro que sí”, dije entre dientes con una sonrisa que no pudo ocultar su falsedad, ¿y cómo le voy a hacer?, ¿qué les voy a decir a los niños?, todos hablan mixteco; en fin, muchas dudas me asaltaron, quizá las mismas que muchos de mis maestros asesorados me preguntaron y no les pude contestar.

Mi trabajo cambió drásticamente, y es que esta primera experiencia con los cuentos despertó muchas emociones; primero fue un cuento y luego otro y así sucesivamente, no perdía oportunidad para leerles a los niños, a los maestros, a mis hermanos, a mis padres, en la oficina donde trabajo no perdía la oportunidad y pedía audiencia para contar un cuento y me hice el propósito de en cada reunión con los maestros contarles un cuento. “¿Contarles un cuento?, ¿para que?, ¿por qué?, ¿con que objetivos?”, me preguntaban algunos integrantes del equipo técnico cuando les platicaba esta idea, yo sólo atinaba a responder: qué más razones se necesitan para leer un cuento que la de leer por puro gusto, por el puro gusto de estar con alguien y compartir lo que me está pasando.

Y así fue, ni tardo ni perezoso, en el siguiente encuentro con los maestros decidí contarles un cuento, en verdad estaba muy nervioso, admito que me quise rajar, resultó difícil bajar al ruedo porque siempre quise admirar la corrida desde las gradas; pero lo disfruté como nunca, hice caras, gestos, ruidos extraños y moví mi cuerpo al compás de las letras, los maestros estaban sorprendidos y más lo estaba yo, por fin algo que yo hacía les había gustado, por fin me ponían atención, por fin los aplausos no se hicieron esperar y es que no eran los aplausos de siempre, aquellos que parecen festejar que terminaste de hablar, estos aplausos fueron diferentes pues ni bien terminé mi cuento ya estaban sobre mí pidiendo otro, ¡imagínense a los maestros pidiendo a voces otro cuento!

¿Qué significaba para mí este acercamiento con los maestros?, ¿en qué podía incidir en los procesos de formación de estos maestros la lectura?, ¿para qué trabajar en el aula con los niños?, estas interrogantes taladraban mi cerebro, así que empecé a reorganizar mis estrategias, traté de basar mi trabajo en lo que pasaba en el aula, mirar el aula como ese espacio donde suceden, se inventan y se construyen muchas cosas; buscar trabajar frente a grupo era una opción interesante, así que en cada salida a las comunidades siempre pedía un grupo prestado para leer un cuento o realizar una estrategia de fomento a la lectura, para poner en práctica lo que aprendía en el diplomado, platicar con el maestro y decirle que yo también tenía dudas y que en este trabajo tan diverso la única posibilidad era acompañarnos; comencé a realizar presentaciones de los libros en las que trataba de animar y crear espacios en donde se leyera, a muchos de mis maestros no les gustó la idea y tengo que aceptar que tuve gran culpa en ello, pues los había acostumbrado a depender del supuesto especialista que les decía cómo hacer las cosas, del arrogante asesor que venía a poner en duda su trabajo, este asesor que frente al terreno de la práctica algunas de sus teorías no alcanzaban a explicar muchas cosas de los niños, de los maestros,

de los padres, del aula misma. “Es una pérdida de tiempo esto, yo ya estoy muy grande para contar cuentos a mis niños”, decía Óscar; ahora entendía yo por qué existe tanta resistencia al cambio, aprender a ser cuentacuentos era una tarea que sólo se podía resolver contando cuentos.

“Y cómo vamos a relacionar los cuentos con los libros de texto, a qué hora les vamos a contar los cuentos a los niños; con las matemáticas, conocimiento del medio, geografía, no da tiempo; los libros ¿son para preescolar o para primaria?, además ¿qué relación tienen los cuentos con los planes y programas de estudio en preescolar y primaria? Estas preguntas eran motivo de amplios debates en cada reunión con los maestros, reflexionando pensaba que somos demasiado injustos, en todo caso que los niños lo decidieran, al fin y al cabo como dice Cecilia Fierro: “los niños tienen la rara costumbre de decidir cuando quieren aprender, ¡acerquemos los libros, animemos este acercamiento y que los niños decidan”, les dije a los maestros.

Así, entre cuento y cuento, transcurrieron los días y los meses, los maestros se tomaron muy en serio eso de acercar, leer y contar cuentos; *Wilby el mago* se volvió famoso entre los niños migrantes, *Las cabritas de Martín* y el *Libro de los cerdos* eran de los preferidos entre los maestros; libros rotos, en mal estado, sucios, algunos forrados y muy bonitos, eran pruebas irrefutables del contacto de los niños y los maestros con los libros.

Poco a poco fui descubriendo que la lectura viene acompañada de muchas bondades, una de ellas la escritura, ¿leer y escribir?, ¡vaya binomio!, en el programa en el que trabajo una de mis actividades consistía en pedir los diarios del maestro y de los niños al finalizar cada ciclo escolar agrícola, como prueba del trabajo realizado, “Ustedes siempre piden y piden, y luego lo que más coraje me da es que todo lo que escribo se queda arrumbado”, comentarios como éste se escuchaban en cada encuentro con los maestros, y es que en verdad yo fui responsable de muchas ideas muertas, siempre corrigiendo la ortografía, dando

supuesta coherencia a un texto, ¿cómo podía yo estar motivando la escritura y la lectura, si no podía respetar el esfuerzo por escribir de mis maestros?, ¿cómo quería que escribieran, si inclusive yo mostraba una resistencia tenaz y férrea a ejercer mi derecho a la escritura? Comencé a leer lo que mis maestros me escribían, les comencé a escribir a mis maestros y esto nos acercó, compartíamos problemas comunes, muchas dudas e incertidumbres que gracias a la escritura conocí de mis maestros y ellos conocieron de mí, sinceramente estaba encontrando un uso a la escritura, el de comunicar sentimientos y emociones.

En este camino muchas dudas me asaltaban, yo me formé en un modelo siempre esquemático de formación profesional, en el que el papel del docente siempre se conduce con verdades, verdades que en el aula, en la soledad del aula se convierten en grandes interrogantes que sólo la apertura, la sensatez y la invención del maestro resuelven. Es difícil reconocer que ante el hecho de transformar la escuela yo tengo grandes limitaciones, mi visión es insensible y reductora ante lo que pasa con los niñ@s, con las madres y padres de familia, con la comunidad, con los maestr@s y la escuela en este contexto en el que los niñ@s migrantes tienen un cúmulo de saberes que la escuela pretende domesticar; no me permitía buscar nuevas formas de trabajo, nuevas experiencias, nuevas relaciones que me permitieran crecer junto al otro que es diferente pero igual a mí. Afortunadamente, me encontré este diplomado en mi camino y me enseñó que mi destino es contar cuentos y buscar abrir espacios en los que se lea, se escriba y se comparta.

Hoy, en esta pequeña parte de mi vida, escrita en este manojito de pedazos de árbol, describo lo que me pasó y anuncio lo que seguirá pasando, muchas ferias de libros por asistir, muchos niñ@s, maestr@s, madres y padres leyendo, muchos libros y experiencias por inventar y relatar; esto no ha sido tiempo perdido, en todo caso, es esto que relato el único y verdadero tiempo vivido. @

Grupos de reflexión con niños

Mónica García Pelayo

Ahora hay muchos periodistas en Bagdad, en Basora, en Kirkuk, en Mosul y en muchas otras ciudades. Esto se parece al circo romano. Es como si la gente del mundo fuera el público: enciende la televisión y ve lo que nos está sucediendo, como un programa más. Sólo que en lugar de leones, a nosotros nos atacan bombas.

Diario de Ismail, un niño iraquí.¹

Inevitablemente tengo que partir de reconocer una contradicción inherente al presente artículo. Si uno se propone reflexionar y cuestionar las concepciones tradicionales de infancia, curiosamente tiene que reconocer que dicho planteamiento se produce y se emite desde el lugar de “adulto” y en relación con un “niño”, es decir, desde una relación asimétrica de poder, en la que existe un “otro” excluido.

Se habla desde “otro” lugar, se habla desde un lugar de “poder”, desde un supuesto “saber”, en relación con un lugar de “no poder”.

Lugar de “exclusión”, de “no saber”, de “incompletud”, todas éstas son atribuciones que han construido a lo largo de la historia en función de lo que se considera que es un infante. Es llamativo reflexionar sobre el origen etimológico de dicha palabra: “incapaz de hablar, niño de mantillas, niño pequeño... designaba al principio al mozo noble, aunque ya fuese caballero y aun casado hasta que heredaba a su padre...”²

Así, podemos reconocer que el término nos ubica en relación con la disimetría de los infantes con los adultos, en donde también es usado como sinónimo el término “menor”, que connota también poca importancia, “incompletud”, carencia, entre otras significaciones peyorativas.

¹ “Diario de Ismail, un niño iraquí”. Suplemento: Un, dos, tres, por mí y por todos mis compañeros. *La Jornada*, México, 26 de abril de 2003, p. 2.

² J. Corominas. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, p. 449.

La noción de *infancia* es una construcción social que se ha instituido a través del tiempo y que se ha caracterizado por la exclusión. Es decir, siempre ha habido niños, pero lo que se ha establecido a través de la historia como la forma natural de ser de la infancia, eso sí ha variado a través del tiempo y ha funcionado como un mecanismo de control social respecto a lo que un niño “normal” debe hacer a determinado tiempo.

Es interesante mencionar que la caracterización de la infancia como una etapa evolutiva que podría relacionarse de manera equiparable con el desarrollo intelectual del hombre primitivo parte de una concepción evolucionista y determinista del sujeto.³

Comparto el cuestionamiento que hace a la idea evolucionista de infancia Erica Burman,⁴ quien deconstruye el planteamiento de una infancia determinada y evolucionista en el que se desconoce lo social, la importancia del género y la influencia de las distintas instituciones en la construcción del sujeto social.

Partiendo de los planteamientos de Buckingham, es necesario reconocer la infancia como una construcción social, en donde los adultos hemos ido definiendo y caracterizando lo que hemos denominado bajo dicho término. Es relevante señalar que la infancia se define por exclusión en relación con los adultos. Pero sucede que, como plantea Castoriadis, el hombre ha creado en un momento determinado e instituyente de la historia ciertas significaciones, como es el caso de la noción de infancia, la cual se ha caracterizado culturalmente como una etapa de inocencia,

incompletud, falta de razonamiento, etcétera, pero, pasado el tiempo, el propio hombre está alienado de ese proceso instituyente, lo desconoce y lo considera algo “natural”, lo cual supuestamente responde de manera atemporal y neutral a la realidad. Es así que contradictoriamente a lo que se ha pretendido naturalizar como esencia de la niñez:

La infancia... es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social. A los niños se les ha considerado, y se han considerado a sí mismos, de muchas formas diferentes en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales.⁵

La construcción social de infancia actual se caracteriza por la exclusión, por lo que no se es en función de los adultos, o por lo que no es pertinente conocer o saber. Además, la noción de infancia ha sido definida siempre por los adultos, situación contradictoria, puesto que el adulto es quien habla y establece lo que es ser niño. Igualmente y a pesar del énfasis que ha tenido la infancia a raíz de la definición de los derechos humanos de los niños, cuyo origen se remonta al año 1959, éstos nuevamente han sido planteados, negociados y difundidos por la población adulta.

Con base en lo que plantea Buckingham se puede señalar que la construcción social de la infancia se caracteriza por la exclusión de los niños de los ámbitos de la violencia, la sexualidad, la política y la economía, en donde el papel de los medios electrónicos ha sido fundamental en la inclusión de los niños en

³ Cfr. E. Burman. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, Visor, cap. 1.

⁴ *Idem*.

⁵ D. Buckingham. *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata, p. 18.

esa serie de espacios, debido a que el control que los adultos ejercían anteriormente, ahora con la posibilidad de acceder a una serie de contenidos antes prohibidos, les ha dado otro lugar en la relación con el conocimiento y la información. Es decir, los medios electrónicos han desempeñado un papel relevante debido a que posibilitan el acceso a dichos ámbitos anteriormente prohibidos, lo cual ha generado una serie de reflexiones en torno a lo que algunos han denominado “el final de la infancia”.

En aras de la definición y concepción de la infancia como seres endebles que pueden ser objetos de manipulación y como seres incompletos que aún les falta para lograr la capacidad de reflexión, análisis y comprensión de la realidad, los adultos mantienen un control sobre los niños en función de una serie de implicaciones políticas e ideológico-económicas que impiden la participación y la consideración de la capacidad de reflexión de los niños: “... la construcción de los niños como individuos presociales impide efectivamente la posibilidad de considerarlos seres sociales o, desde luego, ciudadanos”.⁶

Es relevante señalar que no existe una única construcción de lo que es la infancia, puesto que ésta varía desde la concepción



“... la construcción de los niños como individuos presociales impide efectivamente la posibilidad de considerarlos seres sociales o, desde luego, ciudadanos”

de la infancia como caracterizada por la inocencia y la excesiva influencia que sobre la niñez se tiene, hasta la otra visión completamente diferente que la define por la creatividad, la originalidad, la capacidad crítica y la astucia. Finalmente y retomando los planteamientos de Buckingham, considero que dichas nociones tienen en común la visión estereotipada y determinista de una infancia que es “en esencia”, independientemente de una serie de factores, de la múltiple influencia de las instituciones y del contexto histórico-socio-político-económico.

Compartimos la noción de infancia de Buckingham y de Burman, reconociendo que no se es en esencia, sino que depende de las estructuras vinculares con las instituciones que van conformando la noción de niño, en donde lo social y lo singular está inextricablemente unido: “... si la infancia se ve como algo estático, universal e intemporal, esto sólo se puede considerar como una aberración deplorable. Pero supondría proscribir todo cambio en la situación social existente y negarse a reconocer las oportunidades para que se desarrollen nuevas subjetividades”.⁷

Lapassade⁸ niega que la infancia sea un proceso que finalice con la llegada a la etapa evolutiva final de

⁶ *Ibidem*, p. 27.

⁷ Erica Burman. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, Visor, p. 84.

⁸ Cfr. Georges Lapassade. *La entrada en la vida*.

la “adulterez”, debido a que él reconoce que en todo adulto siempre existe un niño deseante, que se quiere reencontrar con la fuente primigenia de placer, es decir, la madre: “La relación con el objeto de amor precede, en el orden humano, a todas las demás. Esto por la razón misma de la importancia que marca nuestros comienzos en la vida. El niño no puede alcanzar directamente desde su nacimiento otros objetos: de ahí el privilegio de un primer objeto, que es la madre. La madre se convierte así en el mundo del niño...”⁹

A este respecto, también Erica Burman¹⁰ cuestiona la perspectiva de la psicología evolucionista, señalando el carácter determinista de ésta, en la que pareciera que el contexto social no interviene de manera importante generando diferentes comportamientos de los sujetos, a partir de distintos procesos y modalidades de interacción. Como ejemplo de lo anterior, tenemos que un niño de 3 o 4 años, que vive acompañado de un adulto (o un menor que tiene la edad suficiente para ejercer dicha función) de manera cotidiana en la vía pública, es capaz de asociar al funcionamiento de los semáforos, en función de los significados sociales, ciertas actividades para pedir limosna en la calle. Y por el contrario, un niño de clase media, que habita en su casa con su madre o cuidador, no podría enfrentarse a dicha situación, debido a que su contexto social no le ha permitido desenvolverse de manera coordinada con el movimiento de los coches.

Como se señaló anteriormente, el niño es un sujeto que para constituirse como tal, para entrar en el orden de la cultura, en el orden simbólico de las instituciones, depende del ejercicio de poder del adulto o, en su caso, de la institución educativa (orfanatorio, internado, correccional, etcétera) que cubre

dicha función. Dicho ejercicio de poder por parte del adulto, en términos generales y con base en las significaciones instituidas socialmente, descalifica el deseo y el saber del niño. Esto mismo se produce en el caso de los adultos que por diversos motivos carecen de cierto atributo que se considera específico de ellos: el “loco”, por considerarse que carece de razón, el educando adulto, porque “carece de saber”, y el infractor de la ley o delincuente, porque niega la existencia de la ley. Así, todos ellos, quienes no poseen las características socialmente atribuidas a los adultos, son sujetos de un trato infantilizado, debido a que se considera de alguna manera que no son sujetos completos, que carecen de algo o porque en su actuar transgresor niegan la existencia de la norma, de las pautas de comportamiento instituidas socialmente. Así que podemos intuir que esa concepción de infancia como una etapa moldeable a antojo del adulto, una etapa sin voz ni voto, no sólo es característica del niño en lo que respecta a su edad o etapa evolutiva, sino que también se hace extensiva al adulto, cuando se le “infantiliza”, por los motivos ya señalados. Cabe resaltar que dentro de las pocas cualidades reconocidas del infante (piénsese en la inocencia) se encuentra la que remite a la capacidad creadora, referida comúnmente a expresiones artísticas y motiva que se plantee cierta semejanza entre las producciones de los niños y las de los “grandes artistas”.

Nos parece interesante pensar en que la noción de infancia está articulada de manera muy directa, es decir, intrincada, con la violencia, de tal forma que no podríamos abordar la historia de la construcción social de la infancia y los tratos sociales de los que eran objeto los niños sin acudir a la noción de violencia:

... no sólo se trata de que la significación de ser niño se instituya cada vez de manera distinta y con un contenido diferente, sino de que esta institución puede hacer prácticamente cualquier cosa con los apoyos y las incitaciones con que se encuentra en

⁹ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰ *Cfr.* Burman. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, Visor.

los hechos naturales de la maduración. La única invariante natural en este caso es esta lamentable banalidad: es menester que alguien se ocupe del niño (lo alimente y lo eduque) durante un tiempo. Es falso, lógica y realmente falso, que quien deba hacerse cargo de ello sea necesariamente la madre o la familia biológica. Del niño pueden hacerse cargo adultos o, a partir de un cierto momento, otros niños mayores; estas personas pueden o no tener vínculos de sangre o de parentesco con él; los sucesivos cambios de condición de los niños pueden estar ligados a etapas distintivas de su maduración biológica, o a criterios y experiencias arbitrariamente instituidas; sus actividades sexuales pueden ser reprimidas, toleradas, ignoradas, alentadas, solemnemente instituidas; pueden participar en el trabajo de la colectividad muy pronto o no participar en él durante un tiempo muy prolongado, hasta estar físicamente en condiciones de hacerlo; contraer matrimonio después de la madurez sexual, antes de ella o en el momento de alcanzarla, y así sucesivamente.¹¹

En la cita anterior se señala que evidentemente sobre los niños se puede generar una serie de hábitos, prácticas y manifestaciones culturales muy distintas y que esto forma parte de lo instituyente-instituido.

Por otro lado, en lo que respecta a la violencia, frecuentemente se piensa en agresión física, en golpes, en sangre. Sin embargo, la violencia no sólo consiste en aquella manifestación evidente, visible, que se expresa a través de una acción física, que tiene como resultado el maltrato o daño físico de algún sujeto y/u objeto. La violencia consiste también en la agresión simbólica a través de diferentes medios de comunicación. La violencia está directamente relacionada con el ejercicio del poder y con la guerra: “La relación de poder, ¿no es tal vez –detrás de la paz, del

orden, de la riqueza, de la autoridad– una relación de enfrentamiento, de lucha a muerte, de guerra? Detrás del orden calmo de las subordinaciones, detrás del Estado, detrás de los aparatos del Estado, detrás de las leyes, ¿no será posible advertir y redescubrir una especie de guerra primitiva y permanente?”¹²

Nuevamente insistimos en torno de la misma idea, la violencia e infancia están articuladas debido a que los seres humanos en los primeros años de nuestra vida dependemos de alguna persona adulta (o, al menos, con cierta edad para realizar determinadas actividades físicas y simbólicas) que asuma la función de protección (materna), ya que este proceso requiere necesariamente la introyección de normas y pautas de comportamiento, que consisten en el proceso de socialización. Dicho estado de dependencia está directamente relacionado con la institución de la norma. Así, la protección del niño por parte del adulto tiene como condición necesaria la aceptación de la ley por parte del niño, es decir, la institución de la norma, de una serie de significaciones y valores que de manera general podemos caracterizar como cultura. De esta forma, en la educación de los hijos y posteriormente o a la par de los servicios de guarderías y en las instituciones escolares, se expresan esas nociones de autoridad, del trato y el tipo de actividades y pensamiento y expresiones simbólicas que corresponden socialmente a los niños. De esta manera, en las redes sociales: en la interacción entre padres e hijos, alumnos y maestros, que se caracteriza, al contrario de la relación entre compañeros, por la diferencia en las funciones que asumen y por las modalidades y formaciones discursivas en esta sociedad y su consecuente disparidad en la relación de poder, o con respecto a la noción que se tiene de autoridad, de respeto, de sometimiento, etcétera.

¹¹ Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2: *El imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets, p. 110.

¹² Foucault. *Genealogía del racismo*. Argentina, Altamira, p. 44.

Ahora, si nos remontamos al pasado, Delgado¹³ señala en la *Historia de la infancia* que: “El derecho de exponer al hijo recién nacido (*Iux exponendi*) facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos los niños eran depositados ante la *columna lactaria* o en los estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales.”¹⁴ También Lloyd de Mause¹⁵ relata la forma en que los adultos trataban a los niños, en que predominaba el maltrato físico, el abandono, el abuso sexual y hasta la muerte violenta de los niños.

Hoy en día, no es difícil observar o tener conocimiento de adultos que golpean a sus hijos, basta señalar la existencia de instituciones de lucha contra la violencia, para evidenciar de qué manera ésta tiene presencia en la sociedad mexicana actual.

Así, el niño tiene que sobrevivir al ejercicio de la violencia, la cual tiene distintas variantes: desde la que es inherente al proceso de socialización del infante, que evidentemente consiste en la necesaria imposición de una lengua y una serie de normas higiénicas y sociales, indispensables para la subsistencia y convivencia en un grupo social, que implica, por ejemplo, el



Hoy en día, no es difícil observar o tener conocimiento de adultos que golpean a sus hijos, basta señalar la existencia de instituciones de lucha contra la violencia, para evidenciar de qué manera ésta tiene presencia en la sociedad mexicana actual

control de la pulsión agresiva, hasta aquella que consiste en una relación considerada como “patológica”, en la que el adulto canaliza en el niño una serie de problemas que se expresan en la manifestación de la violencia simbólica y física, por parte de éste, que en casos extremos llega a provocar la muerte del infante.

Consideramos que el planteamiento de que la violencia e infancia no son conceptos dissociables, es un argumento pertinente en la medida en que nos permite interpretar de una manera más estrecha la noción de infancia, su caracterización y su vinculación con los adultos, sujetos de derecho y que tienen como función prioritaria la pedagógica, cuya finalidad es la socialización y la conformación de una serie de valores, prácticas y modalidades de aprendizaje en el infante.

En este mismo orden de ideas, nos parece significativo señalar que: “En Roma, pedagógicamente no existe el niño. Existe el alumno, al que hay que transformar en adulto cuanto antes.”¹⁶ Así, la idea instituida de infancia como equivalente de incompletud, de ausencia de saber, de inexperiencia, de inmadurez, está encaminada a ser resuelta con la llegada a la etapa adulta.

Es imposible que no exista el ejercicio de poder y de violencia en las relaciones sociales, en las distintas

¹³ Delgado. *Historia de la infancia*. Barcelona, Ariel.

¹⁴ *Ibid.*, p. 45.

¹⁵ Cfr. De Mause. “La evolución de la infancia”, en: *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza, p. 15-92.

¹⁶ Delgado. *Historia de la infancia*. Barcelona, Ariel, p. 47.

instituciones y en las tramas discursivas. Lo anterior es una obviedad, pero lo que no nos parece eso es la abrumadora explicitud e intensidad de la violencia en función de la disparidad de relación que se da entre los adultos y los niños, sin minimizar o negar el ejercicio de violencia por parte del menor, en los intersticios del poder y de violencia, en los que el niño puede y/o quiere ejercerla debido a la situación particular en que se encuentra. Igualmente, cabe señalar el ejercicio de la capacidad imaginante, es decir, la potencialidad del imaginario radical, en la que el niño puede escapar, al menos en el nivel de lo simbólico, de la situación espacio-temporal en que se encuentra; es decir, puede, a partir de los discursos generados por el adulto y/o por él mismo, escapar del orden del discurso a partir de las características de la lengua, que permiten que un signo produzca una cadena de significaciones que no están determinadas y que son emergentes de lo nuevo, porque de otra manera el sujeto estaría encadenado a la aplastante lógica canónica que produciría significaciones estereotipadas, masificadas, en las que la poesía y la posibilidad de ver algo, otra cosa que no es, no tendría cabida y, por tanto, estaríamos acabados, muertos.

Consideramos que una premisa que está presente en la sociedad, es que sobre los niños se puede ejercer cualquier modalidad e intensidad de violencia, debido a que son seres incompletos, que requieren un adulto, modelo de “saber y completud”, desde la perspectiva construida socialmente de la madurez. Ante lo expresado en las líneas anteriores, no nos debe sorprender que se ridiculice a un niño; que no se le escuche; que se le ignore, debido a su “no saber”.

En relación con esta supuesta ausencia de saber por parte del niño, me parece que se requiere desmitificarla, debido a que a través de la historia se le ha considerado como un ser sin conocimientos, sin saberes, y es a través del proceso instituido de la escuela como se le reconoce un saber domesticado, parcializado, domeñado por la articulación aséptica

y clasificatoria de la escuela, con base en sus criterios únicos y universales que han sido instituidos a través de la historia. Basta señalar las distintas concepciones de los niños en relación con los adultos y la consiguiente descalificación de los primeros.

Nos parece que esta construcción social de infancia, que de manera general se ha planteado anteriormente, en función de una carencia y de la necesaria dirección ejercida por parte de los adultos, está estrechamente vinculada con una serie de presupuestos metodológicos con respecto a las potencialidades del niño de 9-12 años, que han frenado el desarrollo de trabajos de reflexión grupal con dichos niños o sujetos. Es por ello que nos interesa plantear así mismo una serie de consideraciones en torno a dicha temática.

La bibliografía que aborda el trabajo de discusión grupal con niños está orientada hacia una finalidad educativa o terapéutica. Nos llama la atención igualmente que en algunos casos como en el que plantea Corominas¹⁷ respecto a la enuresis, se trabajó con grupos de niños no porque se tenía una intención deliberada de aprovechar el proceso de aprendizaje grupal como un disparador de cambio y reflexión en los niños, sino que fue algo definido por necesidades institucionales de atender a mucha gente a la vez, en breve tiempo y a bajo costo.

Lo anterior muestra de alguna manera la poca importancia que se les da a los procesos grupales, en particular a aquellos en que los participantes son niños y, por otro lado, la dificultad para que los intelectuales nos ubiquemos desde otro lugar con respecto al poder, al lugar “central” en el proceso de producción y control de conocimientos.

Así, la concepción generalizada en torno a los niños por parte de los intelectuales o especialistas queda expresada en esa idea de necesaria direcciona-

¹⁷ Cfr. Corominas y otros. *Psicoterapia de grupo con niños*. Paidós.

lidad de cualquier proceso de reflexión de los mismos. Es decir, se supone que los niños son capaces de discutir o reflexionar en grupos, pero se considera como condición necesaria la presencia y direccionalidad de un “experto”, ya sea en el ámbito clínico (médico o psicológico) o pedagógico.

Los procesos de trabajo grupal que se han instrumentado son aquellos que tienen la función de “corregir” algunas conductas patológicas, como es el caso de problemas de socialización de los niños, el deficiente uso de lenguaje, los problemas de conducta asocial, etcétera. Igualmente, en el ámbito pedagógico existe una serie de trabajos, entre los que destacan los de Barbara Rogoff¹⁸ y Douglas Barnes,¹⁹ quienes se abocan al trabajo grupal en el aula, reconociendo la interacción social entre pares como un elemento importante en la construcción del aprendizaje. Cabe resaltar que en dicho trabajo pedagógico el docente tiene una intencionalidad educativa explícita, que hace que el trabajo de discusión esté orientado a la realización de una serie de actividades y donde se espera un determinado tipo de resultados. Así es que el trabajo de discusión de los niños, que podría tomar caminos diferentes e inusitados, es dirigido y llevado de manera predefinida por los adultos, que tienen



Culturalmente se ha dado un proceso de exclusión de los niños de los procesos de discusión y reflexión grupal porque se ha considerado que requieren un control por parte de los adultos

un lugar central en la coordinación y el control de dicho proceso educativo. Evidentemente, esto expresa un interés deliberado por parte de la institución promotora del proceso grupal en controlar lo que suceda en dicho grupo.

Culturalmente se ha dado una exclusión de los niños en los procesos de discusión y reflexión grupal porque se ha considerado que requieren un control por parte de los adultos, se les ha negado o minimizado la capacidad de reflexión que tienen, particularmente hablando de los niños cuya edad oscila entre los 9 y 12 años, los cuales tomando como referencia el dispositivo de intervención grupal que se llevó a cabo para conocer las significaciones de la violencia televisiva, se puede afirmar que tienen dicha capacidad de reflexión.

Partiendo de una noción de infancia caracterizada por la exclusión de los niños de la política y la economía, a éstos se les considera no aptos, no capaces, no potencialmente susceptibles de realizar o desarrollar trabajos de reflexión o de discusión que les permitan de manera grupal analizar y reflexionar sobre una serie de temáticas que favorezcan la construcción de un “saber” o conocimiento grupal de una forma no predeterminada.

A los niños se les constituye en grupos para una serie de finalidades social e históricamente instituidas: o son sujetos de discusión grupal porque se consideran “enfermos”, ya sean psicóticos, autistas, enuréticos, etcéte-

¹⁸ B. Rogoff. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

¹⁹ D. Barnes. *De la comunicación al currículo*. Madrid, Visor.

ra, o son sujetos de la institución escolar conforme a la cual de manera condicionada e instituida se pretende que lleguen a “cierto” aprendizaje. Y es importante enfatizar que dicho aprendizaje no espontáneo, es uno que la institución escolar ya tiene preestablecido y esperado el resultado que se obtendrá.

Considero que el trabajo de discusión y reflexión grupal con niños ha estado impregnado de la concepción de infancia que anteriormente se ha señalado, en la que se concibe al niño como un ser incompleto que requiere la influencia y dirección de los adultos para lograr su “desarrollo”, que será concluido al “arribar” a la edad adulta.

Con lo anterior, no se pretende negar la necesaria dependencia del niño en relación con los adultos en los primeros años de su vida, sino que se parte del presupuesto de que los niños de 9-12 años poseen una capacidad de reflexión y la potencialidad de una construcción grupal que desborda los lineamientos de un discurso restringido a cierta consecución de objetivos.

Es interesante lo que los niños pueden expresar a través de un proceso de reflexión grupal, en el que el adulto sólo tiene la función de coordinar la sesión, sin dirigir los comentarios de manera predeterminada.

En el trabajo de intervención realizado con un grupo de niños de 5o. grado de primaria, a quienes se les planteó: ¿Qué pasaría si desapareciera la televisión?, con el objeto de conocer las significaciones de la violencia televisiva, llama la atención la serie de ideas que desarrollan en torno a una concepción de participación grupal y la capacidad de reflexión que los propios participantes manifiestan en torno a dicha temática.

Con lo expresado anteriormente, pretendemos argumentar la necesidad de reconocer las potencialidades de los niños de 9-12 años, cuya capacidad de reflexión ha estado restringida al control de los adultos en aras de una consecución de objetivos específicos.

Igualmente consideramos que dicho trabajo de discusión o reflexión grupal con los niños, es un

ámbito poco explorado que contiene una riqueza potencial. @

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, Didier. *El psicodrama analítico en el niño*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Barnes, Douglas. *De la comunicación al currículo*. Madrid, Visor, 1994.
- Buckingham, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid, Morata, 2002.
- Burman, Erica. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, Visor, 1998.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1, Barcelona, Tusquets, 1983.
- . *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Vol. 2, Barcelona, Tusquets, 1983.
- Corominas, Julia y otros. *Psicoterapia de grupo con niños. Una experiencia de psicoterapia psicoanalítica aplicada a la enuresis*. Barcelona, Paidós, 1996.
- De Mause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza, 1982.
- Delgado, Buenaventura. *Historia de la infancia*. Barcelona, Ariel, 1998.
- Pavlovsky, Eduardo. *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Buenos Aires, Búsqueda, 1987.
- Rogoff, Barbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Vayer, Pierre y Charles Roncin. *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en clase*. Buenos Aires, Paidós, 1989.

Enciclomedia y su intervención mediática. Más allá del recurso didáctico

Rubén Altamirano Contreras
raltacon@yahoo.com

*Sabiendo que no se le puede enseñar todo a un niño,
es mejor enseñarle cómo aprender*
Brooks Adams (1879)

Desde tiempo atrás, el trabajo docente en educación básica no se ha caracterizado por disponer de manera accesible de una variedad de recursos didácticos en el aula. En el caso de las escuelas que cuentan con más recursos no los llegan a utilizar por consideraciones “administrativas y operativas” del plantel escolar; por lo que es común encontrarlos almacenados en la bodega o en las vitrinas de la dirección escolar como adorno (y en ocasiones bajo llave). Estas situaciones, repetidas en la mayoría de las escuelas primarias, podrán ser superadas con la tecnología utilizada por Enciclomedia, ya que el profesor tendrá de manera inmediata una variedad de recursos en el salón de clases.

El tema de las tecnologías aplicadas a la educación, permite hablar paradójicamente de algo nuevo y viejo a la vez. *Nuevo* por la incorporación de Enciclomedia a las aulas (a propósito de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación [NTIC]), y *viejo* porque se vuelve a centrar la atención en lo que hace y deja de hacer el docente en el salón de clases. Es necesario, entonces, observar detenidamente no sólo la incorporación de Enciclomedia al aula sino, también, el trabajo docente cotidiano. Para ello habrá de preguntarse cómo ha sido este trabajo con relación a los contenidos. Con las aportaciones de los teóricos del currículum (Grundy, 1994; Lundgren, 1997; Stenhouse, 1990), las orientaciones van más dirigidas en lo que hacen los sujetos en el aula sin detenerse a analizar el papel que juegan los materiales o recursos que se emplean en ella. Por ejemplo, el trabajo con el libro de texto gratuito será la guía, para el docente, hacia los propósitos del grado escolar que atenderá. Convirtiéndose en uno de los principales indicadores para determinar los avances curriculares y el logro de aprendizaje del alumno. En repetidas ocasiones se ve la preocupación del profesor –y padres



Tomando en cuenta que Enciclomedia es una estrategia de aprendizaje basada precisamente en los libros de texto gratuito, a continuación se exponen sus alcances como un recurso didáctico que promueve su uso como una herramienta mediática

de familia— por terminar el programa de estudios vía el libro de texto. Las preocupaciones y presiones por parte de sus autoridades generan profundas confusiones con lo que realmente se quiere lograr en la educación primaria. Muy al contrario, y sin entrar en detalles, el libro de texto debiera ser para el profesor solamente un recurso más (y no el único) en el diseño de las actividades planeadas.

Esta ansiedad por *terminar* los libros, hace que el profesor deje a un lado propósitos más determinantes para el aprendizaje. Uno de ellos pretende que “... los alumnos vayan más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y pensadores creativos que vean posibilidades múltiples en lo que están estudiando y que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos” (Perrone, 2003).

Tomando en cuenta que Enciclomedia es una estrategia de aprendizaje basada precisamente en los libros de texto gratuito, a continuación se exponen sus alcances como un recurso didáctico que promueve su uso como una herramienta mediática entre los agentes de construcción de aprendizajes en el salón de clases. Cabe mencionar que las aportaciones señaladas son producto del trabajo docente que realicé con Enciclomedia desde marzo del 2004 en la escuela primaria Manuel Gallardo Zamora, la participación en colectivos docentes y reuniones con autoridades educativas.

La intención propia de este texto es mencionar algunos aspectos que se han observado alrededor del trabajo docente con Enciclomedia y presentar los ambientes que genera su uso alternativo a las prácticas tradicionales y memorísticas; y qué otros factores deberán recuperarse en la formación docente.

El contexto: Enciclomedia como recurso didáctico

El equipamiento de Enciclomedia en las aulas de 5o. y 6o. año de educación primaria está integrado por una computadora, un video proyector, un pizarrón (que puede ser interactivo) y una impresora.

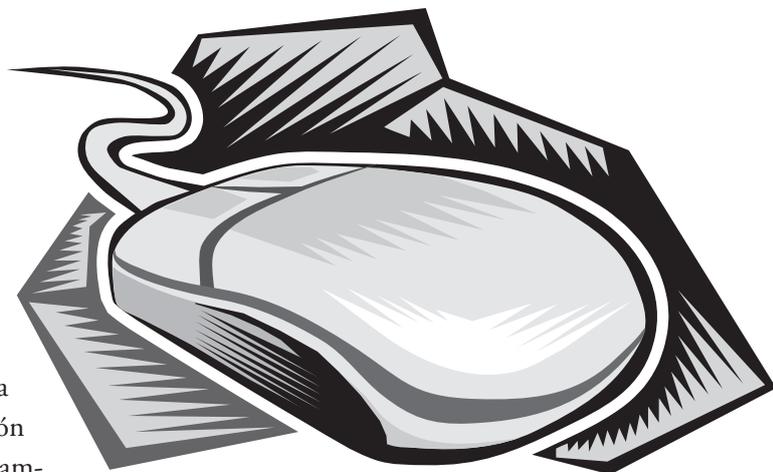
El impacto didáctico de estos dispositivos se crea con el software educativo preinstalado en la máquina —Enciclomedia en sí— dividido en dos secciones. La sección inicial, o *sitio del alumno*, presenta la digitalización de los libros de texto gratuito de los grados correspondientes a quinto y sexto; en ellos, el profesor y los alumnos, a través de *ligas*, tienen acceso a una diversidad de recursos como son videos, imágenes, mapas conceptuales, artículos, galerías, visitas virtuales, audios, juegos interactivos, tutoriales, mapotecas, animaciones, proyectos escolares, imprimibles, textos con audio, etcétera. Todos ellos han sido creados por

Enciclomedia, Red Escolar, Biblioteca Digital, proyecto Sec 21, Sepiensa; fragmentos elaborados por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos así como por Televisión Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, entre otros. La mayoría de las ligas no ofrece sólo un recurso, sino que cada una de ellas ofrece una variedad de recursos; de tal forma, que si el profesor utiliza la liga de la palabra Constitución, encontrará varios recursos de esta palabra: videos, un interactivo, artículos impresos, libro de texto, etcétera. Obviamente, el uso adecuado de ciertos recursos estará basado en la planeación que realiza el profesor. Para esto, deberá dedicar un tiempo mínimo para explorar esos recursos, y elegir cada uno de acuerdo con el tema (contenido de la lección) e intereses de los niños.

En la otra sección, *sitio del profesor*, se encuentran los materiales básicos para impartir la docencia, como son los libros para el maestro, programas de estudios, ficheros, sugerencias didácticas, cuadernos de actividades, taller creativo (donde están los rincones de arte, de cómputo, de lectura y escritura y de foro); hay además una sección llamada Desarrollo profesional (donde se actualizará sobre la didáctica, la asignatura, la evaluación y sobre el uso de medios).¹

La descripción anterior ayudaría a deducir que lo rescatable de Enciclomedia está en la cantidad de información y su forma atractiva de enviarla a los alumnos y docentes, lo que convertirá a Enciclomedia –en sentido estricto– en un mero canal de información unidireccional y vertical, por lo que en apariencia los cambios han sido realmente mínimos y *simulados* en la forma de “dar la clase” (Carrizales, 1985); en este contexto de las apariencias, también se cuestionaría que Enciclomedia fue exclusivamente diseñada para proporcionar información que antes era poco accesible. En consecuencia, el entorno de Enciclomedia, con sus recursos predeterminados, ubicaría al docente y a los alumnos como meros espectadores de la información que presenta la computadora en el pizarrón.

Con Enciclomedia debe usarse un enfoque más *relacional* y proponerla como un generador de entornos de comunicación entre los



¹ La sección *Desarrollo profesional* en la versión 1.2, que se instalará en el ciclo escolar 2005-2006, ha sido enriquecida con apoyos del manejo en el área de cómputo, de la asignatura y de la misma práctica docente.

alumnos y el profesor (retomando al salón de clases desde un análisis ecológico). Esta comunicación, asistida por Enciclomedia, se ha caracterizado por espacios de afectividad entre profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos, donde no se repiten los conocimientos o se acumulan; al contrario, se analizan y se cuestionan. Aquí, el desempeño docente será pieza fundamental para que se generen los espacios mediáticos. Por eso será determinante que el uso de esta tecnología rebase la idea de ser una simple innovación o que por su medio se haya logrado hacer cosas que antes no se hacían, sino que, realmente, modifique las percepciones de los involucrados: en el maestro, los estilos de enseñanza; en el alumno, sus estilos de aprendizaje. Por ejemplo, aun después de la clase los niños mantienen el interés sobre un tema en particular, presentado por Enciclomedia, después, el profesor retoma esa motivación por aprender de los alumnos para generar nuevos aprendizajes; estas situaciones esporádicamente llegaban a presentarse.

Recurso didáctico en la comunicación dentro del aula

Si partimos de la idea de que todo recurso didáctico es aquel material o herramienta que usa el profesor para dar su clase, Enciclomedia, en sentido estricto un recurso didáctico auxiliar que se caracte-

riza por ser atractivo y motivante para el aprendizaje. Lo que implica que es parte del proceso de la construcción del conocimiento (en cualquier fase) pero requiere la participación tanto del profesor como del alumno.

Al inicio se señalaba la necesidad de contar, primero, con recursos didácticos disponibles, y, segundo, que éstos fueran atractivos y motivadores para transportar a los alumnos a lugares lejanos o realizar actividades a través de simulaciones. Estas características ubican a Enciclomedia entre los *recursos simbólicos*, aquellos que sin presentar el objeto real pueden aproximar la realidad al alumno. Y éstos se subdividen en icónicos, audiovisuales, audios e interactivos (Cubo, 2003). Esta ubicación, nuevamente, podría limitar las funciones que ofrece Enciclomedia, si no son utilizadas para generar un ambiente diferente del tradicionalista donde sólo importaba el qué enseñar. Por ejemplo, la diversidad de recursos evita rutinas.

La comunicación en el aula se ha venido afectando por el papel que juega el profesor, ya que generalmente con o sin recursos didácticos se observa de manera unidireccional evitando una retroalimentación de los mensajes enviados. El profesor ha considerado que una vez enviado el mensaje (independientemente del canal: la

voz, un video o un texto) éste ha sido recibido y asimilado de manera natural por parte del alumno, por lo que al terminar una lección puede pasar a otra sin preocupación alguna. El ambiente que se percibe con este modelo comunicacional privilegia el memorismo y el enciclopedismo. Además, debe tomarse en cuenta que los recursos que *casi* utiliza el profesor le llegan “terminados”; es decir, poco o nada logra involucrarse en el proceso de construcción del recurso; algo que no sucede con Enciclomedia, cuando el profesor y alumno interactúan.

Pero ¿cómo el profesor ha entendido y usado los recursos en el aula? Un escollo es cuando el profesor dispone de un recurso—sea éste un video, una imagen o una canción— y lo usa irreflexivamente como un producto elaborado en la clase; aunque se produzca la adquisición de informaciones, omite, generalmente, las necesidades del grupo. Tan sólo se logra transmitir datos, que en esta sociedad meritocrática (Bowles y Gintis, 1986) es totalmente justificable y razonable.

Ante esta situación, Enciclomedia no puede quedarse como un mero medio estático, cuyas ventajas se centren particularmente en sus rasgos motivadores, lúdicos o atractivos. El docente debe darse cuenta de que en el salón de clases posee una herramienta que además

de presentar sus mensajes de manera atractiva a los alumnos, deberá ser un medio para mejorar las capacidades cognitivas, adquirir la comprensión y los aprendizajes. Al mismo tiempo, deberá evitar que Enciclomedia se convierta en un elemento didáctico complejo y distractor que provoque confusión en los alumnos.

Enciclomedia como herramienta (no instrumental ni fija) logra, además de crear ambientes de comunicación, *transformar* a los alumnos y profesores. Así, como ya se mencionó, los profesores, con ayuda del *sitio del maestro* (en la versión 1.2), estarán en ese proceso de transformación encaminados a desarrollar otras competencias docentes, como el análisis de una imagen o del sonido en un video.

Comunicación mediática

El uso de Enciclomedia le recuerda al profesor que no es la única fuente de conocimiento, y que fuera del aula hay una riqueza inmensa que posibilita al alumno aprender. Significa que el proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula son interdependientes del entorno extraescolar.

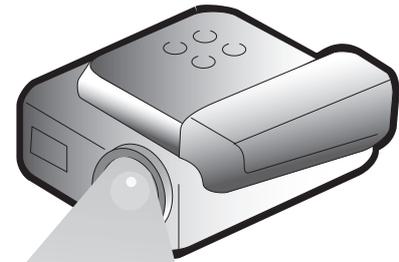
En la escuela el uso de la computadora en el salón de clases tiene muchas bondades, desde ser una poderosa herramienta de motivación hasta fomentar en los alumnos la resolución de problemas (Sixto, 2003; Cubo, 2003). Sin

embargo, la sola presencia de los dispositivos de Enciclomedia en el salón no garantiza en absoluto el logro antes mencionado.

El profesor debe usar Enciclomedia de tal manera que modifique su enseñanza, y que le permita al alumno aprender de diferentes formas. Ambos investigan, crean y aprenden, generando un entorno más comunicativo (multidireccional). El uso de Enciclomedia forma un nuevo espacio educativo, lo que promueve, a su vez, una relación de comunicación (progresista) entre profesor y alumno. Al igual que los medios masivos de comunicación como considera Nohemy García (2000), Enciclomedia en el contexto del aula *es un formador de cultura, en tanto determina opiniones, ideas, hábitos, actitudes y aptitudes.*

Como sistema multimedia, flexible e interactivo, Enciclomedia ha diversificado las actividades de enseñanza y aprendizaje que invitan a los profesores a considerar otras alternativas de trabajo (más inclinadas al aprendizaje que a su enseñanza); mismas en las que se ha observado el *aprendizaje colaborativo y autónomo*, en el que cada uno de los participantes construye su propio conocimiento retomando sus ideas previas con la información; aunque para los profesores siga siendo el *trabajo en equipo.*

Enciclomedia valoriza y crea una nueva escuela en México con



El uso de Enciclomedia le recuerda al profesor que no es la única fuente de conocimiento, y que fuera del aula hay una riqueza inmensa que posibilita al alumno aprender. Significa que el proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula son interdependientes del entorno extraescolar



Enciclomedia, como herramienta mediadora, genera en los niños una actitud abierta a aprender. Por ejemplo, era común que algunos alumnos no levantaran su mano para externar sus ideas, sólo lo hacían aquellos que estaban seguros de lo que iban a decir; pero, ahora con Enciclomedia sucede que casi todos la levantan

el entorno de las comunicaciones entre los alumnos y el profesor. Permite ser un medio muy atractivo, aunque una aportación importante es crear, en palabras de Vygotski, una *zona de desarrollo próximo*, donde se potencializan todas las actividades que promueve el docente y los intereses del niño. Genera, pues, un ambiente en el que tanto el profesor como los recursos son determinantes para lograr aprendizajes. Por lo que el profesor no debe perder de vista otros recursos (fuera de Enciclomedia –como siempre lo ha hecho–) y los intereses del niño; así como sus aprendizajes previos.² El alumno deja de ser un sujeto pasivo que sólo recibe información,

pasa a construir sus conocimientos de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje permitiéndole usar sus propias estrategias. Ésa es la mediación que se busca.

Enciclomedia, como herramienta mediadora, genera en los niños una actitud abierta a aprender. Por ejemplo, era común que algunos alumnos no levantaran su mano para externar sus ideas, sólo lo hacían aquellos que estaban seguros de lo que iban a decir; pero, ahora con Enciclomedia sucede que casi todos la levantan. Se observa que se han creado espacios de confianza que permiten una mayor comunicación entre los argumentos de los niños y la intención pedagógica que persigue el docente con los recursos que presenta.

Enciclomedia, como un *sistema de educación mediática* propuesto por Nohemy García (2000), se caracteriza en tres ámbitos:

a) Aprendizaje. Es *heterogéneo*, porque la diversidad de recursos que presenta Enciclomedia (videos, mapas conceptuales, interactivos, animaciones, audios, etcétera) le brinda al alumno la posibilidad de retomar sus capacidades cognitivas e intereses. Una clase de educación cívica ya no será limitada a copias de texto o resúmenes e ilustraciones dejando a los alumnos sólo conceptos abstractos. Es *abierto*, porque si bien se ajusta al libro de texto se desprenden de él contenidos que no son jerarquizados ni sistematizados. Con un hipertexto, el profesor selecciona los recursos que considera viables para las características del grupo. Es *individual*, porque consigue ajustarse a las capacidades cognitivas de los alumnos,

² En las versiones 1.0 y 1.2 de Enciclomedia se contempla la importancia de las ideas previas y cómo se pueden trabajar con el grupo.

evitando homogeneizar el grupo. Dar una posible respuesta en el interactivo *la balanza*, es un ejemplo muy claro (Tello, 2004).

b) Enseñanza. Su *fuerza* evita que la información sea exclusividad del profesor por la variedad de canales por los que ésta fluye (mucho han ayudado los interactivos diseñados por Enciclomedia, como es la báscula, numeralia, la balanza, en la asignatura de matemáticas). Sus *contenidos (proceso y estructura)* pueden proponerse de manera horizontal y no vertical hacia los alumnos; es decir, el niño tiene la oportunidad, por su curiosidad, de aportar elementos a la clase.

c) Educación. El tipo de proceso es interactivo y no entre la máquina y el alumno, como se pregona; a partir del uso de un recurso de Enciclomedia se genera un ambiente de discusión y análisis (reforzamiento) de los contenidos manejados en el recurso; y no se queda en la mera acumulación de datos aislados por completo. La lectura de una página digitalizada, con la utilización de sus recursos, permite que se estimule la asociación de ideas.

Docente: riesgos y (nuevas) responsabilidades

Desde tiempo atrás, la forma de dar la clase en la práctica educativa es a través de la exposición oral del profesor, convirtiéndola en *un lugar común*. Lo cual omitía, con

frecuencia, la comunicación, y se inclinaba hacia una enseñanza tipo bancaria, tal como la describe Paulo Freire (1996), en la que predomina la información aislada en grandes cantidades.

En cambio, en el trabajo con Enciclomedia el profesor se convierte de expositor a guía (o facilitador) y en todo caso en *administrador de medios*. El riesgo se presenta, entre otras situaciones, cuando el profesor realmente sienta que va a ser desplazado y, en consecuencia, por si fuera poco, va a perder el reconocimiento de su poder en el aula. Su desmoralización también se debe a la parte administrativa cuando los directores les imponen ciertas “normas” para usar el equipo de Enciclomedia. Por ejemplo, en algunas escuelas los directores que recibieron los plumones para el pizarrón no los han entregado a los profesores, porque no han recibido “indicaciones”. Otro es el abuso del recurso, si bien en este espacio se priorizó el entorno de Enciclomedia, debe quedar claro que de ninguna manera lo es todo, es un recurso que pretende integrarse a la dinámica del grupo escolar; por eso su abuso acabaría con su aspecto motivador y podría hacer dependientes a él tanto al profesor como al alumno.

El uso inadecuado de Enciclomedia, y de cualquier otro recurso, se debe principalmente a que no se tiene claro lo que se persigue, de

ahí la importancia de la planeación (más adelante se hablará de ello).

En cuanto a la interactividad, término también puesto de moda por Enciclomedia, se piensa que depende de si el pizarrón sea electrónico o no; es decir, los docentes creen que la interactividad se logrará si fueron afortunados en contar con el pizarrón interactivo; sin embargo, la interactividad sólo se logra entre docentes y alumnos. Cuando el docente interactúa con el alumno y éste con sus compañeros estaremos formando ambientes interactivos, que orienten a los alumnos a no sólo recibir información, sino que aprendan a tomar decisiones sobre cómo y qué aprender.

Con ayuda de la psicología educativa se entiende que el aprendizaje no se adquiere si sólo se memoriza, sino cuando la información se interioriza y sirve para aprender nuevos conocimientos y habilidades; ésta sería una responsabilidad (aunque siempre la ha sido) del docente, que se facilita con el uso de Enciclomedia. Por lo que deberá abandonar su papel tradicional, convirtiéndose en mediador de los procesos de construcción de aprendizaje significativos (Pastor, 2004). Otro aspecto que ha resaltado con el uso de Enciclomedia es la motivación por conocer más, y esta práctica genera que el docente se convierta en investigador. El profesor como investigador no será aquel

que enseña e investiga por separado, sino que ha de realizar ambas acciones de manera reflexiva en el mismo momento (Elliot, 2000).

El uso de Enciclomedia motiva al docente a capacitarse y actualizarse en este nuevo lenguaje, que de por sí nos aventaja considerablemente; en cambio, los niños han crecido desde muy pequeños con esta tecnología, lo cual hace muy natural para ellos la incorporación de una computadora en el aula. De ahí que el doctor Felipe Bracho Carpizo, creador de Enciclomedia, señalaba atinadamente que no deben preocuparse los maestros por no contar con experiencia en el uso de la computadora:

... los maestros tienen a 30 asesores cuando algo les sale mal, porque todos los niños se pelean por corregir al maestro cuando se equivoca en la computadora. Todos nos equivocamos, pero los niños aprenden más rápido a resolver estos problemas (Presidencia de la República, 2005).

Otra responsabilidad añeja del docente, es el diseño del plan de clase o avance semanal y no sólo *elaborarlo* para efectos administrativos: es común que muchos profesores realicen su plan para la dirección por ser un requisito administrativo, pero no lo tomen en cuenta en el trabajo con los alumnos. Enciclomedia de alguna

manera los invita a planear sus estrategias de aprendizaje, partiendo de lo que ellos pretenden con sus alumnos, qué objetivos realmente buscan que alcancen ellos y cuáles son sus conocimientos previos (Rodríguez, 2004). En consecuencia, el profesor deberá hacer una exploración para decidir qué recurso es adecuado: “El docente a través de una planeación debe conocer con anterioridad las ligas y evitar con demasiada frecuencia la improvisación” (Altamirano, 2005).

Conclusiones

He escuchado decir que la incorporación en las aulas de este recurso es una innovación educativa. Sería muy arriesgado considerarlo así. Por el momento es una innovación tecnológica, que sólo se convertirá en *innovación educativa* cuando la mayoría de los docentes logren que Enciclomedia sea un mediador para que el alumno adquiera aprendizajes más significativos y mejore sus procesos cognitivos, adquiriendo la capacidad de *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer*. Así, lo que aprendan en el salón de clases se internaliza, es transferible fuera de la escuela.

Algunos aspectos por subrayar son:

- Los entornos generados por Enciclomedia, al menos lo que hemos visto,

son colaborativos en la forma de construir el conocimiento y aprender. Por ejemplo, los interactivos promueven que el alumno comunique sus ideas y preconcepciones con sus demás compañeros y el maestro.

- La planeación del docente debe ser reflexiva para elegir los recursos que le servirán en determinado momento (sin olvidar las experiencias previas de los alumnos). Deberá pensar el profesor por qué eligió un recurso para resolver un problema, y no otro; ¿qué recurso resuelve el problema que me planteo con mis alumnos? Es decir, por qué usar el mapa interactivo en lugar del globo terráqueo de su escuela.
- El valor fundamental de Enciclomedia es lograr que los alumnos comprendan y adquieran la habilidad de tomar decisiones pertinentes; o sea, formar un pensamiento divergente en ellos. Las actividades que propone Enciclomedia tienen definitivamente rasgos heurísticos; es notorio ver cómo los alumnos evitan segmentar los contenidos.

- Otra ventaja de Enciclomedia es que va a la par del ritmo acelerado de los cambios en la tecnología (la capacidad de las máquinas, los paquetes educativos que aparecen cada vez más seguido); pero al mismo tiempo, el proyecto Enciclomedia hace pausas para dialogar entre académicos, diseñadores y profesores para evitar un programa vacío a la realidad escolar. El ejemplo más reciente de los avances de Enciclomedia será la versión 1.2, que próximamente podrán los profesores evaluar en la aplicación con su grupo.

Definitivamente, el uso de Enciclomedia pondrá en el escritorio del profesor más recursos; pero no por eso se acabarán en el país los problemas de la educación. En otro espacio deberá analizarse lo que Enciclomedia puede lograr y lo que no es capaz de hacer, tanto en los procesos de aprendizaje como en los horizontes de tiempo. @

BIBLIOGRAFÍA

Altamirano, Rubén. “Aplicaciones de Enciclomedia en el Aula”, en: *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*. México, enero 2005, p. 72-74.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1986.

Carrizales, César. *La experiencia docente*. Tesis para obtener grado de maestro en ciencias en la especialidad de educación. México, Cinvestav-IPN, 1985.

Cubo, Sixto. “Perspectiva pedagógica de los multimedia”, en: *Revista Española de Pedagogía*, núm. 225, Madrid, mayo-agosto 2003, p. 309-336.

Díaz, Ángel. “Currículo y tecnología educativa”, en: *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*. México, ILCE, 1994.

Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 2000.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1996.

SEB-SEP. “Enciclomedia, equidad y calidad tecnológica”, en: *Revista Gaceta de Política Educativa*, núm. 0, año 1, mayo 2005, México.

García, Nohemy. *Educación mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*, México, SEP-UPN, 2000.

Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*. España, Morata, 1994.

Lundgren. *Teoría del currículum y escolarización*. España, Morata, 1997.

Pastor, Martín. “Innovaciones educativas y tecnológicas en el desarrollo de la práctica docente”, en:

Revista DIDAC, núm. 40, México, Universidad Iberoamericana, 2004, p. 30-34.

Perrone, Vito. “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”, en: M. Stone (comp.). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 35-68.

Rodríguez, César Manuel. “Enseñar y aprender con tecnología”, en: *Revista DIDAC*, núm. 40, México, Universidad Iberoamericana, 2004, p. 14-17.

Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. España, Morata, 1990.

Tello, H. y María Trigueros. “The balance an interactive activity to work with fractions”, en: *Cuarto Congreso de la Sociedad Europea por la Investigación en la Educación de las Matemáticas*. San Feliu de Guixols, España, 17-21 de febrero 2004.

OTRA FUENTE

Presidencia de la República. *Fox contigo*, programa radiofónico (versión estenográfica) México, 16 de abril 2005.

La incorporación de tecnologías en la escuela

María Guadalupe Gómez*

Verónica Chavarría**

Adriana Gómez**

ggomez@upn.mx

veronicachava@hotmail.com

agomezz18@hotmail.com

Una mañana, un país, un centro: un aula cualquiera. Todo está preparado para que una vez más comience el ritual. Bancas alineadas, todos mirando al frente, una mesa, una pizarra, charlas, risas, bromas, el profesor o profesora llega. Saludos, preámbulo, llamadas de atención, todos a sus puestos, por enésima vez la función va a continuar. ¡¡¡Como decíamos ayer...!!!, comienza la explicación, se retoma el discurso. Es el tema equis, situado en la página tal del libro cual.

G. Villaseñor

iQ ¿qué tan familiar nos parece este planteamiento de Villaseñor (2001)?, ¿representa nuestra realidad diaria?, ¿nuestro acontecer cotidiano en las aulas?, si nuestra respuesta es afirmativa, estamos olvidando una parte significativa de ella, la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación.

Tal incorporación, responde a la política educativa que a partir de los sexenios de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari se han implementado, basándose en el término *modernización*, pues se empezó a orientar la política en dirección de la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando en cambio el papel del mercado.

En el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento y de la importancia de basar la competitividad no en el bajo precio de las materias primas y de la mano de obra, sino en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo (Martínez, 2001). Gracias a esa visión, hemos visto en las últimas administraciones más impulso por una política educativa de innovación y mejora, que en palabras de Reyes Tamez, actual

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Alumnas de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

secretario de Educación Pública, se expresa como: “existe una urgencia de implementar en las escuelas de educación básica las nuevas tecnologías de información porque sólo así se abrirán amplios panoramas de conocimiento para alumnos y maestros” (SEP, 2003).

A fin de reflexionar sobre la presencia de estas tecnologías en las aulas, debemos puntualizar a qué nos referimos con “nuevas tecnologías”. Desde la visión de Blázquez (1995): “la denominación de nuevas tecnologías comprende todos aquellos medios al servicio de la mejora de la comunicación y el tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología y que están modificando los procesos técnicos basados en la comunicación”.

El concepto “nuevas tecnologías” refiere a todos los medios innovadores que utilizamos como herramientas para la enseñanza, que en adelante denominaremos Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que involucra medios que han sido desarrollados desde la información y la comunicación como áreas del conocimiento vinculadas con la educación.

Es ante el uso generalizado de estas herramientas que es conveniente preguntarnos: ¿Por qué, para qué, dónde y cómo llevar estas nuevas tecnologías a las aulas? Y sobre todo, ¿por qué y de qué manera, estas herramientas nos abrirán amplios panoramas de conocimiento, tal como lo afirma el secretario de Educación?

Reflexionar en torno a ¿por qué de esta incorporación en las escuelas?, nos remite necesariamente a la finalidad de la educación; lo que a su vez, nos lleva a ubicar las nuevas necesidades formativas de la sociedad, de

acuerdo con los cambios ideológicos, sociales, económicos, tecnológicos y laborales que implica una nueva concepción del mundo, y de lo que esa sociedad debe aprender de él, para más tarde responder a un mercado laboral cada vez más demandante.

En relación con ¿para qué incluir TIC en las escuelas?, la respuesta obligada es para conseguir un mayor aprendizaje de los alumnos, es decir, a fin de producir una mejora para la eficacia escolar¹ tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos del proceso educativo.

Pero un cambio como mejora en una institución educativa no ocurre de forma automática e inmediata, ni tampoco consiste en realizar acciones puntuales innovadoras de cuando en cuando. Un cambio de este tipo es un proceso en el que deben estar involucrados todos los miembros de la institución. No basta con la introducción de una computadora dentro de un aula para llevar a cabo la mejora, se requiere un cambio en la manera de pensar, de ver y de hacer la educación, es decir, se requiere la transformación de la práctica diaria.

Al respecto de ¿dónde realizar esta mejora?, las instituciones escolares son nuestro punto focal; de manera particular privilegiamos el aula como centro de la mejora escolar.

¹ Suscribimos aquí las posturas que integran conceptos de eficacia y mejora escolar, en los que a factores cuantitativos de eficiencia basada en productos de aprendizaje, se incluyen elementos procesuales de cambio y mejora tanto de aprendizajes de alumnos como de la organización y gestión de la misma institución educativa. Por lo tanto, la eficacia para la mejora se expresa como cambio planificado y sistemático coordinado y asumido por la escuela para incrementar la calidad de la institución mediante una modificación, tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de su organización (Murillo, 2003).

Desde diversos niveles tanto locales, nacionales, como regionales e internacionales, se considera que el centro del cambio que garantiza una transformación pertinente en la educación, es el aula (Ezpeleta, 2003; Fullan y Hargreaves, 1996, entre otros). De manera general, también consideramos el uso del recurso tecnológico como extensión a la comunidad, ya que ésta representa una base para que el proyecto tenga un respaldo, tanto en su impacto como en su mantenimiento, y no se quede solamente como una herramienta para realizar tareas, sino que se emplee como un verdadero recurso para la educación a lo largo de la vida.

Y finalmente, ¿cómo?, definitivamente pensamos que una situación óptima de inclusión de TIC en una escuela implica contar con un programa que considere objetivos de aprendizaje específicos, además de los curriculares, que también incluya una metodología por seguir, misma que deberá conocerse por el colectivo de maestros antes de que se instalen las computadoras y se tenga el espacio adecuado para el aula de medios. Es necesario ir más allá del simple equipamiento, es necesario desarrollar una planeación de largo plazo, que contemple no sólo la capacitación en el uso del recurso, sino también planes de ampliación de equipo y su mantenimiento, que se tomen en cuenta las evoluciones tecnológicas, el uso adecuado del mismo y, ¿por qué no?, una evaluación de los resultados de este sistema que considere una gestión del recurso que incluya la rendición de cuentas (*accountability*) hacia todos los sectores involucrados en este programa.

Para muestra un botón:

Un caso de capacitación de maestros en TIC

Es con base en las anteriores reflexiones que analizamos una experiencia de capacitación de maestros en TIC, ya que consideramos que un aspecto importante de la operación de programas de apoyo a la educación basados en la incorporación de TIC en las escuelas,

es la necesaria capacitación de los maestros en el uso de estas herramientas, no sólo desde el aspecto informático o de operación del artefacto, sino desde el uso pedagógico del recurso. Este aspecto representa una parte imprescindible y relevante del proceso, si realmente se piensa en esta estrategia como un elemento para mejorar la escuela y como una acción que impacte en los aprendizajes de los alumnos.

Tradicionalmente, las acciones de actualización y capacitación de maestros han resultado en la mayoría de los casos insuficientes. Además de los cursos ofrecidos en el nivel nacional por las instancias administrativas de la SEP y por Carrera Magisterial, los programas federales de cobertura nacional que incluyen TIC en las escuelas como RedEscolar y Sec21, han venido capacitando a sus maestros usuarios. Sin embargo, estos programas no han llegado a la totalidad de docentes (Gómez, 2003), por lo que aquellas escuelas que desarrollan proyectos con TIC a partir de iniciativas locales tanto de escuelas como de sectores o de zonas también han tenido que acudir a otras instancias de la misma SEP, como Centros de Maestros, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), o a instituciones privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, a fin de cubrir sus necesidades de capacitación de maestros en el uso de estas herramientas.

Como integrantes de la comunidad UPN hemos participado en la capacitación en TIC a maestros de escuelas primarias, que se demandó a raíz de la dotación de computadoras a escuelas de la delegación política de Iztapalapa. La actual administración de esta demarcación del Distrito Federal decidió equipar a escuelas primarias y secundarias de Aulas de Cómputo,² bajo la argumentación de que la inversión

² Esta iniciativa "... surgió el año pasado –2004– de los mismos padres de familia, y luego de conocer que de las 400 mil familias que viven en la delegación, sólo el 11 por ciento tienen una computadora en casa". (Comunicación Social-Iztapalapa, 2005.)

en la educación de los niños de Iztapalapa es “porque la educación es la palanca del verdadero cambio que requiere nuestra delegación”. Para ello, el programa “Diseñando el futuro... en una primera etapa, comprende dotar a 58 escuelas primarias y secundarias técnicas de aulas equipadas con 20 computadoras, un servidor, impresora, unidad de respaldo de energía eléctrica, sistema de video, proyector, switch, y cableado de red y eléctrico; en cuanto a mobiliario: mesas de trabajo, silla ergonómica, escritorio ejecutivo, silla apilable y gabinete universal, todo por un monto de 50 millones de pesos” (Comunicación Social-Iztapalapa, 2005).

A partir de esta experiencia de capacitación, hemos observado una diversidad de respuestas que las comunidades escolares desarrollaron ante la inclusión de TIC en sus escuelas, que en la mayoría de los casos no fue planeada por sus integrantes, lo cual no necesariamente significó que no estuvieran de acuerdo o no aprobaran tal hecho.

A continuación presentamos comentarios y señalamientos sobre tres de los temas que consideramos de mayor relevancia en la planeación de la incorporación de TIC en el nivel del aula o de la escuela, ello con la finalidad de que puedan ser compartidos entre las y los maestros involucrados en proyectos con tecnologías.

Sobre el equipamiento

Una cuestión fundamental en la mayoría de las escuelas a las que se dotó de estos equipos fue: Y después del equipamiento ¿qué? Las computadoras y demás apoyos llegaron y con ellos todas las dificultades que son propias de dichos aparatos, ante lo que la comunidad escolar se pregunta: ¿quién se hará cargo del mantenimiento?, ¿quién será el responsable del aula de medios?, ¿cómo se capacitará a los maestros en el uso de las computadoras?, etcétera... todas éstas son preguntas a las que se debe responder de manera eficaz, pues de no hacerlo, como lo menciona algún



**Las computadoras
y demás apoyos llegaron
y con ellos todas
las dificultades
que son propias
de dichos aparatos,
ante lo que la comunidad
escolar se pregunta:
¿quién se hará cargo
del mantenimiento?**

maestro, se corre el riesgo siguiente: "... la tecnología se vuelve obsoleta con gran facilidad, es preferible que se descomponga por usarlas, a que se descomponga por no utilizar las computadoras..."

Se ha evidenciado que la inclusión de TIC en las escuelas incide de manera importante en la organización de las mismas (OCDE, 2001; Gómez, 2003), se requiere la transformación, la forma tradicional del diseño de horarios, la movilidad de los alumnos, la planeación de clases, el trabajo con el grupo, gestión de recursos para el mantenimiento, entre otros aspectos.

Sobre la capacitación en TIC

Tal como lo hemos planteado, la capacitación en TIC de los maestros es una pieza angular para el buen desarrollo de los proyectos que incluyen tecnologías. Al planearse la capacitación se debe considerar el calendario escolar y seleccionar el tiempo y el espacio adecuados a fin de que los maestros cuenten con las mejores condiciones para aprovechar dicha capacitación, es decir, no sobrecargar al maestro con acciones "extra" que se viven como reducción de tiempo destinado a actividades programáticas imprescindibles.

De igual manera, es importante considerar que los contenidos de los cursos de capacitación se vinculen con los avances programáticos de los maestros. Una estrategia pertinente para favorecer el uso pedagógico y la apropiación de la herramienta es la consulta de páginas web educativas (Czarny, 2000), como la de RedEscolar del ILCE,³ la cual es una gran fuente de materiales y ejercicios novedosos para todos aquellos interesados en educación.

Una acción que podría ser agregada a la capacitación, y que resultaría particularmente provechosa para la puesta en práctica y para la apropiación tanto de lo aprendido como de la herramienta misma, es dejar abierta la posibilidad de que todo el equipo docente

pueda acceder al aula de medios, de manera libre, un día a la semana a lo largo de la jornada escolar.

Sobre la conducción del proceso

Hemos podido constatar que existen escuelas en las cuales se les han dado todos los medios, las herramientas y el equipo, y sin embargo no se ha llevado a cabo una mejora para la eficacia escolar. Una de nuestras hipótesis es que tal diferencia entre instituciones se da por el liderazgo de sus miembros, en la mayoría de los casos, de los directivos.

El liderazgo que ejerce un director escolar implica la responsabilidad de llevar adelante todo género de proyectos, para lo que se requiere ser emprendedor y tener iniciativa, además de la habilidad de saber transmitir sus pensamientos a los demás, comprender a las personas y desarrollar la capacidad de conjuntar equipos de trabajo eficientes. Este líder, dentro de las aulas de medios, se encarga de revisar que todo se encuentre en óptimas condiciones, que exista una organización de horarios e incluso ayuda y capacita a los maestros para que éstos utilicen las tecnologías de forma adecuada, en contraposición con otras instituciones, que reciben el material y lo guardan hasta que se empolva, o se deteriore.

Particularmente las escuelas o proyectos que incluyen tecnología, necesitan un liderazgo que comande un equipo de trabajo, y que los ayude a enfrentar todos los problemas que se derivan de las tecnologías, como la resistencia al cambio por parte de los maestros, utilizar los medios de manera adecuada de acuerdo con su contenido, adoptar una postura crítica ante éstos, poseer las destrezas y técnicas necesarias, entre otros aspectos. Debemos recordar que "unas buenas herramientas no hacen un excelente profesor, pero un excelente profesor si emplea bien las herramientas" (Poole, 2003); dicho de otra manera, un líder solo no puede obtener el mismo resultado que un equipo de trabajo con una visión positiva ante la innovación, la inclusión de las TIC en el aula de educación básica.

³ Consultar página: www.redescolar.ilce.edu.mx

Conclusión

Resumiendo lo hasta ahora dicho y a manera de conclusión, podemos señalar que entre las características que encontramos como relevantes para planear y desarrollar un mejor proceso de incorporación de TIC en las escuelas, están:

- Tener entusiasmo por lograr una mejora escolar, por innovar y hacer cosas diferentes en pro del aprendizaje de los alumnos.
- Entender que las TIC son una herramienta que no podemos desaprovechar, pues enriquecen el trabajo del maestro y ayudan a que los niños tengan estrecha vinculación con la tecnología que hoy día ya es de uso cotidiano en todos los estratos de la sociedad y, sobre todo, que la gran mayoría de los puestos laborales exigen.
- Contar con líderes que comanden los proyectos que incluyen TIC en las escuelas.
- Que la sociedad en la que se encuentra enclavada la institución no sea ajena al proyecto, es imprescindible la inclusión de la comunidad desde el inicio del proyecto mismo, que sus miembros no sólo apoyen en su implementación y/o mantenimiento, sino que se apropien de él, a fin de que les pueda brindar un beneficio en el corto, mediano y largo plazo.
- Desear que el cambio o transformación que conlleve el proyecto sea duradero, de largo aliento, pues no basta con utilizar de forma más o menos adecuada las herramientas, sino que se logre una verdadera innovación en el pensamiento de los maestros y alumnos, pues la herramienta no es la innovación en sí misma, sino los cambios culturales y de organización del trabajo en la institución.
- Desarrollar proyectos que incluyan y/o permitan la libre comunicación entre pares; las y los maestros se benefician con las bondades

de la interconexión a distancia o comunicación horizontal que ofrece internet, pues permite el libre intercambio de recursos e ideas como apoyos didácticos, pero sobre todo de los demás aspectos de convivencia colegiada que implica el trabajo entre maestros. @

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, F. “Los medios tecnológicos en la acción didáctica”, en: J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (coords.): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Sevilla, Alfar, 1995.
- Czarny, M. *La escuela en internet, internet en la escuela*. Argentina, Homosapiens eds., 2000, 155.
- Comunicación Social-Iztapalapa. BOLETÍN NA 009 2005 México, D. F., 27 de enero de 2005.
- Ezpeleta, J. *Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela*. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 2003.
- Fullan, M. y A. Hargreaves. *La escuela que todos queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina, Amorrortu, 1996.
- Martínez Rizo, F. “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 27, 1999. <http://www.campus-oei.org/revista/rie27.htm> Fecha consulta: 20.06.05
- Murillo, F. J. “Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 2004, p. 319-360.
- Poole, Bernard J. *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y el conocimiento*. Mc Graw Hill, España).
- RedEscolar-ILCE [http:// www.redescolar.ilce.edu.mx](http://www.redescolar.ilce.edu.mx)
- SEP. Tarea urgente disponer de tecnología a escuelas de educación básica del país: Tamez Guerra, 2003. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol1440603 Fecha consulta: 25.06.05
- Villaseñor, S. G. *Las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje*. México, Trillas, 1998.

Los procesos de comprensión de textos y su enseñanza

César Makhlouf Akl
cmakhlouf@upn.mx

El tema de la comprensión lectora y su enseñanza parece cobrar una relevancia renovada en nuestro medio educativo. Quizás contribuya a esto el que una gran parte de los proyectos colectivos de trabajo en las escuelas se ha inclinado hacia el abordaje de la mejora en los procesos de la lectura por parte de los alumnos, los cuales implican naturalmente los procesos de comprensión, además de lo que se ha denominado como “hábitos de lectura”. Y pensamos que en este tema también están en juego las opiniones, susceptibles de una amplia discusión sobre el –supuesto– bajo índice en nuestro país tanto de lectores como de su nivel en términos de “proficiencia”.

Pero dejando a un lado estas discusiones, y asumiendo el interés en el tema de la lectura y de su comprensión, hemos querido presentar en este artículo una breve revisión de algunos de sus conceptos básicos y, a partir de estos planteamientos, hacer referencia a algunas recomendaciones para la mejora de la comprensión lectora de los alumnos en el aula.

Los textos y la construcción de significados

De acuerdo con Chandler (1995a y b), el rango de teorías acerca de dónde emerge el significado en la relación entre lectores y textos, puede ser ilustrada como un continuo entre dos posiciones extremas:

- Objetivistas: el significado enteramente en el texto (“transmitido”)
- Constructivistas: el significado en el interjuego entre texto y lector (“negociado”)

- Subjetivistas: el significado enteramente en su interpretación por los lectores (“re-creado”).

Para los “formalistas” representados en la primera postura, el significado de un texto está “contenido” en el texto, y debe ser “extraído” por los lectores. Estaría de acuerdo con un modelo de comunicación “transmisivo”: el significado sería algo que puede ser “transmitido” desde un “emisor” a un “receptor” pasivo. Al irnos moviendo hacia el otro polo, el modelo de comunicación se vuelve más un proceso de “negociación” o “construcción” (referido de varias formas como “construccionista”, “constructivista”, “social-interactivo” o “dialógico”). En las teorías dialógicas el significado es un *proceso* de negociación entre escritores y lectores (Holquist, 1983, citado por Chandler, 1995b), y los significados de los

textos no están completamente predeterminados ni completamente abiertos, sino sujetos a ciertas restricciones o límites.

En esta visión interactiva de la lectura se entiende también que el proceso de construcción de significado de un texto escrito requiere la conjunción e interacción de dos procesos, uno ascendente (*bottom-up*) y otro descendente (*top-down*) (Caballero de Rodas, 2001). Así, la comprensión se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee en el texto –proceso ascendente– y lo que ya conoce sobre el tema –proceso descendente–. Según Cassany *et al.* (1994), es como si el lector comparase dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que él ya tiene, y que, a partir de las diferencias que encuentra entre las dos, elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía antes de leer.

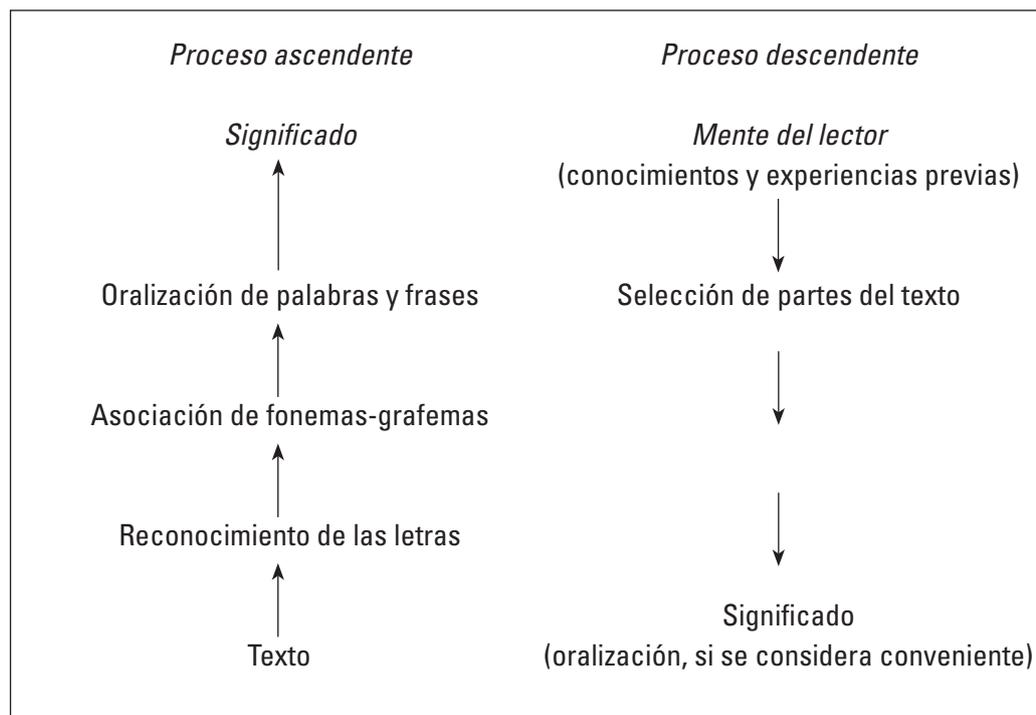


Figura 1. Los procesos de lectura (adaptado de Caballero de Rodas, 2001).

Uno de los principales intereses de la pragmática ha sido el dar cuenta de las discrepancias que comúnmente existen entre lo que se dice y lo que se quiere decir, más allá de su forma gramatical o lingüística, y de cómo las personas construyen lo que se quiere decir a partir de lo que se dice. Sin embargo, la investigación más detallada de los procesos de comprensión involucrados ha sido hecha por los psicólogos cognitivos y por quienes trabajan en el área de la inteligencia artificial. Quizás el resultado más importante de este trabajo en la comprensión es el énfasis que ha sido puesto en su naturaleza activa: uno no simplemente “decodifica” una expresión, sea oral o escrita, sino que llegamos a una interpretación a través de un proceso activo en el cual igualamos las características de la expresión, en varios niveles, con las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria en el largo plazo. Estas representaciones son prototipos de una colección muy diversa de cosas –las formas físicas de las palabras, las formas gramaticales de las oraciones, la estructura típica de una narrativa, las propiedades de tipos de objetos y personas, la secuencia de eventos esperada en un tipo particular de situación, etcétera–. Algunas de estas representaciones son lingüísticas y otras no. Se pueden considerar en general como *recursos* que utilizan los *miembros* de una comunidad de discurso en la interpretación y producción de textos (Fairclough, 1989; 1993). La comprensión sería el resultado de las interacciones entre las expresiones por interpretar y los recursos de las personas. Desde el punto de vista de quien interpreta, las características formales de un texto son “señales” que activan sus recursos, y las interpretaciones son generadas a través del interjuego dialéctico entre las señales y los recursos utilizados. En su papel para ayudar a generar interpretaciones, estos recursos (representaciones o prototipos) pueden considerarse como *procedimientos interpretativos* (Fairclough, *op. cit.*). A menudo se les nombra como *conocimiento de fondo o antecedente* (*background knowledge*).

Los psicólogos cognitivos explican además el acto interpretativo de la lectura en términos de la “teoría de los esquemas”. Un esquema es definido como “una activa organización de las reacciones pasadas, o de experiencias pasadas” (Bartlett, 1932, citado por Chandler, 1995b). De acuerdo con la teoría contemporánea de los esquemas, los procesos de percepción, comprensión, interpretación y memoria estarían mediados por los esquemas mentales, que consistirían en estructuras jerárquicas para organizar el conocimiento. Aplicada a la lectura y de acuerdo con un modelo interactivo, esta teoría implicaría que el proceso de lectura se pone en marcha cuando el lector se plantea expectativas sobre lo que va a leer. Sus experiencias con lecturas previas estarían grabadas en su memoria en el largo plazo, y los esquemas de conocimiento le permitirían organizar la información de forma estructurada. De esta manera puede prever qué tipo de texto puede encontrarse en cada posible situación, qué formato tendrá, qué estructuras gramaticales y vocabulario podrá contener, etcétera. El lector almacena también en su memoria en el largo plazo sus experiencias y conocimientos del tema y del mundo. Todas estas informaciones le permiten predecir, anticipando o formulando hipótesis, sobre lo que va a leer (Cassany *et al.*, 1994).

Hay que mencionar también, para completar el cuadro, que los procesos de interpretación de los textos se dan en conjunción con la interpretación de los contextos en que están insertos. Los participantes llegan a interpretaciones del *contexto situacional*, con base en señales externas –por ejemplo las características físicas de la situación, las propiedades de los participantes– y también con base en sus recursos o representaciones (estructurados en esquemas) acerca del orden social e institucional, los cuales les permiten adscribir las situaciones en que se encuentran a ciertos tipos particulares de situación. Cómo interpreten los participantes la situación determinará los tipos de discurso a los cuales recurran o que se conside-

ren “apropiados”, y esto a su vez afectará la naturaleza de los procedimientos que se utilicen en la interpretación del texto (Fairclough, 1989; 1993). Pero también es necesario referirse al *contexto intertextual*: los participantes en cualquier discurso operan con base en supuestos acerca de a cuáles (series de) discursos está conectado el presente discurso, y sus supuestos determinan lo que debe ser tomado como “dado”, en el sentido de ser parte de la experiencia común o compartida, a qué puede hacerse referencia, o con qué se puede estar en desacuerdo, etcétera (Fairclough, *op. cit.*).

De lo expuesto hasta aquí queda claro que estos enfoques y otros entienden la lectura como equivalente a la comprensión, y no sólo a la decodificación de signos. En este sentido, la lectura es analítica, interactiva, constructiva y estratégica. La comprensión de lectura es un proceso activo, constructivo; un proceso de pensamiento *antes, durante* y *después* de leer; una interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Un aspecto que ha sido destacado en el tema que nos ocupa es el de las destrezas y estrategias de comprensión lectora. De acuerdo con Caballero de Rodas (2001), la comprensión lectora implica el desarrollo de diversos tipos de microdestrezas interdependientes de forma simultánea, las cuales se podrían agrupar en dos grandes bloques: *microdestrezas perceptivas* y *microdestrezas cognitivas*. Las primeras son de orden más mecánico y ayudan al lector a procesar la letra impresa y realizar acciones tales como: establecer las correspondencias grafía-sonido necesarias, reconocer los signos de puntuación, reconocer diferentes textos por su organización espacial (cartas, instructivos,



La comprensión de lectura es un proceso activo, constructivo; un proceso de pensamiento antes, durante y después de leer

etcétera) incrementar la velocidad de lectura, descifrar un texto manuscrito. El dominio de estas microdestrezas no garantiza la comprensión de un texto. Las microdestrezas cognitivas son consideradas de rango superior, ya que exigen procesos mentales más complejos y englobarían las *microdestrezas de análisis* y las *microdestrezas de síntesis*, y ambas ayudan al lector a procesar significados y a realizar acciones tales como: identificación de palabras y frases clave para la comprensión; organizar el texto en bloques significativos a través de reconocer marcas textuales



Los distintos tipos de textos implican diferentes maneras de leer (una novela, un instructivo, los horarios de autobuses, etcétera)

tales como “en primer lugar”, “por otro lado”, “finalmente”, que ayudan a procesar el significado más rápido; resumir el texto en forma jerarquizada; seleccionar información de acuerdo con su importancia en el texto, entendiendo cómo ha sido valorada por el autor del texto; anticipar y predecir, inferir significados de palabras nuevas a partir del contexto; hacer inferencias a partir del contenido del texto. Se concibe que el desarrollo equilibrado, integrado y paulatino de estos dos grandes bloques de microdestrezas perceptivas y cog-

nitivas es lo que permite al lector alcanzar la *destreza de comprender* y disfrutar leyendo (Caballero de Rodas, 2001). También se entiende que las microdestrezas mencionadas se utilizan de diferentes maneras según la situación. Los distintos tipos de textos implican diferentes maneras de leer (una novela, un instructivo, los horarios de autobuses, etcétera).

Han sido varias las estrategias de lectura que se han identificado a través de la investigación como útiles y válidas para la comprensión lectora, e incluyen las microdestrezas descritas anteriormente. De acuerdo con Bimmel (2001, citado por Escoriza, 2003) pueden categorizarse en tres grupos:

1. El empleo de los conocimientos previos (lingüísticos y no lingüísticos) –como en el predecir el contenido del texto, deducir el significado de palabras por el contexto.
2. El empleo de los elementos textuales con un alto valor informativo –como en la selección de información, tomar notas, formular preguntas, resumir.
3. El empleo de los elementos del texto que proporcionan información acerca de su estructura –título, subtítulo, características gráficas.

La enseñanza de la comprensión a través de la enseñanza de estrategias lectoras

Más allá de las clasificaciones, nos interesa destacar aquí que la comprensión lectora, entendida como un proceso activo de construcción de significados, se puede favorecer con la enseñanza de estrategias de lectura y pensamiento al interactuar con textos de contenido importante para el lector. El comportamiento estratégico –antes, durante y después de la lectura– puede ser enseñado y aprendido. Una parte importante de este proceso es el construir puentes entre lo que conocen los alumnos del contenido que estudian y de los usos del lenguaje, con lo nuevo que van a encontrar dentro del contexto de la situación de lectura. Ya que el conocimiento previo del lector facilita la comprensión futura, es importante *determinarlo* o dar oportunidades a que *se movilice*; con el fin de ayudar a los alumnos a establecer “conexiones críticas” entre lo nuevo y lo conocido.

De acuerdo con los enfoques más relevantes dentro de la investigación educativa (enseñanza explícita, enseñanza cooperativa, enseñanza interactiva, lenguaje integral), se han descrito las características que deberían reunir, desde el punto de vista metodológico, los programas de comprensión (Rinaudo, 2001):

A) Aspectos metacognitivos

La meta de la instrucción para favorecer la comprensión debería ser desarrollar un sentido de *control consciente* o *consciencia metacognitiva* sobre el conjunto de estrategias que los estudiantes puedan adaptar a diferentes textos.

Esto implica favorecer el interés por los PROPÓSITOS de la lectura y el CONTROL del proceso de comprensión.

Implica también regular y controlar la lectura de diferentes clases de textos.

B) Conocimiento de las estrategias

Es muy importante informar a los alumnos acerca de las estrategias que se enseñan y su relación con las metas que se esperan alcanzar con las acciones que se llevan a cabo en la clase. Todas ellas enmarcadas en el propósito general de la actividad, el cual le da sentido a todo lo demás.

Aunado a lo anterior, la enseñanza de las estrategias debería contemplar tres tipos de conocimiento:

1. *Conocimiento declarativo*: que responde a cuestiones sobre el QUÉ. (Ejemplo: ¿Qué es un resumen?)

2. *Conocimiento condicional*: relativo a las situaciones en que resulta oportuno utilizar la estrategia.

Responde al CUÁNDO y al POR QUÉ.

(Ejemplos: ¿Por qué es conveniente responder a la organización del texto? ¿En qué casos conviene respetar las señales léxicas de un texto?)

3. *Conocimiento procedural*: responde al ¿CÓMO?

Lleva a *hacer explícito* el modo en que se puede proceder para emplear la estrategia. (Ejemplos: ¿Cómo proceder para seleccionar

la información importante del texto? ¿Qué procedimientos se pueden seguir para controlar la comprensión?)

C) Delegación gradual de la responsabilidad en la ejecución de la tarea

Este proceso, que desgraciadamente no siempre se completa, implica tres fases:

1a. La responsabilidad descansa básicamente en el profesor.

(El docente aporta explicaciones, modelamiento y demostraciones para los alumnos.)

2a. La responsabilidad se transfiere gradualmente a los alumnos.

(A través de la interacción con los alumnos, de realizar una práctica conjunta guiada, y del apoyo o “andamiaje” en los aspectos que sean necesarios y pertinentes para los alumnos.)

3a. Los alumnos son capaces de aplicar las estrategias de manera independiente.

(El profesor supervisa, da consejos e incentiva a los alumnos, los cuales se responsabilizan por la ejecución de las tareas.)

Un ejemplo de modelamiento de la lectura sería el siguiente:

a) Se selecciona un pasaje que muestre dificultades para los alumnos.

b) Se escogen ejemplos específicos donde disminuya la comprensión y se muestra a los alumnos la forma de resolver las situaciones.

c) Se hacen predicciones (desarrollar hipótesis), por ejemplo a partir del título.

– Se describen las imágenes que se van desarrollando en la mente.

– Se hacen analogías (ligar conocimiento previo a información nueva).

- Se verbalizan los puntos confusos.
- Se demuestran “estrategias de reparación” (cómo corregir errores de comprensión).

D) Carácter de las acciones tutoriales

En este punto es importante el DIÁLOGO entre profesor y estudiantes y de los estudiantes entre sí como un medio para estimular intercambios enriquecedores, alternar el control de las actividades y adecuar la intervención del docente al grado de dificultad de la tarea y al grado de conocimiento de los alumnos.

E) Interacciones entre pares

Este punto destaca el valor de la cooperación en el desempeño de las tareas académicas, y por tanto la organización de grupos de trabajo para su realización.

Por último, en las tareas por realizar en el aula es importante tener en cuenta los siguientes factores:

- Los medios de presentación (accesibles y que faciliten la organización del conocimiento).
- Las metas o propósitos (que sean explícitos y comprensibles para los estudiantes, pues son los que le van a dar *sentido* a las acciones por realizar y a la actividad en general).
- Los recursos (la calidad de los textos, la potencialidad de las tareas para generar procesos de aprendizaje significativos).
- Los resultados esperados (las competencias o habilidades que las tareas demandan o favorecen).

Estos puntos señalados parecen pertinentes para casi cualquier actividad que se desarrolle dentro del aula, como principios generales del quehacer docente. Y quizás sea así porque los procesos de comprensión de

textos orales y escritos dentro –y fuera– del aula (junto con su contraparte necesaria y complementaria de producción de textos) se constituyen como los principales fundamentos de lo que consideramos como aprendizaje. Por lo menos uno que sea realmente significativo. @

BIBLIOGRAFÍA

- Bartlett, F.C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1932-1967.
- Bimmel, P. “Effects of Reading Strategy Instruction in Secondary Education. A Review of Intervention Studies”, en: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 1, 2001, p. 273-298.
- Caballero de Rodas, Beatriz. “Las destrezas de la comunicación escrita”, en: Luci Nussbaum y Mercè Bernaus (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, Síntesis, 2001.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994.
- Chandler, Daniel. *The active reader*, 1995a. www.aber.ac.uk/media/Modules/MC10220/active.html
- Chandler, Daniel. *Texts and the construction of meaning*, 1995b. www.aber.ac.uk/media/Documents/short/texts.html
- Escoriza Nieto, José. *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Ediciones Universitat de Barcelona, 2003.
- Fairclough, Norman. *Language and Power*. Longman Group UK Limited, 1989, 1993.
- Holquist, M. “The Politics of Representation”, en: *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 5 (1): 2-9, 1983.
- Rinaudo, María Cristina. *Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos*, 2001. www.Iacd.oas.org/La/Educa/20126-128/rinau.htm

Cuentos de los niños de San Jacinto, Oaxaca

LA FLOR MARAVILLOSA

Guadalupe Ortiz Gómez (11 años)

Había una flor maravillosa que concedía los deseos de las personas, pasaron días y días hasta que un día llegó un señor malo y dijo, flor, concédeme un deseo, quiero tener todo el dinero del mundo. Pasaron días y semanas pero no se le concedía el deseo, fue adonde estaba la flor y le dijo: te pedí un deseo pero no me lo cumpliste, ahora te mataré, y cortó la flor. Todos le pegaron y ya habían pasado días y semanas y en el mismo lugar creció otra flor, pero ésta no concedía deseos, pero hacía los sueños buenos.

UNA NOCHE MARAVILLOSA

Sofía Guadalupe López Dammann (11 años)

Una noche estaba con mi mamá barriendo la banqueta de mi casa en Ixtepec, mientras barríamos, platicábamos, mi mamá me hacía reír contando cosas chistosas. Un perro estaba haciendo popó y yo estaba distraída viéndolo, cuando de pronto mi mamá me dijo: mira, ¡Sofía! Señalando hacia el cielo, miles de luces como polvo de oro pasaron por arriba de nuestras cabezas, ¿Qué es mamá? Pregunté, mi mamá estaba feliz pero parecía un poco asustada, ¡es una lluvia de estrellas!, me dijo. Esa es una noche que nunca voy a olvidar.

EL DESORDEN

Oswaldo López Vargas (11 años)

En una casa vieja con fachada horrible, con vidrios rotos. Un día unos señores llegaron a vivir, primero arreglaron los vidrios y la fachada. Arreglaron todo menos la bodega. Una noche que llovió muy fuerte, el agua entró por debajo de la puerta, la señora fue a la bodega y vio una sombra, creyó que era su marido, al día siguiente le dijo y él contestó que él no había entrado. Pasó tiempo y aquella sombra

corría en la casa, los dueños ya sabían pero no hacían nada. Una mañana los dueños fueron a hablar con un cura y el cura les dijo que era el fantasma del desorden, y también dijo que deshabitaran la casa o limpiaran el desorden, una noche empezaron a limpiar sin parar, por fin quedó limpia la bodega y pasaron años, el fantasma no se volvió a aparecer en la casa de la familia Pérez Martínez.

El fantasma huyó y si eres desordenado puede estar en tu casa.

EL PERRO DE MI CASA

G Nubia Valentina García Zárate (8 años)

Unos niños tenían un perro que tenía pulgas. Lo bañaron con agua fría y se murió de pulmonía. Aunque era un perro pulgoso lo queríamos mucho.

UN DÍA TERRIBLE

Karen Cruz González (12 años)

Un día por la tarde Juan le dijo a su mamá que si podía salir a jugar con sus amigos. La mamá le dijo que sí. Los amigos de Juan fueron a la cancha de básquetbol, más tarde la mamá fue a buscar a los niños pero no los encontró, pasaron días, noches, y no aparecían, la mamá angustiada llamó a la policía para informar lo sucedido, el policía le dijo qué pasaba y la señora le dijo que tres niños se habían perdido, y que ya eran tres días. Mientras tanto Juan y sus amigos se encontraban en peligro, los habían secuestrado. Ellos hicieron un plan para escaparse de ese lugar tan tenebroso, pudieron salir, pero cuando salieron se llevaron una sorpresa, los habían llevado a un lugar tenebroso y lejano, caminaron y caminaron hasta que encontraron la casa de uno de ellos, el papá del niño llevó a todos a sus casas, Juan, cuando llegó prometió nunca más alejarse y obedecer. @

Didacta o sabio (Una respuesta falaz para un falso dilema)

Fernando Juárez Hernández
abelardo2@hotmail.com

Lamentarse de y descalificar la falta de competencia didáctica en un profesor porque a pesar de ser un hábil y sólido dominador de su materia obtiene magros resultados con sus alumnos al final de un curso, es una manera equivocada de abordar un falso dilema, de vieja raigambre en la educación y siempre vigente tanto entre pedagogos ya formados como en quienes se encuentran en trance de serlo.

Tal perspectiva, empero, puede considerarse privativa de ese ámbito pues también al interior de la comunidad estudiantil de cualquier institución educativa, o entre profesionales de otras disciplinas, como los psicólogos, se vuelve moneda de cuño corriente considerarla una opción adecuada para el mencionado dilema. Más aún, podría sostenerse que, en términos generales, incluso los legos comulgan con esa misma idea.

En efecto, a nadie parece extrañar la queja en contra de un profesor de filosofía, por ejemplo, al que se le puede reconocer el enorme acopio de conocimientos respecto del ámbito al que se dedica profesionalmente pero, se argumentará, resulta menos que imposible cualquier intento por rescatar algún elemento de aprendizaje de sus exposiciones, ya que el rico caudal de conocimientos que fluye a través de su discurso académico se pierde infructuosamente entre los recodos de sus limitaciones didácticas. Y esto, repito, para nadie resulta nuevo pues siempre andan de boca en boca, generación tras generación, institución tras institución, expresiones del tipo “El profesor X es un gran sabio, pero nadie lo entiende”, que se adhieren como estigma para etiquetar un desempeño educativo “desafortunado”; o bien aquellos otros epítetos como “Lástima del genio de Z, ¡no sabe enseñar!”, que describen lastimeramente una “carencia” no sólo

insospechada sino inadmisible en un docente.¹ Afirmar una cosa tal, en el lenguaje coloquial de los pedagogos, implicaría sostener que ante esa situación conflictiva siempre será preferible, para efectos educativos, que los profesores X y Z privilegien las técnicas de enseñanza por encima del conocimiento deseable, pues de esa manera, y sólo de esa, podrá alcanzarse la mancuerna perfecta como resultado de la educación: el buen alumno que *aprende* y el buen profesor que *enseña*.

De esa extraña y prejuiciosa manera de considerar una situación *de facto* en el terreno cotidiano de la educación, es de donde arranca el asunto que pretendo reflexionar para su discusión y análisis. De esa visión tan arbitrariamente planteada y resuelta parten estas consideraciones: ¿Se trata de una auténtica disyunción? ¿Es verdad que el ejercicio de la profesión docente orilla, en circunstancias extremas, a optar entre ser un sabio en el ámbito disciplinar que se ejerce (aunque ello se viva como fracaso en la capacidad didáctica de hacer extensivo ese conocimiento), o esforzarse por ser y reconocerse como un hábil y talentoso operativizador de las habilidades comunicativas (por más que ello se traduzca en un zafio en cuestiones disciplinarias)?²

¹ Acudo aquí, como simple ilustración, a dos expresiones que si bien corresponden a un texto del siglo XIX (Rébsamen, 1889, 367), se las puede considerar atemporales, pues con idéntica intención acusatoria y en el mismo estilo quejumbroso de aquella época se las puede escuchar, hoy, por pasillos y aulas de nuestros centros de educación superior.

² Cuando digo “extremas” quiero decir circunstancias que se apartan de una mediación ideal aristotélica sugerida en su teoría del “justo medio”; es decir, una situación no mediada entre ser buen conocedor y buen enseñante, que en tanto situación ideal sólo es factible precisamente en condiciones ajenas a las que la cotidianidad docente nos plantea. No hablo, pues, de un docente que, ubicada en el “justo medio”, al mismo tiempo que sabio es

Pero, por otro lado y concediendo por **mor** del argumento la posibilidad del dilema, ¿es la respuesta que ofrecen los pedagogos, la más correcta de las salidas? ¿Queda fuera de toda duda que entre una y otra opciones siempre deberá elegirse, para satisfacer los fines de la educación, aquella que nos acerca al buen didacta, aunque ello implique sacrificar la de ser sabio?

Mi propósito en estas rápidas y breves consideraciones, se limita a reflexionar sobre estas dos interrogantes que, presumo, han sido ignoradas filosóficamente por los pedagogos, y lo hago con el declarado afán de mostrar que por detrás de su equívoca solución las interrogantes: 1. disfrazan un falso dilema, y 2. la salida que tradicionalmente le han dado, desde su disciplina, es falaz.

EL DILEMA. Una de las maneras clásicas de concebir el conflicto disyuntivo puede ser imaginarse una situación que obligue a elegir entre dos posibles opciones, que si bien no contradictorias parecen ser excluyentes en algún sentido. Así, podemos imaginar que ante la disyuntiva de escuchar un disco de Corelli o uno de Pergolesi, elegir una opción impide realizar la otra, no porque sea contradictorio hacer ambas al mismo tiempo sino porque, para efectos prácticos, no resulta recomendable hacerlo de esa manera, ya que en realidad equivaldría a no escuchar ninguno de los dos discos. Una salida más sensata a esta melómana situación, recomendaría alguno, puede ser elegir como primera selección uno de los discos y como segunda, para un momento posterior, al otro. De manera semejante

didacta y como tal actúa en su práctica cotidiana, sino de aquel que debe ser sabio o didacta.



Para un alumno que tiene como expectativa inexorable ser evaluado al final de un ciclo escolar sobre los alcances y la fundamentación de los conocimientos adquiridos/ construidos en dicho periodo, es crucial mostrar que sabe lo enseñado

podemos imaginar el dilema de viajar a Huatulco o a Los Cabos, sólo que, a diferencia del ejemplo previo, en este caso resulta lógica y empíricamente imposible hacer ambas cosas al mismo tiempo (a no ser que se poseyere el don de la ubicuidad) y que en términos similares al anterior caso podría resolverse eligiendo una de entre las dos posibilidades como primera opción. Ésa, digo, es una de las maneras clásicas, casi lógica de construir los dilemas.³

Ahora bien, en el caso que me ocupa y volcado sobre el dilema “didacta o sabio”, ¿cómo es que se lo formula en la pedagogía? Con la intención de plantearlo correctamente propongo revisarlo desde dos perspectivas diferentes, aunque relacionadas en última instancia. Una, desde el punto de vista del alumno promedio interesado en aprender conocimiento, a partir del intercambio intelectual que experimenta con un docente en el desarrollo de las sesiones académicas de un curso determinado; la otra, a partir de la apreciación que de esa misma situación tiene el propio docente.

³ A sabiendas de lo escueto que desde el punto de vista filosófico pueda resultar esta referencia al problema de los dilemas, sugiero a los interesados en el mismo la lectura de un accesible texto (Copi, 1964), o uno más especializado (Ryle, 1979), entre una amplia variedad de ellos, como punto de partida para su profundización.

Para un alumno que tiene como expectativa inexorable ser evaluado al final de un ciclo escolar sobre los alcances y la fundamentación de los conocimientos adquiridos/construidos en dicho periodo, es crucial mostrar que sabe lo enseñado o, en otras palabras, mostrar que es capaz de reproducir lo aprendido.

Por ejemplo, vamos a imaginar una sesión de un curso de *Ciencia y sociedad*⁴ en el que se pretende revisar la noción de “ciencia”, tal como es presentada desde un punto de vista tradicional y enfrentada a una postura menos ortodoxa y más abierta a innovaciones conceptuales y categoriales. Para enfrentar y discriminar ambas concepciones el alumno debe, ante todo, conocerlas, con lo que se ve orillado a pedir se le enseñe la una y la otra en sus características diferenciadoras. Y eso es precisamente lo que espera del docente, que le enseñe cuáles son. En esas condiciones el alumno espera se le indique con suficiente claridad los capítulos, párrafos y/o pasajes del material bibliográfico bajo revisión que contiene el argumento relativo y se lo explicita. Es decir, parece instalarse en una cómoda estrategia “receptora” y desde ahí aprender con pelos y señales

⁴ Tomo el ejemplo disciplinar de una materia que se imparte actualmente en el primer semestre de distintas licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional.

todos y cada uno de los pasajes de un texto o, en su caso, los comentarios del docente en sus más mínimos detalles para retenerlos con fidelidad. Así, el alumno demuestra saber desde el momento en que es capaz de repetir el argumento leído en un autor sobre la noción de ciencia, por ejemplo, o se siente capaz de reproducir el “esquema” de la argumentación aportada por el docente.

Dado que eso es lo que el alumno promedio necesita del docente, juzga que eso es lo que el docente se siente obligado a proporcionar, pero... ¿es ésa la perspectiva de éste? ¿En eso consiste su tarea? Si se toman como criterio de respuesta los ejemplos de los profesores X y Y, citados al inicio de este trabajo con los que se pretende ilustrar el dilema, todo parece apuntar en dirección a una respuesta afirmativa, sin embargo, voy a tratar de justificarla con algo más que el obvio recurso a una cita decimonónica.

De acuerdo con una concepción aparentemente muy generalizada y consensuada de “enseñanza”,⁵ un acto de aprendizaje implica la enseñanza de lo aprendido; en otras palabras, que si alguien (y)

enseña equis cosa (S) a alguien (z), significa que z (digamos el alumno) aprendió lo que y (digamos el docente) le enseñó (digamos (S), de manera tal que pueda decirse que “z aprendió S porque y supo enseñar” ¿Y hay manera de comprobarlo? Es decir, ¿cómo se prueba que el docente tuvo éxito en la enseñanza? Haciendo que el alumno repita, en los procesos evaluativos correspondientes, lo aprendido. Así, si fuese el caso de un maestro (y) enseñando que en los libros de texto gratuito de la enseñanza elemental se maneja una noción *ortodoxa y cerrada* de ciencia (S), el alumno (z) debe aprender que “en los libros de texto gratuitos de la enseñanza elemental se maneja una noción *ortodoxa y cerrada* de ciencia”, y así presentarlo ante un eventual requerimiento escrito u oral con motivos de evaluación.

Con el fantasma de esa exigencia siempre latente en el ejercicio de su práctica, se entiende que al docente le preocupe el éxito de la enseñanza de los contenidos que el programa de su materia le exige, y da plena significatividad al hecho de proponer como meta de enseñanza que sus alumnos aprendan los contenidos de aprendizaje; pero además permite explicar que se esgrima como criterio de éxito la habilidad de respuesta mostrada por los alumnos en torno a los conocimientos aprendidos. En otras palabras, parecería que mientras



⁵ Me refiero a la enseñanza como “logro”, y tomo como fuente de información para afirmar las siguientes consideraciones, el tratamiento que de esa acepción recoge, bajo la entrada “enseñanza”, la *Enciclopedia internacional de la educación* (1989).

para el alumno resulta crucial “saber que sabe”, y de esa manera satisfacer el criterio aludido, para el docente lo es que el alumno “muestre que sabe”.

Pero hete aquí que, al decir de los conocedores, el universo docente se encuentra dicotomizado, como verdad de hecho, en dos grandes sectores, a saber, los sabios y los didactas, en donde los unos provistos de la inobjetable herramienta del dominio de su disciplina pretenden hacer inteligible la racionalidad de lo que se debe enseñar, y tratan de hacerlo óptimamente para, de esa manera, satisfacer el criterio de enseñanza *Syz* [el maestro (*y*) enseñó (*S*) al alumno (*z*)]; los otros, recurriendo a los artificios de su bagaje didáctico se esfuerzan por hacer accesible al alumno los mismos contenidos de aprendizaje (*Syz*). Pero esta situación entre dos posiciones que parecen ser encontradas en sus posibilidades de éxito, abre las puertas al dilema cuya enunciación maniquea podría formularse en los siguientes términos: para efectos de cumplir con los propósitos de la enseñanza/aprendizaje, ¿qué es mejor, saber o enseñar? Más claro todavía, ¿qué capacidad requerida en el docente produce mejores resultados de aprendizaje en el alumno: ser sabio o ser didacta? Aunque ya en la nota número 2 he avanzado una insinuación sobre la falsedad de este dilema, conviene puntualizarlo un poco más.

La lógica del trabajo docente impone que a la familiaridad con los contenidos disciplinarios se sume la de las estrategias didácticas pertinentes para el manejo de aquéllos, y si esa lógica es correcta, entonces una práctica olvidadiza de la misma sólo podrá tener como resultado un an-

**...parecería
que mientras
para el alumno
resulta crucial
“saber que
sabe”, y de
esa manera
satisfacer el
criterio aludido,
para
el docente
lo es que
el alumno
“muestre
que sabe”**

dar cojo y, en consecuencia, viciado. La docencia, así, no puede verse de manera unilateral, ya desde lo disciplinar o de lo didáctico, y todo intento por así hacerlo equivoca la táctica que dicha lógica exige. El problema consiste, más bien, en cómo conciliar⁶ sabiduría con didáctica y lograr que los alumnos manejen los contenidos de aprendizaje, no como mera repetición de ellos sino en su racionalidad.

Con estas observaciones debe quedar claro que el dilema, planteado en la forma dicotómica tradicional que he señalado líneas arriba, manifiesta una equivocidad de tal envergadura que permite calificarla como falso dilema. Sin embargo, con el propósito de ser más profundo en la crítica a esta visión errónea de las cosas, vamos a suponer como válido el argumento y someterlo a otra crítica que, sospecho, igualmente lo invalidará. Esto es, un análisis con el cual se muestra que la salida ofrecida por quienes defienden la dicotomía, resulta ser una respuesta falaz.

LA RESPUESTA. Voy a regresar al ejemplo anterior referente al curso de *Ciencia y sociedad* para recrear el caso del alumno que enfrenta una situación de aprendizaje acerca de una noción de ciencia ortodoxa cerrada, frente a otra abierta a innovaciones conceptuales y categoriales. Tal como allá lo señalaba, el alumno debe sentirse y saberse capaz de repetir que se trata de una noción cerrada, pero ¿cómo va a hacerlo? O mejor, ¿cómo debe pedirle el docente

⁶ Hablo de conciliar y no conjugar pues tratándose de dos categorías pedagógicas conflictivas entre sí, se necesita encontrar los nexos y no las oposiciones entre ellas. Esto es, conciliar cognición y habilidad.

que lo haga? Imaginemos que el alumno, a la pregunta “¿Cómo es la noción de ciencia que manejan los libros de texto de la educación básica?”, responde “Es una noción cerrada y ortodoxa”, respuesta que, en primera instancia, parece satisfacer el criterio *Syz*.

Sin embargo, el docente no puede, ni debe, sentirse satisfecho con esa respuesta superficial, y procurando ir más al fondo del contenido cognoscitivo de aprendizaje puede preguntar: “¿Por qué es cerrada? ¿Por qué es ortodoxa?” Y aquí cambian sustancialmente las cosas porque nos adentramos en una dimensión totalmente distinta en relación con los niveles cognoscitivos que la enseñanza y el aprendizaje contemplan. Si nos ponemos a pensar en lo que el docente busca al interrogar al alumno, caemos en cuenta que oscila entre dos actitudes esperadas en el alumno, a saber: 1. que el alumno sepa algo y 2. que sepa que lo sabe; es decir, que 3. el alumno “sepa que (x)” y, 4. “sepa cómo (es que se da x)”. Con el propósito de aclarar y fundamentar esta aseveración voy a adentrarme brevemente en este problema eminentemente filosófico.⁷

Imaginemos una persona (A) quien por circunstancias equis se encuentra en un estadio presenciando un encuentro de béisbol; interrogada sobre la clase de actividad que está presenciando responde “un juego de béisbol” y no “una concentración política” o “un evento literario”, lo cual permite presumir que sabe se trata de *ye* y no *zeta* actividad, o bien “sabe que (x)”. Sin embargo, puede ser que, cuestionada a cierta altura del juego sobre cómo es que se entiende una determinada jugada, responda “lo ignoro”; en tal situación, ¿podrá decirse que conoce el juego de béisbol? Es decir, ¿su “saber que” implica también “saber cómo”?

⁷ Me apoyo para esta reflexión en un texto clásico de G. Ryle (1963, especialmente el capítulo 2). En español esta temática se encuentra retomada, por ejemplo, en L. Villoro (1991, especialmente capítulo 6).

Obviamente (A) posee una serie de conocimientos proposicionales⁸ que la justifican en su saber que se trata de un juego de béisbol (por ejemplo, saber *que* deben enfrentarse dos equipos constituidos de 9 jugadores cada uno; saber *que* el terreno de juego consta de cuatro bases *que* deben recorrer los jugadores de un equipo para anotar carreras; saber *que* existe un lanzador y un bateador; saber *que* se juega a nueve entradas, etcétera), pero el no saber cómo se entiende una jugada específica durante su desarrollo permite cuestionar un saber más allá del proposicional, es decir, adentrarse en lo disposicional que es el “saber cómo”, de donde puede constatar que este último saber no es definible en términos de “saber que”. Contrariamente, si otro espectador (B) del mismo juego pudiese dar cuenta de cómo es que se explica la jugada de marras, su saber disposicional⁹ supondría el proposicional pues aquél habilita en la competencia de acción, mientras que el segundo no.

En otras palabras, podría decirse que el espectador (A) ha adquirido determinada información, la cual, retenida de cierta manera, le permite “saber que (x)”, pero no lo habilita para hacer algo más con ella; el espectador (B), en cambio, puede disponer de dicha información para organizarla de distintas formas, trascenderla mejorándola y, sobre todo, avanzando en el conocimiento de lo que sabe.

Regresemos, ahora, al caso educativo que me ocupa. Supongamos que en el curso de *Ciencia y sociedad* el alumno enfrenta, como parte de su contenido de

⁸ Entiendo por esta expresión, proposiciones de cuyo contenido significativo y valor de verdad se está enterado y, por ello, se dice conocerlas. Así, si “La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior” es una proposición verdadera, y yo digo saber que la Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior, mi conocimiento es un conocimiento proposicional, que por ampararse en un valor de verdad reconocido puede ser considerado como “habitual”.

⁹ Entiendo por esta expresión una actitud “inteligente” (en tanto opuesta a una actitud meramente “habitual” como la ilustrada en la nota precedente) que enfrenta como tarea definitiva interpretar la evidencia nueva e intentar conexiones de ella con otros elementos que no han sido proyectadas en el conocimiento proposicional.

aprendizaje, esta serie de preguntas: “¿Qué es la ciencia? ¿Cómo ha nacido? ¿De qué manera elaboran su teoría los científicos? ¿Disponen de un ‘método’ establecido de una vez para siempre que garantice la ‘verdad’ de su saber? ¿Es cierto que la actividad de los físicos y de los biólogos es totalmente ‘objetiva’ y ‘racional’? ¿Existen criterios que permitan saber a ciencia cierta si se debe aceptar o rechazar una nueva teoría? ¿Se puede trazar un límite claro y definido entre la verdadera y la falsa ciencia?” (Thuillier, 1991, 9):¹⁰ ¿cómo las respondería el alumno? Proposicionalmente tendríamos respuestas del tipo “sé que (x)” tales como “sé que la ciencia nació con los intentos explicativos sobre los fenómenos naturales”; “sé que los científicos elaboran sus teorías a partir de interpretaciones no necesariamente obtenidas de los datos observacionales”; “sé que los científicos no disponen de un método verdadero que garantice la verdad de su saber”, etcétera,¹¹ conocimiento que acusa un marcado interés en la adquisición de verdades para su uso repetitivo y habitual al amparo de, justamente, su reconocimiento veritativo. Pero ¿qué hacer si se pretende ir más allá de ese valor de verdad? Esto es, qué si a esas preguntas se añaden otras que exijan la capacidad del alumno para encumbrarse, a partir de aquéllas y por sí mismo, a otras verdades y las organiza de cierta manera que su conocimiento disposicional aumente y mejore. En otras palabras, qué es lo que el profesor debe pretender del alumno mediante su ejercicio de docente: que adquiera información [“saber que (x)”] o fomentar en él disposiciones cognitivas [“saber cómo (es que se da x)”].

Estamos enterados, por lo revisado en los inicios de esta reflexión, de la respuesta que la tradición ortodoxa de la pedagogía ofrece: enfrentados a la cruda disyuntiva de sacrificar alguna de las exigencias que

debe poseer un docente en el ejercicio de su práctica, siempre será preferible optar por un profesor que ostente las características de buen didacta, aunque no sobresalga por sus conocimientos del tema del cual es docente, y no un profesor cuyos conocimientos del área en que habrá de desempeñarse sean vastos pero sus limitaciones para “enseñarla” sean palmarias. Ésta, sin embargo, es una respuesta falaz, declaración de guerra que amerita una breve argumentación que procedo a explicitar recurriendo, por enésima vez, al ejemplo del curso de *Ciencia y sociedad*.

Supongamos dos docentes (F y P) al frente de dos grupos distintos que cursan esa materia. Imaginémoslos a uno (F) formado profesionalmente como filósofo de la ciencia pero con una ligerísima o nula preparación profesional de enseñante; el otro (P), en cambio, profesionalmente está formado como pedagogo y, en consecuencia, domina diversas estrategias didácticas aunque profesionalmente de filosofía de la ciencia sólo tiene escasas o nulas referencias. Pensemos a los dos enfrentando el texto anteriormente citado de Thuillier y tratando de “enseñarlo” a los alumnos. Siguiendo la lógica de lo anteriormente expuesto es de esperar que el docente (P) sea considerado mejor maestro sobre (F), pero ¿a costa de qué resultados? Seguramente será mejor profesor porque logra enseñar a sus alumnos **que** la ciencia es un cuerpo organizado de conocimientos, **que** la ciencia nació con los intentos explicativos sobre los fenómenos naturales, **que** los científicos elaboran sus teorías a partir de interpretaciones no necesariamente derivadas de los datos observacionales, etcétera,¹² es decir, escudándose en la transmisión de una serie de conocimientos proposicionales pero sin posibilitar en el alumno una disposición a investigar, inventar, aventurar, arriesgar el (posible) valor de verdad que las proposiciones enseñadas le aportan; esto es, mediante el recurso de una apuesta por “la verdad”

¹⁰ Este texto forma parte del material bibliográfico del mencionado curso en la Universidad Pedagógica Nacional.

¹¹ Propongo, como simples ejemplos plausibles de respuesta, los que el mismo Thuillier sugiere, sin que ello signifique un pronunciamiento respecto a su valor de verdad.

¹² Dentro del etcétera quiero incluir, provocativamente, el altísimo índice de alumnos aprobados en su curso.

hace que se considere a (P) mejor maestro porque “sabe enseñar la verdad” (dogmáticamente), aunque sin poner en tela de juicio las conexiones de ella con otras; sin facilitar la organización de los conocimientos de distinta forma a la “enseñada”. En otras palabras, (P) al no tener familiaridad con el tema está imposibilitado de adentrarse en otras verdades, en otros laberintos que requieren un esfuerzo mayor, y no tiene otro recurso que explayarse en sus estrategias didácticas para enseñar de la manera más agradable, simple, clara y segura, aunque habitual, esas verdades, ... y claro que sabe hacerlo y lo logra. Pero al final de ese camino, ¿el alumno sabe **cómo** es que se entiende que los científicos no dispongan de un método verdadero que garantice la verdad de su saber? ¿Sabe **cómo** se desmitifica la concepción cerrada y tradicional de la ciencia? ¿Sabe **cómo** se explican las diversas maneras en que se entrelazan los ámbitos de la ciencia con sus distintos contextos sociales?

En eso desemboca esta salida falaz, que lo es porque en realidad no se trata de una respuesta sino de un simple escape a la responsabilidad docente de disponer al alumno para la crítica, para el análisis, para el conocimiento disposicional y no proposicional. El caso de (F), en cambio, pretende ser diferente; aunque no sepa el *abecedario* de la didáctica conoce su tema y por ese simple hecho es capaz de dialogar con los alumnos, mecanismo a través del cual éstos se ejercitan en la práctica de la reflexión siempre cambiante y no habitual: hoy, por medio de una nueva interpretación de una lectura no contemplada en primera instancia; mañana, por un matiz teórico a la afirmación hecha en un pasaje determinado; pasado, por consideraciones de carácter epistemológico subyacentes a las proposiciones motivo de reflexión.

Desde ese punto de vista es claro que suponiendo alguna validez al falso dilema planteado, la respuesta debería ser más bien por el lado de la segunda de las opciones del disyunto que de la primera; siempre será preferible un profesor sabio, pese a sus carencias didácticas, por sobre aquel quien es rico en estas últimas

pero se limita a repetir un conocimiento proposicional. En nuestro ejemplo y empujados a ello, siempre será mejor opción un docente con preparación filosófica que sepa de ciencia y sociedad y lo que implica hablar de las relaciones entre ambas esferas, por más que batalle didácticamente en sus intentos por fomentar en los alumnos una actitud disposicional, y no aquel otro para quien esta tarea se limita a transmitir conocimiento dado con un alarde de elementos didácticos.

O para decirlo en términos menos comunes de los que aquí he empleado, ¿en qué consiste para un alumno aprender? Ciertamente no en adquirir información sino adiestrarse en habilidad, pues “aprender *cómo* o incrementar habilidades no es lo mismo que aprender *que* o adquirir información. Las verdades se pueden dar a conocer mientras que los procedimientos sólo pueden ser inculcados...”, dice Ryle en su texto aquí citado;¹³ y si tal es la exigencia sobre el alumno, a ella debe responder la actividad del docente; ser sabio, mejor que didacta, con lo cual, me parece, queda mostrado lo falaz de la respuesta a un falso problema. @

BIBLIOGRAFÍA

- Copi, I. *Introducción a la lógica*. Bs. As., Eudeba, 1964.
- Rébsamen, E. “La pedagogía moderna”, en: *México intelectual*, tomo II, 1889.
- Ryle, G. *Dilemas*. México, UNAM, 1979.
- . *The concept of mind*. Middlesex, Penguin Books, 1963.
- Thuillier, P. *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*. México, Alianza/Patria, 1991.
- Varios. *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1989.
- Villoro, L. *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI, México, 1991.

¹³ Ofrezco una versión en español de su texto; sin embargo, para evitar cualquier equívoco por problemas del idioma, transcribo, a continuación, la fuente original inglesa: “*Learning how or improving ability is not like learning that or acquiring information. Truths can be imparted, procedures can only be inculcated...*” (Ryle, 1963, 58).

Mensajes publicitarios o el arte de seducir, convencer y ¿democratizar?

Maestras y organizaciones feministas ante la publicidad

Juan Pablo Méndez Pozos¹

Mensajes publicitarios y televisión

En la época actual somos partícipes del espectáculo cotidiano que significan los mensajes de la llamada cultura de masas. Estos mensajes buscan seducir a las audiencias de la denominada industria cultural o de las conciencias, industria identificada con los medios masivos de comunicación (cine, radio, televisión, prensa). Los contenidos de los programas y de los mensajes publicitarios invaden permanente y espectacularmente los espacios de la vida cotidiana: pública y privada.

Sin soslayar la presencia de los diversos medios masivos en la vida social, en los últimos años somos testigos, en particular, de una irrupción impresionante de la televisión en nuestra cotidianidad. Una avalancha interminable de series policíacas, concursos televisivos, los llamados *talk shows* al estilo de *Laura en América*, *Cristina* o *María Hilaria* donde la vida cotidiana, las infidelidades amorosas, las tragedias diarias como las carencias económicas son autenticadas pasionalmente por la sangre, las lágrimas, sudores y el semen de sus protagonistas. La promesa de los productores televisivos de ofrecernos una ventana indiscreta y autorizada de sus participantes, para asomarnos a la intimidad de la gente, para mirar ética o quizá morbosamente y de manera conductista a un grupo de personas (como ratas de laboratorio) cómo hacen lo que todos hacemos, ya sea a través del ojo de un gran hermano *Big Brother* o de los *reality shows*.

¹ Profesor-investigador integrante del Cuerpo Académico *Formación del pedagogo: fundamentación filosófico-pedagógica de la práctica educativa*.

Los *videoclips* musicales, por su parte, mediante el efecto de la fascinación y de la seducción hipnótica, pretenden que la audiencia desemboque en el acto consumista del producto publicitado. No podían faltar los videoescándalos políticos ahora que la política ya se convirtió también en show; tampoco podían faltar las películas y telenovelas que muestran una eficacia informativa-comunicativa. En este sentido, la televisión se dirige más a la esfera emocional del televidente que a la intelectual, nos invita a ser parte de aquello que vemos de una manera placentera y sin realizar mayor esfuerzo mental, es la *Ley del menor esfuerzo*.

La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia la capacidad de abstracción, la capacidad de entender. La posibilidad de afirmar una idea o un hecho social de nuestra comunidad mediática es porque lo podemos certificar con la imagen televisiva. Decimos que es cierto porque *lo vi en la televisión*. La televisión mediante su agenda informativa nos guía en temas de conversación. Nos marca en qué pensar.

Giovanni Sartori ha llegado a plantear el nacimiento de un *homo videns*, característico de la época que vivimos. Según Sartori, el *homo sapiens* está a punto de ser suplantado por un *homo videns*.

En nuestra cultura, por tanto, la televisión es prevalentemente una máquina productora de relatos audiovisuales espectacularizados—en diversos géneros y formatos—, portadores de universos simbólicos, diseñados y difundidos para satisfacer las apetencias emocionales de su audiencia. Según Román Gubern, desde la segunda mitad de los años sesenta en Europa la publicidad ha espectacularizado el cuerpo femenino pasivo (es decir, ofrecido sumisivamente), como contrapunto de una virilización activa del cuerpo masculino, aunque desde finales de la misma década se abrió paso también el estereotipo sexual del hombre-objeto. Pero, en líneas generales—toda generalización absoluta es inexacta—, la publicidad

ha deificado agresivamente la sexualidad femenina, presentándola con una mirada masculina.

Bajo este contexto, los anuncios publicitarios de la televisión han llegado a convertirse en mercancías simbólicas de un culto que nos exige fidelidad y devoción. La publicidad crea toda una mitología del objeto anunciado capaz de situarnos ilusoriamente en el lugar de ese objeto (un auto último modelo, un paseo en crucero por el Caribe, un perfume Pierre Cardin, anuncios de cigarrillos Marlboro que proyectan la imagen y provocan la fantasía en la televidente de que el vaquero es quien la observa o que cabalgan juntos por el campo [personaje y la televidente], vinos, cervezas, productos Avón, tarjetas de crédito, Oggi jeans para sentir el azul en el cuerpo; hoy podemos comer Big Macs y beber Coca-Cola en casi todas partes del mundo, etcétera), capaz de procurar cierto placer y seducir la mirada del deseo de las personas. La Coca-Cola puede tener los mismos ingredientes y la misma etiqueta roja, pero su significado social puede variar según el momento y el lugar donde se consume (no es lo mismo beberla a un lado de la camioneta que está fuera de la UPN, que sentados cómodamente en un Vip's o Sanborns). Todo ello en un espectáculo de opulencia comunicativa que está presente en el paisaje cotidiano ciudadano, en el espacio de la prensa, en el programa de fútbol, en la actividad cultural (Canal Once busca cada vez más patrocinadores del sector privado, debido a su escaso presupuesto) o en el transporte público Metro (algunas veces se pueden leer sugerencias de que no se destruya la publicidad de los andenes o de los vagones, porque genera ingresos para la infraestructura de ese transporte).

Hoy es muy importante que los productores de televisión garanticen a sus anunciantes que el programa en turno es muy visto, que tiene muchas miradas encima, porque los programas sirven prácticamente de soporte, de telón de fondo a los anuncios. La función central de la televisión comercial ha sido, en este sentido, la de reducir a los ciudadanos a la condición

de consumidores, hasta el punto de que ha podido afirmarse, dice Gubern, que la función primordial de la televisión comercial ha sido la de difundir publicidad rellena de programas de entretenimiento.

Es obvio que el consumo de bienes y de objetos en nuestras sociedades se orienta a la satisfacción de las diversas necesidades materiales de las personas (alimentación, vivienda, vestido, etcétera). Sin embargo, más allá de este consumo obvio y natural, es conveniente tener en cuenta el sentido obtuso y cultural de todo intercambio de bienes y de objetos, como señalan algunos antropólogos y estudiosos de la comunicación publicitaria. Desde esta perspectiva, el destinatario de la comunicación publicitaria actúa en un doble sentido: como consumidor de un determinado producto en el mercado de los intercambios económicos, y como receptor de un determinado texto cultural en el mercado de los intercambios comunicativos. Es decir, los objetos no sólo tienen una obvia utilidad práctica sino que además encierran otros significados culturales que están más allá del valor de uso práctico de tales objetos, se incursiona en la dimensión simbólica de los objetos o en su valor simbólico.

García Canclini señala, por ejemplo, que el consumo en su aspecto pragmático, utilitario, está más relacionado con la explicación económica, con las necesidades mediatas e inmediatas, y por otra parte, está también la dimensión simbólica, aquella que se relaciona con la interpretación de símbolos o de acciones simbólicas.

De esta manera, el objeto –mercancía es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino de lo simbólico al ser exponente de estatus social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida (¿tienes auto o vocho?, ¿tienes computadora de marca o ensamblada?, ¿usas ropa de marca?). Entonces, las cualidades o las calidades de un objeto son lo de menos; lo que importa es lo que se crea alrededor de él, es lo que lo

dota de personalidad y de carácter y distingue de otros objetos de similares características y utilidad. Aquí es donde los publicistas logran dar un aporte extra o simbólico a la mercancía. El lenguaje de la publicidad contribuye con sus ingeniosas frases y con sus fascinantes imágenes a construir ese paraíso cotidiano de los objetos en el que las marcas y los productos se convierten en los fetiches de un culto fiel y devoto en el templo sagrado de la sociedad de consumo. García Canclini dice que el consumo une y separa; comunica analogías y diferencias sociales (compras en El Palacio de Hierro, en Liverpool, Wall Mart o en el tianguis; las bolsas donde se pone la basura transmite el estatus económico de la persona). Hoy las fórmulas publicitarias más sutiles encierran una concepción del mundo, una cosmovisión de la vida.

En este sentido, la publicidad vende un oasis de ensueño, de euforia y de perfección absoluta en el que se proclama a diestra y siniestra el intenso (y efímero) placer de los objetos y de las marcas. Vivimos en una sociedad de *fast food* o comida rápida, *fast track*, pañales desechables, sexo rápido y para llevar. De este modo, el decir de los objetos (la estética de la publicidad) se convierte no sólo en una astucia comunicativa orientada a exhibir las cualidades de los productos, sino también en una eficaz herramienta con la que se construye la identidad sociocultural de los sujetos (la ética de la publicidad).

Si los objetos no se agotan en su valor de uso o de intercambio, sino que ostentan cierto valor añadido por los publicistas y también por los consumidores, es posible, por lo tanto, que estemos ante una efectísimamente herramienta ideológica de alienación colectiva. Entonces, la publicidad estimula el deseo en los compradores de los objetos, provoca la venta del producto y logra el consiguiente beneficio económico de las empresas; además de que la publicidad estimula las estrategias del deseo, entonces, los anuncios publicitarios crean y difunden también los estilos de vida considerados legítimos en las actuales sociedades capitalistas.



El consumo de objetos adquiere una evidente significación cultural (y simbólica), porque los objetos se adquieren para usarse, pero sobre todo para exhibirse y lucirse como indicios del afán de pertenencia de las personas a grupos sociales de referencia o como signos de la opulencia (real o simulada) de algunos estilos de vida (la invención de la tarjeta de crédito resultó ser una bendición para mucha gente aunque también para los comerciantes y las tiendas de autoservicio, la posibilidad de vivir una vida de simulación ahora ya no es lejana, *firma hoy y paga cuando puedas*).

La posición que ostentaba el trabajo en el capitalismo moderno la ocupa ahora “la libertad del consumidor ajustada al mercado de consumidores”. Las cuestiones del control y del derecho a la autogestión

han pasado de la fábrica a la tienda de autoservicio. El consumo, no el trabajo, se convierte en “el eje en torno al cual gira el mundo de la vida”. El placer, que antes se consideraba el enemigo de la laboriosidad capitalista, desempeña ahora un papel indispensable. Daniel Bell dice que ésta es una de las principales contradicciones culturales del capitalismo: por un lado, se fomenta la dedicación al trabajo, al estudio, el ahorro, la atención de los deberes, la postergación del deseo y del gusto, la frugalidad, la laboriosidad, la meritocracia, la promesa de un futuro mejor basado en el deseo reprimido; por otro lado, los mensajes de los medios pregonan la atención y satisfacción del deseo, el comer, fumar, beber, comprar, consumir, viajar, endeudarse, vivir el instante, regodearse en el hedonismo.

La producción de cultura se ha integrado en la producción de mercancías en general, de forma que las luchas que en el pasado se limitaban a la producción ahora se extienden a los ámbitos culturales.

El consumo es lo que mueve los engranajes del sistema capitalista (aunque algunos ahora lo mencionan con un apelativo incierto, pero al cual bautizan con el nombre de sociedad informática o del conocimiento); la liberación del crédito lo favorece. Y, en el ámbito social, la presión para gastar se origina en la rivalidad simbólica y en la necesidad de construir el yo, la identidad—la imagen propia— mediante la adquisición de lo distintivo y lo diferente. La seducción es ahora el instrumento de control y de integración social. Dice Baudrillard que el espacio dinámico del consumo es el espejismo en el que se construye la ilusión democrática del mercado en el escenario estático de las sociedades de clase. Aunque el comercial televisivo anuncia que por fin los autos italianos último modelo ya llegaron a México, o los modelos exclusivos de la línea de Pierre Cardin, Chanel o de la marca Oggi jeans están a la disposición de cualquier cliente o clienta, no cualquiera puede acudir al llamado del anuncio publicitario. La democracia que ofrece la publicidad no es para todos y todas.

En su afán de persuadir a las personas de que tal producto, tal marca o tal idea son diferentes (y mejores) que otros productos, otras marcas y otras ideas semejantes, la

publicidad inventa anuncios que destacan la utilidad y a la vez la diferencia de esa mercancía con respecto a otras mercancías similares. Y así un anuncio trae consigo otro anuncio y la publicidad no sólo anima al consumo de objetos, sino también al consumo de más publicidad. De esta manera, la publicidad no sólo fomenta la sociedad de consumo, sino que a la vez es algo que se consume a todas horas.

La publicidad puede entenderse como un “contrato de habla” o proyecto comunicativo que establece el género publicitario sustentado sobre una doble estrategia: de ocultación del circuito socioeconómico (en la medida en que se oculta todo lo que desborda los límites del anuncio y, entre otras cosas, el beneficio económico derivado de la venta del producto) y una estrategia de seducción y persuasión. Y es que en la publicidad lo que importa en definitiva es hacer creer o hacer parecer verdad lo que se dice, estimular el deseo de las personas y sugerir como posible cierto placer.

Con la publicidad se crean ilusiones, se exhiben determinados estilos de vida, se elogian, condenan y hasta explotan determinadas ideologías (es destacable como la marca de ropa Furor comercializó hace poco la imagen de Ernesto “Che” Guevara, siendo que en la década de los 60 y 70 fue un icono de rebeldía y lucha social en muchos ámbitos latinoamericanos), se persuade de la bondad y de la utilidad de determinados hábitos y conductas y se educa a las personas en la adhesión al mercado y en la adoración a las normas, los hábitos y las formas de vida de la sociedad de consumo. De esta manera, toda publi-

cidad alude no sólo al sentido utilitario del consumo de objetos (a su valor de uso y a su razón práctica), sino también a una cierta imitación de los estilos de vida y de los hábitos culturales de los grupos sociales más favorecidos. Y es que la publicidad dice de los objetos pero también, y sobre todo, dice de los sujetos.

La publicidad oculta su opción política mostrándose ostensiblemente apolítica y exhibiendo fragmentos de un mundo ajeno a la desigualdad social y a la división en clases en el que las personas se unen e igualan entre sí (sin distinción de clase, sexo o raza) en torno al consumo *democrático* de los objetos. Objetos y sujetos se integran así en el acto democrático del consumo, efecto y causa de las economías de mercado y herramienta a la vez de una alienación ideológica que consagra y difunde la sociedad de clases hasta el infinito.

Como anteriormente habíamos comentado, la publicidad da énfasis a los aspectos prácticos y utilitarios de los productos que promueve; y en otro momento acude a los deseos más íntimos, a las fantasías inconscientes, a los placeres más ocultos, al estímulo simbólico del valor agregado que significa la distinción social o a la atribución alegórica de otros significados al objeto al que afectan, por identificación con el sujeto, al ser (o al querer ser) de las personas.

Carlos Lomas señala que en toda publicidad se identifican dos estilos comunicativos: una publicidad obvia, referencial o denotativa, que alude a las personas, a los objetos y a los servicios, que describe las cualidades de los productos y que argumenta sobre la utilidad

**Con la
publicidad se
crean ilusiones,
se exhiben
determinados
estilos de vida,
se elogian,
condenan y
hasta explotan
determinadas
ideologías**

de su adquisición y uso, exaltando así una imagen diferenciada e inconfundible frente a otras imágenes similares y frente a beneficios utilitarios semejantes. Se trata, por tanto, de hacer parecer verdad mediante textos narrativos y descriptivos las cosas que se dicen (y se predicán) de los objetos en los anuncios. Por otra parte, se encuentra una publicidad obtusa, mítica o de la connotación, que elude (salvo como pretexto del texto) la referencia a lo real y construye el significado simbólico del objeto añadiéndole cierta plusvalía del sentido y exaltando lo distintivo de una marca y el placer íntimo o el prestigio público que produce su uso y ostentación.

Bajo el celofán de los usos lingüísticos más poéticos o de las formas visuales más espectaculares, el mundo de los anuncios nos ofrece el espectáculo continuo de ese afán constante de seducción orientado a estimular el deseo por mirar los cuerpos y los objetos (el deseo de mirarlos y el deseo de que los miren, no sólo la piel del cuerpo (y de la marca de la ropa que se trae encima) sino que la mirada llegue hasta el corazón —diría un anuncio de El Palacio de Hierro).

Y en esta obsesión por embellecer los cuerpos y los objetos evitando cualquier sombra que oculte o ensucie su imagen, la publicidad ha acabado creando un sinfín de anuncios iguales a sí mismos, indistintos e indiferenciables entre sí, en los que la perfección técnica y la visión poética del mundo consagra definitivamente el tránsito en los anuncios de lo real a lo posible, de la realidad al deseo, de lo cotidiano a lo utópico, del sujeto al objeto.

Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo del artículo, la publicidad no sólo es un anuncio donde se lleva a cabo una conversación simbólica entre quienes exhiben las cualidades de los objetos y quienes contemplan el espectáculo de los mensajes publicitarios. La tarea que tienen las maestras y las organizaciones feministas es comenzar a discutir acerca de cómo el mito

del consumo invade el ámbito de lo personal y de lo social educando, transmitiendo valores, a partir de la repetición intensa y extensa de los anuncios; habría que discutir los prototipos sociales y culturales de la mujer que promueve la publicidad, de cómo difunden la convicción de que las mujeres son como son y no es posible imaginarlas de otra forma, salvo en el espacio alegórico de los mismos anuncios.

Sabemos que la escuela ocupa un lugar central en la sociedad, es depositaria social del compromiso de formar a hombres y mujeres en el ámbito del conocimiento, formar el sujeto que la sociedad necesita; también sabemos que la escuela reproduce ciertos prejuicios, desigualdades y valores sociales. Aquí es donde las profesoras y profesores tienen una tarea importante por realizar con niñas y niños acerca de la dimensión simbólica de la publicidad. De cómo la publicidad vende no sólo productos sino también estilos de vida donde la mujer es utilizada para adornar la mercancía.

Observando las transformaciones que han tenido lugar en la transición de la sociedad tradicional a la moderna, es evidente que el peso de la escuela ha cambiado mucho. Por ello es necesario repartir las tareas que antaño eran sólo prerrogativa de la escuela. Ahora las organizaciones feministas, en tanto representan intereses públicos de sus agremiadas, de seguro contribuyen a debatir y cuestionar el papel de la mujer en los anuncios comerciales como objeto ornamental, como adorno de la cosa que se vende o como mujeres frívolas. Las organizaciones feministas hoy deben estar discutiendo el trabajo de la mujer en otras interacciones sociales no reductibles al mercado, como los derechos humanos, la innovación científica y estética, la preservación de contextos naturales y sociales, el papel de la mujer como sujeto social y agente activo del cambio social. Es decir, profesoras, profesores y organizaciones feministas y civiles, no deben permitir que la sociedad civil se reduzca a los intereses empresariales, e incluso que los intereses empresariales no se reduzcan a los de los inversores. @

La evaluación de la lengua oral y escrita desde la perspectiva de las competencias

Ma. de los Ángeles Huerta Alvarado

La reflexión sobre el proceso de evaluación de aprendizajes y competencias en educación básica, permite comprender la naturaleza de la actividad docente y educativa del aula y de la institución. Como citan Comboni y Juárez (2000), la evaluación “Condiciona de tal manera la dinámica del aula, que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación.” Al enfocarse la actividad escolar al proceso de evaluación, se determina lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo.

El concepto de evaluación está íntimamente ligado a la forma de concebir el aprendizaje, por ejemplo:

- Objetivos operativos = énfasis en resultados observables.
- Procesos de pensamiento y resolución de problemas (neoconductismo) = resultados del aprendizaje interpretados como base de la readaptación de actividades pedagógicas.
- Procesos constructivistas de aprendizaje = proceso reflexivo y metacognitivo.
- Competencias académicas y profesionales = la práctica es una forma nueva de aprendizaje en la que el alumno es el principal protagonista de organización de su aprendizaje. La práctica docente impacta en el desarrollo de la competencia. La evaluación debe ser un proceso individual, por lo que no hay comparaciones entre sujetos.

La evaluación de competencias

La evaluación se caracteriza también por su carácter instrumental. Esto lleva, por lo tanto, a reconocer que la evaluación lleva necesariamente a la emisión de un juicio de valor, pero no

solamente, sino también a tomar decisiones. Por tanto, evaluar es comprender situaciones educativas que tienen que ver con la actuación de alumnos y docentes y cómo éstos se relacionan en el proceso de alcanzar mayores logros de aprendizaje. En este sentido, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirá comprender las condiciones en que éste se desarrolla con la finalidad de introducir cambios y mejoras durante su ejecución. La evaluación es pues, en sí misma, un proceso continuo y un elemento a la vez de toda actividad educativa intencional. Aplicada a la recuperación de información sobre las competencias, requiere un nuevo rol del docente en el que se propongan alternativas, se estimule la metacognición, la comprensión de los procesos de pensamiento, incentivo a los procesos de creación e iniciativa de los alumnos e impulso a la investigación y búsqueda propia de los significados del nuevo conocimiento o experiencia.

La evaluación supone comparar objetivos y resultados. “Es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto.” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, 19.) Algunos conceptos centrales de esta definición son los siguientes:

- *Valor*, lo que implica que la evaluación siempre supone un *juicio*. Su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con los autores arriba citados, “si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación”.
- *Comparación con parámetros de referencia que permitan determinar la escala de valor*. Si una evaluación debe ser comparativa o no, depende

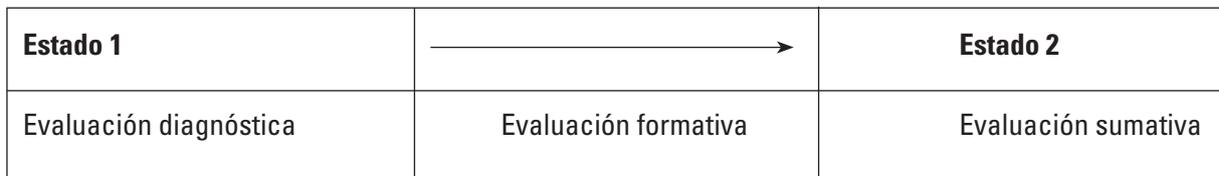


de sus fines. La evaluación debe ser comparativa antes de que empiece el proceso, no comparativa durante el proceso, y periódicamente comparativa después del proceso para que el camino quede abierto ante posibles mayores avances.

- *Utilización de la información derivada de la evaluación*. Para Stufflebeam y Shinkfield (1993), las utilidades principales son “perfeccionamiento (al utilizarla para asegurar la calidad de un servicio o su mejoramiento); recapitulación (se trata de análisis retrospectivos de proyectos terminados, programas hechos o productos ya acabados); y ejemplificaciones (al facilitar información que después pueda ser recuperada en trabajos de investigación)”.

La evaluación de competencias da cuenta de un juicio de valor con respecto a la competencia e implica la atención tanto al educando

(a partir de las evidencias de desempeño y de conocimiento); como al docente (en términos de valorar su función en el acompañamiento y promoción del desarrollo de las competencias esperadas en los educandos). Considerando que todo aprendizaje parte de lo que un estudiante ya sabe o es capaz de hacer, es importante realizar una evaluación cualitativa de los saberes y conocimientos previos, de las necesidades educativas y el contexto sociocultural que permitirá advertir por dónde reconocer y evaluar aprendizajes situados y significativos. Otro momento importante de evaluación es el que se refiere a la observación de los avances de los alumnos a fin de proporcionar los andamiajes necesarios. Finalmente, considerando el carácter institucional que tiene la evaluación, al final de un ciclo o de un periodo de estudios debe darse cuenta del balance constatando el grado de avance del alumno y del cumplimiento de los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Desde luego, debe distinguirse la evaluación como recuento de un proceso y la acreditación del mismo. En este sentido, se está hablando de un continuo que puede graficarse de la siguiente manera:



A 10 años de establecido el Acuerdo Secretarial núm. 200, se ha ratificado que la estrategia de evaluación implica que los docentes seleccionen e instrumenten actividades de diagnóstico a fin de conocer el nivel de competencias de sus estudiantes, actividad que puede ser realizada en forma individual o colegiada para el mismo grado o asignatura.

La diferencia más importante entre la forma en que se produce la evaluación en la escuela y en otras situaciones estriba en que los exámenes se aplican en ella con más frecuencia que en cualquier otro sitio.

La fuente principal de evaluación en el aula es sin duda el profesor a quien se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y lo comunique a otras personas (Jackson, 1991).

La evaluación del docente no debe dirigirse a evaluar a las personas, sino a los procesos en los que están implicados o de los que son responsables. El valor ético y social de la evaluación radica en la capacidad de vislumbrar el estado de cosas, valorarlo, juzgarlo, diagnosticarlo y ofrecer información útil que ayude a tomar decisiones en colaboración para la mejora del tema objeto de evaluación.

¿Cómo evaluar?

La evaluación es un proceso que comprende distintas fases:

1. Planeación de la evaluación para determinar las técnicas que se emplearán, los aspectos que se incluirán en el proceso, la selección y construcción de instrumentos de recopilación de información.
2. Recolección de evidencias a través de la aplicación de instrumentos de evaluación.
3. Comparación de evidencias con los requerimientos. Se refiere al contraste de los resultados obtenidos con el parámetro establecido.
4. Formulación del juicio basado en la comparación. Con base en la contrastación de datos y referentes, se formulan las conclusiones de valoración.

Este proceso de orden técnico debe necesariamente compaginarse con tiempos y condiciones institucionales innovadoras que permitan marcos de trabajo más flexibles, pero a la vez tendientes a la búsqueda y el logro de estándares de competencia nacional e internacional.

Para la evaluación de competencias es necesario señalar qué evidencias permitirán reconocerlas y establecer los procedimientos para hacerlo.

- **Desempeño:** directa y de producto. Estas experiencias evaluadas deben ir ligadas a la construcción de evidencias que permitan asegurar que el aprendizaje se ha logrado.
- **Conocimiento de base y circunstancial** durante y fuera del desempeño para considerar todas aquellas experiencias de aprendizaje ligadas a la realidad en la solución de problemas. De acuerdo con Comboni y Juárez (2000), los criterios pedagógicos para instrumentos de evaluación deben distinguir entre obstáculo, dificultad y logro. Un obstáculo sería una situación en la que el alumno no puede resolver el problema por sí solo. La dificultad se manifiesta cuando el alumno requiere un pequeño apoyo del maestro para superar

un problema de perspectiva. El logro sería la manifestación del dominio de una competencia, por lo que una evaluación debiera integrar diversos instrumentos que permitan recoger evidencias del logro de los indicadores establecidos para las competencias.

La evaluación de competencias refiere también un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento que permita la identificación de una tarea o problema y formas de resolverlo mediante acciones eficaces. Es decir, supone la recuperación del conocimiento y de habilidades que aunados a actitudes y valores permiten al sujeto el uso inteligente de sus saberes, habilidades y un desempeño eficiente como resultado de acciones pertinentes en un contexto específico. Se relaciona con la capacidad de leer el contexto con una nueva actitud para encontrar y resolver problemas de manera responsable y creativa. Entendida como proceso formativo, actúa como un componente integral del proceso de enseñanza/aprendizaje y supone una reflexión crítica y sistemática sobre la validez del planteamiento didáctico desarrollado en la enseñanza del español. Los saberes lingüísticos sólo pueden ser apreciados y observados en situaciones de interacción real y según

Parámetros	Evaluación por objetivos	Evaluación competencias
Foco central	Condiciones observables	Aptitudes complejas
Organización	Fragmentación en áreas de aprendizaje	Integración de conocimientos, habilidades y valores
Conceptualización del proceso educativo	Tendencia a mecanizarlo	Orientado a dinamizarlo
Tipo de evaluación	Fragmentadora	Integradora
Información a los actores de la evaluación	Se desconoce lo que va a evaluarse	Se conoce lo que va a evaluarse

Parámetros empleados en la evaluación por objetivos y la evaluación por competencia (Huerta, 2005)

estadios de competencia lingüística transitoria, para lo cual es necesario disponer de recursos cualitativos y de cariz formativo. Los instrumentos de evaluación deben tener, por tanto, un carácter global e integrador, de forma que puedan aplicarse en situaciones auténticas de comunicación. A fin de precisar la diferencia entre la evaluación “tradicional” y la evaluación por competencias, el siguiente cuadro muestra los parámetros empleados por cada una.

¿Cón qué instrumentos evaluar?

La evaluación es una parte integral del currículum, no puede separarse de la organización de la clase, de las relaciones entre maestro y alumnos y las actividades y experiencias continuas de aprendizaje.

Esto significa que el maestro debe monitorear continuamente los usos reales de comunicación oral y escrita y recoge evidencia necesaria para emitir una evaluación sobre el logro de las metas de aprendizaje y el desarrollo conceptual. En este sentido, la evaluación del aprendizaje de la lengua en el salón de clases cubre los siguientes criterios:

- Puede ser formal e informal
- Se basa en la interacción, la observación y el análisis que puede ocurrir incidentalmente o como parte de una actividad planeada con diversas formas y materiales para recuperar y analizar la información.

La evaluación es una parte integral del currículum, no puede separarse de la organización de la clase, de las relaciones entre maestro y alumnos y las actividades y experiencias continuas de aprendizaje

La evaluación entendida como proceso formativo actúa como un componente integral del proceso de enseñanza/aprendizaje y supone una reflexión crítica y sistemática sobre la validez del planteamiento didáctico desarrollado en la enseñanza del español.

Los saberes lingüísticos sólo pueden ser apreciados y observados en situaciones de interacción real y según estadios de competencia lingüística transitoria, para lo cual es necesario disponer de recursos cualitativos y de cariz formativo. Los instrumentos de evaluación deben tener, por tanto, un carácter global e integrador, de forma que puedan aplicarse en situaciones auténticas de comunicación.

Instrumentos útiles

para la evaluación de lengua oral

La lengua oral en uso en el salón de clases puede tomar distintas modalidades, lo que implicará la posibilidad de usar instrumentos de evaluación específicos.

- Si es autogestionada como en el caso de la exposición, la conferencia, la charla y el discurso, el emisor gestiona el texto básicamente en afirmaciones lingüísticamente más parecidas a la lengua escrita.
- Si es plurigestionada (situación colectiva), habrá modalidades como el diálogo, la tertulia, la entrevista, la conversación y el debate; los interlocutores negocian el

texto con turnos en el uso de la palabra, intercambio de roles y cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, etcétera.

La evaluación de la lengua oral tiene un doble objetivo:

- Detección de las carencias de comprensión que puedan tener los alumnos a fin de buscar las estrategias necesarias para su superación.
- Medir los progresos de comprensión y expresión oral de los alumnos durante el curso.

Por lo anterior, la evaluación de la competencia de la capacidad expresiva de un alumno debe combinar más de una prueba, por ejemplo:

- Mantener un diálogo o conversación informal
- Leer un texto en voz alta
- Leer una intervención monogestionada (argumentación, comentario, narración, etcétera)
- Reacción ante una situación concreta que requiere una actuación especial (por ejemplo, dar un pésame)
- Escuchar una conversación o una exposición y contestar preguntas de opción múltiple
- Escuchar una noticia leída en voz alta y contestar por escrito preguntas generales de comprensión
- Dictado (también valora la transcripción)
- Complementar un dibujo a partir de instrucciones orales
- Anotar las ideas más importantes de una exposición con duración de 5 a 10 minutos
- Escuchar anuncios publicitarios y relacionarlos con imágenes (fotos o dibujos)
- Complementar un dibujo de la vida de una persona a partir de su biografía oral

- Técnicas de corrección
- Corregir solo los errores más importantes
- Fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros
- Señalar los errores, pero no corregirlos; la corrección debe estar a cargo del alumno
- Atender la corrección y la fluidez
- “Medir” el grado de corrección.

Instrumentos útiles para la evaluación de lectura

La lectura debe ser considerada como un proceso activo, de construcción de significados, en el que se da la combinación entre el conocimiento que ya existía en el lector y el contexto de la situación de lectura. Implica un proceso de pensamiento estratégico antes, durante y después de leer.

La evaluación de la lectura servirá para emitir un juicio sobre el desempeño del lector cuando éste usa un rango de estrategias para tratar y retener significado, por ejemplo al inferir, anticipar, resumir, etcétera, y debe ser continua para lograr una buena comprensión de las capacidades de los estudiantes.

Los maestros deben seleccionar una amplia variedad de textos considerando características textuales, el tema, la complejidad sintáctica, la extensión y el análisis de inferencias, para saber: *a*) el tipo de trabajo que se les plantea a los alumnos; *b*) la forma en que ellos desarrollan su proceso lector ante esos textos; *c*) la selección o elaboración de preguntas adecuadas, y *d*) la orientación o reorientación de su práctica docente en torno a la lectura.

Algunas situaciones de evaluación de lectura son las siguientes:

- Indagación del conocimiento previo de los alumnos (puede ser individual o grupal)
- Lectura de los textos realizada por los alumnos (individual)
- Respuesta individual o grupal a las preguntas (abiertas, de opción múltiple y de opinión)

- Análisis e interpretación de las respuestas para determinar si son adecuadas, parcialmente adecuadas o inadecuadas.

Instrumentos útiles para la evaluación de escritura

La escritura se entiende en general como un proceso que se desarrolla en cinco etapas: preescritura, escritura, revisión, edición y publicación. Es un proceso recursivo que implica estrategias complejas de composición en la conciencia del destinatario, planificación de la estructura del texto, relectura de lo que se va escribiendo, correcciones del contenido del texto, las ideas expuestas, la ordenación y las gramaticales y ortográficas, así como la recursividad.

En la evaluación de la escritura deben establecerse los objetivos precisos, por ejemplo, comprensión, resúmenes, identificación de palabras, etcétera. Por lo anterior, es fundamental el uso de carpetas en la evaluación de la escritura dado que:

- Permite examinar los logros de los alumnos al evaluar simultáneamente el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas incluyen borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas.
- Muestra el proceso histórico, presente y emergente del carácter de la evaluación y de la escritura

Se recomiendan tres tipos de carpetas:

- de observaciones del maestro
- de trabajo en curso
- de trabajos concluidos.

Pueden incluir: *a)* ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro o los estudiantes; *b)* las notas de observación del maestro; *c)* las autoevaluaciones periódicas

de los alumnos, y *d)* las anotaciones sobre los progresos logrados en la lectura y la escritura elaboradas colectivamente entre el maestro y los alumnos.

Desde la perspectiva de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal (DGOSEDF, 2003), estos materiales fueron formulados para la evaluación de competencias en distintas áreas; se debe hacer énfasis en el empleo de instrumentos que permitan recuperar aspectos cualitativos que complementen el empleo de instrumentos objetivos. Entre otros se mencionan los siguientes:

- El tipo de andamiaje o ayuda pedagógica que se otorga
- Adaptación al grupo social
- Participación del alumno en el grupo
- Motivación e interés
- Asumir responsabilidades
- Respeto a los demás en sus intervenciones
- Trabajo individual y colectivo
- Interactividad en el aula
- Desarrollo del pensamiento crítico
- Manifestación de nuevas actitudes y valores, hábitos de trabajo, etcétera.

Otros instrumentos útiles en la evaluación de competencias propuestos por la DGOSEDF, son:

- Diario, asamblea de aula, o debates.
- Historial académico.
- Portafolios o carpetas que integran la recopilación de trabajos que documentan, controlan, evalúan y coevalúan los alumnos y el docente y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del aprendizaje y de las actividades de éste que se quieran documentar.
- Fichas de evaluación que contribuyan a que sus alumnos reconozcan sus logros en los aprendizajes y, en consecuencia, mejoren

su desempeño. Éstas pueden ser propuestas de tareas académicas y recreativas tanto individuales como colectivas que adviertan las competencias por evaluar, es decir, las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que conjuntados nos ayudan a encontrar la solución, en forma flexible y autónoma, a los problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana.

- Formato de registro de indicadores de competencia
- Rúbricas. Una rúbrica es una guía que intenta evaluar el funcionamiento de un alumno basado en la suma de una gama completa de criterios más bien que una sola cuenta numérica. Es una guía de trabajo tanto para los alumnos como para los profesores; normalmente se entrega a los alumnos antes de iniciar un determinado trabajo para ayudarlos a pensar sobre los criterios en los cuales su trabajo será juzgado. Constituye una técnica de evaluación en la cual en forma gráfica se integran criterios que el profesor ha de observar en un ambiente de aprendizaje a partir de ciertos parámetros o rangos. Es una herramienta de evaluación usada para medir el trabajo de los alumnos.
- Buzón de consulta. Sirve para conocer la opinión de los niños, niñas y adolescentes en relación con el proceso de reforma del reglamento escolar. Por ejemplo, se pueden colocar preguntas que se cambien semanalmente, tales como: ¿cuáles problemas existen en tu escuela que no se han logrado resolver?; ¿qué faltas cometidas en la vida escolar deben sancionarse obligatoriamente?; ¿qué sanciones se deben imponer en la escuela?; ¿los castigos son necesarios?, ¿por qué?
- Autoevaluación que promueve procesos de autocrítica y genera hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. Este



**¿qué faltas cometidas
en la vida escolar deben
sancionarse
obligatoriamente?;
¿qué sanciones se deben
imponer en la escuela?;
¿los castigos son
necesarios?,
¿por qué?**

autoanálisis puede materializarse en una parte de la calificación. Algunas de sus implicaciones son:

El aprendizaje y la evaluación de competencias en la escuela parten del supuesto de que la práctica es una forma nueva de aprendizaje, en la que el alumno es el principal protagonista de la organización de su aprendizaje, y el docente el promotor central que incide en los resultados que se logren en el desarrollo de dichas competencias. Se relaciona con la capacidad de leer el contexto con una nueva actitud para encontrar y resolver problemas de manera responsable y creativa.

El discurso educativo basado en competencias implica necesariamente la referencia a un currículo flexible, integrado que dé cabida a la diversidad cultural. No basta con enunciar habilidades cognitivas como se ha hecho reiteradamente, sino explicitar qué se entiende por ellas, cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas. @

BIBLIOGRAFÍA

- Comboni S. y J. M. Juárez. “La evaluación educativa y de los aprendizajes”, en: *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, 2000.
- De la Orden, A. *La evaluación educativa*. 1982, citado por García Ramos, 1989.
- Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal (DGOSEDF). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Primaria 2003–2004*. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 2003.
- Ferraro, A. en Thierry G., D. R. “La evaluación de programas de formación profesional basada en competencias”, en: *Paedagogium*, enero–febrero, año 1, núm. 3, 2001.
- Gonczy, A., P. Hager y J. Athanasou. “Instrumentación de la educación basada en competencias”, en: J. A. Argüelles (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, SEP, CNCCL, Conalep, Limusa, 1996.
- Hager, P. y D. Beckett. “Bases filosóficas del concepto integrado de competencia”, en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. SEP, CNCCL, Conalep. México, Limusa, 1996.
- Herrera, M. A. “Formación científica y profesional: Propuesta para la Universidad Pública de México”, en: *Perfiles Educativos*. Núm. 71, México, CISE–UNAM, p. 42-53, 1996.
- Rojas Moreno, I. “La EBNC como un nuevo modelo de formación profesional en México”, en: *Formación profesional y certificación profesional*. M. A. Valle F. (coord.). Pensamiento Universitario 91. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad. México, 2a. ed., 2002.
- S/A. “Dossier Educativo núm. 22. Calidad del aprovechamiento escolar en primarias y secundarias públicas de México”, en: *Revista Educación 2001*. Núm. 98, julio, 2003.
- Scriven, en Andrés J. M. *Manual de la Educación*, España, Ediciones Credimar, 2000.
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield. *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. España, Paidós, 1993.

¿Resolver problemas o responder al profesor?

Sobre la componente *cognitiva* y *mediativa* de las prácticas de enseñanza

Alicia Ávila
aavila@upn.mx

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios, entre los que se cuentan los de Brousseau (1986), Peltier (2004), y Ávila; (2004), han puesto en evidencia cómo la interacción entre alumnos y profesores con frecuencia sufre un desplazamiento poco favorable: se desliza de la preocupación por el aprendizaje hacia la preocupación por producir y obtener respuestas correctas, aunque éstas no expresen en realidad conocimiento alguno. La interacción funciona de la siguiente manera: el profesor plantea una pregunta o problema relativamente complejo, los niños no pueden (o el profesor piensa que no pueden) resolverlo y, entonces, en vez de ofrecer nuevas experiencias para que la solución al problema pueda obtenerse, se busca un camino aparentemente más eficaz: simplificar el problema, subdividirlo en etapas, cerrar las preguntas, agregar informaciones, dar apoyos excesivos... De esta forma, las respuestas llegan pero, como lo ha señalado Brousseau, la significación original se modifica y, en ocasiones, el sentido se pierde por completo. El mayor riesgo de esta forma de actuar es que, como al final los alumnos logran responder (gracias a la simplificación y ayuda del docente), se crea una ilusión: que se consiguió el aprendizaje originalmente previsto.

En lo que sigue analizaré –basándome en una sesión de clase dedicada a la resta– dos componentes del quehacer docente: la *cognitiva* y la *mediativa* (Robert, 2003, *cit.* por Peltier, 2004). Estas componentes refieren a los elementos de la práctica de enseñanza relacionados con la actividad y el aprendizaje potencial de los alumnos: elección de situaciones, de tareas y de itinerarios cognitivos; también refieren a los intercambios, los acompañamientos y las formas de trabajo (véase Peltier, 2004). El análisis de estas componentes nos conducirá a reflexionar sobre el problema arriba enunciado. Pero antes precisaré algunas cuestiones sobre la resta en

los programas escolares y el contexto en que se llevó a cabo la clase.

2. LA RESTA EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES

La resta ha sido un contenido de enseñanza incorporado desde siempre en los primeros grados de la educación primaria. Probablemente desde que ésta existe se ha buscado que los niños aprendan el algoritmo que permite resolver cálculos con dicha operación, pero también se ha previsto que utilicen tal conocimiento para resolver problemas.

En los programas incorporados en 1993 en la escuela mexicana, la resta como objeto de enseñanza tomó una forma particular. Por una parte, conforme al *enfoque* introducido, se invirtió la secuencia tradicional de enseñanza: en vez de aprender los conceptos para luego aplicarlos (al resolver problemas) se propuso resolver problemas para aprender los conceptos.

Por otra parte, se incorporaron sistemáticamente problemas de encontrar faltantes y diferencias, los cuales se agregaron a los hasta entonces más frecuentes en los textos y en las aulas: problemas de encontrar el resto (lo que sobra).

Conviene mencionar que la profesora del grupo de referencia tenía 12 años de servicio y no contaba con preparación específica para instrumentar el *enfoque* de enseñanza de las matemáticas introducido en 1993; de este modo, es con base en su formación y sus ideas previas que reinterpreta la



En los programas incorporados en 1993 en la escuela mexicana, la resta como objeto de enseñanza tomó una forma particular

propuesta de primer grado y le da vida frente a sus 30 alumnos.

3. DESARROLLO DE LA CLASE

La clase se desarrolla con la presencia directa del libro de texto gratuito. Se utilizan las lecciones “¿Cuántos quedan?” y “¿Cuántos se comieron?”, las cuales presentan problemas de resta planteados mediante secuencias de ilustraciones (véase el anexo).

En la sesión se identifican diferentes fases, cada una con un objetivo claramente definido.

A. Primera fase. *Ostensión repetida de la operación “resta”*

La maestra dibuja figuras en el pizarrón (por ejemplo, 6 cuadrados o 5 triángulos). Luego escribe una expresión de la forma $a - b = \underline{\quad}$ bajo las figuras dibujadas y dice a los niños que deben colorear tantas figuras como indique el segundo número de la expresión anotada; en seguida, contando las figuras que quedan sin colorear, la maestra muestra cómo obtener el resultado de la resta y lo anota sobre la línea correspondiente. La secuencia se repite varias veces. El que sigue es un fragmento representativo del desarrollo de esta actividad:

La maestra dibuja en el pizarrón 8 círculos y anota debajo la expresión $8 - 3 = \underline{\quad}$. Los niños, por indicación docente, hacen lo mismo en su cuaderno, luego la maestra dice: “Dibújenlos, del color que ustedes quieran.”

Mtra.: (...) Tenemos primero ocho círculos, nada más le ponen color a tres... Arturo, pasa al pizarrón (el niño pasa al pizarrón).

Mtra.: Vamos a ver, Arturo, ¿cuántos círculos quedan sin pintar? Cuéntalos.

Arturo: (contando los círculos) Uno, dos tres, cuatro, cinco.

Mtra.: Pon ahí el número cinco. Ahí no, ahí. Muy bien. Porque... Vamos a ver todos, tenemos ocho pelotas primero y pintamos tres. De las ocho que teníamos pintamos tres, ¿sí?, ¿cuántas nos quedaron sin pintar?

Niños a coro: Cinco.

Mtra.: Muy bien, escribimos cinco (...)

Esta fase de la clase se sustenta en la ostensión, es decir, en una forma de introducción del contenido conforme a la cual, mediante imágenes, esquemas, gráficas, discurso, lista de propiedades o axiomas, el profesor pretende proporcionar “de un solo golpe” todos los elementos y las relaciones constitutivas de la noción en juego (véase Ratsimba-Rajohn, 1977).

Con base en la ostensión repetida, la maestra busca transmitir a los niños la idea de resta y vincular esta idea con la escritura simbólica convencional.

Es apenas el inicio de la actividad. Cuando la ostensión se ha repetido varias veces, la maestra pide abrir el libro de texto en la página 62.

B. Segunda fase: resolución de problemas de quitar (problemas del tipo $a - b = _$)

Los niños abren su libro en la página 62.

Mtra.: A ver, ¿cuántas ranas tenemos en el primer cuadrado?

Niño 1: Siete.

Niño 2: Siete.

Niño 3: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete.

Niño 4: ¿Pongo siete?

Mtra.: (no atiende al niño) Entonces... a ver... ¿ya vieron que aquí abajo dice *hay 7 ranas?* (...) después dice: *se van...* ¿cuántas ranas se van?

No: Tres.

Mtra.: ¿Cuántas ranas quedan? A siete le quitan tres, ¿cuántas quedan?

Niños: Cuatro.

Mtra.: Pongan el número cuatro en el cuadrado (parece que la maestra se percata de que los niños no entienden, pues repite lo siguiente):

Mtra.: A ver, otra vez, voy a repetir, óiganme todos (...).

En el primer cuadrado tenemos ¿cuántas ranas?

Niños: Siete.

Mtra.: ¿Sí? Y luego se van... ¿Cuántas se van?

Niños: Tres.

Mtra.: Tenemos siete, se van tres, ¿cuántas ranas nos quedan?

Niños a coro: ¡Cuatro!

Mtra.: Aquí (señala el cuadrado correspondiente en el texto) ponen... una, dos, tres, cuatro. Ponen el número cuatro.

Los niños anotan el número cuatro en su libro.

Mtra.: Ahora, ¿qué es lo que tenemos ahí, qué son?

Niños: Huesos.

Mtra.: ¿Huesos?, ¿cuántos huesos son?

Los niños cuentan los huesos del primer recuadro.

Niños a coro: ¡Nueve!

Mtra.: Nueve, ponemos el número nueve ahí (en el cuadrado).

Niña: ¿Dónde?

Mtra.: Adonde... busca tú donde están nueve huesos y ahí pones el número nueve, ¿sí? ¿Y cuántos se comen los perros, cuántos perros hay?

Niños: Tres.

Mtra.: Ponemos tres abajo. Se llevan tres porque son los que se están comiendo los perros, ¿verdad? Tres... ¿cuántos quedan?

Niños a coro: Seis.

Mtra.: Dibujen ustedes aquí seis huesos (señala sobre su

texto el recuadro vacío, para que los niños lo vean).

(Algunos niños protestan, parece que consideran muy laboriosa la tarea).

Mtra.: Como les salga. No más pongan así unos palitos, así, nada más así y así (dibuja en el pizarrón: |---|).

Niño: ¿En dónde, maestra?

Mtra.: Aquí, debajo de las cuatro ranas tienen que ponerlo. En donde no hay nada tienen que pintar seis huesos, ¿verdad, Omar?

(Omar no está trabajando, otros niños no tienen libro y tampoco trabajan).

Mtra.: (...) Abajo de donde pusieron los seis huesos ponen el número 6.

(Los niños escriben el 6).

Con esta dinámica se resuelve también el problema de “los changos” (último de la página) y concluye el trabajo sobre la página 62, luego se pasa a la 63. Pero nos detendremos aquí a analizar el contenido abordado en estas dos primeras fases de la clase, ya que en la tercera se introducirá otro un poco más complejo.

4. EN LA PRIMERA PARTE DE LA CLASE: PROBLEMAS “FÁCILES”

El contenido tratado en esta parte de la clase es el siguiente:

Problemas de resta con la idea de *quitar* e incógnita en el dato final, es decir, problemas que pueden representarse mediante una expresión del tipo:

$$a - b = \underline{\quad}$$

Veamos esto con más detenimiento.

La formulación correspondiente a los problemas con esta estructura relacional, como por ejemplo el de las ranas, es la siguiente:

Hay 7 ranas, se van tres ranas, ¿cuántas ranas quedan?

Esquema del problema:

$$7 - 3 = \underline{\quad}$$

Todos los problemas de la página 62 corresponden a este esquema. Es decir, en todos los casos se tiene una cantidad inicial, a la cual se le aplica una disminución y se obtiene una cantidad final, desconocida. En el problema de las ranas:

Hay 7 ranas (cantidad inicial);
se van 3 ranas (transformación negativa);
quedan 4 ranas (cantidad final).

Investigaciones reportadas hace ya bastantes años en diferentes países,

incluido México, confirman que este tipo de problemas implica operaciones de pensamiento accesibles a los niños pequeños. Se trata de una noción de resta que se construye tempranamente (hacia los 4 o 5 años) sin necesidad de aprendizaje formal (*cf.* por ejemplo, Vergnaud, 1981; Farol, 1990) y que puede resolverse sin dificultad mediante estrategias no convencionales (conteo, cálculo mental) siempre y cuando los números se presten para ello.

A. Descaves (1999, *cit.* por Peltier, 2003, 41 y ss.) ha destacado que en este tipo de problemas la escritura aritmética convencional que representa el problema, es idéntica a la que lleva a la solución:

Escritura que representa el problema:

$$7 - 3 = X$$

Escritura convencional que permite obtener la solución:

$$7 - 3 = X$$

Lo anterior puede explicar la relativa facilidad de los problemas con este formato.

Adicionalmente, la posibilidad de resolver mediante conteo facilita aún más la tarea de resolución.

Distinto es el caso de los problemas planteados en la página 63

del libro de texto, ahí se plantean problemas en los que se desconoce el sustraendo (que expresa una disminución) y que pueden representarse mediante expresiones del tipo $a - ___ = c$. Como veremos, estos problemas –aún resolviéndose con procedimientos intuitivos como contar– implican mayor dificultad que la hasta ahora enfrentada. Veamos lo que ocurrió cuando se abordaron en la clase.

C. Tercera fase de la clase:

Interacción con problemas de calcular la disminución (problemas del tipo $a - ___ = c$)

Los problemas planteados en la página 63 del libro corresponden a la expresión $a - ___ = c$, es decir que tienen una estructura relacional (Vergnaud, 1991) diferente de los que los niños acaban de resolver. Veamos lo que ocurrió en la clase con este tipo de problemas:

Mtra.: (dirigiendo la lectura de la página 63) ¿Cuántos se comieron?... ¿Cuántos peces hay ahí?

Niños: Seis/siete (al mismo tiempo; los que dicen 7 cuentan también al tiburón).

Mtra.: Seis, tenemos seis, ¿sí?; viene la ballena, se come unos, ¿cuántos dejó sin comer?

Niños: Cuatro.

Mtra.: ¿Cuántos se comió?

Niños: Dos (la pregunta ya está respondida en el texto a manera de ejemplo).

Mtra.: Pongan... ¿Ya vieron que aquí está el lápiz?, aquí está el lápiz poniendo el número dos, ¿ya vieron? Ahora en la parte de abajo (...) (responden el problema de las coles de manera similar, la maestra enfatiza: “¿Cuántas coles quedaron?”).

Mtra.: A ver, ahora hagan solitos estas dos; la de las zanahorias y la del niño. Escriben los resultados solitos y ahorita les pregunto.

Los niños se ponen a trabajar sobre su texto y a muchos se les oye contar.

Mtra.: ¿Ya?

Niños: Ya, maestra.

Mtra.: (...) Cuántas zanahorias hay, Julio?

Julio: Hay cinco.

Mtra.: ¿Y cuántas zanahorias se comió el conejo, Julio?

Julio: Tres.

Mtra.: ¿Cuántas quedaron, Julio?

Julio: Dos.

Mtra.: Quedaron dos, ¿sí? (en tono enfático).

Los niños anotan 2 como respuesta (en realidad debieron haber anotado 3, que son las zanahorias faltantes.)

Mtra.: A ver, Alfonso, el niño de la ilustración qué tiene ahí en la mesa?

Alfonso: Pastel (otros responden, al mismo tiempo).

Mtra.: A ver, César, ¿cuántos pasteles tiene la primera mesa?

César: Cinco.

Mtra.: Cinco, ¿y luego cuántos se comió?

César: Uno.

Mtra.: ¿Cuántos le quedaron?

Niños: Tres.

Mtra.: ¿Tres, no sabe usted contar?

Varios niños: Cuatro.

Mtra.: Cuatro, son cuatro (en tono enfático).

Los niños anotan cuatro sobre su texto, aunque debieron responder “1”.

La clase termina sin que haya una fase de conclusión.

5. EN LA SEGUNDA PARTE DE LA CLASE: PROBLEMAS “DIFÍCILES”

La estructura relacional de los problemas resueltos en esta fase puede ejemplificarse y representarse así:

Había 6 peces, un tiburón se come algunos y quedan 4, ¿cuántos peces se comió el tiburón?

$$6 - X = 4$$

Todos los problemas de la página corresponden al mismo esquema:
 $a - x = c$.

Aquí se trata de encontrar una disminución (el sustraendo), conociéndose la cantidad inicial y la final. La diferencia entre los números incluidos en los problemas, al ser pequeña, permite el uso del conteo como estrategia de resolución; de hecho, ése es el objetivo de la lección y de la profesora: resolver problemas agregando o quitando elementos a una colección. Pero la estructura relacional subyacente en el problema no es simple: buscar lo que se resta (el sustraendo) implica operaciones cognitivas menos simple que las necesarias para calcular el sobrante (cf. Vergnaud, 1981; Ávila, 1993; Guerrero, 1997; Flores, 2005); construir una representación (imagen mental) del problema es más complejo, y es más probable que los niños cometan errores tanto en la obtención como en la interpretación del resultado; esto último es lo que ocurrió en la clase, en la que se observó lo siguiente:

- a) se buscaba la disminución (el sustraendo),
- b) se encontró –mediante conteo– la disminución en cada uno de los problemas presentados; sin embargo,
- c) en vez de destacar el número correspondiente a la

disminución (que correspondía a la solución del problema) la profesora enfatizó (con el tono de voz) el sobrante; resultado de lo anterior,

- a) los niños anotaron este último como resultado de los problemas.

¿Por qué estos problemas son “difíciles”? Autores como A. Baroody han señalado que cuando se utiliza el conteo para calcular el sobrante, se cuentan a partir del minuendo tantas unidades como indica explícitamente el sustraendo. En cambio, cuando los datos conocidos son el minuendo y el sobrante, no hay una indicación explícita de cuántas unidades deben contarse; el niño debe inferir que el número desconocido es la distancia entre los dos datos conocidos y que el punto de partida (o de llegada) para el conteo es el cardinal correspondiente al sobrante, esto hace más compleja la tarea desde el punto de vista cognoscitivo.

A. Descaves, desde una perspectiva diferente, señala que en casos como éste, la escritura aritmética que representa el problema es distinta de la escritura aritmética convencional que conduce a la solución, esta última sería:

$$6 - 4 = X,$$

que difiere de la correspondiente a la representación del problema y que ya hemos anotado:

$$6 - X = 4$$

Los niños de nuestro artículo no utilizaron la escritura simbólica ya que no era el objetivo de la actividad. Sin embargo, la dificultad de enfrentar problemas *donde lo que se desconoce es el sustraendo* se mostró en la confusión antes mencionada, de la cual participó incluso la profesora.

Tenemos entonces que la maestra, basándose en el texto, ha incorporado como contenidos de su clase:

- a) Problemas de resta con números menores que 10 y con la incógnita en el dato final (cantidad final), y
- b) Problemas de resta con la incógnita en el dato intermedio (disminución), también con números menores que 10.

Pero al parecer ella no se percató de esta doble incorporación, y en su percepción, los que aparecen en el texto son simplemente “problemas de resta”; probablemente si se hubiese percatado, no habría enfatizado el sobrante utilizando la voz y habría implementado una estrategia didáctica acorde con la

doble dificultad, aun cuando el objetivo fuera simplemente resolver los problemas mediante el conteo.

6. LA COMPONENTE MEDIATIVA: LA ACTIVIDAD MATEMÁTICA EN LA CLASE

A. Ostensión de la noción resta. Si nos atenemos a lo que observamos a lo largo de esta sesión, la profesora pone en marcha una idea implícita: que el aprendizaje matemático tiene lugar a partir de la *ostensión* de las relaciones y las nociones y que, una vez mostradas éstas, se trata de aplicar los conocimientos para que una comprensión cabal tenga lugar. De acuerdo con tal idea –cuyas limitaciones aquí no analizaremos– una responsabilidad importante que la profesora cumple en la primera parte de la clase es ilustrar la noción de resta. Sin embargo, tal acción –aun en sus propios términos– es insuficiente.

En esta fase, la maestra trata de mostrar a los niños el significado de la resta mediante las figuras que dibujan y las que dejan sin colorear. Esta acción en un sentido es bastante útil, ya que los niños pequeños requieren manejar situaciones concretas para construir las nociones aritméticas. Sin embargo, las expresiones de resta que la maestra ilustra en el pizarrón mediante el dibujo y coloreo de figuras son sólo del tipo $a - b = x$, es decir, asociadas a la idea de quitar. Este tipo de expresiones corresponden a los problemas de la página 62 del libro de texto y que he caracterizado antes.



...en los hechos la docente no se fía de la preparación que ha ofrecido a sus alumnos, ya que desea apoyar y dirigir al máximo el trabajo de los niños en el momento en que, se supone, aplicarán los conocimientos que puso a su alcance mediante la ostensión

Los problemas planteados en la página 63, de estructura $a - x = c$, no obstante ser más complejos, no son objeto de ostensión durante la clase, de tal suerte que la maestra sólo muestra a los niños la resolución del caso más simple de resta. Parecería también, por lo ocurrido durante la resolución de la página 63 del texto, que la profesora no hace diferencia entre unos y otros problemas.

B. Aplicar bajo control una paradoja en el hacer docente. En la segunda y tercera fases de la clase la maestra solicita a los niños resolver problemas; para ello los preparó mediante la mostración repetida de la relación resta. Sin embargo, aquí observamos lo que nos parece una paradoja: en los hechos la docente no se fía de la preparación que ha ofrecido a sus alumnos, ya que desea apoyar y dirigir al máximo el trabajo de los niños en el momento en que, se supone, aplicarán los conocimientos que puso a su alcance mediante la ostensión. Así es, una vez que los niños tienen frente a sí las páginas del texto, la profesora va indicando, paso a paso, qué hacer y cómo hacerlo.

7. CONTROL DE LA ACTIVIDAD, FRAGMENTACIÓN DE LOS PROBLEMAS Y ¿PÉRDIDA DEL SENTIDO?

Con la estrategia didáctica implementada, las más de las veces los niños desatienden el sentido global de los problemas planteados en el texto para

atender los apoyos e indicaciones de la maestra y anotar como respuesta lo que ella señala en cada caso. En varios momentos se observa este hecho, por ejemplo:

Cuando la profesora dice:

- “Pongan seis huesos abajo de las ranas”; aquí los referentes que se enfatizan no refieren ya a las relaciones implicadas en el problema (poner 6 huesos porque ése es el resultado de restar 3 huesos a 9 huesos), sino a coordenadas espaciales para colocar la respuesta.

O cuando un niño dice:

- “¿Dibujamos tres changuitos?” (el problema trataba de los plátanos que los changuitos no se habían comido). La respuesta de la profesora, en este caso es: “¿Para qué quiero yo changuitos?”, lo cual es otra forma de decir: “No, no debes dibujar changuitos, debes dibujar plátanos”; y el niño dibuja plátanos.

Este mismo episodio ofrece otras evidencias de cómo la actividad que realizan los alumnos se desvincula del problema que le da sentido, por ejemplo cuando la maestra dice: “Dibujen 3 plátanos que no

se comen los changuitos” (...) y un niño después de algunos momentos pregunta: “¿Por qué el número 3?”, interrogante que por cierto no es respondida por la profesora.

Las limitaciones subyacentes al formato de la actividad se agudizan durante el trabajo con la página 63:

- Cuando los niños anotaban 2 como respuesta al problema de las zanahorias o 4 al de los pasteles (aunque deberían haber anotado 3 y 1, respectivamente), porque la maestra enfatiza: “Quedan dos” o “Son 4, son 4.”

Cabría preguntarse si los niños, solos, ante su texto, podrían haber resuelto los problemas motivo de la actividad (como hemos visto, los de la página 63 no son sencillos para un niño de seis años). Pero cualquiera que sea la respuesta, con la estrategia didáctica implementada para abordar los problemas, no se favorece la comprensión de éstos ni la producción de respuestas razonadas.

La actividad de resolver problemas implica, en primer término, analizar el problema, identificar las relaciones entre los datos y hacerse una representación (imagen mental) del mismo. A partir de este proceso es posible construir luego una estrategia de solución

pertinente. La maestra, al intentar apoyar y dirigir la actividad sobre el libro –supuestamente con el fin de llevarla por buen camino– no promueve sino en pocos momentos de la clase la lectura “global” de los problemas.

Además, en lo que tiene lugar oficial en la clase, esta lectura global corre exclusivamente por cuenta de la profesora. Es sólo ella quien pronuncia frases del tipo: “A siete (ranas) le quitan tres, ¿cuántas quedan?” Los niños nunca lo hacen ni se promueve que lo hagan; ellos sólo participan con frases que parecen reflejar una percepción fragmentada de las situaciones, como por ejemplo: “¿Pongo siete?”, “Tres”, “Huesos”, “¿Dónde?” o “¿Changuitos?”

Este acercamiento basado en un apoyo que rebasa los límites de lo conveniente –y al hacerlo simplifica y trivializa la actividad– tiene consecuencias: el significado de los problemas se fractura y en vez de avanzar en la comprensión de la noción *resta* (que surgiría de su vinculación con tales problemas), los niños son puestos ante la exigencia de responder a las “pequeñas” preguntas de la profesora.

Parecería que, para ella, el control de tales acciones es condición de posibilidad de los aprendizajes. Probablemente piensa que los niños serían incapaces de leer, hacerse una representación adecuada de los problemas y resolverlos



“La matemática, en vez de ser una actividad auténtica de resolución de problemas es otra dedicada a realizar una serie de pequeñas tareas, aisladas las unas de las otras, en las que hay que hacer lo que indica el profesor”

por sí mismos. De ahí que convierta los problemas abiertos que aparecen en el texto en una serie de preguntas cerradas que llevan a sustituir una tarea compleja por un conjunto de pequeñas tareas, muy probablemente escindidas de la situación problemática que las originó.

De esta forma, como A. Robert y N. Pouyanne afirman: “La matemática, en vez de ser una actividad auténtica de resolución de problemas es otra dedicada a realizar una serie de pequeñas tareas, aisladas las unas de las otras, en las que hay que hacer lo que indica el profesor” (Robert y Pouyanne, 2005).

El que aquí he documentado no es un caso aislado, ni un hecho que ocurra sólo en México. Ya hace

20 años Guy Brousseau señaló que, en la escuela, las más de las veces lo que los niños hacen es abandonar la lógica del problema que se les ha planteado para atender la lógica del profesor, tratando de decodificar las sugerencias y *pistas* que aquél va incorporando para guiar a los alumnos hacia la respuesta buscada; y es que ellos quieren, antes que llegar a la respuesta correcta, llegar a la que espera el profesor (*cfr.* Brousseau, 1986).

Más recientemente, M. L. Peltier ha documentado esta forma de actuar en escuelas desfavorecidas francesas (Peltier, 2004). Nosotros la constatamos en otros salones de clases a pesar de las directrices del *enfoque* vigente que orientan las acciones en sentido inverso (Ávila, en prensa). No es difícil imaginar

que, con base en dicha lógica, los aprendizajes originales se diluyen creándose la ilusión de que éstos han ocurrido porque se dan las respuestas.

8. ¿SIEMPRE ESTA FORMA DE ACTIVIDAD?

No, aunque en pocos momentos las clases en este grupo escapan a la lógica habitual establecida. En ocasiones, la propia docente propicia que las cosas cambien, lo hace planteando mejores preguntas.

En efecto, hay excepciones en el formato de preguntas antes analizado; por ejemplo, cuando en la segunda fase de la clase se pregunta:

¿Ya vieron que aquí abajo dice: hay 7 ranas?... después dice: se van... ¿cuántas ranas se van?

Niños: Tres.

Mtra.: ¿Cuántas ranas quedan? *A siete [ranas] le quitan tres, ¿cuántas quedan?*

O cuando inicia la tercera fase:

Mtra.: Seis, *tenemos seis, ¿sí?, viene la ballena, se come unos, ¿cuántos dejó sin comer?*

Niños: Cuatro.

Mtra.: ¿Cuántos se comió?

Niños: Dos (...).

La diferencia ciertamente sutil entre estas y otras preguntas que se plantean durante la clase, es que en estos casos a la respuesta demandada le antecede una lectura global del problema, de manera que se favorece la comprensión del mismo. Sería deseable que este tipo de participaciones fuesen más frecuentes en la clase o, aún mejor, que fueran los propios niños los que leyeran los problemas.

Otras veces, aunque muy eventualmente, la maestra modifica las reglas que ha establecido para responder a los errores de los alumnos; esto se advierte por ejemplo en un momento dedicado a ejercitar la suma donde:

Una niña pasa al pizarrón y no sabe resolver correctamente $5 + 4 = \underline{\quad}$. La maestra no señala simplemente el error de cálculo o le indica la respuesta correcta, lo cual sería esperado de acuerdo con la costumbre

establecida. En este caso la maestra hace algo distinto, dice: “A ver, mira, ven”, acerca a la niña a una tira de papel decorativo con diversas figuras que rodea el pizarrón y le pide contar sobre la tira los objetos correspondientes a la suma ($5 + 4$); la niña cuenta los objetos y con base en el conteo llega al resultado “9”; luego revisa el que había anotado inicialmente en la suma.

En este pasaje, el error ha dado lugar a una nueva oportunidad de aprendizaje. Al ofrecerla, la maestra ha modificado su respuesta habitual a los errores de los niños pues ha sustituido el peso de su autoridad —que generalmente hace ejercer como criterio de validación— por un apoyo intelectual pertinente.

9. LA UTILIDAD DE ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Probablemente el lector piense que el simple análisis de un episodio de clases será poco útil para mejorar la enseñanza. Los profesores consideran con frecuencia que lo que necesitan son métodos, sugerencias, ideas, propuestas específicas sobre cómo enseñar.

En mi opinión, una fuente de mejora del quehacer docente es precisamente el análisis informado de ese quehacer. Aquí he

presentado un análisis centrado en las componentes cognitiva y mediativa, los docentes que lean este escrito podrán hacer el propio, por ejemplo, tomando como referencia el enfoque curricular introducido en 1993, en el que se propuso:

- a) promover la resolución de problemas con base en los recursos intelectuales de los niños, esto es, sin que se les ofrezcan modelos previos para dirigir su acción intelectual; sí en cambio,
- b) transferirles la responsabilidad del aprendizaje, permitiendo la interacción libre con los contenidos a través de los problemas;
- c) validar los saberes con base en razones intelectuales y no en razones de autoridad;
- d) utilizar el diálogo como forma de resolución de los disensos y los significados diversos.

Igualmente útil podría ser considerar: ¿Qué preguntas se plantean a los alumnos?, ¿pueden plantearse mejores interrogaciones en el sentido de que impliquen aprendizajes más complejos? Un ejercicio con base en este registro podría ser fructífero. En general, convendría preguntarse: ¿Cómo

se obtienen las respuestas?, ¿se ofrecen condiciones para que aquéllas expresen aprendizajes y no sean sólo reacciones a la simplificación de las tareas?, ¿qué acción didáctica le sigue a la producción de las respuestas, tanto si éstas son correctas como si no lo son?

El análisis del contenido trabajado –y la forma en que éste es abordado– también es esencial. Para el caso aquí presentado, cabrían cuestiones como:

¿Qué estructura relacional tienen los problemas planteados?

¿Qué estrategias de resolución llevan a la solución?

¿Se han trabajado los casos más complejos?

¿Qué papel se le otorga a la ostensión y al material manipulable en el proceso?

¿Debe incorporarse la escritura numérica, o será mejor dejarla para después?

De este tipo de reflexiones los profesores podrán derivar propuestas de mejora de su propia acción. La realización de este trabajo en compañía de otros compañeros seguramente rendiría mejores frutos. @

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Alicia. *La experiencia matemática en la educación primaria*. Tesis de doctorado en pedagogía. México, FFyL UNAM, 2001.

—. “Entre la costumbre y las presiones de la innovación”, en: *Educación Matemática*. Vol. XVI, núm. 2. México, Santillana, 2004, p. 21-48.

Baroody, Arthur. *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid, Aprendizaje, Visor, 1990.

Block, David e Irma Fuenlabrada (coords.). *Matemáticas. Primer grado*. México, SEP, 1993.

Brousseau, Guy. *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Tesis de Doctorado de Estado. Universidad de Burdeos I, 1986.

Fayol, Michel. *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*. París, Delachaux et Niestlé, 1990.

Flores, Rosa del Carmen. “El algoritmo de la sustracción en la resolución de problemas”, en: *Educación Matemática*. Vol. XVII, núm. 1, México, Santillana, agosto de 2005.

Guerrero, Adela. *El proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones elementales (desde una perspectiva psicogenética)*. Tesis de doctorado en pedagogía. México, UNAM, 1997.

Peltier, Marie-Lise. “Problemas aritméticos. Articulación de significados y procedimientos de resolución”, en: *Educación Matemática*. Vol. 15, núm. 3. diciembre de 2003, p.

—. *Analyse comparée de pratiques effectives de professeurs des écoles enseignant différentes disciplines en ZEP/REP Urbaine*. Rapport de recherche. Cahier DIDIREM. Número especial 5. IREM Universidad de París VII / IUFM de Rouén. Abril de 2004.

Ratsimba-Rajohn, Harrison. *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques*. Memoria de Diplomado de Estudios a Profundidad en Didáctica de Matemáticas. Universidad de Burdeos I. 1977.

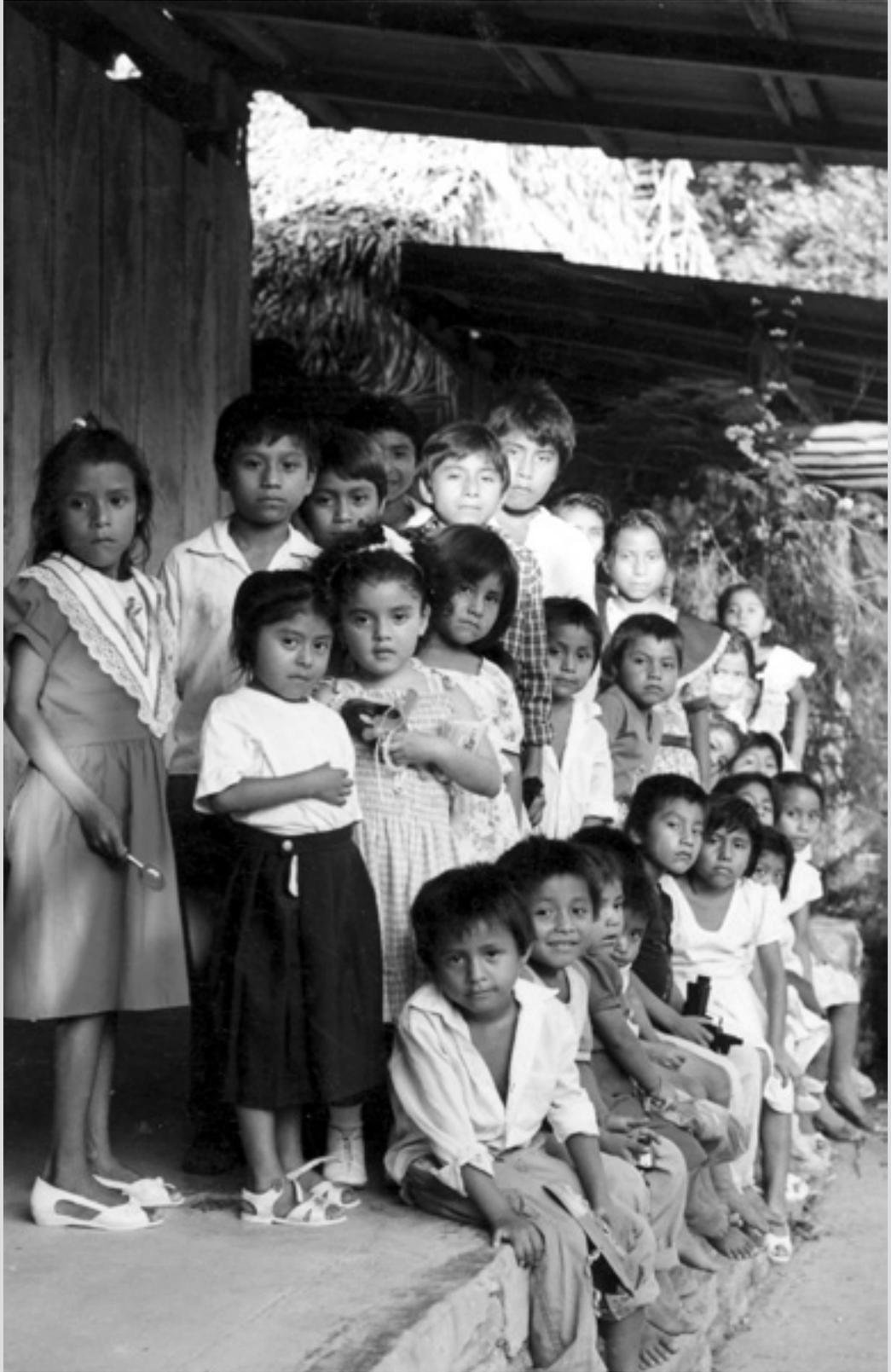
Robert, Aline y Nicolás Pouyanne. “Formar formadores de maestros de matemáticas de educación media: ¿por qué y cómo?”, en: *Educación Matemática*. Vol. XVII, núm. 2. México, Santillana, agosto de 2005.

Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio. Educación básica primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, 1993.

Vergnaud, Gerard. *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berna, Peter Lang, 1981.

—. “La théorie des champs conceptuels”, en: *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol 10, núms. 2-3, 1990, p. 133-170.

Encuentario





SI A'MINJ NANJ NĪN'ĪN WIN

Sí a'minj nanj nĪn'Īn win',
 we dan win 'ngo sa du'wee,
 sa du'we nata du'wo'
 dane gawin gun'.
 Sa du'we nga gachi' ni gawi'.
 Nima nukuaj niko'
 ru' nukuaj nuwĳ riki kĳ ĩ,
 sa' nĳ ge waj,
 ru' wa nanee riki kĳ ĩ.
 Sí a'minj nanj nĪn'Īn win',
 ga'ngo' sigani nga nan,
 nga win 'ngo atsĳ gatsi aran yichraj yun',
 sa gataj ruwa sisĳ wa ni man ne'.
 Ruwa nej ia'a man ne ku'
 Unan situn nanga nej yĳ',
 da run' unan ne yine nee ra ne kĳ nan,
 da' ga nĳ na' nej yuma' yun'.
 Sí a'minj nanj nĪn'Īn win',
 We siganĳ nuwĳ nan gane'.
 Sí a'minj nanj nĪn'Īn win',
 We da'ki atsĳ gatsĳ nan...
 naran ruwo' yitin chrej.

Fidel Hernández Mendoza

Lengua: Triki

trikiskonk@hotmail.com

SOMOS TRIKIS

Somos Trikis,
 ése es nuestro orgullo,
 orgullo que hemos de enaltecer
 en toda nuestra vida,
 orgullo con que hemos de crecer y morir.
 Nuestro corazón es fuerte
 como el frío de estas montañas.
 Limpio y puro
 como el aire que por estos bosques corre.
 Somos Trikis
 nacidos bajo estas constantes neblinas,
 que son como un manto blanco
 que protege a nuestro pueblo,
 símbolo de paz y tranquilidad
 que perdura en nuestras tierras.
 Por nuestras venas
 corre la sangre de nuestros antepasados,
 como los arroyos que de estas montañas
 se desprenden,
 para dar vida a nuestros pueblos.
 Somos Trikis,
 en medio de este frío hemos de vivir.
 Somos Trikis,
 y bajo este manto blanco
 hemos de descansar...
 eternamente. @

La práctica docente en la formación de maestros/as de lengua castellana

Martha Cárdenas
Sandra Patricia Quitián
Yolima Gutiérrez¹
marcagi@telecom.com.co

Las reformas académicas realizadas al Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana se centran en la necesidad de formar maestras/os investigadores que puedan incidir en la transformación de las prácticas educativas del país y, por supuesto, en la transformación de la cultura y la sociedad.

Desde esta perspectiva, un grupo de educadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pertenecientes a dicha licenciatura, se convocó en la construcción de procesos de resignificación de la práctica pedagógica adelantada por los maestros y maestras en formación del proyecto curricular.

Este colectivo, a su vez hace parte de otros grupos de investigación interesados en la formación de niños(as), jóvenes y maestros(as) a partir de la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, en especial el referente a la lengua oral y escrita, y al desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación sobre dichos procesos de formación, como el Grupo de Lenguaje Bacatá. Algunas de las integrantes de éste participaron en anteriores Encuentros Iberoamericanos de Colectivos que hacen Investigación en la Escuela: Ciudad de México y Santa Marta.

¹ Profesoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Grupo de Práctica Docente, Bogotá, Colombia.

Proyecto de investigación: La Práctica Docente en la Formación de Maestros/as de Lengua Castellana.

Antecedentes

Era común encontrar que en muchos casos las y los estudiantes de la Licenciatura en Lingüística y Literatura (antiguo plan de estudios), hoy Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ingresaron a la carrera siendo poco conscientes de querer ser educadores y de ahí que a lo largo de la misma hayan ido manifestando apatía por el discurso pedagógico. En esto contribuyó significativamente la ausencia de la pedagogía como componente articulador del programa de formación profesional contemplado en el antiguo plan de estudios.

Como parte de este plan de estudios aparece la Práctica Docente I y II, la cual estuvo orientada durante mucho tiempo como una cátedra más del programa de formación, en la que los estudiantes centraban su trabajo en el ejercicio de la disciplina del lenguaje a través de las clases que asumían en las instituciones escolares donde se desarrollaba la práctica, sin lograr articulación entre este componente y la dimensión pedagógica e investigativa que debe caracterizar la formación profesional del maestro. Adicionalmente, este trabajo contaba con poco apoyo pedagógico en cuanto al acompañamiento tutorial de parte de los maestros encargados.

El reconocimiento de esta problemática, nos llevó a plantear dos necesidades a saber: 1. transformar las prácticas docentes que adelantan los estudiantes de la licenciatura hacia la formación de maestros investigadores que incidan en la transformación de las prácticas

educativas del país y, 2. posicionar profesionalmente a los sujetos que desean proyectarse socialmente como maestros de lengua materna, es decir, formar en los futuros maestros un compromiso ético y social que se refleje en el deseo y gusto por ser maestro, en las actitudes y saberes tanto pedagógicos como de la lengua castellana. De ahí la importancia de asumir la práctica docente como un espacio de desempeño profesional del rol del maestro, donde converjan saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo sobre el lenguaje, adelantado en el aula.

En este sentido, venimos construyendo una nueva propuesta de práctica docente y es a través de esta investigación, aún en proceso de desarrollo, que pretendemos reconstruir el proceso de desarrollo de dicha práctica, siendo nuestra pregunta central: ¿cómo la práctica docente se constituye en una experiencia investigativa que cualifica el ejercicio pedagógico del futuro maestro de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital?

Propósitos

General

Reconstruir el proceso de la práctica docente adelantado por los estudiantes de grado VIII y IX de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Un. Distrital, entre los años 2.002 y 2.004, orientado a la construcción de una propuesta de corte pedagógico e investigativo que cualifique el ejercicio profesional de los futuros maestros/as.

Específicos

1. Reconocer y analizar los procesos de observación y acercamiento que los practicantes hacen sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el aula.

2. Descubrir el tejido de relaciones de convivencia que van construyendo en el aula de clase y su incidencia en los procesos de formación.

3. Reconocer las transformaciones de los futuros maestros en el desarrollo de su práctica docente, sus dificultades y las formas como las abordan.

4. Valorar el proceso de transformación que ha tenido la Práctica Docente en el proyecto curricular de la Licenciatura.

Referentes conceptuales

Pedagogía, investigación y lenguaje²

Lo primero que podemos decir es que la práctica docente es compleja. Su desarrollo y su estructura se articula a múltiples aspectos como son los condicionamientos institucionales, la organización y administración del quehacer docente, las posibilidades operativas, cognitivas, de los/as practicantes, pero sobre todo, el posicionamiento social que como maestro/a cada uno de ellos desarrolla. En varios casos se siente casi un rechazo a la profesión de educador, lo cual debe ser considerado como un caso de investigación que interrogue el trabajo desarrollado en la carrera, así como también el imaginario colectivo frente a la profesión de educador en el país.

La práctica docente debe avanzar en la intervención pedagógica, lo cual significa reconocer el aula como un sistema definido por unos espacios, una organización social, unos actores (estudiantes y maestros) con unos saberes y unas relaciones interactivas mediadas por el conocimiento, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los materiales didácticos, entre otros. Es decir, lo que sucede en el aula sólo se puede comprender e interpretar desde la posibilidad de interrelacionar dichos

sujetos y elementos, enmarcados todos en un contexto social, político y educativo y en el proyecto educativo institucional del centro educativo.

El horizonte general de esta práctica está atado a dos elementos que consideramos fundamentales para alcanzar los objetivos en este proceso de formación: la investigación-reflexión-acción y los espacios escolares. Desde allí, se entiende la intervención pedagógica en tres momentos: el primero, referido a la preparación y reflexión del trabajo en la escuela y en el aula, el segundo, al desarrollo de la práctica pedagógica en el aula y, el tercero, un espacio dedicado a la evaluación del trabajo desarrollado.

Se espera que el maestro/a en formación se cualifique y avance en la construcción auténtica de conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos, requeridos para imponer el cambio pedagógico en la escuela, para buscar vías de escape que posibiliten una intervención más humanista y, en particular, potenciar procesos de escritura, lectura y oralidad, aspectos fundamentales para la transformación de la escuela. Con lo anterior, se quiere pensar en un proceso de formación de maestros investigadores competentes para asumir a cabalidad las funciones de formador en un campo específico del saber y a su vez contribuir a la construcción de una cultura democrática en el ámbito escolar.

Enfoque metodológico

Buscar investigar cómo se desarrolla el proceso de la práctica, nos conduce a un trabajo cualitativo y, en particular, etnográfico. Por ello partimos, como dice M. Martínez (1997: 44) “guiados únicamente por una ‘idea general’ de las áreas problemáticas que se presentan como interesantes”, por ello nos sumergimos en la realidad escolar en un intento por encontrar cosas nuevas que aporten a nuestra propuesta pedagógica. La investigación, entonces, está condicionada por las interpretaciones que demos a todos los hechos y acciones registrados en el proceso de la práctica.

² Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (2002). Lineamientos para el desarrollo de prácticas docentes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia.

En este sentido, la información se recolecta en un trabajo de campo que comprende dos espacios: el aula de clases en las instituciones donde los estudiantes realizan su práctica, y el aula de clases de la universidad donde se realiza un seminario-taller. También hay otras de fuentes:

1. Los diarios de campo de las maestras investigadoras.
2. Los diarios de campo de los estudiantes practicantes.
3. Los proyectos de investigación de los practicantes (con sus borradores).
4. Las propuestas y los informes evaluativos semestrales entregados a la Universidad.

El trabajo de campo es desarrollado por nosotras, como maestras investigadoras, quienes estamos a cargo del grupo de estudiantes practicantes. Igualmente asumimos la tarea de análisis del material recogido y la escritura del informe final. Esto como posibilidad de tener el hilo conductor de todo el proceso, además de vernos como parte de él, buscando generar también una reflexión sobre nuestra propia práctica. En esto contribuye el diálogo que se establece, por un lado, entre nosotras mismas, como equipo de coordinación de práctica; por otro, con el equipo de educadores que conforman el grupo de maestros de la licenciatura.

Actualmente, la experiencia de práctica se realiza en cuatro instituciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, en básica primaria, secundaria y media, con un número aproximado de 10 practicantes por institución. En este proceso investigativo entran tres de las cuatro instituciones.

Desarrollos de la investigación

A partir del año 2002, se dio marcha a la conformación de un equipo de maestros vinculados al trabajo de la práctica docente, cuyos propósitos de

trabajo estuvieron orientados hacia la construcción de los lineamientos generales de la práctica docente, la estructuración de los programas de trabajo para práctica I y práctica II y la creación de algunos criterios e instrumentos claros de evaluación, pues hasta ese momento no existían políticas definidas y unificadas frente al sentido de la práctica docente dentro del proyecto curricular. Se construyó una propuesta de trabajo pedagógico investigativa, que le permitiera al futuro maestro/a articular el ejercicio de la práctica disciplinar con el desarrollo de proyectos pedagógicos en los que necesariamente confluyan los saberes semiodiscursivo, investigativopedagógico y ético-humano, campos de formación de la carrera en lengua castellana.

La práctica docente se estructuró desde los ejes articuladores del programa de formación:

1. Eje de contextualización del espacio escolar y construcción de propuestas pedagógicas en la institución educativa: proyectos pedagógicos y curriculares.
2. Eje de formación teórico pedagógica: el Seminario de Práctica Docente.
3. Eje de investigación, a partir del cual el grupo de maestros en formación recibe apoyo para la construcción del trabajo investigativo de la práctica docente: proyectos de investigación.

La práctica se enmarca en el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio escolar, que mediados por la reflexión permanente conducen al futuro maestro a articular y fortalecer su formación disciplinar con otros campos del trabajo pedagógico e investigativo, en la medida en que interactúa con las necesidades concretas de los estudiantes en relación con el lenguaje, la convivencia y las formas de acceder al conocimiento. Esto requiere espacios de formación y acompañamiento que superen el enfoque

transmisionista de información y, por el contrario, ubiquen al maestro en formación en contextos donde la discusión, el análisis, la confrontación, lo hagan propositivo frente a su rol como educador. Estos espacios son:

El seminario. Es una estrategia pedagógica que facilita la discusión de problemas de la práctica, a la luz de teorías relacionadas con el lenguaje, la enseñanza de la lengua materna, la lectura y la escritura, la investigación en el espacio escolar, los conflictos en el aula y el compromiso ético-social del maestro. Las actividades del seminario incluyen lectura de documentos sobre temas acordados previamente y debates a partir de los ejes problémicos identificados en las lecturas o en el desarrollo de la práctica.

Las asesorías. Entendidas como espacios fundamentales de acompañamiento y seguimiento individual del maestro en formación, con las que se busca apoyar la construcción de los proyectos pedagógicos e investigativos adelantados por los estudiantes; y de otro lado, el acompañamiento en las instituciones escolares, y de manera particular en las aulas, en las cuales se realiza la práctica docente.

Desde este enfoque dado se estipulan acciones concretas en las instituciones escolares, que orientan el quehacer de los futuros maestros en los propósitos de formación que sustentan la propuesta de trabajo:

Actividades de la Práctica Docente I

- Reconocimiento de la institución, conocimiento del PEI y del programa de lengua castellana.
- Vinculación al aula: observación no participante, elaboración de diarios de campo, reconocimiento de problemáticas desde el saber específico (oralidad, lectura, escritura) y desde la convivencia y apoyo a tareas del aula.
- Construcción, desarrollo y evaluación de una unidad temática al final del semestre.

- Participación en reuniones del área o de maestros para abordar problemáticas referidas a la práctica.
- Participación en algún proyecto institucional.
- Construcción de un diagnóstico institucional y del aula en la cual se hace la observación. Socialización con los educadores de la institución donde se realiza la práctica.

Actividades de la Práctica Docente II

- Vinculación al aula: elaboración y desarrollo de la propuesta curricular a partir del diagnóstico presentado en la Práctica Docente I, a través de las clases en los cursos asignados, elaboración de diarios de campo.
- Participación en reuniones del área o de maestros para abordar problemáticas referidas a la práctica.
- Participación en algún proyecto institucional.
- Desarrollo del proyecto de investigación de su práctica y socialización de los informes finales con los educadores de la institución donde se realiza la práctica.

Como puede observarse, el primer momento que viven los practicantes en la institución educativa consiste en un acercamiento y observación de su dinámica cotidiana. Para desarrollar este proceso diseñan instrumentos de recolección de información y de análisis para construir posteriormente un diagnóstico institucional y del aula. Esta mirada, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje y la convivencia, les permite ir construyendo un problema de investigación, que en la Práctica Docente II desarrollarán articulado a su proyecto pedagógico, pues en este momento los maestros practicantes asumen plenamente la enseñanza del lenguaje y la dirección del grupo de estudiantes. A través de este tiempo

reconstruyen y reflexionan sobre su quehacer, teniendo en cuenta la pregunta investigativa, el cual queda plasmado en su informe final de investigación, que además es sustentado públicamente al finalizar el año académico.

Algunos hallazgos

En tanto es un proyecto de investigación en proceso, señalamos sólo algunos de los hallazgos encontrados:

En el espíritu de trabajo colegiado, la Universidad reconoce la institución donde se realiza la práctica como un espacio de intercambio social y cultural, encontrando en ella espacios, prácticas y educadores diferentes.

Se reafirma la hipótesis de que los nuevos saberes que llegan al aula de clase por parte de los practicantes contribuyen a generar cambios y rupturas en la enseñanza de la lengua castellana, sin desconocer que también generan contradicciones entre los maestros titulares y los practicantes, no sólo por las diferencias en las concepciones pedagógicas y disciplinares, sino también por las actitudes y formas de relación con los estudiantes de básica primaria y secundaria.

El impacto de las acciones de los practicantes en la población estudiantil ha sido importante, los niños, niñas y jóvenes reconocen los nuevos saberes y las nuevas prácticas que introducen

la mayoría de ellos, haciendo el conocimiento más atractivo e interesante. Además, la poca diferencia generacional entre practicantes y estudiantes, en especial con los jóvenes de básica secundaria y media, los hace más cercanos en las relaciones y más comprensibles frente a las situaciones y nuevas formas de ser y vivir de ellos.

En general, los estudiantes practicantes reconocen la importancia del proyecto de investigación de su práctica, como posibilidad de formarse como educadores distintos, reflexivos, capaces de gestar cambios. Además, permite teorizar y adquirir nuevos conocimientos, según algunos. Esta mirada no deja de señalar las dificultades a que en algunos momentos se vieron abocados.

Es importante destacar que en el último año (2004) un grupo de estudiantes tomaron la investigación de su práctica docente como trabajo de grado.

Contrastado con años anteriores, en los cuales muy pocos o ninguno lo asumió, esto es un buen indicio, tanto desde los cambios en la formación profesional brindada por la Universidad como en la orientación de la práctica docente, que cada vez profundizan más sobre el sentido de ser maestro.

La asesoría permanente brindada por el equipo de coordinadoras de práctica, quienes acompañan



**la poca
diferencia
generacional entre
practicantes y
estudiantes, en
especial con los
jóvenes de básica
secundaria y
media, los hace
más cercanos en
las relaciones y
más comprensibles
frente a las
situaciones y nuevas
formas de ser
y vivir
de ellos**

y apoyan las tareas emprendidas por los estudiantes practicantes, es fundamental y transforma la tradición de una práctica solitaria y descontextualizada vivida por muchas generaciones de maestros/as. Este acompañamiento se sustenta en un espíritu de búsqueda constante, en descubrir mutuamente nuevos caminos, nuevos acontecimientos y así lograr asumir el papel de tutoras, investigadoras y aliadas en el proceso de construir una nueva práctica pedagógica en el aula. @

BIBLIOGRAFIA

Lenguaje y pedagogía

Baena, Luis Ángel. *Revista Lenguaje*, núm. 24. Univalle, Cali, 1996.

Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós. ——. *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999.

Dubois, Eugenia. *El proceso de la lectura*. Buenos Aires, Aique, 1987.

Ferreiro, Emilia. *Cultura escrita y educación. Conversaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Jaimes, Gladys. “Epistemología, pedagogía y lenguaje”, en: *Temas acreditación 1*. U. Distrital, Bogotá. 1999.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, 2001.

MEN. *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá, 1998.

Rincón, Gloria y otras. *Entre-textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle, Cali, 2003.

Rodríguez, M. E. “Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos”, en: R. Pinilla. *Cuadernos de trabajo núm. 2: Antología de proyectos pedagógicos*. Universidad Distrital, Bogotá, 2000.

Formación de maestros

Consejo Nacional de Acreditación. *Formación de Maestros – elementos para el debate*. MEN, Bogotá, 2000.

Dubois, Ma. Eugenia. “Lectura, escritura y formación docente”, en: revista *Lectura y Vida*, núm. 2, Año 16, Buenos Aires, 1995.

———. “La Lectura en la formación y actualización del docente”, en: revista *Lectura y Vida* No. 3, Año 23, Buenos Aires, 2002.

Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación-los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, 1991.

IDEP. “La formación de los educadores”, en: revista *Educación y Ciudad*, núm. 1. IDEP, Bogotá, 1997.

Jolibert, J. y otros. *Transformar la formación docente inicial*. Santiago de Chile, Santillana, 1996.

Lerner, Delia. “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”, en: revista *Lectura y Vida*, núm. 3, año 15, Buenos Aires, 1994.

Porlán, Rafael. *Diario del profesor*. Sevilla, Díada, 1995.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Diagnóstico de la situación actual de egresados de la Facultad de Ciencias y Educación*. Bogotá, 1999.

———. *Licenciatura Básica en Lengua Castellana. Lineamientos para el desarrollo de prácticas docentes*. Bogotá, 2001.

Investigación

Elliot, J. *La Investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.

Goetz, J. P. y M. D. Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, 1984.

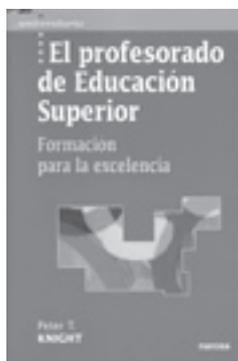
Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá, Ed. Círculo de Lectura Alternativa, 1997.

Rockwell, Elsie. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. México, DIE, 1980.

———. *Relaciones entre la práctica docente y su contexto institucional*. México, DIE. Bogotá, enero 2005.

El profesorado de educación superior *Formación para la excelencia*

Peter Knight. *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Nacea, 288 p., 2005 (Colección Universitaria).



El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia, se aproxima al ejercicio docente y sus implicaciones desde la óptica de la excelencia universitaria y desde la comprensión de la actividad profesional como un campo de realización

personal. Se centra fundamentalmente en una serie de orientaciones sobre algunos de los principales aspectos de la educación superior de nuestros días: la instrucción, las actividades de aprendizaje, la evaluación y su planificación, la autoestima y motivación del profesor/a, entre otros.

Con un estilo ameno y a la vez didáctico, Peter T. Knight aborda por un lado las distintas circunstancias en las que se encuentran los profesores noveles, los que trabajan con dedicación parcial y los que tienen su plaza en propiedad. Por otro lado, insiste en que enseñar bien (y pasarlo bien haciéndolo) depende tanto de cómo se sientan los profesores consigo mismos como de la creatividad que puedan poner en práctica. Sostiene también el autor que es importante hacerse una idea de uno mismo como buen profesor (sobre todo en unas condiciones de trabajo cada vez más difíciles), de ahí que la parte final de la obra

trate del control de la carrera profesional y de la forma de provocar y abordar el cambio.

Extracto del índice:

PERSONAS, TIEMPOS Y LUGARES. Trabajar en educación superior. Docentes que aprenden y estudiantes que estudian. Profesores noveles. La motivación del profesor. Mantener la vitalidad docente. Docencia con dedicación parcial.

LA PRÁCTICA DOCENTE. La instrucción. Tareas para el aprendizaje. Facilitar el *feedback*. Diseñar para aprender. Cómo evaluar bien.

TIEMPOS DE CAMBIO. El cambio: vivirlo y provocarlo. El control de la carrera profesional. Ser profesor/a en educación superior. @

Peter T. Knight es un autor de reconocido prestigio. En la actualidad trabaja en el *Center for Outcomes-based Education* de la Open University del Reino Unido.

La reforma realizada. *La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas*



Diana Violeta Solares Pineda

Alicia Ávila (directora), Luis Manuel Aguayo, Daniel Eudave, José Luis Estrada, Asunción Hermosillo, Jusús Mendoza María Elena Saucedo, Edgar Becerra. *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas*. SEP, México, 2004.

A más de diez años de la última reforma educativa referente a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria, distintos actores (maestros, investigadores, autoridades educativas, entre otros) se han

planteado varias preguntas respecto a su implementación y a sus resultados. Probablemente algunas de las primeras que se formularon en los inicios de la reforma, son: ¿“aplican” los maestros el enfoque actual para la enseñanza de las matemáticas?, ¿qué tan lejanas o qué



tan cercanas están las prácticas de enseñanza de los maestros de los planteamientos del enfoque?

Sin embargo, parece ser que la mirada que se tiene respecto a las reformas educativas y su implementación en el aula ha ido cambiando, y como consecuencia las preguntas que ahora se formulan también son distintas; por ejemplo: ¿qué es todo aquello que media entre una propuesta educativa y lo que realmente acontece en el aula? ¿Cuántos y cuáles filtros es necesario que atraviese una propuesta antes de que se instale en las prácticas de un maestro? ¿Cómo resignifican los maestros aquello que se les propone? ¿Cómo intervienen sus conocimientos, sus experiencias y sus concepciones respecto a lo que significa enseñar y aprender matemáticas? ¿Qué cambia y qué permanece?

Gradualmente ha ido creciendo el interés por indagar todo aquello que media entre los planteamientos de la reforma, expresados en el enfoque actual para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y lo que acontece cotidianamente en las aulas. Este interés trae consigo una mirada distinta sobre el maestro, una mirada que lo considera como sujeto que toma decisiones en la cotidianidad de su aula, lugar desde donde interpreta, selecciona, modifica, y adecua las propuestas educativas.

En ese sentido, el estudio dirigido por Alicia Ávila, *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía de aprendizaje en nuestras escuelas*, aporta elementos importantes para seguir indagando respecto a la implementación de la reforma educativa en una perspectiva que va más allá de evaluar

si “se aplica o no” el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria.

El estudio se plantea como propósito fundamental conocer las formas en que la reforma educativa ha sido incorporada en las escuelas primarias,

particularmente, indagar cómo los maestros interpretan y asumen la resolución de problemas como fuente para el aprendizaje de las matemáticas. Entre otras preguntas, el estudio plantea las siguientes:

¿Aceptaron los profesores la propuesta que se les ofrecía? ¿Modificaron sus saberes, sus creencias y sus concepciones sobre las matemáticas, su aprendizaje y su enseñanza? ¿Son las relaciones didácticas que hoy se promueven en la clase de matemáticas las esperadas según la reforma?

Para dar respuesta a tales preguntas, los investigadores que participaron en el estudio recurrieron a distintos instrumentos y estrategias de indagación: entrevistas a maestros y alumnos, observación en las aulas y aplicación de exámenes escritos a los alumnos. Esta diversidad metodológica aporta una riqueza de información que da mayores posibilidades para abrir el análisis a distintas perspectivas.

El estudio es valioso por la información y el análisis respecto a cómo los docentes interpretan algunos de los aspectos centrales de la reforma, particularmente, cómo asumen en sus prácticas de enseñanza la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el uso de los libros de texto y el tratamiento didáctico de los errores. Pero también es valioso por las preguntas que permite plantear, por aquello que se muestra aún difícil de comprender, por las respuestas que aún no son suficientes y por la provocación que hace de seguir indagando. Como los mismos autores señalan, “la reforma a la enseñanza de las matemáticas no es un ciclo cerrado ni un asunto resuelto”. @

Escuela expedicionaria, otra manera de continuar el viaje en Medellín

*Zavil Palacios Campillo
Ángela María Yepes Puerto
Margarita María Núñez David
Elsi del Socorro Patiño Salinas
zavilp@mixmail.com
angelamariay@yahoo.com.mx
expedagogicamedellin@yahoo.es*

*Éstos, que continuamos
bajo la sombra más que
aguerrida de aquella semilla,
vemos en estos muros,
un preludio del futuro,
que lo bueno de los
años duros, salvaron
de ayer.
Éstos, los que habitamos
los lugares alzados a golpes de sangre y
martillo, más que vivir, curamos por los
sueños,
por las manos,
que por este edificio sin
dueños que hicieron
doler, doler.
Silvio Rodríguez
Canción “La escuela”*

PRESENTACIÓN

Motivos de tejedores

En Colombia la movilización social por la educación ha sido un eco que transita por todas sus regiones, gracias a que maestros, profesores e investigadores viajamos por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades sacándole el brillo a aquello que ha permanecido en el anonimato: “la riqueza y la diversidad pedagógica”, a partir de dar vida a un proyecto denominado Expedición Pedagógica Nacional.

Todos fuimos convocados a este viaje, pero pocos hemos tenido la fuerza de participar decididamente de éste en calidad de expedicionarios, la misión parecía sencilla, pues se trataba de recorrer territorios, tramos, zonas, veredas, sectores o lugares que en forma de rutas iban disponiendo el qué mirar, el qué contar; sin embargo, lo sencillo se tornó complejo, puesto que del contemplar surgió el querer decir, el proponer y el hacer visible la riqueza y la diversidad pedagógica existente en la educación colombiana. Complejo, en tanto, emprendimos el reto vital de expresar desde los diferentes puntos cardinales colombianos, las cosmovisiones de una escuela “nuestra” que se gesta desde su origen como múltiple y cultural.

La Expedición ha nutrido de bitácoras el discurso pedagógico, todas ellas haciendo hablar desde las regiones lo develable y así se ha instaurado desde 1998 un movimiento que nos hace hablar a los maestros, de nosotros mismos, de nuestras prácticas y de nuestra particular forma de hacer pedagogía; de esa “otra” manera que nos amplía, nos resignifica, nos expresa y nos restituye como actores y constructores de saber.

El grupo expedicionario de la ciudad de Medellín, en Colombia, ha participado activamente en este cometido y desde su particular forma de organizarse logró

preparar los viajes, las paradas, los encuentros por las escuelas de la ciudad y por los tramos de un recorrido por el conocimiento, lo cual nos permite ahora abrir las maletas para sacar todo lo que hemos vivido: el diálogo, la fotografía, las historias, los recuerdos, los afectos, las caídas en cuenta, las reconceptualizaciones, es decir, los aprendizajes. Aprendizajes que han hecho que la práctica misma de ser expedicionarios se nos vuelva experiencia de formación que nos transversaliza en el ser y el hacer como maestros, porque nos permite recrear lo hallado con y para los otros al ser expresado en diversidad de contextos y sentires, de tal manera que el resultado ha sido una movilización que a manera de araña extiende sus hilos para formar una red, porque aquellos que son tocados con el proceso expedicionario quedan unidos por la fuerza que da el creer en la construcción de una mirada distinta sobre el maestro y sus prácticas; entonces, se continúa siendo parte en la construcción de un tejido que hace vida el saber sobre la escuela y los maestros.

Maestros en vía de organización, la experiencia en Medellín

Somos un grupo de doce maestros en ejercicio que nos desempeñamos en el sector oficial y compaginamos nuestro trabajo con las

actividades expedicionarias. Nos caracteriza nuestra *voluntad de trabajo y nuestra voluntad de saber*.

Voluntad de trabajo, porque la Expedición, aunque se sostiene financieramente con rubros provenientes de la Fundación Ford, surge inicialmente sin recursos propios; de ahí que en el/la maestro/a convocado/a prima un alto grado de sensibilización frente al rol social en su profesión, que asegura un sentido de pertenencia e identidad con el proyecto, aportando su capacidad de autogestión y de compromiso, sin recibir ningún tipo de contraprestación económica.

Voluntad de saber, porque ser expedicionaria es la oportunidad para aprender del otrora y al lado del otro/a, poniendo en práctica los propios conocimientos pedagógicos y las competencias derivadas de tales experiencias, con el fin de incursionar en el campo de la investigación educativa de una forma distinta, por el placer de la autoformación y el disfrute del aprendizaje mediante el descubrimiento, por encima de la obtención de créditos o títulos académicos.

Las condiciones anteriores evidencian que el sostenimiento del proceso expedicionario en Medellín ha sido una tarea de convicción, compromiso y fuerza colectiva, en la cual el querer, el poder y el creer se combinan para hacer posible el diálogo, la reflexión, la dinamiza-

ción de intereses de un grupo de maestros que mira distinto y que a pesar de las dificultades, las equivocaciones metodológicas, la soledad en el camino, la ambivalencia de sentimientos apuesta a una movilización de maestros que permiten la duda permanente, el arte de la creación, la generación de vínculos efectivos y la producción de saber pedagógico. “La necesidad de hacer intercambios de experiencias pedagógicas, como de las búsquedas de muchos maestros y maestras y como expresión de sus sueños y anhelos por lograr una mayor valoración social de su profesión y, en algunos casos, por contribuir, desde lo educativo, a generar transformaciones sociales, ha dado como resultado la creación de diversas formas de organización pedagógica en los niveles local, departamental, regional y nacional.”¹

Ser maestros, un asunto de participación

El fuego expedicionario se aviva en la ciudad y en cada uno de los que en ella participamos, la certeza de que la construcción de saber se da en lo colectivo y movido por razones de lo común, en nuestro caso, el de contar la pedagogía en el contexto urbano desde las diver-



sas formas de hacer escuela y de ser maestro en la ciudad son razones que aparecen en la expresión de cada particular forma de decir, saber, pensar y crear, siempre traducidas en la presencia múltiple de un nosotros que se descubre en un encuentro que deja hablar a los pares e impares también, movidos por la construcción de un sentido de saber en lo público.

Estas perspectivas nos dejan con la idea de una manera posible de formación y de organización que posibilite nuestro aporte activo y con sentido en favor de la educación y el mismo tiempo permita la continuidad de la expedición en la ciudad para involucrarle nuevas dinámicas y contribuir al proceso nacional; de esta manera nos aventuramos a la creación de una escuela que se mueve en diversos espacios, un lugar simbólico que permite entrar y salir, un espacio que convoca desde el “ser y el hacer” aprovechando las prácticas pedagógicas para intencionar

La necesidad de hacer intercambios de experiencias pedagógicas, como de las búsquedas de muchos maestros y maestras y como expresión de sus sueños y anhelos por lograr una mayor valoración social de su profesión

¹ *Expedición Pedagógica Nacional, Huellas y Registros*, Encuentro Nacional de Viajeros, Armenia, diciembre de 2000, p. 33.

procesos gerenciales, formativos, investigativos.

No es una escuela como las demás, puesto que en sí misma es formadora y el galardón principal es la construcción colectiva a partir de lo que hacen los maestros. Así, la pedagogía del borde atrae hacia el centro nutriendo la discusión, el diálogo y permitiendo la voz del maestro dentro de un espacio donde el currículo se hace desde las afinidades y desconciertos con un discurso del centro, trasegado y sin discusión.

“Estamos intentando replantear, desde nosotros mismos, los modos de hacer escuela. En ese sentido, concebimos la expedición como un proceso de investigación-formación que se fundamenta en un recorrido de reconocimiento por la realidad de las escuelas de nuestro país y por nosotros mismos, como un ejercicio autocrítico pero también de autovaloración que se realiza fundamentalmente desde, entre y por los educadores y que ha hecho posible la construcción de comunidades pedagógicas.”²

La propuesta

LA ESCUELA EXPEDICIONARIA es habitada por el maestro, con sus

sueños y deseos reposando sobre LA PEDAGOGÍA como base principal. Una escuela que da sentido a partir de la congregación y la reflexión. La invitación es a entrar en ella, para estar saliendo con una mirada nutrida de conocimientos, de inquietudes, de propuestas para el mundo educativo. Además, esta forma organizativa, fuera de ser un lugar para entrelazar las miradas, propicia el encuentro de grupos de amigos, grupos de estudio, mesas de trabajo, esta última es la que prima en el momento, dando cuenta de una labor organizada de cinco años, que se inició en el 2000 y que hoy enriquece el ámbito nacional, resignifica el papel de Medellín como ciudad educadora y del maestro como sujeto político.

Todo hace posible esa otra escuela: maestros y maestras que quieren seguir contando sus experiencias, amigos expedicionarios que quieren agudizar la mirada, indagar en asuntos pedagógicos, nutrir su ser de maestros. Esa otra escuela no necesita administradores porque la conducen todos sus integrantes –la hacen, la construyen y reconstruyen con su acción– una escuela re-creada, una escuela que sigue los parámetros expedicionarios.



Esa escuela que busca generar políticas educativas desde los maestros. Una escuela de autoformación que pretende levantar el mapa pedagógico de la ciudad, aprovechando la participación de muchas voces de maestros. Una Escuela Expedicionaria que va más allá de la tiza y el tablero para mirar, mirarse y ser mirada.

En otras palabras, la Escuela Expedicionaria permite un constante viaje por el conocimiento, en una embarcación que navega por el remar de sus tripulantes, quienes perfilan tendencias y tensiones frente a la puesta en marcha de otras formas de formación de maestros y de hacer investigación en las aulas. De esta manera surge el encuentro con la ciudad, se abren las puertas a otros espacios pedagógicos y con la mirada del viajero expedicionario, ella, la escuela, parece animarse en pro de su ciudad y su comunidad. La ciudad como un aula

más, es ahora un motivo para los maestros que la viven y la sienten. La ciudad se vuelve escuela y la escuela expedición.

“Construir sujetos y construir imaginarios es un camino que se recorre día a día en la escuela y define lo que es el maestro. Por esta razón, podríamos decir que el magisterio puede y debe ser

² *Expedición Pedagógica Nacional*, Huellas y Registros, Encuentro Nacional de Viajeros, Armenia, diciembre de 2000, p. 34.

expedicionario de este proyecto, porque siempre está viajando: en su aula, en su institución, en su localidad, en su región, en el país.”³

De ahí que es una escuela en movimiento que surge paralelamente al recorrido. Un sitio también para el descanso y la tertulia, un espacio de mingas y muestras culturales, una escuela con un sentido genérico: sintetizarse en un propósito básico de contar con “maestros y maestras con voluntad de trabajo y con voluntad de saber”. La escuela significa una posibilidad de autoactualización, cualificación, crecimiento personal y profesional. Se perfila como una innovación, dado su origen, también genera nuevas formas y métodos para recrear la educación. Es abierta al cambio, la mueve un compromiso con la ciudad; es sensible, cooperadora y participativa, acoge, hasta el momento, a maestros viajeros, anfitriones y amigos de la expedición, entre ellos docentes, coordinadores, rectores, compañeros y jefes de los actuales viajeros. Además, miembros de la Secretaría de Educación Municipal, entre ellos el secretario y subsecretario, Fe y Alegría

³ “Expedición Pedagógica Nacional, preparando el equipaje”, *El viaje y la memoria, consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: El riesgo de pensarnos de nuevo* por Alberto Martínez y Alejandro Álvarez Gallego, diciembre de 2001, p. 111.

como Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, empiezan a interesarse en el proceso; el Laboratorio de Investigación Pedagógica de la Universidad Luis amigo, se une para tratar el fenómeno del desplazamiento. Semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia, de Sabaneta, de Bello, también están entusiasmados con la propuesta.

En sí la Escuela Expedicionaria en Medellín resulta siendo la continuidad de la Expedición Pedagógica Nacional en tanto pretende hacer visible el valor de lo colectivo en la producción de saber y generar espacios de encuentro colectivo de un saber que surge la brújula del modelo expedicionario; en esa medida buscamos otras alternativas de formación y organización docente, en las cuales el maestro se siente seducido, convocado, sensibilizado y transformado. “La Expedición es un proyecto que no sólo se diferencia de las formas tradicionales de capacitación docente en cascada y con orientación homogeneizante, sino que iza la aspiración incumplida de muchos de hacer formación entre pares, sustentándose en la reflexión desde la práctica y la escrituras.”⁴

⁴ *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Graciela Messina y Humberto Quinceno. Bogotá, marzo de 2002.



**La escuela
significa una
posibilidad de
autoactualización,
cualificación,
crecimiento personal
y profesional**

La Escuela Expedicionaria: un lugar en tanto todos somos viajeros de la pedagogía

La Escuela Expedicionaria no la entendemos como un lugar de cuatro paredes que alberga y recoge una población determinada, la concebimos como un espacio, donde los muros son las calles, son otras ciudades, son los expedicionarios de otras regiones, donde el currículo no son áreas específicas sino las mismas prácticas de los maestros, donde nos permitimos viajar a través del pensamiento para producir saber, socializar experiencias y vivir la pedagogía. En este sentido, enfocamos nuestras acciones desde varios componentes: lo organizativo, lo formativo, la sistematización y la proyección o continuidad de la expedición.

Desde las formas organizativas pretendemos básicamente ser más operativos y efectivos en términos de la planeación, distribución de responsabilidades, toma de decisiones y circulación de la información. Para ello utilizamos el mecanismo de *Las paradas de los de siempre*, que son aquellas reuniones realizadas por el equipo de maestros expedicionarios de base, en las cuales se abordan asuntos relacionados con el funcionamiento del grupo, el cronograma de actividades, la organización de comités según las necesidades del proceso expedicionario regional o nacional y se toman decisiones

frente a la participación de Expedición Pedagógica Medellín en los eventos educativos de la ciudad. Dichas paradas se han hecho en diversos lugares medellinenses como: Parque de los Pies Descalzos, Escuela del Maestro, Universidad Luis Amigo, Universidad de Antioquia, Parque de los Deseos, casas de los expedicionarios.

El componente formativo lo abordamos a partir de los *encuentros con otros colectivos de maestros, de la interacción con colegas* interesados en el modelo expedicionario como una propuesta de formación, organización, investigación docente y producción de saber pedagógico; compartimos con ellos, entre otros temas: el viaje, la mirada expedicionaria, la sistematización, las formas organizativas de los maestros.

La sistematización la concretamos en una estrategia denominada *las encerronas de los de siempre*, encuentros de jornadas completas o de varios días, en las cuales producimos saber pedagógico a partir de los ejes nacionales, regionales y del colectivo, de esta manera nos convocan asuntos como: las formas de hacer escuela, los modos de ser maestro, etbos expedicionario, movilización y movimiento, sentido político de la expedición, el atlas pedagógico, el archivo expedicionario.

Estos encuentros de sistematización los hemos hecho en mu-

nicipios antioqueños como La Estrella, Sabaneta, Sopetrán.

Encantando a otros contando el cuento es la forma como proyectamos y damos continuidad a la Expedición en Medellín, dado que aprovechamos nuestra participación en diversos eventos pedagógicos, llámense foros, seminarios, tertulias, conversatorios, mesas de trabajo, con el fin de compartir nuestro acumulado expedicionario para sensibilizar y provocar a los maestros de la ciudad. @

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez Boom, Alberto y Alejandro Álvarez Gallego. "Serie Expedición Pedagógica Nacional, Preparando el Equipaje", en: *El viaje y la memoria, consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: El riesgo de pensarnos de nuevo*, diciembre de 2001, p. 111.
- Messina Graciela y Humberto Quiceno. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional, en: *Reconocimiento de las fortalezas y hallazgos*. Bogotá, marzo de 2002, p. 29.
- Expedición Pedagógica Nacional, Huellas y Registros, Encuentro Nacional de Viajeros*, Armenia, diciembre de 2000, p. 34.

Cartas del lector

Subject: suscripción
From: "gabriel fernandez fernandez" <gabifrefre@yahoo.com.mx>
Date: Sun, July 3, 2005 11:45 am
To: entremaestros@upn.mx
Priority: normal

A quien corresponda:

Mucho les estimaré me informen por esta vía y esta dirección electrónica, la forma en que debo solicitar una suscripción a mi nombre de la revista "Entre maestros"; debo aclararles que no soy docente, simplemente un padre de familia, pero la considero muy interesante, tengo a la vista la portada del número 11 y me gustaría leer el artículo que se refiere a CÓMO ENSEÑAR LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA, (pues) siempre trato de orientar a mi hijo que cursa este nivel. De antemano les indico que me interesa toda la colección de los 11 números; dígame el costo total y la forma de pago o depósito. @

*Atentamente,
Técnico Gabriel Fernández*

Suscríbese a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega Calle _____ Núm. interior _____ Núm. exterior _____
Colonia o barrio _____ C.P. _____ Ciudad _____ País _____
Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número _____



COSTO ANUAL POR 4 NÚMEROS

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío)
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío)
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 del Banco HSBC,
a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.
Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, México, D.F.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 Directo y Fax 56 30 97 00 exts. 1311 y 1780
Correo: subedit@upn.mx • libreriaupn@upn.mx • entremaestros@upn.mx

Números publicados: 1 al 14

Suscríbese a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega Calle _____ Núm. interior _____ Núm. exterior _____
Colonia o barrio _____ C.P. _____ Ciudad _____ País _____
Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número _____



COSTO ANUAL POR 4 NÚMEROS

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío)
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío)
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 del Banco HSBC,
a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.
Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, México, D.F.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 Directo y Fax 56 30 97 00 exts. 1311 y 1780
Correo: subedit@upn.mx • libreriaupn@upn.mx • entremaestros@upn.mx

Números publicados: 1 al 14

Suscríbese a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega Calle _____ Núm. interior _____ Núm. exterior _____
Colonia o barrio _____ C.P. _____ Ciudad _____ País _____
Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número _____



COSTO ANUAL POR 4 NÚMEROS

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío)
En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío)
Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 del Banco HSBC,
a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.
Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, México, D.F.
Tels. (01 55) 56 30 97 37 Directo y Fax 56 30 97 00 exts. 1311 y 1780
Correo: subedit@upn.mx • libreriaupn@upn.mx • entremaestros@upn.mx

Números publicados: 1 al 14

La Solteca

Saúl Guerra Jiménez¹
juchiteco762000@yahoo.com.mx

Es un juego planteado como una estrategia didáctica, generada de una preocupación pedagógica, relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria.

La solteca es una construcción personal, a lo largo de mi práctica docente, de la forma de ver, analizar y propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge como una necesidad de generar actividades de enseñanza de acuerdo con los intereses de los niños, como lo es el juego.

La solteca es un nombre compuesto por sol y teca. La alusión al sol encuentra en su raíz en que éste empieza a marcar un nuevo día, una nueva jornada y una nueva forma de ver y enfrentar la vida de los juchitecos y juchitecas; teca, porque es la terminación del gentilicio de juchiteca, muy común en la región del Istmo de Tehuantepec; en este caso se emplea la terminación “teca” para diferenciar a las personas de una comunidad de otra; otro caso es cuando se hace referencia a los habitantes de El Espinal, a éstos se les nombra “leño” porque su gentilicio es espinaleno.

El tablero de la solteca (ver cuadro 1) está formado por los números elementales de base cinco, relacionados con el conteo por

manos, cuyos dígitos empleados en él son: 1, 2, 3 y 4. En este juego simplemente no se emplea el cero porque históricamente éste ha sido un problema para su interpretación, y en el caso de los niños resultaría complejo su manejo.

La base cinco se relaciona con la acción de conteo por manos, podemos ver esto en las plazas de los pueblos indígenas, en ellas se cuenta por manos las naranjas, nueces, aguacates, ciruelas, entre otros productos que cultivan y que son de regular tamaño. Es un conocimiento que principalmente está presente en la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

OBJETIVO GENERAL

Favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento como el conteo oral, la deducción, la predicción, la estimación, el cálculo y la suma mental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Que los jugadores desarrollen sus habilidades mentales a través del juego con reglas.
2. Que los jugadores diseñen estrategias de estimación.

ELEMENTOS PARA JUGAR

1. Un dado con puntos en cada una de sus caras, del 1 al 6, para cada jugador.
2. Un tablero cuadrado de 44 x 44 cm por lado, dividido en 4 zonas, cada una con 36 casilleros, cada casillero mide 3.5 x 3.5 cm por lado y tiene un número que representa su valor (ver cuadro 1).
3. Una taparrosca para deslizarla en el tablero (véase regla 7 sobre los movimientos que se pueden generar).

¹ Es Licenciado en Educación para el Medio Indígena; domina la lengua Zapoteco del istmo; se desempeña como Profesor en la zona escolar 010 de Miahuatlán, Oaxaca.

Para practicar



LA SOLTECA Y SU RELACIÓN CON EL PLAN Y PROGRAMAS

<p>1er. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial 	<p>4o. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial * Predicción y azar
<p>2o. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial 	<p>5º. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial * Predicción y azar
<p>3er. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial * Predicción y azar 	<p>6º. grado</p> <p>LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los números naturales <i>Geometría</i> * Ubicación espacial * Predicción y azar



1. Poner el tablero sobre una superficie plana para mayor comodidad y deslizamiento de las taparros-cas (ver cuadro 1).
2. Participa un mínimo de dos jugadores y un máximo de cuatro. El tablero, como ya dijimos, consta de cuatro zonas y cada una presenta un color diferente para cada jugador (ver cuadro 2).
3. El juego es por turnos, una vez que haya tirado el primer jugador, sigue el segundo, tercero y cuarto, según el caso; después vuelve a iniciar el primer jugador, y así sucesivamente hasta que alguien resulte ganador.
4. Cada jugador deberá estar ubicado en la esquina inferior de su zona al iniciar el juego, en forma recta para llegar al centro del tablero.

cuadro I



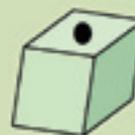
5. Inicia el juego el jugador que después de una tirada de dados obtiene el mayor número de puntos; el turno de los demás jugadores lo determina el orden descendente de los puntos obtenidos respecto al primero; en caso de empate en los puntos, los jugadores empatados tirarán nuevamente.



primero



segundo



tercero

6. Cada jugador debe iniciar contando desde la esquina inferior de su zona (ésta es una de las cuatro zonas que forman el tablero).

cuadro 2

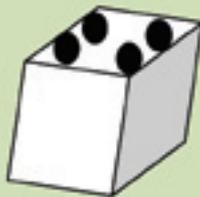
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7



Jugador

7. Cada jugador puede avanzar o retroceder de acuerdo con los puntos obtenidos en el dado, en su caso combinando ambos, de manera horizontal, vertical, diagonal o combinando los movimientos.

Inicia el juego



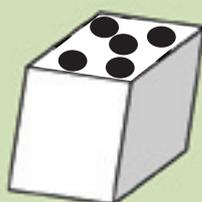
Primer turno

7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7

1+3



Jugador



Segundo turno

7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7

4+1



Jugador



Tercer turno

7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7

2+1



Jugador

Cuarto turno

Jugador

4+1

Esta jugada se ilustra en dos movimientos para su mejor comprensión

quinto turno

1+3 + 1+1 = 1+3+1+1 = 6

8. Gana el jugador que llegue primero a la esquina opuesta a él.

Meta

7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7
7	3	2	7	3	2
7	4	7	7	4	7
2	3	7	2	3	7

Inicio



Jugador

