

# Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula

Griselda Hernández Méndez\*

Recibido: Febrero 25 de 2011

Aceptado: Marzo 15 de 2011

## Transform the subsoil before modifying the surface. Narrative of a classroom

### Palabras clave: Dimensiones

Emic-Etic, Aula escolar,  
Simplicidad, Racionalidad,  
Transformación.



**Key words:** Emic and Ethic dimensions, Classroom, Simplicity, Rationality, Transformation.

### Resumen

El presente artículo es producto de una reflexión derivada de los resultados obtenidos en una investigación más amplia en torno a la práctica docente y las innovaciones educativas. Esta consistió en una inmersión a las aulas escolares de educación básica para conocer, desde una visión pragmática, lo que hacen los profesores versus las dimensiones *Emic* y *Etic* de los discursos de las propuestas de reformas y de los maestros. En concreto, se narran los sucesos observados en un aula de segundo grado de primaria con el fin de mostrar que los cambios sí son necesarios, sin embargo estos deben surgir desde lo endógeno y no solo desde lo exógeno. Debe haber plena conciencia de qué, por qué y para qué cambiar.

### Abstract

This article is a reflection from the results obtained in a research about teaching practice and educational innovations. This consisted an immersion on the basic education classroom to learn, from a pragmatic view, what the teachers do versus Emic and Etic dimensions of the discourses of reform proposals and teachers themselves. In particular, the observed events are narrated in an Elementary school second grade in order to show that changes are necessary, however they must arise from endogenous perspective and not only from the exogenous. Must be fully aware of what, why and what to change.

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales, y docente de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. [griseldahm2001@yahoo.com.mx](mailto:griseldahm2001@yahoo.com.mx)

## Introducción

La vida de los seres humanos se observa saturada de breves y ansiedades por el influjo de un mundo neoliberal, globalizado y globalizante que exige gente ‘capacitada’ para transitar con eficacia en él. Impresionantes avances tecnológicos y científicos han propiciado modificaciones en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Cantidades de información fluyen al día, insospechadas formas de comunicación, inventos cibernéticos... avances y más avances en la ciencia; pero, paradójicamente continúan prevaleciendo, y en algunos casos acentuándose, relaciones de dominación, exclusión, sometimiento, pobreza extrema, destrucción del hábitat, ruptura de valores y mucho más.

En este escenario, la educación se constituye en punto toral de los sistemas de gobierno; en una alternativa para liberar al país de la crisis que se avizora tangiblemente. Existe, en efecto, una preocupación por el futuro incierto y fortuito de las nuevas generaciones, propiciada por esta “nueva” y compleja sociedad-mundo. De allí que en México se vivan procesos de transformaciones curriculares en todos los niveles educativos, con la firme pretensión de erradicar de una vez por todas el enciclopedismo exacerbado, el verbalismo docente, los aprendizajes librescos y memorísticos... que se soslayan por creerse concomitantes del fracaso educativo, inhibidor del desarrollo del país.

No obstante, esa exigencia tiene más de un siglo de presencia, como lo indican los trabajos

del movimiento de la escuela nueva: Decroly, Montessori, Kilpatrick, Dewey, Freinet, entre otros. ¿Por qué no se ha podido revocar la educación libresca y en algunos casos, hasta dictatorial? ¿Por qué la insistencia en el uso de métodos tradicionales de enseñanza?

Discursivamente, la reforma de educación básica manifiesta un cambio paradigmático en el proceso de enseñar y aprender, asentado en la concepción constructivista y en el enfoque por competencias. Para tal efecto, los responsables de dichas reformas se han dado a la tarea de inducir pedagógicamente a los profesores para que enseñen constructivamente y desarrollen competencias en los educandos. Sin embargo, a la fecha se ignora si realmente se les ha formado con la profundidad necesaria, y si los profesores efectivamente han modificado los esquemas de enseñanza tradicionalista.

Las incertidumbres de la mayoría de maestros al interpretar la reforma y sus implicaciones, hacen notar que se trata de una propuesta exógena, recomendada sin pleno conocimiento de ellos y de las razones de sus proceder.

De esta manera, partiendo de la analogía aludida por Edgar Morin acerca del <<principio del topo>>, que primero cava cuidadosamente su sala subterránea y transforma el subsuelo antes de afectar la superficie, se pondera la conveniencia de remitirse al contexto escolar para desenrañar los sucesos áulicos, esto es, las distintas vivencias y realidades complejas que allí se sus-

citan, generalmente desconocidas por quienes intentan forjar cambios curriculares y transformaciones en la práctica docente.

A través de este texto se intenta propiciar la reflexión de profesores, pero en especial de los administradores de la educación, en torno a la importancia de conocer las aulas y mirar la vida en ellas, para generar cambios coherentes. Es indispensable fortalecer el 'suelo' que incluye más aspectos que un simple racionalismo e instrumentalismo escolar; y que más bien implica cuestiones como: ver las actitudes de maestros y niños al enseñar y al aprender, respectivamente, la presencia o ausencia de emociones (risas, asombros...), la concepción de conocimiento que manejan los profesores y la serie de estrategias que desarrollan para el logro de aprendizaje. Aún así, son tantos elementos entretajidos que apenas sí permitirán entrever un poco los acontecimientos complejos de un aula.

Por ello, el objetivo de este trabajo es narrar los sucesos observados en un aula de primaria, de manera que conlleven a descubrir lo que hace falta cambiar, de manera razonada y reflexiva, sin imposiciones; puesto que, tal como dijo Hargreaves (1999), "Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas" (p. 287).

### **Método**

El presente texto se deriva de un estudio etnográfico que realiza un grupo de académicos

de la Universidad Veracruzana sobre la práctica docente y las innovaciones educativas. Sin adentrarse en este, a continuación se explicará a *grosso modo* la metodología seguida.

En etnografía es trascendental entrar al campo que se investiga (las aulas escolares en este caso), justamente porque se trata de documentar lo no documentado.

Los momentos del modelo etnográfico son tres: primero se recupera desde una perspectiva *emic* el discurso de los profesores en torno a las innovaciones educativas, mediante entrevistas a profundidad; en segundo lugar, desde una pragmática centrada en la enseñanza, las estrategias de enseñanza son estudiadas desde una perspectiva *etic*, sobre todo con observaciones en el aula. En el tercer momento, se contrasta la información etnográfica obtenida, *emic* versus *etic*.

En nuestro estudio, los tres momentos se realizaron en cinco escuelas primarias públicas de la ciudad de Xalapa del Estado de Veracruz. El equipo de investigación se encuentra en el proceso de transcripciones, y, para efectos de este trabajo, se analiza lo documentado en un aula de segundo grado de primaria, a partir de una selección aleatoria, durante seis meses, enero-junio.

De ninguna manera se debe generalizar; por el contrario, más bien se reconocen de modo significativo las excepciones y la relativización. De modo que los acontecimientos a describir son solo indicadores de lo que pasa en una escuela,

en una sola aula. Sin embargo, siendo ella parte del sistema educativo mexicano, es una pequeña representación de este, atendiendo el principio hologramático referido por Morin (2000): “La parte está en el todo, como el todo en la parte”, como un holograma. De allí la importancia de este análisis.

La escuela participante en esta indagación posee las características de ser urbana, de hallarse ubicada en el centro de la ciudad y de recibir niños cuyos padres generalmente son empleados, profesores en su mayoría. La maestra que imparte clases en el aula seleccionada tiene 47 años de edad y cuenta con más de 20 años de experiencia como profesora. Además, según comentó en una entrevista inicial, le agrada dar clases, asume su compromiso con responsabilidad, conoce la propuesta de reforma y asiste a todos los cursos de formación.

Los diarios de campo registran que ella no faltó a clases durante el período observado, salvo una vez por enfermedad. Pedía a los niños mucha tarea (por lo menos 4 hojas o páginas al día) y se las revisaba a todos. Utilizaron libros complementarios y los terminaron junto con los obligatorios. Los niños leyeron un cuento al mes y entregaron el correspondiente reporte de lectura. También realizaron los ejercicios de un libro de ortografía divertida y otro de letra script y cursiva. Constantemente les proporcionaba ejercicios en copias de tarea para que los niños los entregaran al siguiente día. En conclusión, fueron tantas las actividades realizadas por los niños que se

podría pensar que aprendieron mucho, así como resultó enorme el esfuerzo de la maestra en planear, revisar y evaluar.

### Resultados

A continuación se muestran sucesos de algunos días, los cuales serán narrados tal como se dieron, sin cambio alguno, pero sí se intentará interpretarlos, especialmente con el apoyo del enfoque de la complejidad, ya que a través de este es posible pensar los aprendizajes y las relaciones interpersonales de otra manera.

Complejidad etimológicamente proviene de *complexus*, que significa aquello que está entrelazado, que no es simple. Está trenzado con tal magnitud que para dar cuenta de ello hay que destrenzar, desenmarañar cada elemento cruzado, ver la parte y el todo, el tejido en conjunto, con incertidumbre, sospecha e incredulidad. Generalmente cuando se observa la práctica de un maestro, el investigador juzga la enseñanza aislándola de una serie de factores incidentes en esta. Aquí en cambio se tratará de ver dicha práctica como un *complexus* rodeado de múltiples dimensiones. Para esto, el presente trabajo se divide en tres apartados: a) Corregir a tiempo errores. La maestra y su primer contacto con los padres de familia, b) Concepción de conocimiento. Rectora de la enseñanza y del aprendizaje, y c) Noción latente de alumno o aprendiente.

### Corregir a tiempo errores. La maestra y su primer contacto con los padres de familia

En la primera reunión con los padres, una

semana después de haber iniciado las clases, la maestra llegó mucho antes para arreglar el salón, alistar sus documentos y un pequeño refrigerio que costó de su bolsillo. Dio muestras de profesionalismo, experiencia y organización. Les platicó sobre el reglamento escolar siendo enfática en aclarar las razones por las cuales no se deben infringir las reglas, inclusive habló de la forma como ella educa a su hija. Posteriormente, les pidió a los padres que rotularan las hojas de la libreta de Conocimiento del Medio, recortaran calendarios por mes y los pegaran. Por la rapidez con que daba las instrucciones, los padres parecían intuir que sería exigente con los niños (algunas mamás lo murmuraron mientras la maestra explicaba). Luego les habló de su sistema para enseñar la escritura. Veamos lo que dijo literalmente:

*Este es mi proceder, papás: mi método es funcionalista-comunicativo, porque lo que me interesa es que los niños escriban espontáneamente. Por eso cuando se equivocan les pongo en rojo el error y les pido lo corrijan, y lo corrijan hasta que escriban bien.*

Al respecto, una mamá comentó:

*Entonces su método no es comunicativo, maestra, más bien es estructuralista, pues pone énfasis en el error...*

La maestra no la dejó terminar de hablar, y le aclaró que su preocupación es que los niños mejoren la escritura. La mamá le contestó que estaba de acuerdo, pero que ese sistema obstruye

la espontaneidad. La maestra le replicó: “yo lo hago por sus hijos, pero como usted quiera. Si no le interesa que mejoren...”. La mayoría de los padres apoyaron a la maestra valorando su preocupación porque, según otra mamá, “los niños escriben muy mal, terminan la primaria y tienen muchos errores que luego continúan en los demás niveles”.

Ante la alianza maestra-padres, la mamá ‘cuestionadora’ decidió guardar silencio.

Esta situación muestra que la profesora, como muchos otros profesores, centra su enseñanza en la detección del error y hace lo posible por erradicarlo. La paradoja de este asunto es que la misma maestra no fue capaz de reconocer su error teórico; puesto que argumentó enseñar funcionalista y comunicativamente la escritura cuando evidentemente es una enseñanza estructuralista, fijada en los errores ortográficos, como si estos no formaran parte del aprender, especialmente cuando se trata de niños que apenas se están acercando a la lectoescritura. Freinet insistía en que la rigidez frena la espontaneidad natural del niño, quien termina expeliendo contenidos escolares automáticos, pero sin sentido vital (en Hernández, 2009). Eso lo percibió la mamá que se atrevió a refutar a la maestra, mas no encontró eco en ningún padre, menos en la maestra.

Siguiendo su método de trabajo, la profesora marcó con rojo los errores de los niños. Después de seis meses, se observó sin embargo, que la mayoría no los había enmendado, sobre todo en

lo pertinente al uso de mayúsculas y minúsculas y al uso de b y v. Incluso, confundían la b con la d.

Tanto la maestra como los padres desean eficiencia en los niños, lo cual se refleja, claro, en una buena escritura, pero no se fijan en que aprender con deleite significa iniciar con espontaneidad y continuar con el natural interés por indagar y experimentar. Ya después será momento de corregir lo que haya que corregir.

Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer (Morin, 1999, p. 1).

Tanto la maestra como los padres han interiorizado que entre más temprano se elimine el error, mejor. Ignoran que la naturaleza de un niño es distinta a la de un adulto. De modo que, si bien hay errores que se fosilizan desde la infancia y que es necesario erradicar, es deber de los profesores usar las estrategias menos drásticas para lograrlo.

Es normal entonces que los niños que se inician en la escritura cometan errores, que pueden parecer desproporcionados para alguien que no sea tolerante a las faltas ortográficas, como es el caso de la profesora observada. Se aprecia que su

personalidad incide directamente en su poca tolerancia al equívoco (ello se constata en hechos como su excesiva puntualidad, la rapidez en el dictado y órdenes, así como en la premura por terminar las actividades y con eficiencia). Empero, su pretensión de aniquilar dichos equívocos no es exclusivo de ella. Por años la escuela se ha centrado en eliminar los errores, en encontrar la verdad absoluta de la que hablara Aristóteles. Veamos el siguiente apartado más conexo con esta idea.

### **Concepción de conocimiento. Rectora de la enseñanza y del aprendizaje**

Aunque la profesora no lo explicitó verbalmente, sus acciones al enseñar denotaron un fuerte compromiso con la transmisión del conocimiento, entendiéndolo como el conjunto de saberes necesarios de aprenderse. Evidentemente, manifestó desasosiego ante los resultados de sus alumnos en las pruebas externas: la que aplica la dirección de la escuela y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Por eso los preparaba previamente, les dejaba ejercicios y actividades de tarea, e incluso les aplicaba un examen parecido a la prueba de ENLACE para que adquirieran destreza y familiaridad con ese sistema de evaluación. Dichas pruebas tienen la peculiaridad de ser objetivas, es decir, sus reactivos en general son de opción múltiple, respuesta única, y se supone que cada uno de los ítems pasa por un análisis de confiabilidad y validez.

Este procedimiento de evaluación influyó ine-

ludiblemente en los procedimientos de la maestra, aunado a su compromiso por terminar el programa a tiempo, los libros obligatorios, más todos los ejercicios y libros complementarios que ella decidió integrar. Esto la condujo a mostrarse como exigente e inclusive estricta con el trabajo de los niños. Son muestras de su rigidez: los sellos de oso perezoso que marcaba a los incumplidos con las tareas, sus incesantes taches rojos y notas de revisado, aunque también ponía sellos de abejitas a los cumplidos y eficientes. Si esta no estaba muy bien, solo era acreedora de la tradicional palomita  $\surd$ , sin imagen de abejita. Con relación a ello, obsérvese lo que un niño, que llamaremos Juanito, contestó en una hoja de ejercicios que le dio la maestra, y cómo ella lo califica:

El ejercicio se divide en dos partes. En la primera, se le pide que escriba con número del 1 al 4 de acuerdo con el orden en que se dieron los hechos de la Independencia de México. El niño coloca correctamente los números según el orden de los hechos. La profesora le otorga una palomita con tinta negra. Sin embargo, en la segunda parte, se le pregunta *¿Qué es un país dominado?* A lo que Juanito respondió: *aquel que no tiene libertad porque fue conquistado*. La maestra le pone una equis roja muy grande, pero no le explica por qué ni le da la respuesta. Según ella, está mal. Tomando en cuenta que se trata de niños de segundo año de primaria, ¡la respuesta de Juanito es brillante para su edad! ¿Qué respuesta esperaba la maestra? Probablemente que Juanito escribiera literalmente lo que está en el libro de Conocimiento del Medio. Luego entonces lo

amonesta con la equis. Ante el tache Juanito bajó su mirada sin replicar.

Con respecto a la actitud de la profesora, señala Mauri (en Coll, 2007, p. 66):

...el profesorado dedica la mayor parte del tiempo a formular preguntas al alumnado con la finalidad de comprobar si este posee o no el repertorio adecuado de respuestas. Su tarea principal es la de reforzar positivamente las contestaciones correctas y sancionar las que son erróneas... desde esta concepción, el aprendizaje se ve como adquisición de respuestas gracias a un proceso, mecánico, de refuerzos positivos o negativos.

Evidentemente, la profesora refuerza y sanciona las respuestas de los niños a través de sellos, palomitas, equis y anotaciones en rojo. El aprendizaje, de acuerdo con su concepción, consistiría en la usura de respuestas correctas. No obstante, según Morin (2007), lo correcto como la verdad es potentemente cuestionable, ya que “todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión... El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión” (p. 6).

En las escuelas, la ciencia se presenta como un conjunto de conocimientos sistematizados, estáticos, inamovibles y absolutos; cuando, contrariamente, vemos, sobre todo en la naturaleza, el desorden, la inestabilidad y la mutabilidad. Por algo el paradigma mecánico determinista de

la física newtoniana fue reemplazado por la teoría de la relatividad y las aportaciones de Planck, por su nueva versión del mundo de las ondas, de alta complejidad, en donde el concepto de orden se ve modificado, y las narrativas asentadas en la analítica dejan de ser funcionales para explicar las nuevas realidades.

Actualmente, es difícil tener la certeza de que algo ocurra debido a la imprevisibilidad de los fenómenos naturales y sociales. No se tiene pleno control de nada; la realidad supera teorías añejas consideradas irrefutables. Al respecto, obsérvese lo siguiente:

La maestra les expone que Cristóbal Colón fue el primero en descubrir América. Una niña, a la que nombraremos Andrea, responde que cómo saber quién fue primero si su papá le dijo que ya había en ese momento vikingos que andaban de un lado a otro en búsqueda de tierras. La maestra contesta: *“No nos metamos en dificultades. Simplemente no se les olvide que Cristóbal Colón descubrió América, y ya”*.

Otro día les relataba que Lázaro Cárdenas, Presidente de México, decretó el 18 de marzo la expropiación petrolera y que el 21 del mismo mes se celebra el nacimiento de Benito Juárez, quien también fue presidente, “verdadero ejemplo para los mexicanos”, comenta. Posteriormente, les deja una hoja con preguntas de tarea. Al siguiente día revisa y encuentra que a la pregunta “¿quién fue el presidente ejemplo para el pueblo mexicano?”, varios niños contestaron

que Lázaro Cárdenas, en lugar de Benito Juárez, como ella esperaba respondieran. Su reacción fue reprenderlos arguyendo que les dijo: *¡Benito Juárez fue ejemplo porque defendió nuestras leyes y la libertad, además de reconocérsele su famosa frase: el derecho al respeto ajeno es la paz!*

En su libro *La reproducción*, escrito en 1971, Bourdieu advertía que la escuela es un aparato o medio reproductor de la ideología conveniente para el grupo económicamente hegemónico, donde, desde una aparente neutralidad, se forman y legitiman identidades sociales jerarquizadas, se fijan modelos, se crean seudonecesidades... a través de la selección y orientación de los contenidos escolares y mediante la violencia simbólica ejercida por la acción pedagógica. Asociado a esto, el paradigma rector del saber de la maestra y de su enseñanza, le impide ver contingencias, ¿o acaso no cabe la posibilidad de que Lázaro Cárdenas también fuera un ejemplo para la nación, quizás todavía más que Benito Juárez? En los contenidos se celebra el decreto de la expropiación petrolera, sin embargo, Cárdenas no solo hizo eso; verbigracia, fue el primero y único en atreverse a sustituir el sistema capitalista por socialista, y ello es inadvertido en todos los grados escolares de primaria.

La profesora cumple su papel. Se empeña en narrar los hechos escritos en los libros básicos, pues finalmente sus niños serán evaluados de acuerdo con estos, y si reprueban, ella será juzgada seguramente como deficiente para enseñar.

Parece no quedarle otro camino que prepararlos para responder mecánicamente los exámenes. Pero, ¿no se supone que la reforma educativa busca el desarrollo de competencias de los niños, aprendizajes significativos y vivenciales? La misma maestra apoya la reforma y dice desarrollar las competencias de los educandos; no obstante, ignora muchas implicaciones de sus procesos de enseñanza.

Ciertamente, los criterios externos de evaluación no son congruentes con la manera en que se debe enseñar según la reforma. Pues, si se pretende formar alumnos competentes, es necesario implementar procesos de evaluación que promuevan el desarrollo de competencias específicas, es decir, que rebasen el recitado, la memorización y la mecanización.

El paradigma de enseñanza de la maestra es coherente con ese tipo de pruebas estandarizadas, promovidas por organismos externos que se refieren a la calidad de los aprendizajes bajo criterios de un 'eficientismo' hijo del cientificismo. En consecuencia, su concepción de conocimiento y su concomitante proceso de enseñanza no es feudo particular de ella, sino de la prevalencia del método científico asentado sobre la racionalidad, que domina la mayoría de las mentes de las autoridades encargadas del rumbo de la educación en México y de una vasta cantidad de intelectuales de todas las disciplinas. La maestra fue formada bajo el auge del paradigma cientificista, lo que le dificulta cualquier intento de cambio. Por eso:

A los niños se le presenta la ciencia como hecha, estática, absoluta, inamovible y no se les enseña a cuestionar, a investigar; al contrario, se fortalece el uso de la memoria, la repetición de eventos, recordatorio de fechas, importantes quizás para la sociedad... (Hernández, 2009, p. 139).

John Dewey (1967) proponía que la educación sirviera para la vida, pues la escuela peca de ser libresca, remota y abstracta, alejada de la vida. Los contenidos, por demás, se enseñan como fragmentos separados y sin sentido para un niño cuyo mundo es estrecho en tiempo y espacio. Ellos viven el aquí y el ahora; no son conscientes del pasado o del futuro, y lo que más les importa es su familia cercana, su casa, sus juegos. De repente son arrancados de ese estrecho mundo y conducidos a uno muy extenso en tiempo y en espacio, la historia y la geografía son ejemplo de ello. ¿Qué tan interesante puede ser para ellos la célebre frase de Benito Juárez: "el derecho al respeto ajeno es la paz", si no logran entenderla ni contextualizarla?

Los niños finalizan expeliendo contenidos, pero en automático. Aprenden para el momento y no para la vida. Veamos otro ejemplo bastante interesante, sobre todo para los expertos en valores:

La maestra dedica mayor tiempo a la enseñanza de Español y de Matemáticas, un poco a Conocimiento del Medio, pero casi nada a Formación Cívica y Ética, siendo estas las cuatro materias que se imparten en segundo grado.

Únicamente cuando se acerca la fecha de examen, leen al respecto en clase y subrayan lo más importante. Los dos exámenes de Formación Cívica y Ética que se observaron, tienen la particularidad de ser objetivos, de opción múltiple, respuesta única y cabe aclarar que ella les explicaba las instrucciones, sobre todo cuando no las entendían. Miremos uno de los reactivos:

La instrucción decía: *Lee cuidadosamente y elige la opción que responda correctamente, coloca el inciso correcto en el paréntesis de la derecha:*

*1. Cuando se presentan dificultades con alguno de los miembros de la familia, lo primero que debemos hacer es... ( )*

*a) Ponerse en el lugar del otro para entenderlo.*

*b) Preguntarle qué le sucede.*

*c) Comunicar cómo nos sentimos.*

*d) Ignorarlo para no meternos en dificultades.*

El reactivo y las opciones son ambiguas hasta para un adulto, ¿cuál sería la respuesta “correcta”? La lógica de la profesora admite como única posibilidad el inciso b. Sin embargo, ¿no podría ser la a y luego la b?, ¿y por qué no la c? La pregunta necesita contextualizarse. ¿Qué tal si ese miembro de la familia es violento? Entonces lo mejor es la opción d, “ignorarlo para no meterse en problemas”, sobre todo si se es pequeño. ¡Cualquiera puede ser la respuesta! Pero para la profesora, como para muchos de los profesores, darse cuenta no es sencillo porque durante siglos

la escuela se ha regido por principios provenientes del paradigma de la simplicidad, que se anticipa, controla, domina, excluye, determina, ordena, produce... Con una visión simple, reduccionista y limitada de la formación humana. Dicho paradigma de la simplicidad es encubierto por el cientificismo. La complejidad, en cambio, acepta la incertidumbre, la duda, el desazón, el desorden, el desequilibrio, la heterogeneidad, la libertad, el azar, la ignorancia, la ambivalencia, los acertijos, la poesía, el juego, la diversidad y más.

El pensamiento complejo no es nuevo, tal vez siempre ha existido. Hace 2500 años, Heráclito, al observar la naturaleza, el cosmos y el fluir de las aguas, repuso que todo es dinámico, es y no es a la vez, pues la realidad es paradójica, dialéctica. Demócrito, también en esa época, elabora la teoría atómica de la realidad, aludiendo al determinismo y al azar, repleto y vacío, bien y mal, entre otras categorías duales.

Hace algunas décadas, ciencias como la Física, la Biología, la Química, las Matemáticas y la Mecánica han avanzado considerablemente a través del reconocimiento de lógicas caóticas, desordenadas e inciertas que presentan los fenómenos. Las Ciencias Sociales no podían quedarse al margen de estos sucesos, por eso para comprender mejor a los humanos incorporan las categorías del pensamiento complejo (verbigracia: Hayles, 1998; Calvo, 2005; Capra, 2003; Varela y Maturana, 1973; Morin, 1988, 1984, 2003; Martínez, 1997).

Empero el pensamiento complejo es aún desconocido e ignorado, en especial por los encargados de generar leyes, currículos, prescripciones, orientaciones normativas, bajo las exigencias de una sociedad capitalista que reclama gente competente para incorporarse al mercado de trabajo y no tanto para la vida. Esas interpelaciones alcanzan al profesorado, que irremediablemente las asume. Para ampliar este postulado, conviene analizar la visualización o noción que la maestra tiene de alumno.

### **Noción latente de alumno**

Como se mencionó anteriormente, la concepción de conocimiento de la maestra observada presidió el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y ese proceso permitió detectar, a su vez, el concepto implícito de alumno o aprendiente (aquel que aprende) que tiene la maestra.

A diario, ella manifestaba su preocupación porque los niños mejoraran la escritura. En la segunda reunión con los padres, les dijo directamente a dos madres: *por favor, hagan que practiquen, no se les entiende nada.*

Su inquietud se reflejaba, además, a través de la cantidad de tareas que los niños debían hacer. Cada mes debían avanzar hasta 30 hojas del libro de letra cursiva, y otras 20 del de ortografía divertida. Cuando había vacaciones, les daba alrededor de veinte hojas de ejercicios. Aunado a ello, cada mes tenían que presentar un reporte de lectura de un libro que los padres seleccionaban con albedrío. Aparte de esto, todos los días

había tareas de los libros básicos y ejercicios de las libretas. Todo ello implica que los pequeños contaban con escaso o nulo tiempo para divertirse; y quizás la maestra no llegó a reflexionarlo, pues su atención era responder a las exigencias del modelo por competencia, enfático en formar educandos competentes. Ciertamente, leer y ejercitar es básico, máximo si se lee con deleite y los padres apoyan a sus hijos, pero exigir tanto a los niños puede ser contraproducente. A través de lo observado se detectó que varias de las tareas que entregaban los pequeños las hacían sus papás, no ellos.

La profesora veía en los pequeños los adultos del mañana, y por eso les insistía a los padres que enseñaran responsabilidad, concretada en tareas con calidad, puntualidad, compromiso: *Nosotros somos ejemplos, papás, lleguen temprano, cuiden que los niños cumplan bien con las tareas, estudien, se porten bien...* decía la maestra. Al respecto Hernández (2009) sostiene:

Más que nunca, en las escuelas primarias públicas, se vuelven recurrentes los llamados de atención, reclamos, obstinación en que los niños terminen las actividades en tiempo y forma, como si se tratara de obreros o empleados asalariados. Para bien o para mal los pequeñitos de hasta cinco años de edad ya reconocen la valía del tiempo, corren junto con sus padres para llegar puntuales a la escuela que cierra las puertas a los impuntuales en su afán de enseñarles la grandeza de la responsabilidad. Aunado a esto, se les apresura a culminar las actividades, a pesar del

disfrute natural de ellos cuando colorean, leen o dibujan. Todo en pro de “terminar a tiempo el programa”.

Con grandilocuencia los profesores concluyen creyendo beneficiar a los alumnos y beneficiarse asimismo; primero, porque la institución está pendiente de la culminación completa del programa; segundo, porque algunos profesores obtienen estímulo económico extra, siempre y cuando logren acabar el programa; y tercero, la sociedad y concretamente los papás están alertas en que el maestro termine, ya que categóricamente presuponen que un buen maestro es aquel que logra finalizar a tiempo el programa escolar (p. 109).

Indudablemente, como Hernández lo señala, los padres presuponen que un buen maestro termina a tiempo el programa e incluso ‘es exigente con los niños’. Los papás de los niños observados concordaban con las ideas de la profesora, asentían con la cabeza siempre que ella daba consejos de por qué exigir más a los niños pequeños, *para que desde ahorita se acostumbren y no les cueste después*. En gran medida, ella tiene razón, pero parece olvidar que la naturaleza de un niño es distinta a la de un adolescente o adulto. A diferencia de estos, un niño es impulsado por el deseo innato del bienestar y por la tendencia a la propia conservación. Sus características básicas son la curiosidad, la energía que lo lleva a jugar todo el tiempo posible, o a hacer algo, pero jamás son pasivos como suele creerse. Observemos un suceso.

La maestra reprende a un alumno, a quien nombraremos Pedrito, porque todo el tiempo anda de pie o hace preguntas que, de acuerdo con su percepción, no tienen nada que ver con la clase:

Maestra: ... *Entonces decíamos que los animales que nacen del huevo se llaman ovíparos y que...* /Pedro la interrumpe/

Pedro: *En mi casa hay palomas que ponen su nido en el techo...* /la maestra también lo interrumpe/.

Maestra: *Pedro debes concentrarte en la clase. ¿Por qué te levantas? Ve y siéntate en tu lugar... bueno, les decía que se llaman ovíparos a los animales que nacen de huevo y vivíparos a los que nacen del vientre de su mamá, por ejemplo...* (sigue hablando).

Con relación a este evento, en otro momento, la profesora felicita a una mamá por el buen comportamiento de su hija: *Siempre calladita, sus tareas son limpias, su letra bonita. Señora, tiene usted una hija ejemplar*; y le llama la atención a la mamá de Pedro, por la inquietud del pequeño: *Pedro parece tener dinamita integrada en su cuerpo, siempre se levanta y tengo que andar siguiéndolo, y se desvía del tema, no lee...*

Como se nota, la maestra considera buen alumno a aquel que no se mueve de su lugar, sabe escuchar, es callado y eficiente con las tareas. En

síntesis: “tiene buena conducta”. La gran paradoja es que desestima comportamientos propios de la naturaleza de un niño como la curiosidad, actividad e impulsividad. Como argüía Hernández (2009), el desasosiego de cualquier profesor debería dirigirse hacia los pequeños introvertidos, pasivos, timoratos, pues en un niño sano no son normales esas características, como tampoco lo son el estatismo y el retraimiento.

En lugar de aprovechar las intervenciones de Pedrito, la profesora las veía como desacatos-obstaculizadores para la clase. Por esas razones, es posible sostener que para la profesora los alumnos son personitas pasivas, que requieren ser conducidas hacia el saber, propiedad del educador. No obstante, los niños poseen conocimientos que pueden ser retomados para hacer más significativos los contenidos escolares. Cuando Pedrito habló de las palomas del techado de su casa, la maestra podía haberlo conectado con su discurso de animales ovíparos; jamás ignorarlo, pues se mengua la iniciativa del niño. Veamos otro caso semejante:

La maestra explica la clasificación de los alimentos:

*Los alimentos que proporcionan una adecuada nutrición al cuerpo humano se clasifican en grupos: cereales, tubérculos, frutas, verduras y leguminosas, y en alimentos de origen animal, entre...*

Un niño, Emmanuel, la interrumpe:

*Los monos comen plátanos, pero no les gustan los vegetales, ni la carne.*

La maestra le contesta:

*Ay, Emmanuel, tú siempre pensando en animales. Debes concentrarte en lo que vemos... –voltea a mirarme y agrega–: Emmanuelito podría darnos una conferencia sobre animales, siempre habla de animales, pero se le dificulta concentrarse en el tema que estamos viendo.*

La maestra desaprovecha las intervenciones espontáneas de sus niños, y sin desearlo puede conducirlos a que dejen de participar. Olvida o ignora que el constructivismo enaltece el papel de andamiaje del profesorado. En ese sentido, su cometido es constituirse en un puente conector entre lo que saben los alumnos y lo nuevo. Para ello necesita abandonar su rol de transmisora de conocimientos, y permitir que los propios niños construyan los saberes. De hecho, por muy pequeños que sean, los niños tienen capacidades excepcionales, ¡es fundamental darles la palabra!, con el acompañamiento necesario, pues lo importante es el logro de aprendizajes vivenciales, significativos, que perduren por siempre y no solo para el momento. La frase de Ausubel (1983) sobre la urgencia de rastrear los conocimientos previos y, en consecuencia, actuar, encierra un inmenso significado: son tan importantes los saberes previos de los niños como los nuevos a aprenderse. Si se logra una buena conexión entre ambos se aprende significativamente. Los niños se sienten tomados en cuenta y aumentan sus participaciones. Nada de lo que digan es banal, al contrario, sus experiencias vi-

vidas tienen un valor potencial que debe enaltecerse, no socavarse.

Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, pero estas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo, que brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir, contar con lo inesperado (Morin, 1999). Permitir que los niños hablen mucho no es una pérdida de tiempo, porque ellos ganan mayor seguridad, soltura, espontaneidad, interés, capacidades, etcétera, que garantizarán sus aprendizajes de por vida.

La maestra exponía todo el tiempo, a veces leían y ella explicaba; pero rara vez permitió que los niños hablaran. Es claro que lograba cautivar con su discurso a los niños; les contaba anécdotas o leyendas relacionadas con los temas, pero tenía cuidado de no rebasar el tiempo programado para cada materia. La función del alumno se limitaba a mostrar sus conocimientos mediante los resultados de los exámenes y tareas realizadas. Por eso, es posible concluir que el niño era concebido por la maestra como un ente pasivo, maleable y desprovisto de saberes, que debía ser conducido por el camino correcto.

La dinámica y problemática de la sociedad evidencia la urgencia de educandos reflexivos, éticos, responsables de sus acciones, por esto debemos reflexionar si enseñar bajo esquemas eficientistas y simples nos permite lograrlo.

### **A manera de conclusiones**

La realidad mexicana demanda una transformación radical de la educación, que no se restrinja a simples reformas de enfoques de enseñanza, comúnmente mal interpretados por los profesores, debido a su nula o escasa formación al respecto.

La real transformación se logrará cuando se deje de culpar al maestro del fracaso escolar y se analice el problema como un todo. A grandes voces, se habla de dicho fracaso por los resultados obtenidos en las evaluaciones de carácter nacional e internacional, al grado de llamar a México “país de reprobados”, y con facilidad se imputan a los profesores esos resultados. Sin embargo, la autonomía con la que cuentan es relativa; su participación en las prescripciones normativas, curriculares y pedagógicas es prácticamente rescindida. Todo les llega unidireccional y verticalmente. Apenas están comprendiendo la reforma cuando aparece una contrarreforma que los obliga a desaprender lo anterior para asumir lo nuevo. Surgen innovaciones en la enseñanza con la finalidad de lograr competencias en los educandos, empero a veces ni siquiera los formadores conocen bien las nuevas propuestas. Por lo tanto, el profesorado no termina de comprender cómo cristalizarlas en sus aulas. A ello se le suman las exigencias burocráticas: excesivas planeaciones, llenado de formatos y trámites escolares que acaban por generar malestar docente reflejado en frustraciones, agotamiento y estrés de enseñar.

Hay algunos profesores que, pese a los obs-

táculos, intentan implementar las nuevas propuestas didácticas. No obstante, el tiempo del que disponen para terminar el bloque de contenido en un bimestre y evaluarlo es insuficiente, sobre todo si pretenden rastrear saberes previos y lograr que verdaderamente sean los niños los que construyan el conocimiento. Así que intuitivamente deciden regresar a lo ya conocido, a lo que siempre les ha funcionado: lo tradicional.

Lo anterior entrevé los condicionantes y determinantes de la docencia. Ciertamente, la autonomía del profesorado es relativa, pero existe. Al interior de su aula el profesor o la profesora puede hacer (o dejar de hacer) demasiadas acciones para conseguir que los educandos aprendan para la vida y en la vida, como sostenía Dewey (1967).

Se requiere un cambio en el pensamiento de los profesores, y en especial de los responsables o tomadores de decisiones de la educación escolar en México. Este cambio puede iniciarse con reflexiones del actuar docente, pero sin interpretarlos bajo la inflexibilidad de la didáctica instrumentalista o de enfoques que intentan forjar en los educandos competencias de mercado. Más bien es necesario echar mano de la complejidad, no solamente para comprender por qué los maestros actúan como lo hacen, sino también para transformar el paradigma de enseñanza, justamente porque la sociedad-mundo es compleja, como el hombre mismo.

Precisamente fue lo que se intentó hacer en

el presente estudio, y el caso de la maestra es demasiado interesante. Ella es una muestra de compromiso y responsabilidad. Todos los días planeaba, recortaba, daba ejercicios, revisaba, corregía, entre tantas tareas más. Pese a todo, no logró aprendizajes duraderos, vivenciales y significativos. Sus alumnos no fueron los que mejores resultados obtuvieron en las evaluaciones escolares, sobre todo en lo concerniente a lectura y escritura.

Ella es un ejemplo de eficiencia, pero su paradigma de enseñanza no le permitió trascender la simplicidad y la cientificidad.

Como se sostuvo, su visualización del conocimiento como algo dado, inmutable, estable, comprobable, no es desacierto de ella ni de los maestros en general, sino de la herencia y prevalencia del método científico que se empeña en mostrar una sola realidad asequible y posible de experimentarse y verificarse. Si la maestra se saliera de las prescripciones científicas, probablemente recibiría como consecuencia bajas calificaciones de sus alumnos, puesto que las pruebas obedecen a los contenidos oficiales (aceptados convencionalmente), y estos deben enseñarse sin alegatos. De allí que el cambio no dependa solo de los docentes, sino de todos los que participan en el sistema educativo.

Sin embargo, lo anterior no exime la posibilidad de cambiar, de ser creativos en el aula. El profesor debiera despojarse de sus tradicionales esquemas, mirar al aula como un espacio ecoló-

gico, vivo, dinámico, en donde no solo se desarrolla lo cognitivo, sino también lo heurístico, lo axiológico, y lo más importante: las emociones. El educando es un ser vivo que siente y vive el conocimiento. La formación humana no es simple. Los niños siempre han representado el futuro, y es menester cuestionar si lo que se busca es convertirlos en meros receptores pasivos, futuros ciudadanos obedientes, callados, timoratos, con dificultades para reflexionar y analizar e incluso hasta impedidos para cuestionar.

El profesor necesita repensar su actuar, lo cual no es sencillo por la interiorización que tiene de lo normativo, lo científico, la búsqueda de la verdad absoluta. Así puede estar convencido que hace lo correcto, que su enseñanza es efectiva por su cumplimiento, culminación a tiempo del programa y demás materiales, porque sus alumnos pasan los exámenes, entre tantas actividades más. Y sí, es eficiente, claro, pero sus creencias no le dejan ver nuevas posibilidades de enseñar, que implican desaprender formas tradicionales de relación con los educandos y hábitos mentales reduccionistas, como tampoco deshacerse de prácticas burocráticas o simplemente pasarlas a un segundo plano.

Empero el asunto no es sencillo: implica ir contra un sistema educativo que le condiciona con prescripciones normativas contradictorias, el discurso retórico contradice la realidad.

Creemos que los eventos aquí presentados pueden constituir una pauta para modificar los

esquemas que rigen la actual enseñanza, de lo que no siempre se tiene conciencia. Así, ilustrados, probablemente harán reflexionar a muchos maestros respecto a lo que hacen y dejan de hacer en las aulas con sus educandos, y, por supuesto, a que los administradores y todos los involucrados en la educación escolar también repiensen sus intentos de cambio. De allí la importancia de recurrir a la analogía del topo: antes de afectar la superficie, ha de cavarse cuidadosamente la sala subterránea y transformar el subsuelo.

### Referencias

- Ausubel, D. P.; Novak; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. y Jean, C. (1971). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, C. (2005) "Complejidad, caos y educación". En: Arellano (coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Antrophos.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C. (2007). *Constructivismo en el aula*. Barcelona.
- Dewey, J. (1967). "Mi credo pedagógico". En: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, 6ª ed., Lorenzo Luzuriaga (trad.). Buenos Aires: Losada, pp. 51-66.
- Hayles, N. K. (1998). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y*

- postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, M. G. (2009). En Landgrave y otros, *La complejidad en realidades diversas*. México: IESES.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Maturana, H. R. y Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitarias.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antrophos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morin, E. (1988 y 2000). *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.