

48
265



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**



**EL PAPEL DEL ERROR EN EL PROCESO ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
PRESENTA:
GLORIA LETICIA ALGUIN BANCHEZ



DIRIGIDA POR: MTR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

MARZO 1984



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mis padres, por guiar cuidadosamente
cada paso de mi formación.**

**A las personas que con su amistad
acompañaron diferentes momentos de mi
trayectoria escolar.**

**Mi sincero agradecimiento a Eugenio,
"esta gente" que hizo posible con
sus sugerencias la realización de un
trabajo "con-sentido".**

I N D I C E

INTRODUCCION	5
I. NOCIONES DEL ERROR Y DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .	18
1.1 El proceso enseñanza-aprendizaje	24
1.2 Dos enfoques educativos sobre el error	31
II. EN LA CLASE: ALUMNOS Y MAESTROS ANTE UN ERROR	36
2.1 ¿Cometer errores en una clase?	42
2.2 "¡Chini! la voy a regar"	48
2.3 "¡Me equivoqué y punto!"	54
2.4 Entre la objetividad y la subjetividad	62
III. EL ERROR EN EL CORRER DE TIEMPOS. LUGARES E INDIVIDUOS	70
3.1 "¿Qué les hicieron en estos años?".....	72
3.2 "¿Cómo le haré en otros años?"	83
3.3 "Lo que se debe hacer en todos los años"	92
IV. "Y TODOS CONTRA MI"	98
4.1 Las exposiciones	99
4.2 Asumiendo roles	110

V. DEL ERROR A LA INVESTIGACION: UN PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS	116
5.1 El error como malestar	117
5.2 El error como experiencia de aprendizaje	123
COMENTARIOS FINALES	132
BIBLIOGRAFIA	137

I N T R O D U C C I O N

El trabajo de investigación que a continuación se presenta, constituye un acercamiento al estudio de algunas acciones que se realizan en la práctica de un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Nos referiremos especialmente a lo que ocurre en el transcurso de una clase en relación a un hecho específico: Cometer errores. Tal situación se presenta constantemente a lo largo de una práctica educativa, reconociéndose como una acción común para maestros y alumnos. En este sentido, la orientación del presente estudio se dirigirá a descubrir y explicar cómo se asume el error dentro del proceso E-A.

Frecuentemente encontramos que en una clase se cometen errores, éstos se manifiestan en las actitudes que realizan los miembros de un grupo (tanto alumnos como profesores), ya sea al contestar una pregunta, al realizar un examen, al dar una opinión, al exponer un tema, etc., es decir, es susceptible de manifestarse al ejecutar cualquier acción.

Esto nos lleva a pensar que el hecho de cometer errores no es algo gratuito, y que tiene una lógica que puede explicar su existencia como parte constitutiva de un proceso de aprendizaje. Es por ello que a través de esta investigación se pretenden conocer algunos puntos de vista en torno a lo que el error significa, ubicando sus causas y consecuencias en el proceso ya mencionado, para así detectar su importancia dentro de una práctica educativa determinada.

Al considerar la clase como el contexto en el cual ubicamos nuestra problemática central, analizaremos principalmente las vivencias de los miembros que en ella se desenvuelven.

En este caso particular, la investigación se llevó a cabo considerando diversas opiniones de alumnos y maestros del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La razón de realizar un estudio en este lugar, se basó originalmente en una inquietud personal referida a analizar procesos que a través de la experiencia ya eran conocidos "intuitivamente". Es decir, la formación académica que adquirí en este lugar, me permitió de alguna manera identificar diversas formas en las que el proceso E-A se realiza. Esto fue útil como punto de partida de la presente investigación, ya que tenía una referencia en "primera persona" de distintos acontecimientos que ocurrían en la dinámica de una clase.

Esto fue sólo el inicio de la identificación de una problemática, en donde se ubicaban dos reacciones opuestas ante el hecho de cometer errores: rechazo o aceptación. Sin embargo, para profundizar sobre dichas reacciones, fue necesario buscar su significación desde "otra postura" que permitiera conocer los procesos que se llevan a cabo en una clase, en función de quienes la constituyen y por tanto la caracterizan.

Para tal efecto, la principal herramienta de trabajo consistió en hacer un análisis de los significados de las acciones, conceptualizados desde el punto de vista de quienes las realizaban.

Partimos entonces de la identificación de los sujetos que formarían parte de nuestra investigación: maestros y alumnos del Colegio de Pedagogía. Cabe señalar que ambos tienen entre sus principales objetos de estudio al proceso E-A, de ahí que sus impresiones respecto al error tengan un especial matiz, ya que además de estudiar el "deber ser" del proceso educativo de acuerdo a las teorías que se manejan en el campo pedagógico, aún

forman parte de ese mismo proceso que estudian.

Nos encontramos entonces ante un conjunto de individuos que se identifican con la posibilidad de adquirir una formación profesional en el campo de la Pedagogía y por tanto en el conocimiento de procesos educativos. Estos individuos interaccionan en un marco institucional que les prescribe ciertas normas como son la asignación de espacios y tiempos específicos para llevar a cabo las clases que también responden a un orden curricular planeado institucionalmente.

Los estudios que en este lugar se realizan se insertan en el área de las disciplinas sociales, de ahí que el sistema de trabajo en la mayoría de las clases se refiera especialmente a analizar procesos de interacción social, lo cual indica que el discurso oral en clase constituye uno de los principales métodos utilizados para llevar a cabo el proceso de E-A.

Al pretender identificar la actitud de maestros y alumnos ante un error dentro de una situación de enseñanza-aprendizaje con las características anteriormente señaladas, se hizo necesario realizar un trabajo de corte "cualitativo" en virtud de que nuestro principal interés se refirió siempre a tratar de interpretar significaciones procedentes de los propios individuos pertenecientes al contexto analizado.

Algunos lectores podrían considerar que el estudio del papel del error en el proceso E-A, constituye algo "insignificante" o de poca relevancia ya que en diversas ocasiones se piensa que su manifestación en una determinada práctica representa una situación obvia y carente de valor. En este caso es importante reflexionar que lo obvio también requiere un análisis, ya que puede conducirnos a comprender las condiciones en las cuales los sujetos se desenvuelven e interaccionan para establecer una amplia red de significaciones a sus actos.

Como S. Freud señala. "Si han participado como detectives en la investigación de un asesinato, ¿Esperan realmente encontrarse con que el asesino dejó tras sí, en el lugar del hecho, una fotografía junto con su dirección, o más bien se conforman por fuerza con las huellas más leves e imperceptibles de la persona buscada? No desperdiciemos, entonces, los pequeños síntomas; quizá a partir de ellos logremos ponernos en la pista de algo más grande".¹

De tal manera, cada detalle por pequeño o indiferente que parezca, es útil para comprender los sucesos que se dan en la cotidianidad de una determinada práctica.

La aparición de los errores en el proceso E-A, puede dar cuenta de la dinámica que se establece en un salón de clases. El interés radica en buscar las causas que los originan y las consecuencias que pueden producir durante una práctica educativa, considerando la propia visión, sentimientos e impresiones de los sujetos involucrados (maestros y alumnos).

El error no es ajeno a estos personajes, sin embargo, pocas veces se reflexiona su existencia, es decir, ocurre como un hecho "no pensado". Algunos autores como Frederick Erickson, hablan sobre este aspecto, refiriéndose a la "invisibilidad de la vida cotidiana". Señala que los sujetos pueden no darse cuenta de los modelos de sus propias acciones al llevarlas a cabo, debido a su familiaridad. En este sentido, la tarea del investigador consiste en hacer extraño lo familiar; lo común se vuelve problemático y lo que está pasando puede volverse visible para documentarse sistemáticamente.

En este orden de ideas, tratemos de situar algunas

¹ Freud, S. Conferencias de introducción al psicoanálisis. p.24

características del tipo de investigación empleada en este estudio. Retomando algunas ideas de Clifford Geertz, podemos señalar que la investigación cualitativa-etnográfica (C-E), se relaciona con "una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas".¹ A tales estructuras debe enfrentarse el investigador para captarlas primero y para explicarlas después.

Las estructuras a las cuales se hace referencia, corresponden a los diferentes significados que pueden existir sobre una misma situación. De acuerdo a nuestra problemática a tratar, podemos distinguir la diversidad de enfoques respecto al error, contemplados desde diferentes posturas que precisan desentrañarse (el error para el alumno, para el profesor y para la Institución), las cuales de alguna manera se interrelacionan para comprenderse mutuamente.

El trabajo de interpretación implica ser extraordinariamente reflexivo al describir los eventos cotidianos en el escenario estudiado, y al tratar de identificar el significado de las acciones en los eventos desde los distintos puntos de vista de los propios actores. Erickson señala que es de suma importancia "considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para la gente involucrada en ellos".

De tal forma, la investigación se estructura a partir de datos fenomenológicos que representan la concepción de los actos de los participantes que están siendo investigados. Es decir, son los mismos sujetos que se estudian quienes proporcionan los elementos de análisis.

¹ Geertz, C. La interpretación de las culturas, p.24

Es necesario destacar que al realizar un estudio C-E sobre un fenómeno social (un proceso de E-A institucionalizado), se involucra de algún modo al propio sujeto investigador, quien representa también un sujeto social. Sin embargo, éste tiene que hacer una clara diferenciación entre su posición como sujeto investigador, y tomar conciencia de su acercamiento al objeto de estudio, así como situar la manera en que la construcción del conocimiento se va llevando a cabo.

Estas ideas quedan representadas en la visión que Michel de Certeau tiene al hablar sobre la condición de posibilidad de la operación literaria: La diferencia estructural entre "aquí" y "allá". Al hablar sobre la descripción del "mundo salvaje", éste aparece como el allá, mientras que la "sociedad civil" representa el acá, la verdad de los hombres. "La ruptura aquí/allá se transforma en una división naturaleza/cultura. Finalmente, la naturaleza es el otro, mientras que el hombre es el mismo".³

En nuestro caso particular, el espacio que constituye el salón de clases, en donde los sujetos que se pretenden investigar se interrelacionan, representa el "allá" y dichos sujetos el "otro" con respecto al sujeto investigador. Pero no basta con situar el lugar de cada uno, sino que es necesario comprender que la producción del conocimiento se realiza a través de una hermenéutica del otro. Mediante la visión del investigador se recrean para el lector las acciones de los sujetos que se estudian, con la pretensión de descubrir su significado local.

Esto implica que los resultados de la presente investigación no constituyen una teoría que pueda generalizarse, ya que nos referimos especialmente a lo que ocurre en un espacio y a unos sujetos determinados, cuyos significados explican una situación particular.

³ De Certeau, M. La escritura de la historia, p.240

El interés radica en descubrir las perspectivas, creencias y valores de un grupo de individuos respecto a su quehacer cotidiano. Tal tarea se hace "desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones".⁴

La teoría en este caso, se crea a partir de elementos empíricos, es decir, las apreciaciones de alumnos y maestros respecto al error constituirán el objeto de análisis de la investigación, y los constructos teóricos que puedan elaborarse, se referirán a una posible explicación del significado de las acciones comentadas.

Por tanto, la teoría -en este tipo de investigación- no es predictiva, ya que se construye a partir de hechos que se interpretan como ocurridos. Su principal función, de acuerdo con Geertz, consiste en "suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma".⁵

No obstante, en el desarrollo de este estudio se encontrarán elementos teóricos, producto de la apreciación de diferentes autores respecto al proceso E-A y en algunas ocasiones al error. Tales enfoques son útiles en la medida que muestran un panorama sobre algunos aspectos que rodean la práctica y el hecho que pretendemos analizar.

La estrategia que se utilizó para conocer opiniones respecto a la problemática a tratar, consistió en realizar entrevistas a alumnos y maestros del Colegio de Pedagogía. Dichas entrevistas se llevaron a cabo indistintamente, es decir, la selección de los

⁴ Woods, P. La escuela por dentro, p.18

⁵ Geertz, C. Op. Cit. p.38

sujetos a entrevistar se dió de manera informal, sin establecer una muestra específica. En tal sentido, pertenecer al Colegio mencionado, como alumno o maestro, fue el principal criterio de selección.

Bajo estas circunstancias se aplicaron treinta y ocho entrevistas, refiriéndose cada una a un sujeto en particular, caracterizando veintinueve de ellas la opinión de alumnos y nueve la de profesores.

Cabe señalar que el plan de estudios de la carrera de Pedagogía contempla ocho semestres para cubrir el total de sus asignaturas en forma regular, por lo que podemos encontrar un grupo heterogéneo de individuos respecto al semestre que cursan. Considerando tal situación se realizaron entrevistas a sujetos de los diferentes semestres, en este caso de los correspondientes al segundo, cuarto, sexto y octavo; ya que el trabajo para la obtención de datos empíricos se llevó a cabo durante el periodo referido al semestre 92-II.

De esta forma pudimos rescatar opiniones de algunos individuos caracterizados en diferentes grados institucionales. Esto sin embargo, no fue un factor determinante para realizar el análisis, ya que éste no se enfocó a caracterizar opiniones de acuerdo al grado de estudios.

El periodo durante el cual se realizaron las entrevistas, presentaba características propias de comentarse. Siendo la etapa en la que el semestre académico estaba por finalizar, podíamos acceder a las experiencias de los sujetos ocurridas durante el desarrollo del curso. Es decir, podían remitirse fácilmente a los sucesos que caracterizaron sus vivencias al interior del salón de clases durante el ciclo escolar que estaba por finalizar. Sin embargo, existieron también ciertas dificultades para lograr que los sujetos nos concedieran

entrevistas extensas, ya que solían encontrarse "ocupados" preparando (de acuerdo a sus propias explicaciones) trabajos, exámenes, exposiciones, etc., como requisitos de acreditación final de las diversas asignaturas.

Ante tal situación, las entrevistas se llevaron a cabo de acuerdo a las disposiciones de maestros y alumnos, tratando en todo momento de respetar sus tiempos y condiciones (referidas casi siempre a escoger el lugar en donde serían entrevistados: salones, pasillos, cafetería, cubículos; y con ciertas características: a puerta cerrada, abierta, con compañeros, solos, de pie, sentados en los pupitres, en el suelo, etc.).

En la mayoría de los casos existió una manifiesta disposición para responder las preguntas y entablar una conversación, salvo algunas ocasiones en donde se mostraba cierta desconfianza al iniciar la entrevista, como el caso de un profesor que expresaba: ¿Para qué la entrevista?, ¿Sobre qué?, ¿Con quién estás trabajando?, ¿Por qué me escogiste a mí?. A cualquier tipo de inquietud, sin embargo, trató de darse explicación, contando así con la autorización de cada entrevistado para considerar sus comentarios en la investigación.

Cabe mencionar que todas las entrevistas fueron grabadas con la finalidad de lograr una transcripción fiel de las respuestas concedidas. Situación que a veces resultaba extraña para los sujetos participantes, a quienes de cualquier manera se les garantizó proteger su identidad y utilizar la grabación para fines exclusivos de la investigación.

Las entrevistas realizadas partieron de una pregunta central referida a conocer opiniones en torno al acto de cometer errores, remitiendo a los sujetos entrevistados al momento en que una clase se desarrollaba. Una vez que el sujeto comenzaba a hablar al respecto, las preguntas relativas a su experiencia variaban de

acuerdo a las reacciones y a las respuestas que manifestaban. En este sentido, la dirección de la entrevista respondía a los comentarios señalados por los propios entrevistados.

De esta manera, el registro del contenido de las entrevistas fue el principal instrumento de trabajo durante la investigación, cuya estructura se fundamentó en las respuestas de los sujetos participantes.

En virtud de tal situación, a lo largo del estudio podremos encontrar una notable cantidad de citas correspondientes a diferentes entrevistas, identificadas con un número que se otorgó de acuerdo al orden cronológico en que se realizaron. Asimismo todas ellas se caracterizan con una letra para diferenciar las respuestas de alumnos y docentes, ejemplo: EA1 (Entrevista No. 1, realizada a un alumno) ó ED34 (Entrevista No. 34, realizada a un docente). El contexto que incluye a dichas citas, denota también el sexo de las personas entrevistadas.

Al señalar las características de nuestra investigación, podemos apreciar que el trabajo que a continuación se presenta, constituye un análisis particular sobre un hecho específico, que sin embargo puede detectarse en diversas prácticas educativas, las cuales difieren en relación a sus aspectos locales.

Desde esta visión, retomamos una idea de Geertz, que de alguna manera contribuye a clarificar las características del tipo de trabajo que realizamos durante la investigación; dicho autor expresa que "Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y con criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas -legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura.

significación- esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos".⁶

Por lo anteriormente señalado, podemos decir que la presente investigación pretende en la medida de lo posible, y considerando su particularidad, aportar al campo pedagógico una visión de lo que ocurre cuando un error se manifiesta durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de reflexionar las causas que lo producen y las consecuencias que genera en el desarrollo de una práctica educativa.

El trabajo se estructura en cinco capítulos que retoman en algunos de sus títulos y subtítulos, expresiones propias de los sujetos entrevistados.

El primer capítulo está constituido por un breve panorama teórico en relación al proceso E-A, estableciendo algunas de sus características principales y ubicando a los sujetos que en él actúan, dicho panorama tiene la finalidad de enmarcar el problema que pretende abordarse. También se retoman en este apartado algunas ideas que se han manejado en torno al error -fuera del contexto escolar- atendiendo diferentes enfoques, que nos permitirán identificar algo de lo que se ha escrito en torno a nuestro objeto de estudio.

A partir del segundo capítulo nos referiremos especialmente a las apreciaciones de los sujetos entrevistados, ubicando a la clase como la situación particular en la cual estudiaremos los hechos relacionados con el acto de cometer errores. Por tal motivo, para descubrir el significado de este hecho, recurriremos a las vivencias propias de maestros y alumnos, destacando las particularidades que identifican sus reacciones. Se ubicarán

⁶ Ibid. p. 34

también algunas caracterizaciones en torno al error, considerando para tal efecto las formas de conocimiento objetivo y subjetivo.

En el tercer apartado se analizarán diferentes visiones del error en relación a las posibles consecuencias que genera en determinados momentos de la formación del individuo. Considerando tal hecho, se referirán particularmente los ideales que se perciben por parte del maestro en relación al trabajo con sus alumnos, del alumno en su visión a un futuro campo laboral, y de la Institución, que procura mantener un orden para legitimar las prácticas educativas que se realizan en su interior.

En el cuarto capítulo se analiza una de las situaciones en la que el error se percibe y se vivencia con mayor claridad —desde la visión de diferentes alumnos—, destacando el sentir particular del individuo respecto al resto del grupo. Razón por la cual, en este apartado se explica la formación de roles al interior del salón de clases como consecuencia de la valoración de cada sujeto en relación al hecho de cometer errores.

El quinto capítulo pretende a modo de cierre, considerar el valor del acto de cometer errores, reflexionando en torno a las causas que lo originan y a las consecuencias que produce durante el desarrollo de un proceso de E-A.

Por último se encontrarán los comentarios finales en relación al objeto de estudio y a la experiencia de investigación que se llevó a cabo.

"El error es esencialmente individual y personal; no se puede explicar sin tener en cuenta las disposiciones particulares del sujeto que piensa. Nada es tan verdaderamente nuestro como nuestros errores".

V. Brochard

CAPITULO I

NOCIONES DEL ERROR Y DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para iniciar nuestro estudio sobre el papel que el error tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje es importante ubicar algunas referencias en torno a su significado.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, un error puede entenderse como:

- 1) Concepto equivocado o juicio falso.
- 2) Acción desacertada o equivocada.
- 3) Cosa hecha erradamente.

Esto a su vez nos remite a localizar el significado de tres conceptos:

- Errar: (Del latín errare). No acertar.
 Equivocar: (De equivoco). Tener o tomar una cosa por otra, juzgando u obrando desacertadamente.
 Acertar: Dar en el punto a que se dirige alguna cosa.

Podríamos conformarnos con estos conceptos para comenzar el presente estudio, sin embargo, es necesario profundizar aún más sobre lo que se ha dicho y escrito en torno al error, ya que es un término que comúnmente causa "desagrado" debido a la idea que de él se tiene.

En diversas ocasiones relacionamos la palabra error con "algo que está mal" por considerar que una determinada acción es incorrecta y creemos que todo aquello que es incorrecto no está "bien hecho". Es así que valoramos las acciones como "buenas o malas" y generalmente lo bueno suele ser lo verdadero y lo malo lo que es falso. Es decir, lo que comúnmente catalogamos como *está bien* quiere decir *así es*, y lo que *está mal* se significa como *así no es*. En este sentido un error se relaciona con el "así no es", por lo que llega a concebirse como un juicio falso.

Cabe señalar que al hablar de ERROR se hace referencia a un juicio o a una valoración con respecto a algo, y ERRAR se refiere a la acción de cometer un error. Hablamos entonces de una valoración y de una acción.

Pero ¿Cómo podemos saber que algo es erróneo?, anteriormente se mencionó que valoramos las cosas como buenas o malas, como verdaderas o falsas, de ahí que para conocer el valor de algo, muchas de las veces comparemos entre estas dos visiones. Por lo general existe un valor preestablecido y reconocido hacia el orden de las cosas, y cuando nuestro entendimiento difiere de este valor podemos descubrir la existencia de un error: ya sea por descubrimiento propio o porque los demás nos lo hagan saber.

Nicola Abbagnano, en su Diccionario de Filosofía señala otra definición de error: "Se puede denominar error todo juicio o valoración que contravenga al criterio que se reconoce como válido en el campo a que se refiere el juicio, o bien a los límites de aplicabilidad del criterio mismo... la posibilidad del E. condiciona la investigación de la verdad y no se puede negar sin negar la verdad misma... el que dice una falsedad, no dice "lo que no es" (lo que sería imposible) sino algo diferente de lo que es: expresa una combinación de formas (géneros y especies) que no está conforme con las posibilidades de relación objetivas de tales formas".⁷

De acuerdo a esta definición, un error se refiere a un juicio distinto de otro considerado válido. Sin embargo, el error también tiene validez en tanto se reconocen sus causas y se enfrenta al juicio correcto, generándose así una búsqueda por el conocimiento verdadero.

Algunos autores como Descartes se refieren especialmente a la

⁷ Abbagnano, N. Diccionario de filosofía, p. 421

"voluntad" como principal causa del error, considerando que los errores se manifiestan debido a que "como la voluntad es mucho más amplia y más extendida que el entendimiento, no la contengo en los mismos límites, sino que la extiendo asimismo a las cosas que no comprendo".⁶ En este sentido, cada individuo tiene el poder de elegir, y en este poder interviene la voluntad que es -según Descartes- la principal causante de cometer errores. Dicho autor considera que los errores voluntarios y los pecados son equivalentes.

En contraparte a tal idea, podemos hablar de una ignorancia del error que supone un desconocimiento de la valoración emitida a una determinada acción. Cuando el error llega a descubrirse como tal supera esa ignorancia, condicionando de alguna manera la corrección del desacierto. Lo cual manifiesta que el individuo no compromete necesariamente su voluntad al cometer un error.

Hagamos referencia ahora a una de las premisas que maneja Hegel en su obra "Fenomenología del espíritu". Señala que el error es parte de la verdad y la verdad del error, existiendo un devenir constante. El conocimiento -en este orden de ideas- se construye a partir de un proceso dialéctico en donde todo es cambiante. *nada es, todo deviene.*

Es así como existe un movimiento que se encuentra representado por tres elementos: Tesis, antítesis y síntesis; que son los factores fundamentales en el método dialéctico de Hegel. Tengo lo uno (Tesis), mediante la reflexión logro oponer este uno a un otro (Antítesis), y luego, en el juicio establezco una relación de identidad entre ambos (Síntesis). La persistencia del error en la realidad sólo es posible porque puede darse su transformación en una verdad, puede decirse que toda verdad es un error corregido. Por ello para Hegel no hay verdades ni errores

⁶ Ferrater, J. Diccionario de filosofía, p.967

estáticos, lo que hay es cambio, movimiento. Tanto la tesis como la antítesis se enfrentan, se corrigen mutuamente, se destruyen una a otra, pero también se combinan y engendran en definitiva una verdad sintética.

A pesar de estas consideraciones en torno al error, resulta difícil desarraigar el rechazo que sus manifestaciones ocasionan. Tratemos de explicar esta situación.

Podemos decir que el hombre a lo largo de su existencia trata de encaminar sus acciones de tal forma que cada cosa que haga le sea reconocida y aceptada por la sociedad que le rodea. Estableciéndose así una situación de control y vigilancia por parte de los "otros" hacia los procederes de cada individuo, y una preocupación de "uno mismo" por evitar las acciones que podrían juzgarse como "mal hechas".

Tal situación genera un sentimiento de temor por hacer el ridículo frente a los demás, de ahí que los errores sean indeseables y causen malestar en cualquier individuo. Sin embargo, a pesar del esmero por tratar de que nunca ocurran, éstos se manifiestan constantemente.

Aún cuando el hombre tiende a perfeccionar sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, esto no significa que el proceso de aprehensión de dichos conocimientos, o los conocimientos mismos estén exentos de errores o equivocaciones. En diversas ocasiones los errores son parte del mismo proceso de conocimiento y constituyen una experiencia que ayuda a constatar el conocimiento certero. De esta manera podemos identificar que las acciones erróneas no se dan en forma gratuita, ya que tienen una razón de ser para cada individuo.

Resulta interesante dirigir nuestra atención hacia los señalamientos que S. Freud maneja en torno al error. Sus ideas

respecto a este tema se encuentran en relación directa con lo que él considera una "operación fallida".

Freud señala que dichas operaciones tienen un sentido que aparece con relativa frecuencia en diversas formas, algunas veces pueden darse casos de base puramente fisiológica o es probable que algunas deban reconocerse como no intencionadas. Se refiere especialmente a aquellas que poseen sentido, es decir, que tengan como él señala, significado, propósito, tendencia y ubicación dentro de una serie de nexos psíquicos.

Una operación fallida ocurre cuando dos diferentes intenciones se interfieren perturbando una a la otra, son por tanto, el resultado de un conflicto entre dos aspiraciones distintas. En sus "Conferencias de introducción al psicoanálisis" (Los actos fallidos), Freud cita un caso en donde se dice exactamente lo contrario de lo que se tenía la intención de decir, cuando un presidente de la Cámara de Diputados abrió una vez su sesión diciendo: "Compruebo la presencia en el recinto de un número suficiente de señores diputados, y por tanto declaro cerrada la sesión". El sentido de esta operación fallida se refiere a que el presidente estaba abriendo la sesión, pero hubiera preferido cerrarla en ese momento. Esta perturbación proviene de una hilación de pensamientos en la cual se ocupaba la persona que cometió tal desliz; esa hilación sale a la luz en forma de error.

De tal forma, pueden exteriorizarse en el individuo intenciones que él mismo desconoce, pero que pueden discernirse por otros a través de ciertos indicios que se manifiestan, tales como deslices en el habla, la escritura, olvidos, pérdidas o distracciones.

Freud señala que se habla de errar, "toda vez que en el material psíquico por reproducir se debe destacar el carácter de

la realidad objetiva; por tanto, toda vez que se deba recordar algo diverso de un hecho de nuestra propia vida psíquica, y más bien algo que puede ser corroborado o refutado mediante el recuerdo de los demás. En este sentido, lo opuesto al error de memoria es la ignorancia".⁹

Esta idea indica que existe un error toda vez que nuestro material psíquico se encuentra en desacuerdo con la realidad objetiva. El individuo que comete un error puede no darse cuenta de su actitud, es mediante el recuerdo de los demás que puede percatarse de este hecho.

Freud también señala que son diferentes el actuar de forma equivocada ante una situación e ignorar completamente tal situación; "Siempre que cometemos un desliz en el habla o en la escritura tenemos derecho a inferir una perturbación debida a procesos anímicos situados fuera de la intención; pero es preciso admitir que a menudo aquellos obedecen a las leyes de la semejanza, la comodidad o la inclinación a apurarse, sin que lo perturbador haya conseguido instalar un fragmento de su propio carácter en la equivocación resultante a raíz de aquel desliz".¹⁰

Es entonces que -desde esta postura- el error constituye una operación fallida; es perceptible debido a que indica un desacuerdo con la realidad objetiva y su aparición refleja que la actividad anímica en cuestión, tuvo que luchar con alguna situación perturbadora. Sin embargo, no se descarta la idea de que en muchas ocasiones los errores también son producto de una total ignorancia hacia una situación determinada.

⁹ Freud, S. Psicopatología de la vida cotidiana, p.212

¹⁰ Ibid. p. 216

Como pudimos observar a lo largo de esta breve exposición, la forma de concebir un error puede tener distintos enfoques. En diversas ocasiones es considerado como algo que está mal, y por lo tanto se procura evitar para que no sea mal visto ante los demás.

Sin embargo, al tomar en cuenta una apreciación filosófica, encontramos que un error no significa precisamente algo que esté mal, sino algo distinto de lo que es considerado como cierto. El error por lo tanto, está directamente relacionado con los juicios de valor y se encontrará siempre en oposición o diferirá de la realidad objetiva plenamente reconocida en cualquier área a la que nos estemos refiriendo.

Desde un punto de vista psicoanalítico, los errores tienen una razón de ser y un sentido para cada sujeto en la particularidad de cada acción, de ahí que sea importante considerar la situación en la cual se generan.

En un primer momento el individuo que se equivoca puede creer estar en lo correcto, es aquí donde se lleva a cabo un proceso de comparación y constatación de lo que considera certero y erróneo, este proceso lleva al sujeto a reflexionar, rectificar y construir el conocimiento que tiene sobre las cosas.

1.1 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hasta el momento, hemos ubicado algunas ideas que nos dan un breve panorama acerca de lo que el error ha significado para algunos autores desde una óptica muy particular. Ahora trataremos de contextualizar la situación a la cual hemos estado refiriéndonos, es decir, exploraremos lo que sucede cuando un error se comete en una práctica concreta. Esta se refiere a la que se lleva a cabo en un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

En primer lugar hablemos de las características que algunos autores atribuyen a dicho proceso, para posteriormente recurrir a la apreciación de los miembros que actúan en él (maestros y alumnos), con el fin de identificar su actitud ante un error.

Hablamos de proceso E-A, para referirnos a una secuencia de actos que conducen a la formación de un sujeto. Esta definición sin embargo, es mucho más compleja de lo que parece.

"Es 'proceso' porque como todo aquello que pretenda tal nombre, es una serie continua y progresiva de acontecimientos, de fenómenos y de estadios, cuyos componentes interaccionan, se influyen los unos a otros". "Este conjunto de acontecimientos tiende hacia finalidades determinadas, en este caso se pretende que el sujeto se forme de acuerdo a ciertos valores, conocimientos, creencias e ideales, que le permitan integrarse y adaptarse a las necesidades del medio que le rodea.

Cabe mencionar que ésta sería la finalidad que el proceso educativo persigue, y éste es aún más complejo que el proceso E-A, ya que este último es sólo una parte que le da vida. Los actos de enseñar y aprender forman parte del gran fenómeno que es la educación, que actúa como un gran sistema que se inserta en la vida del hombre. Es así que el proceso E-A se relaciona más que nada con la acción educadora, y constituye una pieza fundamental de la educación, es el motor que le da marcha. De esta manera siempre que se hable de educación, se encontrará inmerso un proceso de E-A.

Dicho proceso se caracteriza por ser dinámico, es decir, los elementos que en él actúan se encuentran en constante movimiento y se influyen mutuamente, y al igual que la educación, tiene fines preestablecidos que regulan las actividades de los

¹¹ Nassif, R. Teoría de la educación, p.215

elementos que lo constituyen.

Como se mencionó anteriormente, el proceso E-A se refiere a la acción educadora, o acto educativo, que como lo define Marcel Postic, "se propone una construcción de comportamientos en un sujeto, según un vector orientado. Supone un conjunto coherente de acciones emprendidas con vistas a un fin, a un sistema ordenado de medios".¹⁸

Es así como podemos observar que el proceso E-A tiene un carácter directivo, ya que todas las acciones que se llevan a cabo dentro de él tienen un fin establecido, que se relaciona con la formación del sujeto. Este sujeto de la educación que es el hombre, es el encargado de llevar a cabo los actos de enseñar y de aprender, los cuales se encuentran en relación directa, funcionando como una unidad de acción ya que ambos se influyen mutuamente, caracterizando cada práctica educativa.

En el discurso pedagógico, podemos encontrar diversas conceptualizaciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje, que responden a concepciones distintas de acuerdo al contexto y a la época en la cual se generan; "la búsqueda de la significación de los actos de enseñar y de aprender obliga a remontarse a las finalidades pedagógicas: todo comportamiento operatorio que se quiere adquirir o hacer adquirir se inscribe en un comportamiento social general correspondiente a una cierta concepción del hombre en la sociedad."¹⁹

Francisco Larroyo explica el concepto tradicional de la enseñanza y el aprendizaje. Desde este enfoque, "la enseñanza no es otra cosa que transmitir, por parte del maestro,

¹⁸ Postic, M. La relación educativa, p.14

¹⁹ Ibid. p. 12

conocimientos, y el aprender, paralelamente, la recepción, por parte del alumno, de estos conocimientos... Lo oído en la lección o lo leído en el libro de texto se formula en máximas y se imprime en la memoria".¹⁴ En este orden de ideas, el proceso E-A, se limita a un simple proceso de transmisión y recepción que se queda estático, sin influencias mutuas. En la actualidad, este significado pierde validez, ya que los actos de enseñar y aprender encierran toda una serie de características que les impiden permanecer estáticos.

Larroyo sostiene que es necesario rechazar el concepto tradicional de enseñanza, en beneficio de otro que corresponda al hecho productivo del aprendizaje activo e integral, y señala, "si aprender significa adquirir a través de la propia experiencia, conocimientos, hábitos, destrezas, etc., de tal manera que puedan promover un cambio en el comportamiento del educando, es claro que la enseñanza auténtica consiste ante todo en proyectar, motivar, orientar, encauzar la dicha experiencia. La enseñanza, así, se convierte en un conjunto metódico de actividades. El alumno ha de llegar a los contenidos de la enseñanza por propia y dinámica actividad... por ello, la enseñanza lleva consigo otra exigencia, a menudo mal comprendida: El enseñar requiere un control permanente. Se aprende de manera progresiva, y, para ello, es imprescindible comprobar lo que ha sido asimilado".¹⁵

En la anterior definición quedan implícitas también algunas ideas de Luis Alves de Mattos, en su "Compendio de didáctica general", en donde señala que la enseñanza es la actividad que dirige el aprendizaje, y este último no es de ninguna manera un proceso pasivo basado únicamente en la receptividad, sino que constituye un proceso eminentemente operativo, en donde el

¹⁴ Larroyo, F. Didáctica general contemporánea, p.69

¹⁵ Ibid. pp. 72 y 73

esfuerzo, el esfuerzo y la atención del alumno tienen un carácter vital, ya que debe identificar, analizar y reelaborar los datos de conocimiento que recibe e incorporarlos en su contextura mental, en estructuras definidas y bien coordinadas.

Retomando las ideas anteriores, podemos decir que el proceso E-A se caracteriza por ser un conjunto de acontecimientos que se lleva a cabo en forma continua y progresiva, cuyas principales fuerzas que lo componen son el acto de enseñar y el acto de aprender. Ambos actúan de manera dinámica como una sola unidad de acción que pretende lograr la formación del sujeto, para que este pueda comprender y enfrentar la realidad del mundo que le rodea.

Este es un proceso intencionado cuya actividad directora radica en la enseñanza, sin que por ello se entienda que el aprendizaje sea meramente pasivo, y que aquel que tiene a su cargo la enseñanza posea la última palabra en cuanto a saber se refiere.

La enseñanza se caracteriza por ser una actividad orientadora, que acerca a aquel que aprende a toda una serie de conocimientos para que los haga suyos o los pueda transformar de acuerdo a la situación que vive. De ahí que el sujeto que aprende, requiere de una actitud reflexiva ante los conocimientos que se le presentan para que los pueda confrontar con su propia experiencia. Tanto el que enseña como el que aprende, actúan uno en relación hacia el otro, por lo que existe una interacción y toda una serie de situaciones que generan la dinámica del proceso, haciendo particular cada acto educativo.

Dirijamos ahora nuestra atención a los dos sujetos claves del proceso E-A: El sujeto que enseña (Llámesse docente, maestro, enseñante), y el sujeto que aprende (Llámesse educando, alumno, estudiante). Como acabamos de ver cada uno es en relación con el

otro, sin embargo, ambos tienen características particulares.

La identidad que asumen tanto educadores como educandos, responde a una tipificación de acciones socialmente aceptadas, que además tiene como función guardar un orden al interior de la Institución en la cual se realizan, y en forma más amplia, en la sociedad en la cual se desenvuelven.

Para el modelo de educación tradicional, el docente actúa como un simple transmisor de conocimientos, y el alumno como receptor o depositario de esos conocimientos. "el educador es el sujeto de la enseñanza; los educandos son su objeto. El es el depositario de la verdad, que debe transmitir a los ignorantes, y el defensor de los valores de una sociedad. El alumno deberá repetir, recibir, aceptar sin discutir".¹⁶

Sin embargo, existe otra postura, que desmitifica la idea de que el educador sea el único sujeto dentro del proceso E-A, capaz de poseer la verdad, por ello: "el educador deja de ser transmisor y se convierte en fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico; que elige y opta autónomamente, como sujeto que es del proceso educativo".¹⁷

Sin embargo, aún cuando esta postura difiere a la anteriormente señalada y pretende innovar la concepción respecto a los actos de aprender y enseñar, podemos identificar que en

¹⁶ Suárez, R. La educación, p.53

¹⁷ Ibid. pp. 53 y 54

diversas ocasiones el proceder de maestros y alumnos se remite al modelo tradicional, y es que tal como lo menciona Marcel Postic, existen diversas determinantes de la relación educativa. Una determinante es la noción de status que da cuenta de las posiciones que ocupa el enseñante con respecto a sus alumnos y viceversa.

De acuerdo a los nuevos modelos educativos, se exige por parte del educador una visión abierta, cambiante y flexible con respecto a su conducta en el proceso E-A, sin embargo, existe una situación a la que no puede escapar, y es que a él, le es confiada una responsabilidad por la Institución. Ha sido encargado de enseñar, porque se supone, detenta un saber más amplio que el de los alumnos, situación que lo coloca en un "status superior". Al respecto, Marcel Postic señala que "el enseñante detenta la autoridad y a veces utiliza artificios pedagógicos o relacionales para enmascararla. Por el hecho mismo de que está designado por la administración escolar e impuesto al grupo, no puede escapar a la posición que le ha sido dada. Los alumnos que también están ahí por obligación escolar, esperan de él que asuma los roles inherentes a su status".¹⁰

El alumno, también posee un "status" en relación a sus niveles de conocimiento, éste se atribuye ciertas cualidades o defectos de acuerdo a la forma en que se siente percibido por los demás -ya sea el maestro o sus compañeros- y en función de las actitudes de estos respecto a él.

En este sentido, podemos decir que el enseñante es el sujeto al que la sociedad ha confiado la capacidad de orientar y asesorar al individuo hacia conocimientos que le sean útiles para integrarse al mundo que le rodea, acercándolo a los medios que le permitan reflexionar sobre su propia experiencia, mediante un

¹⁰ Postic, M. Op. Cit. p.58

saber adquirido. Dicho saber se constituye como un proceso de construcción y renovación de conocimientos.

Por su parte, el alumno es el sujeto hacia el cual se dirigen todas las acciones educativas. Es un individuo que busca una formación integral que le permita comprender el medio en el que se desenvuelve. Para ello requiere una actitud de reflexión para apropiarse de los conocimientos, comprender y crear otros nuevos.

1.2 DOS ENFOQUES EDUCATIVOS SOBRE EL ERROR.

Una vez que se han destacado algunas de las principales características del proceso E-A, podemos hacer referencia a dos concepciones que se tienen sobre el error dentro del terreno educativo, y que resultan ilustrativas para darnos una idea del significado que se ha manejado con respecto a esta situación.

En primer lugar citemos una definición -un tanto extensa- de Ramón de Ruiz Amado, que aparece en su "Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares", que data del año 1924. Para este autor, un error: "Significa originariamente lo mismo que extravío, separación del camino recto; pero actualmente se entiende como separación del entendimiento de la verdad. Cuando el entendimiento forma conceptos discrepantes de la naturaleza de las cosas representadas por ellos, yerra, incurre en un error. Lo cual puede ser culpable o inculpable. Es el error culpable, cuando el que yerra dió ocasión voluntariamente al error, no tomando las precauciones ordinarias para acertar; y fuera de esto, frecuentemente es culpable el error, porque el que yerra no carece de algún conocimiento más o menos vago, de que anda lejos de la verdad, porque la pasión le ciega; y no obstante, deja de poner las diligencias necesarias para expeler el error que actualmente tiene. Algunos han sostenido la tesis: que el entendimiento no delinque. Si el sentido de esta tesis es, que todo error es inculpable; es evidentemente falsa... si el sentido

es: que el pecado que al error acompaña, no pertenece propiamente al entendimiento, sino a la voluntad, la tesis es cierta; pero poco necesaria. Claro está que no hay pecado sin voluntariedad, la cual no pertenece al entendimiento sino a la voluntad. Peor es la tesis liberal de la libertad del error, en el sentido de que nadie debe ser corregido de sus errores involuntarios ni castigado por los voluntarios. El derecho al error es una de las aberraciones liberales: y equivale al derecho a las viruelas o al cólera morbo (pues el error es enfermedad del entendimiento). Antes bien, el que yerra tiene derecho a ser corregido por los que tienen sobre él alguna solicitud o autoridad; y si, corregido se aferra voluntariamente a su error, merece castigo proporcionado".¹⁹

Como se puede observar, esta concepción ilustra algunas ideas del modelo de educación tradicional hacia el error. Incurrir en éste representa una separación del camino recto, que constituye la única verdad absoluta que el maestro posee. El sujeto que comete un error, es culpable de este suceso, ya que es consciente de su acto y "no pone las diligencias necesarias para expelerlo".

El error -desde esta postura- se asemeja a un pecado, que se comete por voluntad. El individuo no tiene derecho a cometer un error, el permitirle dicha acción representa una "aberración liberal", y se compara con las viruelas o el cólera morbo, ya que se considera al error como una "enfermedad del entendimiento". Cuando un error se comete, el único derecho que se posee es el de ser corregido por aquel que tiene sobre el sujeto "alguna solicitud o autoridad" es decir, el maestro, pero si aún así sigue cometiendo errores, "merece castigo proporcionado" ya que es necesario alejarlo del "camino del mal".

¹⁹ Ruiz Amado, R. Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares, p. 316

Aún en diversas prácticas educativas se asemeja el papel del error al de una enfermedad en un sujeto determinado. en este caso, se pretende que el sujeto se encuentre en un estado saludable, y de ahí que se trate de eliminar la enfermedad a como dé lugar. El error equivale entonces a una enfermedad dentro del proceso educativo, cuyo principal ideal es lograr una adecuada formación para el individuo. Dicho ideal representa el estado saludable en el cual cada sujeto debe encontrarse.

También resulta interesante, observar el apego que se tiene hacia un modelo, que constituye "el camino recto" que debe seguirse, la norma a la cual todos deben someterse. El no alcanzar dicho modelo constituye una deficiencia, de aquí que los errores son vistos también como deficiencias o fracasos en el proceso E-A, ya que su presencia impide alcanzar las normas o modelos que se presentan como ideales.

Los errores, de acuerdo a esta concepción, son vistos como imperfecciones que obstaculizan el proceso E-A, y que tienen que evitarse mediante el empleo de cualquier estrategia (entendida como castigo) que impida su repetición, ya que constituyen un fracaso que no permite alcanzar el modelo ideal. El alumno en este caso, debe procurar no cometer errores, ya que cuando éstos suceden, son atribuidos a su "falta de cuidado".

Ahora, haremos referencia a las ideas de un autor cuya obra es más reciente: Francisco Larroyo, quien da una definición de error en su "Diccionario de pedagogía y ciencias de la educación". Ubica su definición en el campo de la didáctica, y señala que un error se conceptualiza como: "Acto de un sujeto que considera verdadero lo que es falso o inversamente. La práctica de la enseñanza tiene que contar con el error y/o la falta de asimilación del contenido por parte del alumno. Respecto al surgimiento de errores en el proceso de aprendizaje, no hay que mostrarse sorprendido. Es, por así decirlo, una constante del

aprendizaje cuando el mismo alumno, por esfuerzo propio, activamente trata de apropiarse del saber. Inclusive muchos destacados pedagogos llegan a considerar este hecho como esencial al proceso del acto didáctico. Declaran: 'Todo aprendizaje se desenvuelve a través del esquema: ensayo, error y acierto'. El enseñar consiste en conducir a los alumnos a eliminar las equivocaciones, sustituyéndolas por aciertos. 'Pensar, dice irónicamente Alain, es ir de un error a otro'... El maestro ha de enfrentarse de inmediato al error destacándolo con habilidad, señalando sus motivos y causas, y corrigiéndolo de manera oportuna y comprensiva".²²

Bajo este planteamiento, el error es considerado parte constitutiva y natural del proceso E-A. Al cometer un error, el sujeto tiene la oportunidad de reexaminar su acción, para posteriormente corregirla, es decir, le sirve de experiencia productiva para enfrentarse a los conocimientos de una manera reflexiva.

El maestro en este caso, tiene el deber de ayudar y orientar al sujeto (no de castigarlo), de tal forma que lo haga tomar conciencia de su error, para que por sí mismo encuentre la forma de superarlo.

Esta idea sostiene que el error constituye una constante en la apropiación de los saberes, concibiéndose como un acto didáctico, a diferencia de la postura anterior, que lo considera una imperfección que obstaculiza el proceso E-A.

Como podemos observar, existen diferentes enfoques en torno al acto de cometer errores; el breve panorama que se ha expuesto, nos ha dado algunos indicadores sobre su significado para

²² Larroyo, F. Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación, p.249

diferentes autores. Procederemos entonces, a conocer la apreciación de los sujetos que integran un proceso de E-A, una vez que hemos esbozado algunas de sus características.

CAPITULO II

EN LA CLASE: ALUMNOS Y NUESTROS ANTE UN ERROR

Hasta aquí, hemos hecho un breve repaso del contexto en el cual se ubica nuestro objeto de estudio, atendiendo algunas ideas que se han manejado en torno al proceso E-A, también hemos señalado diferentes posturas respecto al error, incluyendo dos visiones que de alguna manera nos han mostrado los indicadores que reflejan el tratamiento que se le ha dado a esta situación dentro del terreno educativo.

A partir de este momento daremos especial importancia a la visión y al sentir de los individuos que forman parte del proceso E-A en relación al acto de cometer un error. A través de sus propias apreciaciones, trataremos de descubrir el significado que este hecho pudiera tener en dicho proceso. Cabe señalar que lo que a continuación se presenta, no constituye una teoría acabada que pueda generalizarse, sino que se refiere a los resultados de acontecimientos particulares que se dieron a lo largo de una investigación, pero que pueden dar lugar a la reflexión sobre los sucesos que se dan en la cotidianidad de cualquier práctica educativa.

Centremos nuestra atención en una particular situación en la que el proceso E-A se lleva a cabo: La clase. Es necesario reconocer que los actos de enseñar y aprender no son exclusivos de un sistema escolarizado, ya que éstos se dan en cualquier momento de la vida del individuo y no puede decirse que una clase constituya la situación ideal en la cual se lleven a cabo.

Pero, ¿Qué características tiene una clase y qué es lo que en ella se hace?. Si consultamos el "Diccionario de pedagogía" de Paul Foulquié, encontraremos que una clase está representada por un conjunto de alumnos que constituyen una unidad de enseñanza

del mismo nivel. Sin embargo esta definición no describe en su totalidad lo que es una clase. Algunos autores como Philip Jackson, señalan que las clases se distinguen por una serie de características muy particulares. "las clases son lugares especiales. Lo que en ellas sucede y el modo en que sucede contribuye a diferenciar este entorno de los demás... La clase se parece, en muchos aspectos, al hogar, a la iglesia y a las salas de un hospital, pero no en todos... Lo que distingue a la clase de otros entornos no es solamente el rasgo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje, ni el contenido educativo de cuanto en ella se habla, aunque sean estos rasgos los que destacamos siempre que nos proponemos describir la vida escolar... estas características propias no reflejan la totalidad del medio. Hay otros rasgos, menos obvios pero igualmente presentes, que contribuyen a describir la "vida" a la que los alumnos tienen que adaptarse".²¹

Es necesario reconocer que existe una variedad indescriptible de clases, sin embargo hay algo que las caracteriza, y es que en ellas encontraremos siempre a un grupo de individuos reunidos en un espacio común con el fin de llevar a cabo un proceso de E-A. Por tal motivo, haremos referencia a esta situación denominándola como clase-grupo (C-G).

Cada C-G varía de acuerdo al contenido que en ella se maneja y a la forma en que los sujetos que en ella intervienen se comportan. En este caso nos referimos a algunas C-G que se llevan a cabo en una Institución de educación superior, las cuales forman parte de una licenciatura en especial que ya ha sido citada en la introducción del presente estudio.

Para tener una idea más clara de lo que se hace en una C-G, recurrimos a los puntos de vista de una alumna -citados en una

²¹ Jackson, P. La vida en las aulas, p. 21

entrevista- con respecto a su quehacer en dicha situación:

"GL (Entrevistador): ¿Cómo podrías decir qué es una - clase aquí en la Facultad?

O (Entrevistada): ¿Cómo es una clase?, bueno, también depende de la clase ¿no?, por ejemplo, este, eh, digamos en la materia de.... la maestra, ella es más la que habla y este, la que más o menos te explica, y - todo eso está muy bien, pero hay clases que te aburres, o sea que son diferentes ambientes ¿no?, depende del maestro también.

GL: Entonces crees que eso se deba a la actitud del - maestro, o sea que una clase sea aburrida o no lo sea.

O: Bueno yo creo que también es parte de los alumnos - ¿no?, tienen que ser, las dos partes tienen que estar pero, muchas veces, eh, nosotros como que, no estamos así, como que en confianza, o como que ya por el, la tradición de que el maestro es el que tiene la razón, o el que habla o el que dice y todo eso, este pues a veces es lo que prevalece ¿no?".

A través de esta apreciación podemos constatar que para esta alumna, existe un ambiente especial para cada clase ya que puede atribuir características a cada una, como el ejemplo que menciona en donde califica la clase de "aburrida", debido a que en el transcurso de ésta la única persona que habla es la maestra.

Esta opinión también refiere una idea que se hace presente constantemente: Alguien debe tener la razón para poder dirigir una clase, y por tradición más que por el saber mismo, ese alguien lo constituye el maestro, quien es "el que habla y el que más o menos te explica".

Pero ¿en torno a qué se habla y qué es aquello que mantiene unido a un grupo de alumnos y viceversa?. A continuación se hablará del sistema de trabajo que se llevó a cabo en dos clases distintas, tomando en cuenta la visión de una alumna y un maestro. Esta primera comenta:

" EA17

"¿Cómo fue el sistema de trabajo?, mira, como con todos los maestros, era de llevar lecturas, hacer lecturas en casa y al, para que llegaras a la clase y le explicaras, el maestro hacía comentarios, pedía estas opiniones, estos puntos de vista acerca de lo que se estaba tratando, y además que les fueras explicando, este, pues lo que habías encontrado de información, o sea él da un tema y te, no sé, te informaba acerca de alguna bibliografía ¿no?, a escoger, entonces, o bien tú podías escoger esa bibliografía o, u otra, no importaba, y después entonces comenzar a desarrollar el tema en clase, así se fue todo esto y además conjuntamente se hizo lo de un proyecto de trabajo... y pues con los elementos que se iban desprendiendo de la clase, porque todo fue investigación, los elementos que se iban recogiendo de la clase, entonces se iban ocupando en, en cuanto al proyecto, tú los ibas utilizando y tú decías, bueno, esto que vimos en la clase de hoy me sirve o no para el proyecto que estoy haciendo, o puedo aplicarlo de esta manera o puedo usar esa otra bibliografía, ya el maestro también te ayudaba y te orientaba según tus, tus este, dudas ¿no?".

Esta intervención revela que en diversas C-G el sistema de trabajo es parecido aunque los contenidos sean distintos, ya que la alumna menciona: "como con todos los maestros", haciendo alusión a una semejanza entre diferentes clases.

Podemos notar que al interior de la clase se trabaja en torno a una lectura en común para el profesor y los alumnos. Sin embargo, la lectura no surge de manera espontánea puesto que alguien la selecciona previamente. En este caso se habla nuevamente de una cierta dirección de la clase que se establece a través del profesor, quien también se encarga de "hacer comentarios y pedir opiniones". Los alumnos en este sentido, tienen la libertad de escoger cualquier otro tipo de información, siempre y cuando se relacione con el tema desarrollado en clase, previamente elegido.

Es posible apreciar que existen metas a corto y a largo plazo.

ya que al tiempo que se busca información para cada sesión también se retoman aspectos para elaborar un proyecto de investigación, y realizarlo constituye el objetivo principal hacia el cual están dirigidas todas las acciones que se llevan a cabo en la clase. En este orden de ideas, la labor del profesor consiste en orientar el quehacer del alumno hacia el objetivo mencionado. Por su parte el alumno recurre en primer lugar, al panorama que le brinda el profesor a través de su discurso en cada sesión y posteriormente se encarga de buscar información que le permita ampliar o constatar lo que ha aprendido.

También podemos identificar que al interior de la clase existe una supervisión por parte del maestro y los alumnos hacia el quehacer de cada individuo. Tal situación se hace evidente a través de las palabras de la alumna entrevistada:

"... hacer lecturas en casa... para que llegaras a la - clase y le explicaras (Al maestro)... y además que les fueras explicando (A los alumnos)... lo que habías encontrado de información".

Por otra parte, la tarea del alumno consiste en hacer un ejercicio de autoreflexión sobre los contenidos vistos en clase:

"... bueno, esto que vimos en la clase de hoy me sirve o no para el proyecto que estoy haciendo, o puedo aplicarlo de esta manera o puedo usar esa otra bibliografía".

Como podemos notar, la labor de un alumno no sólo consiste en escuchar lo que se dice en clase, ya que a su vez requiere valorar y seleccionar aquello que considere útil para la elaboración de su proyecto que constituye la principal tarea en torno a la cual trabaja el grupo en conjunto.

Una vez esbozadas algunas características de las acciones del alumno en la clase, dirijamos nuestra atención a la narración de

un profesor, para conocer la significación particular que atribuye al sistema de trabajo del contexto al cual hacemos referencia:

"GL (Entrevistador): ¿Me podría hablar un poco de cómo se llevan a cabo sus clases, digamos su sistema de trabajo, cómo es?

JL (Entrevistado): Bueno, yo desde el primer momento, - parto del supuesto, de que todos mis alumnos, no importa el nivel en que se encuentren... el año, el grado, en - que se encuentren, o semestre pues en que se encuentren, eh, son, digamos eh, profesionales de alguna manera, de lo que quieren aprender... entonces ¿Qué pasa?, eh, - trato entonces de que, el alumno se comprometa con, eh, ciertos propósitos relacionados con su formación ahí, - entonces yo trato de no desvincular, no desvincular, la parte técnica de la parte teórica, no desvincular, procesos teóricos relacionados con eso que se está investigando... Ideé un mecanismo conforme al cual fui intercalando, sesiones relacionadas con esto, digamos puramente teóricas ¿verdad? con eh, eh la lectura obligatoria de - novelas, obras de teatro, piezas narrativas... esas lecturas las hacían los alumnos, aparte, traían sus informes conforme a un esquema que, más o menos les daba, y - ellos exponían, y se generaba una discusión, que permitía eh, en cierta medida, tratar de relacionar lo que se estudiaba en el terreno teórico con lo que se encontraba en las novelas... hasta que opté por meter, puras novelas, puras dramas... el control de lectura son las exposiciones de estas obras literarias... después yo les exijo un trabajo, en el que, ellos lo que tienen que hacer es un análisis, pues de algún tema de los que se abordó, algún caso, por ejemplo de los que se trató, etcétera, etcétera. ¿no?, ¿sí?".²⁴

Esta descripción nos indica en primer lugar, una característica propia de las clases en donde se realizan estudios de licenciatura, referida a que entre el maestro y los alumnos existe cierta identidad hacia los contenidos que se manejan. Es decir, ambos están conscientes de que los temas a tratar deben relacionarse con la formación a la que el alumno aspira, este asume un compromiso de realizar investigaciones sobre aspectos

que le pudieran ser útiles, pero siempre supervisados por el profesor.

En la narración del profesor también se hace evidente la necesidad de ubicar lecturas comunes para los miembros del grupo, previamente seleccionadas por él:

"Ideé un mecanismo conforme al cual fui intercalando sesiones relacionadas con esto, digamos puramente teóricas ¿verdad? con eh, eh la lectura obligatoria de novelas".

Una de las funciones del docente, en este sentido, consiste en buscar la forma de constatar que dichas lecturas se han llevado a cabo, estableciendo un control a través de las exposiciones de los alumnos, quienes tienen que hablar acerca de lo que leyeron, generando así una discusión al interior del grupo, relacionando las lecturas con otros aspectos vistos en clase.

Para el maestro, resulta importante supervisar la labor del alumno con el fin de orientarlo hacia los saberes relacionados con su formación, de ahí que un aspecto de importancia se refiera a vincular aspectos teóricos con procederes prácticos. En tal sentido, el papel de la investigación es fundamental para que el alumno se compenetre en hechos reales que puedan ser de utilidad para comprender situaciones relacionadas con el objeto de estudio de su profesión. Con esta visión se planea la elaboración de un trabajo, que constituye una exigencia dentro de la clase, en donde el alumno tiene que demostrar los conocimientos adquiridos sobre los temas abordados durante el desarrollo de las sesiones.

2.1 ¿COMETER ERRORES EN UNA CLASE?

Una vez destacadas algunas características de la forma en que se lleva a cabo el sistema de trabajo en una clase, procederemos a investigar lo que sucede cuando un miembro de ésta comete un

error.

A primera vista pareciera ser que un error no significa nada en especial para maestros y alumnos, ya que suele considerarse como una situación común que debido a su naturalidad carece de importancia. Sin embargo, al analizar diferentes entrevistas referentes a este hecho, encontramos que el acto de cometer errores va más allá de una situación común y corriente, ya que a partir de las vivencias relacionadas con su manifestación, el individuo puede hacer toda una reconstrucción con respecto a su experiencia dentro de un proceso de E-A.

La primera impresión de algunos entrevistados al preguntaries sobre sus vivencias respecto al hecho señalado, puso de manifiesto que la apropiación de la acción de cometer errores, suele ocurrir de manera "no pensada". A continuación algunos fragmentos de diferentes entrevistas:

"GL (Entrevistador): ¿Qué sientes tú que sea un error y cómo se manifiesta para tí?

V (Alumno entrevistado): Bueno, un error sería, nunca había pensado en eso".

"GL (Entrevistador): ¿Qué pasa cuando te equivocas y estás en un salón de clases?

P (Alumna entrevistada): Nada, es normal, todos cometemos errores".

"GL (Entrevistador): ¿Me podría ejemplificar alguna situación que usted recuerde? -referida a los errores que comete-

A (Profesora entrevistada): De, ¿de errores?, pues mira por, por decirte algo, a ver, ay, es que son tantos, eh, ¡Ay Dios! es que si no lo recuerdo a lo mejor es meramente un mecanismo de defensa, no porque -

" EA24

" EA18

no los cometa, pues es que vivo cometiendo errores". "

Como podemos observar, no siempre se reflexionan las situaciones referidas al hecho de cometer errores, tal vez por constituirse como una acción común, o debido al desagrado que causan al individuo. En este sentido, es interesante comenzar a descubrir los significados de algunos procedimientos que se llevan a cabo de manera "normal o natural". Atendamos las impresiones de dos alumnas, quienes aparentan no dar importancia a la situación referida:

"GL (Entrevistador): ¿Qué pasa cuando alguna de ustedes comete un error cuando están en una clase, cómo lo viven, cómo se sienten en ese momento?

FB (Alumna entrevistada 1): ¿Error en cuanto a qué?

FA (Alumna entrevistada 2): Por ejemplo en una participación.

GL: Nhjó, en cualquier cosa.

FA: Pues normal, o sea no nos frustra, ni nos trauma ni mucho menos, simplemente pasaba ¿no?

GL: Nh. ¿Y como lo toman, o sea qué significa para ustedes?

FA: Pues nada en especial... ¡No te sientes mal vaya! o sea, lo ves como error y ya pasó, y a otra cosa.

GL: Y ¿No recuerdan alguna situación especial, algo que me pudieran ejemplificar de un error que se haya cometido, - que ustedes hayan vivido?

FA: Puen no, ninguno.

FB: Así errores, errores, no, yo siento que no, o sea pues no hay ¿no?".

A primera vista, pareciera ser que un error no tiene importancia para estas alumnas y que no asumen alguna actitud especial ante esta situación. Sin embargo, sus palabras reflejan más de lo que ellas mismas quisieron decir.

Al momento de preguntarles sobre su vivencia ante un error.

" ED31

" EAA6

una de ellas señala inmediatamente: "Por ejemplo en una participación". Descubrimos entonces que las participaciones suelen considerarse como situaciones en las cuales los errores se manifiestan; éstas constituyen parte importante del quehacer del alumno al interior de la clase ya que representan su posibilidad de expresión y se manifiestan a través de opiniones que se dan ante el grupo.

Continuando con la opinión de las alumnas entrevistadas, notamos que cuando una participación es errónea, su sentir es normal de acuerdo a sus propias palabras: "Pues normal, o sea no nos frustra, ni nos trauma ni mucho menos". Sin embargo, aún cuando sostienen que es una situación "normal", resulta interesante destacar la relación que se hace respecto a una "frustración y un trauma". Esto nos indica que el error se encuentra asociado con estas sensaciones, y aquellos sujetos que no las perciben se enorgullecen de sentirse "normales".

Lo mismo sucede cuando las alumnas hablan sobre el significado que para ellas tiene un error: "Pues nada en especial... ¡No te sientes mal vaya!, o sea lo ves como error y ya pasó, y a otra cosa". ¿Por qué no decir me siento bien, y en cambio hacer alusión a no sentirse mal? Es evidente que los errores se encuentran aunados a un sentimiento de malestar, el cual requiere ser olvidado: "ya pasó y a otra cosa".

Las respuestas de las alumnas reflejan que su reacción ante un error es "normal" y "no les frustra ni les trauma", lo cual parece indicar que tienen claramente ubicadas sus vivencias ante tal situación. Sin embargo, al preguntales sobre alguna ejemplificación, su respuesta inmediata es: "así errores, errores, no... pues no hay ¿no?"; por lo que podemos descubrir que existe una contradicción al señalar que no existen errores a pesar de que previamente se haya hecho una descripción en torno a la actitud que se toma cuando éstos se manifiestan.

Podemos identificar a partir de estas ideas dos posibles explicaciones que nos dan un panorama hacia esta situación: En algunas ocasiones el error no se reflexiona en cuanto ocurre ya que es algo común en un proceso de E-A, o existe cierto rechazo por recordar vivencias que causan malestar en el individuo.

A continuación se presentarán más puntos de vista sobre el significado de un error para maestros y alumnos, con el fin de ampliar nuestra visión sobre este hecho.

A lo largo de las entrevistas se presentó una situación muy generalizada, referida a que muchos de los entrevistados hacían una pregunta inmediata al momento en que se les pedía su opinión con respecto al acto de cometer un error en clase, sus impresiones eran:

"B (Alumno entrevistado): Por parte de quién, ¿Profesores o de alumnos?"

"D (Alumno entrevistado): Eh. ¿Un error de nosotros o del profesor".

"H (Alumna entrevistada): ¿Cometerlo yo o el profesor?".²⁰

"M (Alumno entrevistado): ¿Del maestro o del alumno?".²¹

"A (Docente entrevistado): Sí bueno, pues cometer un error ¿Quién, el alumno o el maestro?".²²

"P (Docente entrevistado): Pero cometer un error quién, - ¿el alumno o yo?".²³

²⁰ EA2

²¹ EA4

²² EA6

²³ EA14

²⁴ ED31

²⁵ ED36

Como podemos apreciar, cada sujeto tiene ubicada su identidad en una C-G, por lo que puede detectarse una notable diferencia entre el quehacer de maestros y alumnos. Ambos sujetos se encuentran ante la misma posibilidad de cometer errores, sin embargo su actitud hacia este hecho varía y se encuentra claramente identificada.

Es posible detectar que cada sujeto asume su identidad en relación a "otro" que también forma parte del mismo proceso de E-A. Podría decirse que cada persona actúa en forma distinta ante un error, sin embargo parece existir algo que unifica la conducta de un grupo de individuos caracterizados por una misma identidad.

Esta idea puede constatararse al retomar una de las impresiones ya citadas: "¿Un error de nosotros o del profesor?". Al decir "nosotros", no solo se hace referencia a la actitud propia, sino que se establece una cierta identidad entre un grupo de iguales: los alumnos.

Lo mismo sucede cuando un profesor responde a la pregunta:

"GL (Entrevistador): ¿Existe alguna actitud especial del grupo cuando alguien comete un error?

JN: (Docente entrevistado): ¿Cuando alguien o cuando el profesor?".

A través de sus palabras, el docente entrevistado expresa que existe una clara diferencia entre la actitud de un profesor, que no es "alguien" dentro del grupo, atribuyendo dicho pronombre a los alumnos. Sin embargo, al decir "alguien" podemos referirnos a cualquier sujeto que forme parte del grupo, incluyendo al maestro, pero como podemos observar, éste no se identifica con las características del resto del grupo.

Podemos distinguir entonces, que la situación entre docentes y alumnos es muy particular, por lo que procederemos a analizar sus apreciaciones por separado para así identificar la visión peculiar de ambos y tratar de descubrir el significado de sus acciones.

2.2 "ICHINI. LA VOY A REGAR"

Cada sujeto del proceso E-A se identifica de acuerdo a ciertas características que son comunes a su grupo de iguales. El alumno se reconoce como el individuo hacia el cual se dirigen todas las actividades de la enseñanza, es decir, se pretende que adquiera conocimientos que son sugeridos principalmente por el docente, quien a su vez tiene la función de orientarlo hacia los saberes que se relacionan con su formación. Estas son las características comúnmente aceptadas para estos sujetos, sin embargo, existen ciertos detalles relacionados con su conducta, que son menos evidentes pero que pueden descubrirse al estudiar los hechos que se desarrollan en un salón de clases.

En este apartado quisimos reconstruir la vivencia de estos personajes cuando un error se manifiesta; en primer lugar nos referiremos al alumno, recurriendo nuevamente a los puntos de vista expresados a través de entrevistas. A continuación el fragmento de una entrevista realizada a una alumna:

"GL (Entrevistador): ¿Qué pasa cuando cometes un error y -
estés en un salón de clases... Cómo vives esta situación
como alumna?

N (Alumna entrevistada): Ah, ¿Qué pasa?, pus te da la pe-
na, bueno lo que pasa es que, por ejemplo yo, a mí me -
cuesta mucho trabajo hablar en público, me pongo muy --
nerviosa, pero tooodos los estudiantes, todos, todos, -
todos, como que no hablamos por pena (no?, o sea como -
que *Ichini*, *la voy a regar*, y por la seguridad de decir
Ichini!, si la riego todo mundo se va a reír, todo mundo
me va a voltear a ver, pero pus, a mí me pasa eso, me -
hago chiquita, chiquita, me da una pena, y siento como -
se me sube el color, y digo, bueno, pus ya, y se pasa. -

se pasa".⁸⁸

Es interesante observar cómo en diversas entrevistas se hacen presentes manifestaciones particulares ante un error aún sin describir el hecho que las ocasiona, es decir, la acción no se ejemplifica pero se expresa la sensación que se percibe, lo cual puede significar que existen un sinnúmero de acciones que tal vez no sean recordadas tanto como el sentimiento que generan, el cual casi siempre representa un malestar.

Lo que se evidencia es el temor del alumno por hablar ante los demás miembros del grupo e incurrir en un error. A pesar de considerarse que en el proceso E-A la participación del alumno debe ser activa para que dicho proceso se desarrolle adecuadamente, encontramos que aún en la práctica el alumno pocas veces expresa su punto de vista por temor a equivocarse y ser el centro de atención en el grupo. Por tanto deja que el docente elija la dirección de la clase, ya que considera, tiene menos posibilidades de equivocarse.

Cuando hablamos sobre algunas ideas que se han manejado en torno al error, señalamos que el hombre trata de encaminar sus acciones con el fin de ser reconocido y aceptado por la sociedad que le rodea, encontramos que existe cierto control y vigilancia de los demás hacia la conducta de cada individuo. En el contexto al cual nos estamos refiriendo, esta situación se hace muy evidente ya que "a una clase el individuo asiste para aprender" y su labor es supervisada y controlada por el profesor y sus mismos compañeros, de ahí que cada acción sea juzgada por los demás, situación reflejada en la expresión: "Si la riego todo mundo se va a reír, todo mundo me va a voltear a ver".

Otra alumna hace alusión a este hecho cuando comenta:

⁸⁸ EA15

"Bueno este, hay momentos en que está la participación de la gente y bueno yo, en mi caso particular, luego me pongo muy nerviosa para dar un punto de vista, porque temo - que las, que las otras personas, este, vayan a empezar a hablar ¡Ay yo no sé para qué participa si no sabe lo que dice!, este, o sea ese tipo de cosas, entonces yo siempre me pongo nerviosa al participar, y este, y trato de que - todas mis ideas sean coherentes para precisamente no caer en un error ¿no? y este, pues si siempre estoy pensando - en lo que van a decir los demás, en caso de que yo caiga en un error".

A través de estas apreciaciones, descubrimos la sensación de vigilancia que se percibe por parte de los alumnos al interior de una clase, no sólo del profesor, sino también entre un mismo grupo de compañeros. Aun cuando existen ciertas características que los identifican, se vivencia una actitud de control entre ellos mismos.

Notamos también una predisposición de cada individuo hacia su propia actitud, al considerar que lo que diga o haga será rechazado por los demás aún cuando esto no suceda. Lo cual nos lleva a pensar que se tiene una mayor seguridad de causar una mala impresión a los demás, que lograr un comentario que satisfaga la opinión grupal. En los señalamientos de las alumnas anteriormente citadas esta situación es evidente:

"Como que no hablamos por pena ¿no?, o sea como que - ¡Chin!, la voy a regar, y por la seguridad de decir - ¡Chin! si la riego todo mundo se va a reír, todo mundo me va a voltear a ver".

"Yo temo que las, que las otras personas, este vayan a empezar a hablar ¡Ay yo no sé para qué participa si no sabe lo que dice!... pues sí, siempre estoy pensando - en lo que van a decir los demás, en caso de que yo - caiga en un error".

En este sentido -considerando estos casos- el alumno puede intuir ciertas acciones de los demás, debido a que tiene plenamente identificadas las situaciones que se generan en una clase. Puede sentir una burla claramente manifiesta a través de risas y comentarios, o también puede percatarse de una actitud de vigilancia que no es tan evidente, pero que sabe se encuentra presente. Esta actitud se percibe a través de miradas, las cuales pueden expresar rechazo, inconformidad, compasión, burla, etc., o puede existir un silencio que en diversas ocasiones produce un malestar mayor para el alumno, ya que se encuentra a la expectativa de la actitud de los demás hacia su proceder.

El comentario de una alumna expresa esta situación:

"Yo para empezar, así como que no soy muy afecta a participar y cuando me atrevo, bueno o sea me tocó que hay - compañeros que supuestamente lo saben todo, entón's así - como que te miran y como diciendo ¡Hijo, que pendejadas - dijiste! ¿no?, y entón's como que dices ¡Chin!, este ¿Pus le sigo o no le sigo?, y muchas veces te callas, ya no - dices nada, como que dices, no, es que estuve mal y, y - este, como que la censura silenciosa es más ¿Cómo se dice? más filosa que la que te manifiestan ¿no?... te voltean a ver, no te dicen nada, pero tú sabes que la regaste, pero no sabes en qué, entonces como que eso te inhibe y ya no, o sea te impide continuar ¿no?, ya te callas".

Podemos percatarnos que las participaciones que constituyen el medio de expresión para el alumno, representan situaciones poco agradables, ya que al hablar, el sujeto se convierte en el centro de atención y teme que sus opiniones se encuentren en desacuerdo o sean intrascendentes para la clase. Por ello, el hecho de participar se convierte en un acto de valor que se lleva a cabo "cuando uno se atreve".

Esto implica que participar, representa un riesgo que pocas

veces se realiza por la angustia que dicha acción genera al individuo, quien se encuentra ante la expectativa de la reacción de "los otros".

Como hemos señalado, tanto el maestro como el grupo de alumnos se encargan de juzgar la actitud de cada miembro de la clase. El docente tiene plenamente reconocido este poder de juzgar ya que detenta un "saber más amplio" que el del alumno. Sin embargo, existe también un reconocimiento entre los mismos alumnos quienes saben quién participa más, quién no habla y quién tiene una mayor autoridad en cuanto a saber se refiere, situación que puede percibirse cuando la alumna comenta: "Me tocó que hay compañeros que supuestamente lo saben todo, entonces así como que te miran y como diciendo ¡Hijo, que pendejadas dijiste!".

Los alumnos que "supuestamente lo saben todo" se reconocen como aquellos que aparentan equivocarse menos, razón por la cual adquieren un valor superior con respecto a los que cometen muchos errores y "supuestamente no saben nada", de ahí que el que "sí sabe" pueda juzgar lo que está bien y lo que está mal. Encontramos así uno de los principales factores que valorizan a un individuo dentro del salón de clases: La frecuencia y la forma en que un error se comete.

Podemos decir entonces que para un alumno, la sensación de malestar no se debe al error en sí mismo, sino a la actitud que los miembros del grupo puedan asumir. Su molestia no radica en desconocer algo comúnmente aceptado, este hecho no es tan importante como el de ser desvalorizado ante el maestro y sus compañeros, por ello en diversas ocasiones su preocupación radica en hacer comentarios -cuando se atreve- que satisfagan la opinión de los demás, o en todo caso se evita hablar para no "regarla" y sentirse ridiculizado.

La opinión de otra alumna también señala este hecho:

"Tú sientes que no contestaste como debieras porque hay un murmullo como de que pues así no es ¿no? y te sientes incómoda y a veces hasta mal ¿no?, de que a lo mejor no contestaste correctamente o como el maestro esperaba que contestaras".⁴⁸

Al interior de una clase existe una cierta aceptación general hacia un determinado contenido, es decir, existen conocimientos reconocidos que se van construyendo a lo largo de las sesiones. Cuando alguien expresa algo diferente a este conocimiento logra atraer la atención de los otros, incluyendo al maestro quien espera obtener una respuesta que se encuentre de acuerdo a lo expresado en clase.

El contestar incorrectamente se relaciona con un juicio de valor "está mal", reconociendo muy pocas veces que dicha situación representa sólo una idea que difiere de lo aceptado y que podría ser válida o reconsiderada si se reflexionara sin antes etiquetarse como "está mal o así no es". Las palabras de un alumno ejemplifican el hecho de considerar un error desde esta visión:

"GL (Entrevistador): Y de tus compañeros ¿Alguna reacción especial cuando tú cometes algún error, se dan cuenta - que te estás equivocando?

V (Alumno entrevistado): Creo que sí, en algunas ocasiones creo que sí, y no tanto como, lo toman como error, siento yo, sino como... una opinión personal ¿no?. y - empiezan las contradicciones o se hacen los debates - ¿no?, pero como error, en el sentido literal de la palabra que está mal creo que no ¿no?, sino como una opinión más que no comparten los demás compañeros ¿no?".⁴⁹

Al considerar esta opinión podemos notar que la primera impresión que se tiene sobre la palabra error es "algo que está mal" y de ahí que exista un rechazo a aceptar que una acción sea

⁴⁸ EA28

⁴⁹ EA24

catalogada como errónea.

Para un alumno, en este orden de ideas, cometer errores significa una experiencia desagradable que le causa temor debido a los juicios que puedan establecerse sobre él y a las consecuencias que esto pudiera tener en el desenvolvimiento cotidiano de sus clases. Debido a que se encuentra en un proceso de aprendizaje y que existen saberes que desconoce, manifiesta siempre la angustia de no satisfacer a aquellas personas que esperan de él una demostración de aprehensión certera y convincente; de ahí que exista una expresión que refleje su sentir: *¡Chin!, la voy a regar.*

2.3 "¡ME EQUIVOQUE Y PUNTO!"

Ahora, corresponde hablar del sujeto cuyas características lo ubican principalmente como el personaje que dirige una clase: El maestro. Sus acciones son también muy particulares e influyen en gran medida la dinámica que se lleva a cabo dentro de un salón de clases.

La apreciación de una profesora respecto al acto de cometer errores en una clase, difiere notablemente de las opiniones citadas anteriormente por los alumnos. A continuación el fragmento de una entrevista:

"GL (Entrevistador): ¿Qué significa para usted el acto de cometer un error dentro del salón de clases, cómo vive esta experiencia como profesora?

P (Profesora entrevistada): ... cometer un error por parte del profesor, pues me parece que es, parte de la naturaleza humana ¿no?, del profesor, no otra cosa, eh, pero finalmente, pues la verdad, o la certeza, o el error, pues es tan relativo ¿no?, ¿sí?, es error desde el punto de vista de quién, desde el enfoque de quién, desde la perspectiva de quién ¿sí?, cuando yo cometo un error, pues este, lo acepto como tal, lo manejo en pri-

mer término delante del grupo. *¡No equivoqué y punto!*"⁴¹

Como podemos observar, un error -desde el punto de vista de la profesora entrevistada- es justificado ya que es "parte de la naturaleza humana". En este sentido, todos los individuos cometen errores, y el docente no escapa a esta posibilidad a pesar de ser considerado como el sujeto que mayores conocimientos posee dentro del salón de clases.

En este caso el temor no se hace presente ante el hecho de cometer errores, sino que se expresa una inconformidad de determinar una actitud como errónea. Es decir, el docente defiende su postura como válida antes de aceptar que está equivocado, de ahí que manifieste una plena seguridad sobre el acierto de sus acciones al señalar: "finalmente, pues la verdad o la certeza, o el error, pues es tan relativo... es error desde el punto de vista de quién, desde el enfoque de quién, desde la perspectiva de quién".

A este respecto, podemos señalar que un profesor puede manifestar una clara confianza sobre los contenidos que maneja, debido a que tiene una ventaja sobre el alumno, y es que él conoce de antemano y tiene mayor información sobre los temas que se estudian en clase. De tal forma, tiene que existir un fundamento suficientemente convincente que lo haga aceptar su error, y cuando esto sucede, trata de no darle tanta importancia al asunto, situación que se refleja en la expresión de la profesora: *¡No equivoqué y punto!*.

Desde la apreciación de otra profesora encontramos:

"Lo que te puedo decir con los errores es que cada vez me cuesta menos trabajo decir que no sé y que me equivoqué a

⁴¹ ED36

cada rato además, entonces, decir lo siento, ¡Esto está - mal".

Pareciera ser -de acuerdo a este comentario- que para un maestro resulta mucho más sencillo destacar ante el grupo que ha cometido un error y aceptar que esto puede ocurrir constantemente, "a cada rato". Sin embargo, descubrimos también cierto malestar cuando se menciona: "cada vez me cuesta menos trabajo decir que no sé". Esto también nos habla del valor reconocido y esperado de la labor del docente, la cual consiste en orientar al alumno para que éste adquiera una determinada formación. La facultad del maestro se relaciona con un saber adquirido que "debe" enseñar a sus alumnos, por lo tanto decir "no sé" significa no cumplir con la función, el "deber" que le ha sido encomendado, lo cual lleva consigo una desvalorización que puede ir más allá del salón de clases.

De tal manera, la labor del docente también es vigilada por la Institución en la cual se desempeña, estableciéndose así un determinado "control de la enseñanza" que cuestiona los conocimientos que el maestro posee. Por esta razón, el profesor requiere llevar a cabo todo un proceso (contemplando tiempo y experiencia) que le permita adquirir las habilidades necesarias que lo hagan comprender y enfrentar las situaciones vividas en una clase. La opinión de un maestro respecto al acto de cometer errores refiere esta idea:

"Es mejor ser honesto y decir bueno ¿saben qué?, aquí la regué, las cosas no son así... hoy lo manejo ya de una - mejor manera, eh, siempre me preocupa pero, pero ya no es tanto como cuando recién empecé a dar clases... eh, no es agradable".

“ ED38

“ ED37

Podemos distinguir entonces que la frecuencia y la forma en que un error se comete, también valoriza al profesor dentro del salón de clases, generando una actitud particular del grupo de alumnos hacia sus procederés.

Un docente entrevistado habla de las consecuencias que el hecho de cometer errores por parte de un profesor ocasiona dentro de la clase:

"Ante los errores del profesor, este, se expresa en la respuesta del estudiante eh, a nivel de cre-di-bi-li-dad, por ejemplo cuando no se preparan las clases, cuando no se da el tiempo suficiente, creo que eso tiene, que repercute a nivel de, de credibilidad, de, de, de respeto".⁴⁴

La seguridad con que un profesor maneja los contenidos frente al grupo, es de vital importancia para adquirir una imagen de conocedor y especialista sobre los temas que imparte. Por lo tanto, cometer errores en cuanto al contenido que maneja, produce una crítica que pone en tela de juicio su saber, desvalorizando su imagen a tal grado que se juega en ese momento el respeto y la confianza que lo alumnos pudieran tener hacia él.

Esta idea explica que en diversas ocasiones el docente trata de evitar en lo posible que sus alumnos se percaten de sus equivocaciones, dándoles poca importancia o encubriendo su error con situaciones "chuscas". Las palabras de un profesor y una profesora respectivamente, revelan este hecho:

"Hay veces que uno, como humanos que somos, pues erramos, tenemos este tipo de, de problemas, y este, hoy ya no me cuesta tanto trabajo porque, yo trato de llevarme bien con los grupos y, y lo tomamos como una parte chusca".⁴⁵

⁴⁴ ED11

⁴⁵ ED37

"Ayer cometí un error cuando les puse en el pizarrón - Malinowski, y Malinowski se escribe con W y yo se los puse con V, pasó, y en el momento ya para finalizar la clase que volteo y que veo Malinowski con V, les dije oigan no, aquí hay un error, no es con V, es con W, por favor - corríjanlo, y hasta nos reímos un poco porque les había - dicho que si no conocían a Malinowski y a Nerton era como si no hubieran vivido, entonces les dije han de estar medio vivos nada más porque esto tiene un error garrafal y hay que corregirlo, y yo creo que eso es frecuente, que - uno, como todo ser humano comete errores, y errores no - nada más de carácter ortográfico".

Mediante estos casos descubrimos nuevamente que el error se señala como una característica particular del ser humano, lo cual muchas veces justifica su existencia. También notamos que el docente, al darse cuenta que cometió un error, trata de relacionar su acción con algo gracioso, como una burla a sí mismo que puede ser compartida por el grupo, pero limitada a los parámetros que él mismo señala para reír.

La burla en esta ocasión, se convierte en una situación aprobada por el profesor, que en este caso no causa tanto malestar debido a que nace de la propia persona que se equivoca, constituyéndose como una estrategia que permite al docente ocultar su error.

A pesar de la vigilancia que también se establece hacia la labor del maestro, éste no siempre se da cuenta en qué momento se ha equivocado ya que al asumir sus conocimientos como superiores a los de el alumno, ocasiona que este último considere ciertos los conocimientos expresados por el profesor, sin someterlos a discusión alguna. Al preguntarle a una maestra sobre la reacción de sus alumnos ante sus errores, señala:

"Yo me puedo equivocar e incluso les digo... ustedes investiguen, búsquen, eh, déme puntos de vista contrarios.

porque efectivamente, bueno lo que uno da, es lo que uno sabe, lo que uno maneja mejor, pero desde luego con una óptica personal que es la propia, y en ese caso, bueno, lamentablemente los alumnos no siempre están con ese espíritu de, de investigación y de estudio, y generalmente se quedan con las cosas que uno les dice".

De este modo, el docente se encuentra ante la necesidad de examinar su labor y la de los demás, esto último resulta más sencillo, ya que una vez que imparte cierto contenido, puede darse cuenta cuándo un alumno no se encuentra instalado en el mismo código de ideas. Sin embargo, para supervisar su propia labor requiere encontrar ya sea mediante otros individuos o a través de su experiencia, un fundamento suficientemente válido que lo haga reconsiderar el conocimiento que tiene sobre un aspecto determinado, ya que como vimos anteriormente, el docente no siempre acepta con facilidad que está asumiendo una actitud errónea.

Resulta interesante, una vez analizados algunos puntos de vista de alumnos y profesores, hacer una comparación sobre la forma en que ambos asumen un error. Podemos decir de acuerdo a lo expresado, que un alumno tiene cierta predisposición a considerar que sus participaciones en clase no serán aceptadas por los demás miembros del grupo. Un profesor en cambio, muestra seguridad al sostener que sus acciones son certeras. Ambos sin embargo, coinciden al señalar que el hecho de cometer un error ocasiona un sentimiento desagradable, de ahí que trate de evitarse o se recurra a cualquier medio que lo haga poco perceptible.

Como pudimos percatarnos, la vigilancia mutua se encuentra presente en el salón de clases -más evidente del docente hacia los alumnos- con el fin de que cada miembro del grupo haga las

" Ibid.

cosas que le corresponden dentro de la función que le ha sido encomendada.

En tal sentido, podemos identificar que el significado de error, una vez consideradas la opinión de alumnos y maestros entrevistados, hace referencia a un obstáculo que impide el "buen logro" tanto de la enseñanza, como del aprendizaje.

La opinión de un profesor refleja algunas de las ideas dichas hasta el momento:

"Bueno... podríamos quizá definir, en este momento convencionalmente por error, todo aquello que entorpezca un proceso eficaz de aprendizaje y de enseñanza en una, en un, medio determinado y en un momento determinado que sería el momento de la relación interpersonal en un salón de clases, entre maestros y alumnos ¿sí?, si asumimos eso como error, bueno, sucede que todos cometemos errores, tanto el alumno como el profesor, por ejemplo -- eh, ¿cuáles serían cosas que merman la eficacia?... una eficacia pedagógica podríamos decir, eh, puede ser fatalmente, eh afectada, pues por ejemplo con la actitud de alumnos que no van al salón, no les interesa la materia, asumen una actitud eh, formalista ante la mate... -- ante el curso, no tienen un compromiso, hay hasta cierto punto, podríamos decir, cierta relación enajenada con la materia, entonces no hay una identidad del curso con los intereses del alumno, etc., etc., entonces desde ese -- punto de vista, hablaríamos de un error... eso es algo -- sumamente eh digamos mh... problemático y que dificulta las cosas en un proceso, de enseñanza ¿no?: bueno, algo equivalente pasa con el maestro, un maestro que no viene, viene cuando, cuando quiere, no prepara las clases, no conoce los contenidos, confía excesivamente en determinadas técnicas eh didácticas, pues eso, eh obviamente no va a repercutir en algo que repito, se dirime en el -- plano de las relaciones interpersonales... en el fondo -- de lo que se trata es, de hacer, que exista una vivencia pedagógica... y eso sólo lo hace cuando tiene, eh, vamos a decir que, una energía vital para eso".

Podemos señalar entonces, que los errores no son ajenos al

proceso E-A, ya que están presentes en el sentir de maestros y alumnos, y pueden dar cuenta de la relación que se establece entre ambos al interior de un salón de clases. Ubicamos también que un error es relacionado con un juicio de valor que quiere decir "está mal".

En este orden de ideas, el acto de errar se encuentra en contraposición de todo ideal educativo, ya que se pretende lograr una adecuada formación para el individuo -el alumno- quien tiene que demostrar un aprendizaje certero que lo haga comprender los contenidos que se manejan en clase. Para lograr tal objetivo, tanto maestros como alumnos requieren cumplir ciertas normas relacionadas con su quehacer, y al no llevarlas a cabo, sus actitudes son calificadas también como erróneas, como en los ejemplos que señala el profesor entrevistado.

De tal modo, cada actitud de los miembros del grupo es vigilada y controlada, estableciéndose así toda una caracterización de las actividades de cada individuo, quien es valorado de acuerdo a su desenvolvimiento, tomando en cuenta sus errores y aciertos. Esto a su vez genera toda una serie de vivencias que no sólo se relacionan con los aprendizajes adquiridos, sino también con una serie de sentimientos producto del enfrentamiento a situaciones particulares y de la interrelación de varios sujetos situados en un espacio común, en este caso referido a aquel en donde se lleva a cabo una clase.

Tanto los errores como los aciertos -de acuerdo a lo expresado- dan cuenta de la forma en que el proceso E-A se está llevando a cabo. Sin embargo, debido al malestar que los primeros causan al sujeto, tienden a ser rechazados, sin considerar que también constituyen una vía mediante la cual se realiza un ejercicio de autoreflexión que permite corregir una acción para convertirla en acierto y así optimizar el proceso ya mencionado.

2.4 ENTRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD.

Hasta el momento se han señalado distintas vivencias ante un error, reconstruyendo algunas situaciones que se llevan a cabo en una clase. Sin embargo, no se ha especificado claramente cómo es que se reconoce la existencia de un error, por ello en este apartado, referiremos especialmente diferentes formas que lo caracterizan.

Descubrimos a lo largo de las entrevistas, que tanto maestros como alumnos reconocen la existencia de un error en la medida en que la acción que ha sido catalogada como tal difiere de algo reconocido como certero. Pero ¿Cómo saber que algo es certero o erróneo?, tratemos de encontrar una posible respuesta.

Berger y Luckman señalan que, "la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente... Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo aparezca en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual la vida tiene significado para mí".⁴⁰

En este sentido, el sujeto se encuentra ante un mundo que se le presenta en forma de objetos, los cuales hace suyos a través de la experiencia sensorial. Es decir, la aprehensión de la realidad se lleva a cabo a través de percepciones que el hombre

⁴⁰ Berger, P. y Luckman, T. La construcción social de la realidad. pp. 36 y 39

significa para establecer un orden de las cosas; pero a pesar de la existencia de una realidad objetiva comúnmente aceptada, cada individuo se apropia de los objetos de acuerdo a su visión, de manera distinta, creando así un sinnúmero de impresiones e ideas sobre el mundo que le rodea. Por lo tanto, "la realidad objetiva puede 'traducirse' fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones".⁸⁰

Desde que nace, el hombre se encuentra ante una realidad ordenada, es decir, existe un significado producto de un acuerdo común hacia las cosas. Su labor consiste entonces, en aprehender este significado para poder adaptarse al mundo que le rodea. Sin embargo, cada sujeto se asume también como parte independiente, considerando así la realidad como algo externo a él mismo, de tal forma que en la apropiación de esta realidad, se hacen presentes sus estados sensoriales y afectivos, que son expresados a través del lenguaje y que dan cuenta de la forma en que se asume como ser particular perteneciente a una realidad plenamente objetivada por otros.

Los errores y los aciertos forman parte de la esfera referida a los juicios de valor, que pueden detectarse de acuerdo a la manera en que cada individuo enfrenta la vida cotidiana, ubicándose en una realidad objetiva y una realidad subjetiva; por tanto, llegan a ser relativos a determinadas situaciones.

Como ya mencionamos, nuestro contexto está referido a lo que sucede en una C-G, en ésta se llevan a cabo diversas acciones, muchas de las cuales son consideradas erróneas. Tratemos de descubrir cuándo son catalogadas de tal forma. Una alumna entrevistada señala:

⁸⁰ Ibid. p. 170

"Bueno, cuando hay un error, implicaría un proceso de - confusión, entre los contenidos que uno maneja como alumno, y en todo caso lo que se está exponiendo, lo que expone el maestro, o lo que se está exponiendo por los demás alumnos. ¿si?, cuando uno se da cuenta que es error, es porque hay un proceso de reflexión, y hay una comparación en cuanto a los contenidos, más bien una confrontación de todos estos elementos... los conocimientos del - maestro, las aportaciones de los alumnos y la idea propia que trae uno, entonces, cuando uno llega a hacer esa reflexión y esa comparación, esa confrontación entre esos tres elementos, uno se puede dar cuenta que es un error, pero siempre y cuando hayan los, los elementos suficientes de las otras partes, que conforman digamos en esta, - la clase, ah, y además los contenidos, porque el sustento son los contenidos, yo considero que solamente en ese momento uno puede darse cuenta de que es un error, cuando ya pasaste por ese proceso de reflexión".¹¹

Podemos observar -en relación a este comentario- que independientemente de la actitud que toman los otros individuos hacia la persona que comete un error, ésta puede percatarse de su equivocación una vez que realiza una confrontación entre los contenidos que se manejan por parte del maestro, los alumnos y "uno mismo".

De tal forma, encontramos que en una clase el proceso de conocimientos parte de una realidad objetiva, que en este caso es representada por los contenidos que se manejan. Estos constituyen las significaciones que el alumno necesita adquirir y que son expresadas a través de teorías o técnicas.

Dicha realidad objetiva pretende ser transmitida al alumno tal y como se presenta. Sin embargo, al expresarse a través del maestro, puede distorsionarse de acuerdo a la percepción de éste, y llegar al alumno de manera alterada en relación a su forma original, éste a su vez también se apropia de esa realidad conforme a su vivencia.

¹¹ EA23

Desde esta visión, podemos encontrar que en una clase, los errores se manifiestan constantemente debido a las diferentes visiones que surgen de una realidad objetiva, que a pesar de manejarse como tal, no escapa a la percepción personal de cada individuo. Una profesora comenta:

"Yo creo que hay errores que son muy válidos ¿no?, que, -- pueden ser de, denominados como errores, por algún, por -- algunas personas, pero para mí, de hecho no lo son, por -- ejemplo, eh, en alguna materia, meter un sesgo, si tú e-- res, conuigas por ejemplo con el feminismo o con el mar-- xismo, o con el ¿no?, tal vez para gentes muy puristas, -- los textos se tienen que transmitir de una forma muy, a-- pegada al texto, muy al pie de la letra, y un error puede ser, o criticarlo desde un punto de vista feminista, o de construccionista o bueno, o postmoderno, o lo que quieras ¿no?, eso puede ser considerado como un error ¿no?, estar ya metiendo, esto, tu sesgo ideológico o tu sesgo personal, yo, lo primero es que para mí esos pues son la, los riesgos y las ventajas de que seamos personas las que es-- tamos impartiendo esto ¿no?".

Una clase puede estar impregnada de las ideas y percepciones de la persona que tiene a su cargo la enseñanza, quien externa su saber desde un óptica personal que llega a constituirse como un conocimiento subjetivo.

Podemos distinguir la existencia de errores que podríamos llamar "objetivos", cuando las acciones no corresponden a lo que comúnmente es aceptado como correcto y aparentemente no tiene lugar a discusión alguna; y errores de tipo "subjetivo" cuando las acciones corresponden a situaciones en las cuales se establecen valores que no son claramente reconocidos. A través de la opinión de una maestra podemos ejemplificar dicha idea:

"Si yo diera una materia de estadística sería, sería muy fácil localizar un error, pero al dar cosas como un ta-- ller de comunicación con análisis de textos... bueno a --

veces por ejemplo yo a los estudiantes les pido, que me den así muy objetivamente cuál es el contenido de un artículo ¿no?, y les pido, les hago ejercicios de objetividad, inclusive por escrito sí. ¡Y las comas no van ahí! y ¡Aprendes a poner las comas!, porque eso ya no es subjetivo, las comas van donde van y se acabó ¿sí?, hay niveles de error que no tengo ningún prurito en señalar ¿sí?".

Desde esta apreciación descubrimos que los errores objetivos son fáciles de detectar, como es el ejemplo de aquellos relacionados con la ortografía, cuyas reglas son comúnmente aceptadas no sólo en el salón de clases.

Los errores subjetivos se refieren en este caso a la interpretación de textos que cualquier miembro del grupo pueda hacer, en donde no existe una regla que señale cuál debe ser la valoración que se dé a un determinado discurso. Los errores subjetivos pueden ser reconocidos como tales una vez que el grupo establece un significado común hacia algo, aplicando valores convencionales sólo para ese momento y en ese espacio. Un error de este tipo en el salón de clases, puede no ser visto como tal en otro contexto.

El docente juega un papel muy importante para determinar las valoraciones que serán aceptadas por el grupo, ya que a través de lo que expresa en clase, contagia a los alumnos de una óptica personal que partiendo de él tiene el poder de ser reconocida como válida. En este sentido, las acciones de los alumnos tenderán a relacionarse con la postura que el maestro señala.

Los errores al igual que los aciertos del profesor, repercuten de alguna manera en la formación del alumno, ya que como hemos mencionado, este último no siempre discute lo dicho por el docente. Un alumno señala:

⁶⁶ Ibid.

"Si el maestro no ha preparado su clase, y llega con - 'choro' con el, con el alumno... entonces empieza a soltar su rollo, y si el alumno no preparó la lectura, pues se va a creer lo que dice el maestro y no lo va a cuestionar, ese sería un error de parte de ambos". "

En este caso se habla de un incumplimiento de normas establecidas con el quehacer de ambos, lo cual también es considerado como un error, ya que rompe con un acuerdo establecido: El maestro debe preparar sus clases y el alumno debe leer los materiales que serán analizados. Como podemos notar, no solo existen errores referidos al contenido, sino que también encontramos errores alusivos a las normas que se generan en el salón de clases y que tienen que ver con la interrelación que existe entre el docente y los alumnos. Identificamos así, que las acciones referidas al trato personal pueden valorarse como erróneas dentro del campo de la subjetividad.

La opinión de dos profesores, nos muestra un panorama explícito sobre algunos tipos de error que pueden detectarse durante una clase. Un profesor habla sobre los "errores de contenido":

"Un tipo de error puede ser por ejemplo un error de contenido, que sería quizá un poco grave en un proceso de enseñanza. ¿Qué quiere decir un error de contenido?, eh, el manejo inapropiado, por ejemplo de alguna teoría, eh, un dato concreto mal manejado, una inexactitud en cuanto a un dato importante para el contenido que se está impartiendo... cuando un profesor por ejemplo comete un error de contenido, se corre el riesgo de una difusión del error, una propagación del error... ahora, hay errores, en el proceso de enseñanza... más difíciles de determinar como tales errores... en el terreno de las relaciones interpersonales ¿sí?, ahora, eh, lo interpersonal es fundamental en el proceso de enseñanza". "

" EA14

" ED34

Ahora conozcamos los señalamientos de otro profesor quien expresa en qué consisten los errores referidos al "trato personal y a las responsabilidades":

"Yo creo que los errores se pueden expresar en varios -- sentidos, podríamos hablar de error eh, a nivel de trato con los estudiantes, por ejemplo respuestas que en algún momento dado, no se piensan... esto puede ser un error -- que tiene que ver con la relación eh, humana, que en algún momento dado puede proyectarse hacia aprendizajes, o sea, un, el trato con el estudiante puede definir eh, la simpatía o antipatía por la materia, por ejemplo, o puede ser una barrera. En el aprendizaje de los estudiantes, podríamos hablar de errores que tienen que ver con responsabilidad, como el llegar tarde, como el no, eh, -- preparar las sesiones, como el no dedicar pues el tiempo que requiere el trabajo".

En torno a lo expresado, encontramos que los errores se manifiestan de diversas maneras: algunas veces pueden ser claramente identificados cuando su punto de referencia lo constituye un saber objetivo que existe como tal independientemente de lo aceptado en el salón de clases. En otras ocasiones, los errores se califican como tales cuando existe un valor convencional reconocido únicamente para el trabajo que se lleva a cabo en clase, el cual puede ser aplicado tanto para un contenido (cuando se enfoca desde una ideología particular), como para la relación interpersonal que se lleva a cabo entre maestros y alumnos; en este caso hablamos de saberes y acciones que se controlan a partir de un conocimiento subjetivo.

Cada error tiene razón de ser en relación a la situación dentro de la cual se genera. El estudio de este hecho puede dar cuenta de la forma en que el sujeto hace suyos los conocimientos, o de la manera en que éstos han sido planeados para hacérselos llegar.

El hecho de cometer errores dentro del salón de clases, constituye un acto cotidiano que en diversas ocasiones parece indiferente para maestros y alumnos. Sin embargo, pudimos constatar que a partir de dicha situación, ambos sujetos expresan vivencias particulares que caracterizan parte de su quehacer durante un proceso de E-A. Esto nos indica que los errores aún cuando suelen manifestarse de manera "no pensada", son producto de una extensa gama de significaciones del acto educativo.

C A P I T U L O I I I

EL ERROR EN EL CORRER DE TIEMPOS, LUGARES E INDIVIDUOS

Al conocer algunas opiniones de maestros y alumnos respecto al error, ubicamos que éste tiene una razón de ser que puede descubrirse si se analiza la situación en la cual se genera.

La particularidad de cada acción se significa de acuerdo al tiempo, al lugar y al individuo que la ejecuta. Por ello es posible identificar que un error no siempre se da en las mismas condiciones, su valor difiere de acuerdo al sujeto que lo comete situándose en un momento y espacio determinados.

El contexto en el cual nos ubicamos esta referido a lo que sucede en una clase-grupo, que constituye una situación en la cual se lleva a cabo un proceso de E-A. Sin embargo, la noción de clase no refiere una única experiencia para el sujeto ya que su trayectoria escolar se conforma por una variedad diferenciable de dichas situaciones. Pero aún cuando todas ellas varían, se caracterizan por un fin establecido que se relaciona con la formación del individuo. Se pretende que éste pueda comprender y enfrentar la realidad del mundo que le rodea, demostrando un aprendizaje certero que le permita enfrentar determinadas prácticas y avanzar a "grados académicos superiores". Esto constituiría uno de los principales objetivos del acto educativo que se lleva a cabo en una C-G.

Los señalamientos de Anna Bonboir hacen referencia a esta situación: "Para cada sujeto, la educación ha de ser máxima, es decir, que debe darle ocasión a que se desarrolle plenamente, según el grado de su educabilidad; debe permitirle, en la medida de sus medios, una adaptación cada vez más perfecta al mundo que lo rodea... acomodándose a las exigencias de éste e imprimiéndole su propio sello... las potencialidades de cada uno señalarán el

límite del esfuerzo, a la vez que son una llamada a la "perpetua superación". "

Tal idea indica que cada sujeto independientemente del "grado de educabilidad" en que se encuentre, requiere desarrollar sus mejores potencialidades y aspirar a una "perpetua superación". Para legitimar tal cometido, existen grados reconocidos por las instituciones educativas que dan cuenta del recorrido académico del individuo. De tal forma que entre mayor sea este "grado de educabilidad" se exigen en el sujeto mayores habilidades que le permitan adaptarse al mundo que le rodea.

La acreditación a los diversos niveles de estudio implica un manejo "óptimo" de los contenidos vistos en el nivel anterior, este requisito se convierte en una norma institucional que influye en el proceso de E-A.

Por esta razón, los errores cometidos en el transcurso de una determinada práctica educativa requieren "corregirse" para comprender los contenidos que se expresan en otros grados de estudio aparentemente "más complejos".

Dicha situación es apropiada por maestros y alumnos al interior del salón de clases, enfrentando de manera particular el hecho de cometer errores. En este sentido, durante el desarrollo del presente capítulo se considerarán algunas apreciaciones de ambos sujetos en torno a los procederes y reacciones que evidencian cuando un error se manifiesta, ubicando la significación que atribuyen a este hecho en momentos y lugares distintos.

" Bonboir, A. Pedagogía correctiva, p. 19

3.1 "¿QUE LES HICIERON EN ESTOS AÑOS?"

Al conocer la opinión de diferentes profesores referente a su proceder respecto a la forma en que enfrentan un error, sus respuestas se manifestaron particularmente en explicar sus reacciones ante los errores de los alumnos. Por esta razón, la pregunta que da título a este apartado, refiere una inquietud generalizada de nuestros entrevistados respecto a la formación de sus alumnos. Retomaremos dicha inquietud una vez que esbozamos brevemente algunos aspectos relacionados con la labor del docente.

El profesor se distingue comúnmente como el individuo que se encarga de dirigir una clase, a través de su discurso expresa a los alumnos ciertos saberes que se relacionan con la formación que éstos pretenden adquirir. Las actividades que realiza durante un proceso de E-A, tienen una razón de ser y un reconocimiento; al respecto, Marcel Postic señala que "el enseñante asume su función en nombre de la sociedad instituida".

De acuerdo a esta idea podemos identificar que las actividades del docente se llevan a cabo dentro de un marco institucional que le preescribe ciertas normas. Entre estas normas pueden distinguirse aquellas que manifiestan que las actividades y los contenidos que se incluyen en un proceso de E-A, necesitan estar previamente planeados y dosificados para alcanzar las metas propuestas por la escuela.

En este sentido, la labor del profesor está encaminada a contribuir al cumplimiento de los objetivos señalados. Al referirnos a una institución de educación superior, podemos identificar que cada profesor que imparte alguna de las asignaturas que constituyen el plan de estudios de una licenciatura, colabora de alguna manera en la formación del sujeto que ingresa a ésta, orientándolo en el conocimiento de

teorías y/o técnicas que lo preparen para enfrentarse a su futuro campo laboral.

Sin embargo, el maestro encuentra en cada alumno un sujeto con vivencias y habilidades particulares, producto del trayecto por las diversas prácticas educativas que ha recibido; lo cual origina que al interior de las clases existan desemejanzas en relación a la comprensión y apropiación de los conocimientos.

La labor del docente en este sentido, consiste en tratar de unificar criterios con respecto al contenido que se imparte en ese momento, por lo que llega a constituirse como el sujeto que legitima los saberes al interior del salón de clases; situación que también le es reconocida institucionalmente. Dicha capacidad se fundamenta en los conocimientos que posee sobre la materia que trata y la forma en que los expresa ante el grupo. Al respecto, un profesor entrevistado señala:

"Un maestro que no es veraz, que no tiene la verdad, su verdad por delante, pues ahí no, no va a poder hacer nada, aunque se equivoque, aunque le falte la voz, a lo mejor ¿verdad?, aunque, no sé, tenga cualquier otro problema, pero si está realmente instalado, en lo que es una labor docente, que eso tiene que ver además con la investigación ¿sí?, porque cuando yo digo formarse, comprometerse y demás, quiere decir que tiene que estar permanentemente leyendo, actualizándose, formándose, pensando, creando, etcétera, entonces cuando alguien está en ese plan, que le pongan lo que sea, hasta en un cuarto oscuro hará algo".

Como podemos apreciar —en el orden de ideas señaladas por el profesor— la "veracidad" se ubica como una característica necesaria de la actividad docente, atribución que se significa como el saber propio del profesor que requiere enfrentar al saber de los "otros" imponiéndose como el de mayor validez para él

mismo: "un maestro que no tiene su verdad por delante no va a poder hacer nada".

También se indica entre estas ideas, la necesidad para un maestro de formarse y comprometerse personalmente a través de la investigación y actualización sobre los contenidos que maneja y sobre su propia actividad docente, que le permitiría "hasta en un cuarto oscuro hacer algo".

La percepción de una alumna en torno a la actividad docente refiere también algunas características identificables en el comportamiento de algunos profesores:

"Desgraciadamente yo tuve muchas malas experiencias, así - de plano... a mi me pasó que cuando el maestro no maneja - el contenido, o sea como que los alumnos se alejan mucho - del diálogo, o sea como que les vale, no entran a clases, no se responsabilizan por su material, entonces como que, eso no, o sea no, es un error de parte de los dos ¿no?, - porque si el maestro no genera contenidos, el alumno no - expresa dudas ¿no?, entonces ahí ya no hay posibilidad de error, o sea el error ya está hecho, ya no, ya no puede -- suceder, pero siento que hay muchos maestros que no mane-- jan contenido, y que tú estás cometiendo una sarta de e-- rrores, una sarta de estupideces en tus participaciones y ellos te dicen ¡Ah sí, no pues si tienes razón! y tú, o -- sea tú dices ¡Ah, pues el iluminado ¿no?!, porque el jamás te dice, este no, pero hay que pensarle, son muy pocos los maestros, los que realmente les gusta lo que están haciendo, los que realmente manejan, este, pues no sé, lo que - debe ser la materia ¿no?, porque por ejemplo, también hay algunas materias que llevan el título y lo que dan no tie-- ne nada que ver con el título, entonces ahí no hay posibi-- lidad de error, o sea el error ya está hecho porque ellos no saben ni lo que dicen... uno por lo menos, mira tiene - la excusa de que uno llega a aprender ¿no?, este, entonces el maestro, no lo sabe todo, pero se supone que debe tener más conocimientos que tú, entonces él es el que debe darse cuenta cuáles son los errores que tú estás cometiendo ¿no? ... porque si no te dicen, o sea lo vas a seguir cometien-- do y va a ser un vicio que se te pega".

Esta opinión indica una visión "ideal" en torno al quehacer del docente. Al expresar situaciones desfavorables que se han vivido, se manifiestan también las atribuciones aceptables en torno a la conducta de este sujeto al interior de una clase.

En este caso, al igual que los señalamientos del profesor anteriormente citado, se habla de una de las características principales relacionadas con la labor docente: "manejar contenidos", hecho que se reconoce como uno de los elementos de validez de las acciones que lleva a cabo.

El saber que el profesor expresa ante los alumnos, adquiere una valoración que origina -en algunas ocasiones- reacciones particulares en estos últimos. La alumna entrevistada ejemplifica:

"Cuando el maestro no maneja contenido, o sea como que los alumnos se alejan mucho del diálogo... como que les vale, no entran a clases, no se responsabilizan por su material"

Desde este señalamiento, la actitud del alumno se asume como recíproca a la labor desempeñada por el maestro, reconociéndose un error referido a los conocimientos y a la conducta de ambos. Sin embargo, desde la visión del alumno, esta situación no es justificable para el profesor, ya que "se supone debe tener más conocimientos y darse cuenta cuáles son los errores".

En este sentido, el dominio que el profesor tiene sobre los temas a tratar en clase, y la capacidad que evidencie para corregir los desaciertos, constituye un factor de importancia para lograr que su labor sea reconocida por los miembros del grupo.

Enfoquemos ahora nuestra atención a las ideas de algunos docentes en torno a una de las experiencias vividas en relación a

la formación de sus alumnos. Haremos referencia a la opinión de tres profesores:

"Quiero decir que puedo parecer un poco crudo y directo - en exceso, me parece que, yo me he encontrado, con algo - que para mí es muy cuesta arriba, con los alumnos de pedagogía, algo que a mí, en lo personal me resulta, altamente molesto ¿sí?, que es un déficit enorme de formación anterior".

"En el caso de (menciona una materia) es muy frecuente, - los errores que, que se cometen tanto por parte de los alumnos, porque las bases que traen... no son la, tan buenas como uno quisiera".

"En cuanto a resultados pues de conocimiento, pues no sé, mira una de las materias es de primer semestre ¿no?, de - primer año, primero y segundo semestres, entonces implica ah, pues un momento de iniciación exclusivamente, que yo ya, después pierdo el control, no sé que pasa, algunos de estos alumnos los vuelvo a tener en el tercer año, y entonces... han cambiado mucho, no son los que eran, este, inclusive en términos de hábitos de estudio y demás como que se perdió una parte del asunto, ¿Qué tanto fue mi -- culpa?, pues no sé ¿no?".

En los tres casos citados, existe un señalamiento común que refiere una situación particular experimentada por los profesores durante el desarrollo del proceso E-A: "una inadecuada formación anterior de sus alumnos".

Este hecho constituye una situación "altamente molesta", "no tan buena como uno quisiera" y "susceptible de culparse", lo cual nos indica que los profesores esperan que sus alumnos posean ciertas "cualidades ideales" referidas a conocimientos y actitudes ("formación, bases, hábitos de estudio y demás").

** ED34

** ED37

** ED36

Cada profesor revela una tendencia a caracterizar la conducta de sus alumnos como producto de un "ineficaz" desarrollo educativo anterior. Es decir, se valoran las prácticas educativas pasadas como causantes de los resultados de conocimiento no deseados que impiden al docente partir de un punto en el cual los conocimientos "válidos y certeros" sean comprendidos sin dificultad alguna por el resto del grupo.

Es entonces que muchas de las acciones realizadas en el salón de clases, pueden explicarse como producto de la formación que cada sujeto ha recibido en diferentes procesos educativos, que pueden catalogarse como buenos o malos en función de la utilidad que presenten para el desarrollo de la práctica de aprendizaje en turno.

Cada profesor se responsabiliza de los aprendizajes de sus alumnos en un momento determinado, ya que posteriormente es tarea del sujeto que aprende, retomar aquello que le sea útil en beneficio de la actividad que realiza.

Sin embargo, se atribuyen a otras prácticas educativas, elementos de formación insuficientes que en diversas ocasiones propician errores. De ahí la significación que encierra la pregunta ¿Qué les hicieron en estos años?, aludiendo la trayectoria académica que influye en la formación de los alumnos, y que a veces no responde a los requerimientos mínimos esperados por el docente para compartir determinados conocimientos.

Desde estos puntos de vista, los errores revelan aspectos que los alumnos no han percibido claramente o que aún ya vistos generan confusión, constituyen por tanto, un indicador que muestra la forma en que un conocimiento ha sido construido. Es decir, refieren la apropiación particular de un determinado saber para cada sujeto.

En algunas ocasiones, el docente recurre a determinadas estrategias que le permitan apreciar las ideas que los alumnos poseen en torno al contenido que se maneja durante la clase. A este respecto, una maestra refiere una problemática:

"No siempre los alumnos, desgraciadamente, se animan a preguntar cosas, hay que estar muy reiterativamente preguntándoles, y ¿entendieron esto? y ¿captaron esto?, y ¿podemos seguir adelante?, y ¡A ver!, y ¡un ejemplo!, y ¡pónmelo tú, pónmelo tú!, y esa, esa es la manera como yo me puedo dar cuenta de que los alumnos estén captando realmente lo que yo quiero, o más bien de que yo estoy expresando correctamente de tal forma de que ellos puedan llegar a ese conocimiento que yo intento decirles".

Este señalamiento manifiesta una de las situaciones anteriormente citadas respecto al accionar del alumno, quien no siempre se "atreve" o se "anima" a participar, debido a una posible predisposición por causar a los "otros" una impresión desfavorable.

Por otra parte podemos identificar que las expresiones de la profesora hacia los alumnos, tienen como objetivo situar en el grupo, un acuerdo común en torno al conocimiento que intenta hacerles llegar. Para ello se dirige a diferentes miembros del grupo, haciéndolos participes en el discurso oral referente al tema que se está manejando.

Sin embargo, aun cuando los alumnos participen voluntariamente, "el profesor no designa al azar a los alumnos que deben responder, entre los que piden la palabra, recurre a los que corresponden al objetivo que el se ha fijado. Si interroga a uno es porque piensa recibir una respuesta incorrecta, que le permitirá intervenir para ratificar un error que no era preciso cometer y también es para poder dar a

continuación la palabra al que sin duda posee la respuesta apropiada. Pero generalmente restringe la posibilidad de hablar a los que darían demasiadas respuestas inapropiadas, porque eso, según él, retardaría el progreso del curso".⁶⁶

Esta situación nos indica que para cada clase, existen prioridades referidas a actitudes y conocimientos que el docente valora y supervisa de acuerdo a su propia visión de lo "correcto" y "desacertado".

El momento en el cual un error se corrige y la forma en que esto se lleva a cabo, resulta ser de gran importancia, ya que de esta situación depende la convicción y la apropiación certera del conocimiento en el sujeto. Al preguntarle a una profesora sobre la forma en que enfrenta los errores, señala:

"Pues depende del momento del curso, cuando estamos desarrollando el curso y tenemos tiempo suficiente, y todavía el programa, este, está en sus primeras fases, pues, a mí me da mucho gusto ver que, este, hay posibilidad de enmendar los errores o, los problemas que se están presentando ¿no?, cuando ya estamos hacia el término del curso ... ya no tenemos tiempo, y ya no es, este, ya no hay la oportunidad, de poder corregir todo lo que se quisiera".⁶⁶

Atendiendo a este comentario, descubrimos que el docente estructura el trabajo del curso en tiempos definidos: Se habla de un inicio, en donde los temas a tratar son relativamente nuevos para el alumno, es decir, es en este momento cuando se establecen las características del sistema de trabajo que será empleado en clase. En el desarrollo del curso, tanto el docente como los alumnos tratan de compenetrarse en los temas analizados, se estipula que durante este tiempo, los sujetos se familiaricen y se adapten al sistema de trabajo. En la última etapa que se

⁶⁶ Postic, M. Op. Cit. p. 82

⁶⁶ ED36

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

refiere al final del curso, los alumnos tienen que demostrar un pleno conocimiento de los temas vistos a lo largo de las clases; de ahí que en esta etapa se apliquen diversos medios de evaluación cuya finalidad consiste en reflejar el aprovechamiento del alumno.

Sin embargo, los errores pueden manifestarse en todas estas etapas, a pesar de que conforme transcurre el tiempo se pretenda que desaparezcan. Surge entonces una contradicción, ya que hacia el final del curso se evalúa el aprovechamiento de los alumnos, a través de esta evaluación pueden detectarse los errores, pero se tiene conciencia de esto una vez que el curso está por finalizar y que el tiempo es insuficiente para corregirlos.

Conozcamos la opinión de un profesor:

"Bueno, los errores se van a ver, principalmente en los exámenes, y como yo estoy insistiéndoles a cada rato que las dudas que tengan, se las quiten porque es el momento adecuado de hacerlo; pues hay muchachos que se animan y hacen preguntas... desgraciadamente se quedan muchas dudas dentro de la cacerola".

Mediante esta opinión se evidencia que muchas de las veces, los exámenes no se aprecian como medios que permitan detectar y corregir errores, sino como comprobantes que reflejan la eficacia que valoriza a un alumno en una práctica educativa, de tal forma que se permite cometer errores antes, pero no durante un examen.

También podemos encontrar errores que no se descubren mediante un examen, sino a través del discurso de un alumno en una determinada participación; en este caso, las formas de corregirlo varían. Una alumna nos habla sobre su experiencia en este tipo de situaciones:

"Bueno, hay unos maestros que te saben corregir ¿no?, que - te lo dicen muy este, suavemente ¿no?, o sutilmente, pero - hay otros maestros que te lo dicen como, te corrigen pero - tú sientes la, esa corrección como muy agresiva ¿no?, o sea como, si fueras un tonto, y, y no sé".

La actitud que se manifiesta con respecto a la equivocación de algún miembro del grupo, genera un sentimiento muy especial que influye en el desenvolvimiento del alumno en clase. Aparentemente, la intervención del docente tiene la finalidad de aclarar un conocimiento incierto, sin embargo, en algunas ocasiones esta intervención se acompaña de una actitud cuya intención es reprender al sujeto que cometió un error. Mediante este tipo de acciones, el profesor establece un "control" de las acciones de sus alumnos con el fin de que en una clase los errores se eviten en lo posible, de ahí que se lleven a cabo diversas estrategias encaminadas a lograr tal objetivo. Un docente habla al respecto:

"Mira, eh, mis reacciones ante esa, ante ese tipo de situaciones, pueden variar ¿no?, desde un enojo, completamente normal, franco y vital, diría ¿sí?, hasta, eh, un sermoneo, también eh, pues de la misma manera, espontáneo, natural y bien intencionado".

Este comentario ejemplifica la molestia que las acciones erróneas causan al profesor, quien debido a este sentimiento, reprende al alumno para que en un futuro evite actuar de la misma manera. Podría deducirse que -en este caso- el docente aplica un castigo "bien intencionado", es decir, mediante "un sermoneo" se pone al tanto al alumno de su error con el fin de que no vuelva a cometerlo.

Ahora referiremos una situación similar, a través de una

" EA16

" ED34

descripción que se realizó previa a una entrevista sobre los comentarios que expresaban tanto el maestro como algunas alumnas que se encontraban en una clase. El fragmento del registro que a continuación se presenta, hace referencia a algunas de las frases expresadas por un profesor, que en este caso ejemplifican el control que este ejerce sobre el quehacer del alumno:

"Una vez que el profesor terminó su exposición referente a la obra de dos filósofos, se dirigió a sus alumnas casi gritando: '¿Entendieron la entrada?, ¿Ya puedo oír las?', - lo cual suponía que estas deberían empezar a dar sus opiniones respecto al tema que el profesor había presentado. En el salón se percibió un silencio que el maestro interrumpió repentinamente diciendo: 'Empezamos con (menciona un autor)', y señalando a una alumna dice: '¡A ver tú!', - en ese momento una voz apenas perceptible y entrecortada, de la alumna señalada, se escucha diciendo: 'Bueno, en relación con...', en ese instante el profesor la interrumpe gritando nuevamente: '¡No, no, no, toda esa entrada no la quiero!, ¡Aprendan a hablar con propiedad!', y observando a la alumna que estaba contestando, dice: '¡A ver niña, - está muy elemental!, ¿No leiste?, no son horas pero, a ver ¡Lee que al final te pregunto!'".

Al referirnos a un nivel de estudios superiores, se podría creer que cada miembro del grupo es responsable de sí mismo, es decir, que cada sujeto es "libre de actuar" y expresarse como mejor le parezca, sin perder de vista el orden institucional. Sin embargo, mediante la descripción citada sobre el actuar del profesor ante los alumnos, descubrimos aún una clara tendencia a establecer un trato personal sumamente directivo en torno al quehacer del alumno en el salón de clases, ya que se le indica cuándo y sobre qué debe hablar. En este caso los alumnos actúan de acuerdo a las órdenes indicadas por el profesor, quien espera de ellos una confirmación de su discurso y un acatamiento a sus normas establecidas. Por tanto, en este caso, lo correcto será aquello que satisfaga la opinión del docente, y lo erróneo generará una actitud de desacreditación y castigo que se pone de

" Registro previo a EA3

manifiesto a través de gritos y negaciones hacia los comentarios expresados.

Por todo esto, la forma en que un error se corrige, revela el trato personal y la relación que se establece entre el docente y sus alumnos. De acuerdo a la actitud que el maestro evidencie respecto a este hecho, producirá en sus alumnos sentimientos particulares, como temor, confianza, indiferencia, agresión, etc., los cuales repercutirán sin duda en el proceso E-A que se lleva a cabo en ese momento, logrando así la recapitación, el desconocimiento, la superación o la repetición del error.

3.2 "¿COMO LE HARE EN OTROS AÑOS?"

Ahora tratemos de analizar el quehacer del alumno respecto a la forma en que enfrenta un error. Hemos señalado que este sujeto pretende lograr ciertos aprendizajes que le permitan adquirir la formación de la disciplina que ha seleccionado. Por tanto, muchos de los contenidos vistos en clase estarán encaminados a servir al conocimiento de su futura práctica profesional.

El alumno espera a través de las clases, lograr un acercamiento hacia los saberes que le serán útiles, de ahí que necesite de una persona conocedora que le oriente. A diferencia del docente, el alumno desconoce en cierta medida los contenidos que se tratarán a lo largo del curso, una de sus principales labores consiste en informarse sobre los temas relacionados con aquello que estudia, como complemento a los contenidos que se manejan y que son dirigidos por el profesor.

La identidad de un alumno tiene razón de ser una vez que se ubica en una cierta Institución que le prescribiera ciertas normas para asumirse como tal, por esta razón tiene que respetar un orden previamente establecido.

En el transcurso de una clase también requiere adaptarse a la dirección que el docente señala. Esto significa que al identificarse como alumno, se encontrará sometido a las reglas instituidas por las personas que detentan una autoridad en el sistema escolar en que se encuentre.

Un factor a considerar entre las características que dan razón de ser a este sujeto, está referido a la temporalidad. Es decir, el alumno ubica esta identidad durante un tiempo determinado que es señalado por la Institución y que a su vez indica el periodo durante el cual una etapa de estudios debe ser finalizada. De esta manera, la Institución hace constar los grados de estudio avanzados durante un tiempo específico, determinando así la escolaridad de un individuo. Por ello, el tiempo constituye un elemento de validez en el reconocimiento de la trayectoria académica del sujeto.

Hemos dicho que cada alumno lleva consigo toda una serie de experiencias producto de su trayecto por diversas prácticas educativas. Frecuentemente estas experiencias se proyectan de alguna manera a un futuro hacia el cual aspira. Es decir, cuando el alumno se encuentra en un nivel de estudios superiores, se visualiza a futuro desempeñándose en un campo laboral, el cual sin embargo resulta incierto. De ahí que una de sus principales preocupaciones consista en adquirir una formación que lo prepare para enfrentarse al campo laboral referido a su área de estudios.

En este contexto, los errores adquieren una significación particular. Un alumno comenta durante una entrevista:

"GL (Entrevistador): ¿Qué pasa cuando tú cometes un error cuando estás en el salón de clases, cuando se está llevando a cabo un proceso de E-A?

I (Entrevistado): Bueno, los errores se dan cuando tú no estudias, cuando no entiendes el contenido que te da en clase la maestra, o los compañeros, simplemente no le-
iste, no estás preparado, entonces por querer opinar, -

caes en el error, entonces, automáticamente yo me sentiría mal, mas bien no opinaría para no cometer errores...

GL: ¿Hay alguna actitud especial de tus compañeros o de tu maestro en ese momento?

I: ... mas bien es como en la primaria, cuando tú la -- riegas o caes en un error, este, te sientes mal y los compañeros te hacen bulla y te gritan o te chiflan ¿no? al principio, cuando estás aquí en la carrera... sucede eso, pero con el tiempo, pues te vas dando cuenta, ya -- los mismos maestros van orientando ese error que tienes ... fijate que la verdad, hablar de error en el sentido de clase, es algo para mí complejo, porque no se da, no se puede hablar así nada más de palabra error, sino que es de una situación, de un proceso de E-A. ¿si?, es una práctica, en donde el error, este, no se alcanza a cómo te diré, quizá no se alcanza a expresar, muy profundo, hablar de error como que, para mí, en el salón de -- clases, no es muy importante, porque los mismos maestros nos han dicho, aquí están en el salón de clases, -- aquí pueden hacer todos los errores del mundo, pero ya cuando salen a, a un campo de trabajo, ahí sí hay que -- criticar los errores, muchos maestros nos dicen... aquí la pueden regar... pero allá afuera, ya te digo, cuenta tuya que no te preparas".

Estos señalamientos nos indican que los errores tienen una razón de ser para el alumno; reflejan un incumplimiento de las normas establecidas relacionadas con su labor. En primer lugar, el alumno entrevistado habla de las causas que llevan a cometer un error, a través de éstas podemos detectar las actitudes que aparentemente deben seguirse para lograr un acierto. Interpretando la contraparte de la respuesta dada, los errores no ocurrirían si "se estudiara, se entendiera el contenido de lo que se da en clase y cuando uno se prepara". Intentemos explicar estas actividades frecuentemente reconocidas hacia el desempeño del alumno:

Estudiar. Constituye un deber referido a revisar continuamente las lecciones vistas en clase para ejercitar lo aprendido, es decir, el alumno necesita leer, releer e informarse

sobre los contenidos que se han analizado. Estudiar implica profundizar sobre los temas tratados para hacerlos comprensibles y asimilarlos en la conciencia de cada individuo.

Entender el contenido que se da en clase. Este hecho supone una asimilación acorde a un lenguaje que expresa un determinado conocimiento, es decir, se refiere a la comprensión de una teoría, una técnica, un procedimiento, etc. A menudo, la comprensión de un tema depende de la forma en que es expresado y explicado, lo cual puede ser motivo de confusión en la apropiación de los saberes.

Estar preparado. La preparación se refiere al conjunto de conocimientos que el alumno requiere poseer para enfrentarse a un conocimiento nuevo, es decir, la preparación constituye un requisito "a priori" para tener acceso a nuevos aprendizajes o ejecutar ciertas acciones.

Realizar estas actividades constituiría el "deber ideal" del alumno, plenamente reconocido por la Institución, el docente y él mismo. Sin embargo, en diversas ocasiones este deber no se cumple, o se lleva a cabo en apariencia, ya que se "finge" estudiar, entender y prepararse, lo cual se suele considerar como principal motivo de cometer errores.

Continuando con el discurso del alumno entrevistado, encontramos una referencia a los niveles básicos de estudio, lo cual nos da los elementos para deducir que muchas de las experiencias vividas a lo largo de la formación académica del individuo, influyen en el desenvolvimiento y la adaptación a una nueva situación:

"es como en la primaria, cuando tú la riegas o caes en el error, este, te sientes mal y los compañeros te hacen bulla... al principio, cuando estás aquí en la carrera... - sucede eso, pero con el tiempo pues te vas dando cuenta,

ya los mismos maestros van orientando ese error que tienen"

Cometer errores constituye una situación de malestar que se vive desde los primeros niveles de estudio debido al manejo que se hace de este hecho. Comúnmente se pretende que el alumno no se equivoque, y para ello se emplean tácticas que controlan las acciones, acompañadas de reacciones de burla que desvalorizan al sujeto. A medida que este adquiere experiencia "con el tiempo", puede adecuarse y enfrentar las situaciones, de tal modo que no le causen tanto malestar.

Resulta interesante resaltar la forma en que los errores se asumen por parte del alumno. Se ha señalado que cada sujeto del proceso E-A tiene claramente identificada su labor, en pocas palabras, el alumno asiste a la escuela para aprender y el maestro para enseñar. Como producto de este reconocimiento, el acto de cometer errores resulta más tolerable al alumno que al docente, ya que este último asume entre sus características un mayor dominio de los saberes que se estudian y una licencia que en cierto modo garantiza su capacidad para lograr un trabajo eficaz. De ahí que ambos tengan presente que el aprender por parte del alumno, implica una serie de impresiones que el docente puede corregir.

La escuela se significa entonces como el lugar en donde los conocimientos que serán útiles en el campo laboral, se aprenden remitiéndose a la esfera de lo ideal, con fines a ser aplicados en una futura práctica real. Esta idea da margen a cometer errores que sirvan de experiencia para evitarse en un futuro desempeño profesional. Considerando nuevamente las palabras del alumno entrevistado, encontramos:

"hablar de error como que, para mí en el salón de clases, no es muy importante, porque los mismos maestros nos han dicho, aquí están en el salón de clases, aquí pueden ha--

cer todos los errores del mundo, pero ya cuando salen a. a un campo de trabajo, ahí sí hay que criticar los errores... aquí la pueden regar... pero allá afuera, ya te -- digo, cuenta tuya que no te preparas"

Descubrimos por lo tanto, una separación de dos lugares presentes en la formación del alumno: el "aquí", referido a la escuela, y al "allá", que constituye el campo laboral. El término *Aquí* hace referencia a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se viven en un momento presente, ubicando claramente el lugar en donde las acciones se llevan a cabo. Esta indicación alude que en el lugar identificado (la escuela), el hecho de cometer errores constituye una acción permitida.

Por otra parte, la conceptualización de *Allá* se apropia como una situación referente a un tiempo y espacio diferentes a la práctica educativa actual, ubicándose como la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en la escuela, en donde los errores idealmente deben ser superados. En relación a esta idea, otra alumna señala:

"Hay algunos (maestros) que sí te dicen, este, digan estupidez y media, ustedes díganla, díganlas porque, ultimadamente para eso estamos aquí (escuela)".

Ante esta situación, el alumno considera que cometer un error en la escuela, representa un derecho incomprendido ya que "los mismos maestros" señalan que los errores son permitidos. Sin embargo, una vez que ocurren, las reacciones ante este hecho son temidas. Por esta razón, en algunas ocasiones, el alumno evita participar en clase, a menos que el docente lo obligue señalándolo directamente, lo cual constituye una situación de desagrado, como lo menciona una alumna durante una entrevista:

"GL (Entrevistador): ¿Qué te gusta y qué no te gusta de - los maestros?

E (Entrevistada): Ajá, que te hagan, que te señalen para participar, eso no, este, que, bueno por ejemplo, - este, sí, si se están aportando ideas y todo eso entre todo el grupo, pues este, mh, darle oportunidad a cada quien ¿no?, pero no necesariamente tienes que estar señalando a cada uno para que todos hablen, o para que -- todos participen, mhjú".

En este caso, encontramos que la alumna es consciente de las estrategias que utiliza el profesor para hacerla participar. Es decir, reconoce que en algunas situaciones (tal vez la mayoría) los actos que realiza se llevan a cabo en contra de su voluntad, lo cual se expresa cuando la alumna menciona que no le gusta "que la hagan", refiriéndose a la acción de participar. Reconoce que hay que aportar ideas y "darle la oportunidad a cada quien", pero sin necesidad de que todos hablen y sean señalados por el profesor.

El alumno sabe que en algún momento tiene que expresar sus puntos de vista, pero éstos pueden darse de manera espontánea, fuera de la presión que el maestro ejerce cuando da un momento preciso para contestar. En este caso la posibilidad de cometer un error aumenta, ya que el alumno busca en ese instante más que el producto de su comprensión, las palabras adecuadas que satisfagan el criterio que el docente pudiera tener hacia su opinión. Una alumna nos da un ejemplo a través de su respuesta:

"GL (Entrevistador): ¿En qué situaciones crees que es donde más te equivocas, en qué casos?

Z (Entrevistada): ... pues cuando, eh, un maestro está -- dando su, su materia y te pide que comentes sobre, eh, -- el tema que se está trabajando ¿no?, o sea, porque cuando es una opinión tuya, pus bueno, es opinión aparte de lo que tú has vivido y de lo que tú sabes ¿no?, pero -- cuando es sobre un texto que a lo mejor no lo conoces -- bien, que lo has leído, pero que no estás segura de que

tienes el conocimiento de él, entonces cuando yo creo -- que sí, este, se siente más el error ¿no?"

Cada sujeto expresa sus saberes de acuerdo a su experiencia, es por ello que existe mayor facilidad por hablar sobre algo que se conoce previamente, y que la dificultad radique en afrontar un tema nuevo que se relaciona nula o mínimamente con vivencias anteriores.

Esto nos lleva a pensar que muchos de los errores, reflejan una incompatibilidad de los temas que el profesor maneja con los saberes que el alumno posee. De tal forma que en diversas ocasiones, la participación voluntaria del alumno habla de su experiencia y pone de manifiesto su opinión personal con relación a lo que estudia, a diferencia de una participación obligada que busca ratificar lo expresado por el docente.

En algunas ocasiones sin embargo, el alumno necesita ajustarse a respuestas que tienen un reconocimiento universal, y que por tanto no tienen lugar a discusión, de ahí que el conocimiento de docentes y alumnos -en este caso- se remita a fuentes independientes de su experiencia, pero que forman parte de una cultura general previamente establecida.

Lo expresado en este apartado nos permite identificar algunas actitudes representativas del alumno ante un error. Debido a que se asume como el sujeto que enfrenta conocimientos nuevos cuya selección surge de una Institución, representada a través del maestro, que de alguna forma garantiza proporcionarle los conocimientos mínimos indispensables para adquirir la formación a la que aspira; espera encontrar personas capacitadas que le orienten respecto a lo que conoce y desconoce, con el fin de encaminar su experiencia a una práctica ideal. Por tanto, los

errores representan impresiones excusables producto del desconocimiento o incomprensión hacia un determinado tema. Ante este hecho espera del profesor, una detección y corrección oportuna que le permita comprender los contenidos que se están manejando y así superar sus desaciertos. Una alumna nos dice:

"Para mí, cometer un error dentro del salón de clases sería como, como una experiencia, porque, a la vez o sea -- te, te dice el maestro en qué estás mal, por qué estás -- mal, y como, cómo remediarlo ¿no?, digámoslo así, entonces este para mí sería como, como tomar una experiencia -- ... digamos en (menciona una materia) yo este, no le captaba... y el maestro, no pus me dijo, no, no, no, la verdad estás mal, checa por qué... y ya me fijé por qué fue el error ¿no?, y ya lo cambié, y lo entendí".

En diversas ocasiones el alumno espera del docente una valoración hacia sus procederes, que pueden estar "bien o mal", lo que se traduce en correcto o incorrecto. Una vez que el alumno ha cometido un error, su labor consiste en transformar su acción para convertirla en un acierto, pero muchas de las veces esto sucede hasta que el profesor le ha señalado su equivocación y le ha sugerido formas de remediar la situación. Por ello -- desde el enfoque del alumno-- la escuela constituye el lugar apropiado para cometer errores, ya que lo que ahí suceda servirá de experiencia para evitar en lo futuro una repetición de acciones desacertadas.

La corrección oportuna de los errores le permitirá seguir avanzando a otros niveles de estudio, y posteriormente a un campo laboral, en donde la identificación y superación de los mismos dependerá de él. Para entonces, los errores no tendrán justificación, ya que el sujeto deja atrás su identidad como alumno, y de ahí su preocupación: *¿Cómo le haré en otros años?*

3.3 "LO QUE SE DEBE HACER EN TODOS LOS AÑOS"

Una vez que situamos la manera en que alumnos y maestros enfrentan un error, procederemos a estudiar el marco institucional en el cual se desenvuelven y que les prescribe ciertas normas con el fin de guardar un orden en su interior.

Cuando hablamos del quehacer de estos sujetos, pudimos percatarnos que ambos adquieren su identidad ubicándose en un lugar determinado y asumiendo características particulares socialmente aceptadas. Es así como el proceso E-A tiene un mayor reconocimiento si se realiza en un determinado espacio, el cual se considera ideal para lograr tal propósito: *La escuela*.

Esta Institución surge a partir de una necesidad social que consiste en formar a los individuos para que se integren al medio en que viven. La escuela representa entonces, la Institución a la cual la sociedad ha otorgado el poder de llevar a cabo una educación planificada que colabore a la integración del sujeto a su sistema de vida; es por ello que llega a considerarse como una Institución legitimadora de la educación.

Podemos decir que las normas que docentes y alumnos tienen que obedecer dentro de la institución educativa a la cual pertenecen, se relaciona de alguna forma con la manera en que estos enfrentan un error. Tratemos de explicar esta idea.

Las actividades que se realizan en el salón de clases, no se dan de manera gratuita; los contenidos que se expresan y los medios que se utilizan para enseñar y aprender, responden a una planeación que tiene un fin establecido. La institución educativa es la encargada de proporcionar al individuo los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse en una sociedad con diversas necesidades. Para ello la escuela, representada por un grupo de autoridades, define cuáles son las

herramientas que el sujeto debe adquirir a fin de que su formación sea socialmente aceptada y reconocida.

Ante tal requerimiento se crea un currículum, cuyo propósito consiste en orientar las actividades a seguir dentro del ámbito escolar. A este respecto, Miguel A. Zabaiza señala que el currículum, "es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año".¹⁸

El currículum hace referencia tanto a planteamientos teóricos como a procedimientos prácticos, y a la vez actúa como medio de control de las actividades que se llevan a cabo dentro de un proceso de E-A. Ralph W. Tyler señala que, "si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se constatación con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación".¹⁹ Esto significa que las actividades y los contenidos que se incluyen en un proceso de E-A, requieren estar previamente planeados y dosificados para alcanzar las metas propuestas por la escuela. Cada institución educativa tiene sus propias teorías que regulan las prácticas que se realizan, las cuales se ven reflejadas en el currículum, que organiza las actividades escolares de acuerdo a niveles y áreas de estudio.

¹⁸ Zabaiza, A. Diseño y desarrollo curricular, p. 14

¹⁹ Tyler, R. Principios básicos del currículo, p. 9

La planeación que la institución educativa lleva a cabo, repercute en el proceso que se da en el salón de clases, ya que establece los parámetros que maestros y alumnos deben seguir, como es el establecimiento de un determinado tiempo que tiene que respetarse para el desarrollo del curso, los contenidos que se manejan, la asistencia obligatoria, el empleo de medios de evaluación, etc. Estas normas se llevan a cabo para que las actividades que se desarrollan, cumplan con la expectativa de lograr un trabajo coordinado y eficaz que reconozca a la Institución en su cumplimiento con la formación de individuos, aptos para desempeñarse satisfactoriamente de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.

En este sentido, la noción de error dentro de los planteamientos curriculares citados, se relaciona con "obstáculos" que impiden alcanzar las metas establecidas por la Institución, ésta otorga un dictámen que valoriza el grado de aprovechamiento académico del sujeto. Dicho dictámen se traduce en calificaciones satisfactorias o insatisfactorias. Una alumna hace referencia a esta situación cuando comenta su vivencia respecto al acto de cometer errores:

"A mi me duele mucho, porque creo que como estudiante debes de poner todo lo que puedes, todo lo que, pues debes para, eh, completar un estudio, y teniendo un error pues, hay veces que una calificación no es satisfactoria".

Los errores -desde este planteamiento- constituyen elementos de validez que generan una calificación "no satisfactoria", hecho que la Institución, a través del docente, legitima al valorar el desempeño de cada sujeto.

Las calificaciones surgen como resultado de la apreciación hacia los conocimientos del individuo, por lo general se expresan

a través de valores numéricos o de adjetivos calificativos como muy bien, bien, suficiente, excelente, regular, bueno, malo, etc., que además tienen el poder de acreditar o reprobar el desarrollo del proceso educativo de un sujeto.

La Institución dispone que cada alumno debe poseer un mínimo de conocimientos que le permita avanzar al siguiente grado de estudios, o lograr el término de estos. Para tal cometido se establecen medios cuya pretensión es controlar el avance de cada alumno, agrupándolo de acuerdo a su "grado de aprovechamiento". Un docente señala su sentir hacia esta situación:

"Yo no creo en las evaluaciones ¿no?, simplemente cumplo con esa formalidad, pero no, quién me puede decir hasta dónde llegé quien ¿no?, lo que sí puedo decir es que hay ciertas actitudes que sí se prueban en los hechos".¹⁰

El comentario expresa el desacuerdo que se manifiesta hacia una norma institucional, la cual sin embargo, tiene que cumplirse ya que constituye una "formalidad". Esta opinión también refiere la dificultad que existe para lograr una evaluación atinada hacia el desempeño del alumno, que no se refleja en valores sino en hechos.

Podemos identificar que una razón por la cual se lleva a cabo la práctica de evaluar el desempeño del sujeto a través de calificaciones, consiste en seleccionar a los alumnos que se considera son aptos para acceder a determinados "niveles de conocimiento". Es decir, las calificaciones que determinan la acreditación o reprobación de los sujetos, sirven a la Institución para mantener un orden que responde a las normas del mínimo exigido para cada uno de sus miembros.

Bajo este enfoque, los errores se asumen como indicadores que

¹⁰ ED34

muestran una "mala formación" en el individuo, que al no ser corregidos en el tiempo estipulado de duración de un curso, son el motivo que determina una prohibición para acceder a otro grado de estudios, hecho que se reconoce como una "reprobación".

A través de estas ideas, es posible ubicar que docentes y alumnos realizan sus actividades en función de un "deber ideal" que reconocen como parte de su identidad. Esta situación se identifica cuando se hacen señalamientos en torno a acciones que no corresponden a esta aprehensión. Una alumna comenta:

"¿Cometer un error en el salón?, pues pienso que todos cometemos errores, pero, pero cuando uno los comete se siente mal, porque, porque sabes que estás haciendo algo que, que no debías".

En este caso, el significado de error es "algo que no se debe hacer", interpretando que el "deber ideal" consiste en no cometer errores, ya que las actividades del alumno tienen que encaminarse a expresar conocimientos ciertos que correspondan a un valor reconocido como "bien hecho".

Una profesora por su parte, comenta el deber reconocido hacia su práctica:

"Bueno, el hecho de ser profesor no es algo que improvises, también un profesor debe vivir todo un proceso, lo primero que tendría que hacer, es tener una inmensa seguridad sobre la materia que está impartiendo... tiene que tener una gran formalidad consigo mismo, una gran responsabilidad".

La profesora también atribuye un "deber ideal" a la práctica docente, que se traduce en responsabilidad, seguridad sobre la

" EA7

" ED33

materia que imparte y una gran formalidad consigo mismo. Esto nos indica que la labor de un maestro también se valora al interior de la Institución, ubicándolo como competente o incompetente.

En este sentido, las actividades que se llevan a cabo al interior del salón de clases atienden también a un orden referido al "deber ideal" que alumnos y maestros tienen que respetar, y que se establece independientemente de su estancia en la institución educativa.

Los errores cometidos en clase, como hemos podido apreciar, adquieren un significado distinto en función de quien los analice: Para un maestro, constituyen el indicador que muestra insuficiencias en la formación anterior del alumno. Para el alumno adquieren una visualización que le permite contrastar su práctica actual con un futuro campo laboral; y la Institución los reconoce como elementos de valoración negativa en el desempeño del individuo.

C A P I T U L O I V

"Y TODOS CONTRA MI"

Ya que identificamos algunos sentimientos y actitudes de maestros y alumnos hacia un error, procedamos a ubicar algunas situaciones representativas de este hecho.

Hasta el momento situamos el quehacer de los miembros de una clase atendiendo las características particulares de un grupo de iguales, es decir, diferenciando el comportamiento entre alumnos y docentes ante una misma situación: cometer errores. Esta acción no es ajena al proceso E-A, ya que ocurre frecuentemente, constituyéndose como un hecho que los miembros del grupo tienen que enfrentar.

La pretensión por evitar acciones erróneas responde a un objetivo ideal, que consiste en adquirir una adecuada formación que permita poseer conocimientos certeros en torno a un determinado objeto de estudio. La Institución en la que maestros y alumnos se desenvuelven tiene el propósito de cumplir este ideal, y para ello prescribe una normatividad que implícitamente supervisa las acciones que se realizan en su interior. Con tal cometido se llevan a cabo estrategias que evalúan el desempeño en cada sujeto, aprobando o reprobando su proceder, considerando en diversas ocasiones los errores y aciertos evidenciados durante el desarrollo del curso.

Esta situación de inspección y valoración sobre el desempeño de los integrantes de la clase, se expresa a nivel institucional y grupal, generando así una experiencia particular en cada individuo. Es por ello que en este apartado enfocaremos nuestra atención al estudio del sujeto en tanto ser individual, independiente a su grupo de iguales. Esto no quiere decir que perdamos de vista su identidad dentro del proceso E-A, sino que

trataremos de ubicar su posición particular con respecto al resto del grupo; refiriéndonos siempre a las vivencias relacionadas con el acto de cometer errores.

4.1 LAS EXPOSICIONES.

La clase, vista como una situación en donde varios sujetos interaccionan con el fin de llevar a cabo un proceso de E-A, se significa como un lugar en donde se llevan a cabo ciertas actividades encaminadas al logro de una meta común referida a la adquisición de las herramientas necesarias para lograr un determinado conocimiento.

El trabajo que se realiza a lo largo del curso se desarrolla mediante una serie de tareas que alumnos y maestros llevan a cabo para ejercitarse en la comprensión de los temas vistos. Aunque en diversas ocasiones la pretensión de éstas sólo consiste en reafirmar algo, como reflejo de un saber que ya se ha adquirido, o como un requisito que tiene que cumplirse para la acreditación de una asignatura.

Entre algunas de las tareas más importantes a seguir, podemos descubrir a aquellas que se refieren a la búsqueda de información sobre un tema a través de lecturas; la elaboración de trabajos escritos, que pueden ser reportes de lectura o proyectos de investigación; y a la exposición de temas relacionados con la clase. Es importante señalar que no siempre se llevan a cabo estas actividades, ya que de acuerdo a lo que se estudia y a la dirección que el docente señala, se seleccionan las tareas que deberán realizarse. Esto caracteriza el sistema de trabajo en cada curso, que a su vez determina el quehacer de los miembros del grupo.

Como señalamos al inicio de nuestro estudio, en el sistema de

trabajo de una clase existen metas a corto y a largo plazo. Esto quiere decir que el cumplimiento de cada actividad sirve para alcanzar una meta principal que constituye el motivo para el cual se diseña un curso.

En diversas ocasiones, sin embargo, dichas actividades se realizan en forma incorrecta, reconociéndose así las tareas cuya ejecución causan mayor dificultad a los miembros de la clase debido a que en ellas se cometen más errores, evidenciándose de manera clara. Al preguntarle a una alumna sobre su vivencia respecto al acto de cometer un error, nos responde:

"Eh, bueno pues, creo que por parte de nosotros, sería - más bien cuando damos clase ¿no?, cuando estamos enfrente del grupo, eh, pues se siente así bien horrible ¿no? yo - creo, bueno sí, si me ha sucedido que estás exponiendo y no falta quien te, o sea, muchas veces tú si sabes el tema y lo traes bien estudiado pero, pero te revuelves, o - se te olvida ¿no?, pues no falta quien empiece, que te diga que eso no es, o que no es cierto o algo así, entonces te, pues entras en una confusión ¿no?, no sabes ni si ya estás diciendo lo que es correcto o si no es".

Al hablar de cometer errores -en este caso- se hace relación inmediata a la acción de dar una clase, que se refiere a exponer verbalmente un tema frente a un grupo de individuos, acción que comúnmente es atribuida al quehacer del maestro.

El hecho de estar enfrente del grupo responde a la finalidad de ubicar a la persona que habla como el centro de atención que será visto y escuchado. Lo que pareciera tener una función didáctica se convierte en una situación "así bien horrible", ya que al hablar frente a otros, el individuo experimenta una separación entre el pertenecer a un grupo de iguales y convertirse en alguien que por sí solo habla con ese grupo al que en ese momento percibe como juez de su participación. Esta idea

puede reconocerse si analizamos la dirección que sigue el comentario de la alumna entrevistada, quien dice al principio: "Creo que por parte de nosotros", identificándose como perteneciente a un grupo de alumnos, pero continúa diciendo: "No ha sucedido que estás exponiendo y no falta quien te"; en esta expresión la alumna ya no se ubica como parte de un conjunto, sino como ser individual juzgada por una persona independiente de su identidad en ese instante.

La misma alumna sigue comentando:

"A mí si me ha sucedido que he cometido un error en una clase y todo el grupo se pone en contra, este, pues trato de, de estudiar más el tema y de, pues de explicármelo - antes yo misma lo que voy a decir, estudiarlo mejor y para ya no cometer el mismo error".⁶⁶

Esta situación refleja una de las reacciones que el grupo -como receptor del discurso que se transmite- manifiesta a la persona que habla, haciendo patente su inconformidad cuando un error es detectado. El hecho de hablar ante otros al dar una clase, constituye entonces una tarea que enfrenta los conocimientos individuales a un acuerdo grupal.

Esta tarea implica una preparación previa encaminada a comprender primero y a explicar después los temas a tratar. Al respecto, refiriéndonos a un texto de Nieves Pereira encontramos que, "A la puesta en común, hay que ir para aportar y comunicar cosas valiosas; no se debe tomar la palabra para no decir nada, para hablar por hablar. Debe ser el fruto de una reflexión que fundamente lo que expresamos... En la puesta en común se favorece la asimilación de lo aprendido. Expresar es dar prueba de que se sabe y algo que se expresa se retiene más fácilmente. Una cosa es saber 'para uno' y otra 'para comunicarlo a los demás'. Es en

⁶⁶ Ibid.

definitiva un momento de autoevaluación, donde cada uno se va descubriendo en sus conquistas personales".⁸⁸

De alguna manera, esta idea se encuentra presente en cada individuo al momento de tomar la palabra. Su función al exponer un tema consiste en hacerse comprender por los demás; situación que algunas veces presenta cierta dificultad: "Muchas veces tú sí sabes el tema y lo traes bien estudiado pero, pero te revuelves, o se te olvida ¿no?".

Dada la sensación de vigilancia, el sujeto encamina su discurso de manera tal que lo dicho sea aprobado o reconocido por el grupo que lo escucha. Es decir, la persona que habla intenta expresar su saber adaptándolo a un código común de conocimientos con el fin de que sus comentarios sean comprendidos.

Resulta problemático en algunas ocasiones, lograr que los conocimientos que el individuo comprende para sí, sean explicados a otros, ya que cada quien se apropia de los saberes en forma distinta. Por ello: "No falta quien empiece, que te diga que eso no es cierto o algo así". El conocimiento individual resulta ser entonces, diferente al conocimiento grupal. A través de este último se establecen los parámetros que son reconocidos como certeros, a los cuales cada sujeto se enfrenta.

Atendamos el comentario de un alumno quien también nos habla de su experiencia referida al acto de cometer errores en el transcurso de una clase:

"Ah, ¿En una clase? Eh sí, este, una vez estaba exponiendo o sea, yo, a mí no me gusta exponer porque me siento raro enfrente de todos, y enton'm estaba hablando y de repente se me fue la voz y ya después me perdí, ya no supe ni lo que les estaba diciendo ni nada, y pues me sentí así

⁸⁸ Pereira, N. Educación personalizada, pp. 233 y 234

porque todos me hicieron burla y todo ¿no?, y dije noo".⁸⁸

A pesar del desagrado que la acción de exponer un tema pueda causar al individuo, se reconoce como una tarea a realizar propia de una clase. Dicha acción se vivencia como una de las situaciones en donde los errores cometidos se evidencian con mayor claridad, generando síntomas particulares.

En este caso distinguimos también una angustia por dejar de pertenecer por un momento a un grupo de iguales: "Me siento raro enfrente de todos". La preocupación por demostrar una participación que satisfaga al grupo, origina en algunas ocasiones, actitudes de nerviosismo: "De repente se me fue la voz" o de confusión u olvidos: "Ya no supe ni lo que les estaba diciendo ni nada". Tales actitudes se detectan por los destinatarios de la exposición, quienes ante tal caso valoran el desempeño del sujeto como erróneo, satirizando su actuación mediante burlas.

Un alumno comenta la reacción de sus compañeros cuando identifican una actitud errónea:

"Estás dando un tema, o exponiendo o algo así, y no sé, - te sale mal algo, este, como que ellos, o sea, hay una - burla ¿no?, una burla entre ellos, carcajadas y risas hacia tí ¿no?".⁸⁹

Otro alumno habla sobre la misma situación:

"Mh, pues su primera reacción es sarcástica siempre, si, siempre se burlan, aunque no sepan este, lo que hacen o - tal vez todos en un momento nos reímos también de, de o-

⁸⁸ EAS

⁸⁹ EAS

tra persona".⁶⁶

De alguna manera la actitud de los "otros" hacia la persona que habla al dar una exposición, se percibe como una reacción de conjunto: "Hay una burla entre ellos". La actitud que asume este conjunto constituye una referencia que indica la valoración que se otorga hacia la actuación del sujeto, en donde se toma en cuenta lo que se dice y se hace. Los criterios de valoración están constituidos por el tema, la forma de presentarse, la entonación al hablar, los silencios, los movimientos, las gesticulaciones, etc.

Cada individuo que "pasa al frente" conoce estos criterios ya que también es juez en otro momento, cuando forma parte del grupo de iguales, lo cual indica que todos tienen oportunidad de experimentar las dos posiciones. Pero, al asumir un papel de manera independiente se ponen a prueba los conocimientos particulares, a diferencia de pertenecer a un grupo en donde la individualidad se oculta en nombre de una representatividad común.

Conozcamos otra opinión en donde una alumna también comenta una de las situaciones en donde considera cometer más errores:

"¿En qué situaciones? pues es obvio que, cuando, en exposiciones, mejor dicho, sí, en exposiciones, porque siempre las exposiciones como que sientes más presión, de que están todos atentos a lo que dices, bueno, ¿pareciera no? que todos están atentos, entonces por lo mismo tú este, — necesitas dar lo mejor de ti ¿no?, bueno eso yo me lo exijo, pero este, ahí es cuando me equivoco frecuentemente".

Encontramos nuevamente un testimonio mediante el cual las

⁶⁶ EA16

⁶⁷ EA16

exposiciones se vivencian como hechos en los que con mayor frecuencia se cometen errores, al grado de considerar esta situación como "obvia". Los desaciertos en este caso, se evidencian más que en cualquier otra tarea a realizar. También se manifiesta una sensación de vigilancia que se explica como una "presión". Esta sensación no siempre corresponde a la realidad misma ya que "pareciera que están todos atentos", sin embargo, no siempre existe una atención total al sujeto que habla; y a veces son sólo algunas personas quienes expresan por parte del grupo comentarios referentes al discurso expuesto. Esta idea se expresa también en el comentario de otra alumna, quien señala:

"Al enfrentarte con un grupo te, te causa nervios y, y - siempre cometes errores ¿no?, que tal vez sean leves, otros más graves y, y a veces unos tienen el valor de decirte estás mal, pero otros prefieren quedarse con la duda y pasarlo por alto".

Aún cuando la atención de los "otros" constituya una presión para el sujeto que les habla, éstos no siempre emiten un juicio plenamente manifiesto, mostrando algunas veces actitudes de indiferencia, las cuales reflejan también una valoración que igualmente se percibe.

Atendamos ahora una parte de la entrevista realizada a un alumno:

GL (Entrevistador): "¿Me podrías ejemplificar alguna situación que recuerdes, donde te hayas equivocado?"

P (Entrevistado): "Sí, exponiendo muchas de las veces te equivocas y este, y pus muchas de las veces pues se rien - de tí, o, es un error ¿no? pues es que a veces por la - misma potencia, que tienes sobre el maestro y todo eso, - por los nervios y todo eso, pues es un error y todos lo - cometen ¿no?..."

GL: ¿Y tu maestro, cómo actúa?"

P: No, los maestros son más serios ante esa situación... -

por lo regular pues nos corrigen, o sea ellos son los que nos corrigen, y los alumnos son los que se burlian".

Entre los integrantes del grupo que observa y escucha la exposición de cada individuo, se encuentra una persona a quien principalmente se trata de satisfacer, ya que se encarga de valorar explícitamente las tareas que se realizan al interior de la clase: El docente. Aún cuando forma parte del conjunto que se encuentra independiente del sujeto que habla, adquiere una diferenciación con respecto a los demás.

El maestro adquiere un poder de reconocimiento en las tareas que los individuos realizan. Es entre todo el grupo, el sujeto autorizado para evaluar finalmente el desempeño demostrado en las exposiciones.

En cada intervención del docente, ya sea para explicar, dar órdenes, valorar una acción, etc., lo expresado por él constituye un criterio de credibilidad para el grupo al cual se dirige y del que también forma parte. De ahí que lo dicho por cualquier otro miembro del grupo no se reconozca de igual manera.

Cuando un sujeto "pasa al frente", ocupa en ese momento una posición que comúnmente se privilegia al docente, lo cual se aúna al sentimiento de separación entre un grupo de iguales ya que la ubicación de espacios también cobra importancia. Por tanto, se espera de ese sujeto una actitud similar a la que realiza el profesor, aunque no sea reconocida de igual forma.

En el anterior fragmento de entrevista descubrimos este hecho cuando el alumno señala la situación que lo lleva a cometer errores: "Es que a veces por la misma potencia que tienes sobre el maestro", lo cual se explica si con esto quiso decir: "Por la

potencia que el maestro tiene sobre mí". Esta expresión manifiesta en primer lugar, la sensación de vigilancia y control por parte del docente, la cual se percibe como un "poder del otro". Por otra parte evidencia la "impotencia" que el sujeto percibe por actuar de igual modo que el maestro, cuyo discurso se considera convincente y certero.

Citando otro fragmento de la anterior entrevista encontramos dos actitudes distintas con respecto al sujeto que comete un error durante una exposición:

"Los maestros son más serios ante esa situación... por lo regular... ellos son los que nos corrigen, y los alumnos son los que se burlan".

En ambos casos, maestro y alumnos juzgan la actuación del individuo que ocupa el lugar reconocido para captar la atención del grupo. Sin embargo, su reacción difiere ya que el docente - de acuerdo al comentario- demuestra mayor seriedad. Para tener un panorama más amplio de esta reacción, señalemos los comentarios de una alumna y un alumno respectivamente:

"Pues, mh, al principio pues te deja (el maestro) que tú sigas hablando o que trates de ordenar tus conocimientos, y sepas guiarte, y ya después cuando se da cuenta que no, que no puedes salir, o que definitivamente el grupo ya te está atacando, pues trata de entrar y de aclarar las cosas".

"Bueno, la mayoría de veces los maestros, como que son, - son más accesibles ¿no?, tratan de que no estes tan nervioso y de darte la facilidad para que tú puedas exponer tu tema... y si hay cierta, no sé, cierta indiferencia - con tus compañeros, con el tema que estás dando, pues el, el maestro trata de regular esto y trata de, de solucionar todo esto para que se dé mejor, si, el proceso E-A". "

" EA4

" EA8

Estos testimonios expresan una manera particular de percibir al docente en una doble visión. Por una parte, como señalamos anteriormente, se considera a este sujeto como una autoridad que juzga el desenvolvimiento de cada actividad a realizar y por ello causa cierto temor no satisfacer su criterio de validez y aceptación. Sin embargo, es al mismo tiempo la persona que actúa de mediador entre el individuo que expone un tema y el grupo al cual se dirige, que puede mostrarse inconforme, indiferente o satírico. De tal modo se espera del maestro una ayuda que oriente los desaciertos y que complemente los temas expuestos para lograr un acuerdo común que en una primera instancia se considera un conflicto.

Otra alumna señala:

"Los maestros, cuando uno se equivoca como que este, como que te hacen ver, bueno unos ¿no? porque otros no, pero - te hacen ver así como que muy sutilmente que te equivo-- caste ¿no? para que le busques por otro lado, ahora, hay maestros que son muy impositivos y que luego luego te cor-- rrigen ¿no?... cuando es un error así garrafal, la gente es muy agresiva, enton's por ejemplo, los compañeros luego luego dicen ¡Si estás mal! o ¡No hombre, así no era!, etcétera ¿no?, y eso yo creo que también depende mucho - del ambiente que se haga en clase y del manejo que tenga el maestro del proceso ¿no?"

Una de las actividades reconocidas para el maestro, consiste en "hacer ver los errores" con la pretensión de corregirlos y lograr un acuerdo que permita comprender los temas vistos. La manera en que el individuo identifica un error -cuando el maestro se lo señala- repercute en las medidas que que se toman para corregirlo. Es decir, pueden darse indicios "sutiles" que permitan reconocer primero y corregir después un desacierto, recapacitando la acción. En otras ocasiones se señala y se "impone" la idea certera sin dar oportunidad de reflexionar el

hecho por el cual se valoró algo como erróneo.

Podemos descubrir también algunas expresiones claramente manifiestas como son "estás mal" y "así no era", que significan una oposición hacia algo que no se reconoce comúnmente como aceptable, generando desacuerdo ya que no corresponde a la idea que el grupo maneja como válida o certera. Por ello un error es señalado como algo que está mal o que no es.

Es notable la forma en que los errores pueden ser categorizados como "garrafales", lo cual indica que lo erróneo que ya en sí constituye una valoración, se somete a una "escala de intensidad". Es decir, de acuerdo a la forma en que se comete se le da poca importancia o se recrimina, estableciéndose así un cierto margen que permite a los miembros del grupo equivocarse, siempre y cuando el error sea "leve" y no "garrafal".

Es entonces, que a partir del estudio de una de las tareas que se realizan al interior del salón de clases, podemos descubrir vivencias particulares que significan la forma en que cada individuo se asume con respecto al resto del grupo, sobre todo cuando comete un error. Hablamos de las exposiciones como una de las actividades en donde los errores se evidencian con mayor claridad, debido a la atención que el grupo incluyendo al maestro, presta a un solo individuo; hecho que no siempre se presenta durante un proceso de E-A.

Dicha actividad constituye una tarea normativizada que debe cumplirse, al igual que otras que sin embargo, no evidencian de la misma manera al sujeto. Es en esta situación donde se ponen a prueba los conocimientos individuales, al enfrentarse a una valoración grupal, que puede sentirse como una oposición cuando se cometen errores.

4.2 ASUMIENDO ROLES

El proceder de cada sujeto al interior del salón de clases adquiere una significación particular para el resto del grupo, la cual se expresa en caracterizaciones que se atribuyen al desempeño individual.

Citemos parte de una entrevista realizada a una alumna:

"GL (Entrevistador): Me gustaría que me dieras tu opinión en torno al acto de cometer un error en el proceso E-A. ¿Como vives como alumna esta situación?

W (Entrevistada): Bueno, este, hay momentos en que está la participación de la gente y bueno yo, en mi caso -- particular, luego me pongo muy nerviosa para dar un -- punto de vista, porque yo temo que las, que las otras -- personas, este, vayan a empezar a hablar... pues si -- siempre estoy pensando en lo que van a decir los demás, en caso de que yo caiga en un error.

GL: Ah, entonces sientes que hay una reacción especial -- del grupo cuando tú te equivocas.

W: Bueno, eso tú lo vives hasta con el mismo compañero, este, siendo juez de ellos, muchas veces hay participaciones que no te gustan o ya tienes identificada a la -- gente, y ya sabes lo que va a decir ¿no? siempre en -- contra o a favor... yo te lo digo por mi experiencia, -- en la carrera se ha vivido un poco esta situación, en -- donde ya hay grupitos, ya tenemos identificada a la -- gente, ya sabemos que tipo de participación va a haber, hay participaciones, hay gente que participa y que tú -- ya sabes que va a dar algo bueno, que es razonable lo -- que va a decir, y hay otras personas que yo creo, como te digo a lo mejor hasta uno mismo se cierra y dice, no yo creo que es mala su participación y ¡No yo no estoy de acuerdo con él!".

Los sujetos que llevan a cabo un proceso de E-A en el momento en que se desarrolla una clase, se desenvuelven de acuerdo a sus características individuales aún cuando todos forman parte de un mismo sistema de trabajo. Las actividades que se realizan constituyen pruebas mediante las cuales se valora el desempeño

particular.

Entre los comentarios de la entrevista citada notamos que "lo que van a decir los demás" representa una consideración de importancia para la persona que ejecuta la acción de dar un punto de vista. Se intuye que habrá una reacción de los demás en caso de caer en un error ya que "siendo juez" se conocen las valoraciones que se hacen a otras personas en un caso similar.

En este sentido, el desenvolvimiento de cada sujeto es caracterizado como si existiera una constante de su comportamiento: "ya tienes identificada a la gente y ya sabes lo que va a decir". El grupo tiende entonces a predeterminar la actuación de una persona, juzgándola como buena o mala: "ya sabemos que tipo de participación va a haber... hay gente que participa y que tú ya sabes que va a dar algo bueno, y hay otras personas que yo creo, como te digo a lo mejor hasta uno mismo se cierra y dice no yo creo que es mala su participación".

A partir de esta situación podemos reconocer que al interior del grupo se generan "roles" que son producto de una tipificación de acciones. De acuerdo con Berger y Luckman, "la tipificación de las formas de acción requiere que estas posean un sentido objetivo... el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente... tanto el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como tipos... Podemos comenzar con propiedad a hablar de "roles", cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivizado, común a una colectividad de actores. Los roles son tipos de actores en dicho contexto".⁴⁴

Retomando esta idea, consideremos la situación que se da en el

⁴⁴ Berger, P. y Luckman, T. Op. Cit., pp. 96 y 97

salón de clases. Las acciones que los sujetos llevan a cabo tienden a ser caracterizadas, "tipificadas", una vez que ocurren constantemente. Dicha "tipificación" responde a un conocimiento objetivo común, es decir, todos y cada uno de los miembros del grupo identifican los valores de bueno, en el sentido de acertado "que está bien"; y de malo, que es erróneo o "que está mal".

Al ejecutar las acciones (Al participar, al elaborar un trabajo, realizar una lectura, exponer un tema, contestar una pregunta, etc.) se atribuye a cada sujeto alguno de estos valores, ubicando tal valor como un tipo de actuación: buena o mala. De esta forma cada sujeto adquiere una visión de "sí mismo" de acuerdo a la valoración que "otros" le atribuyen pero que él también reconoce.

El "rol" que cada individuo asume en el salón de clases, responde al valor que se le asigna de acuerdo al tipo de acciones que realiza.

Al preguntarle a una alumna sobre la reacción de sus compañeros cuando ella se equivocaba, responde:

"Pues sería muy, muy poco ¿Cómo te diré?, modesta, si te dijera que me consideran una de las más inteligentes, entonces cuando cometo un error, pues no lo pueden creer, - la verdad.

GL (Entrevistador): ¿Y tus maestros?

Q (Entrevistada): No, ellos peor porque, mh, confían mucho en mí, y me toman como un ejemplo a veces, entonces cometer un error para mí es casi un delito".

En este caso, la alumna se ubica en el grupo como "una de las más inteligentes" asumiendo un rol reconocido por el resto del grupo según palabras de ella misma: "me consideran".

La caracterización de "inteligente" es producto de una valoración por hacer las cosas "bien" o "acertadamente". De ahí que el cometer errores no concuerde con este atributo. Al interior de la clase, la persona que desempeña dicho rol constituye un ejemplo a seguir, ya que de alguna manera lleva a cabo los ideales de la educación; y desde esta visión los errores representan "un delito".

Conozcamos la opinión de otra alumna referente a la actitud del grupo al identificar un error:

"Es que creo que, que más que nada la actitud que ellos toman es de acuerdo a, a la influencia que tu les des - ¿no? ... hay personas en las cuales, que desatacan más, destacan menos ¿no?, y si por ejemplo yo, supongamos que si no sé nada ¿supongamos eh?... pues creo que la actitud de mis compañeros va a ser un poquito más que nada - como crítica ¿no?... y si es una, un determinado, una - persona que no responde, pues veo que la pasas desapercibida ¿no?, yo pienso que depende mucho la manera en - cómo estés relacionado en la clase y el desenvolvimiento que tú tengas".

Aún cuando el sujeto se identifica como parte de un grupo, reconoce al mismo tiempo las características que lo llevan a asumir un determinado rol. Por ello espera una determinada actitud de los demás, como si las reacciones fueran recíprocas a los roles desempeñados.

Nos encontramos nuevamente ante las dos principales valoraciones que se atribuyen al desempeño individual. En este caso se hace referencia a las personas que "destacan más" y a las que "destacan menos". Tomemos el ejemplo de esta última situación.

Destacar implica sobresalir del resto del grupo, sin embargo

dicha acción al aminorarse, pierde el sentido original de su significado. Destacar menos implicaría ubicar a los sujetos en una escala inferior de capacidades.

"No saber nada" constituiría una de las principales actitudes a criticar en el desempeño de un sujeto. Y en la mayoría de ocasiones quien comete más errores dentro del grupo, se enfrenta a dicha situación, la cual resulta incompatible con los ideales educativos.

Podemos detectar una reacción más hacia otro tipo de comportamiento, referido a los sujetos cuya actividad parece nula: "una persona que no responde, pues veo que la pasas desapercibida". Sin embargo, aunque se demuestre indiferencia a estos individuos, el hecho de considerarlos nos revela otro tipo de caracterización al interior del grupo.

Es así que las actividades cotidianas que se realizan en la clase, cuyo objetivo principal consiste en ejercitar a los individuos para lograr un determinado conocimiento, sirven también para determinar el desempeño de cada individuo. Reconociendo de este modo, tipos de actitudes que se caracterizan como resultado de un comportamiento constante.

Los "roles" constituyen, en este orden de ideas, una aprehensión de la valoración de "otros" a la visión de "uno mismo". Dichos valores se expresan principalmente en dos sentidos: bueno y malo. De ahí toda una derivación a la identificación de una persona: inteligente, ignorante, sobresaliente, incompetente, etc.; siendo estos calificativos comunes los que se expresan en distintos procesos de E-A.

Estas caracterizaciones responden también a un orden que se preserva a nivel institucional, donde se estratifica el desempeño individual asignándole una valoración que permite promover o

limitar al sujeto a diferentes grados de estudio.

La acción de cometer errores, como hemos podido notar, constituye uno de los principales elementos a considerar en la asignación de roles ya que entre menor sea su aparición, mayor será la posibilidad de valorar a alguien como "bueno". En contraparte a esto, un desempeño "malo" podrá atribuirse al hecho de equivocarse constantemente. Y todos y cada uno de los miembros del grupo conocen dicha situación, asumiendo los roles correspondientes a su desenvolvimiento en la clase.

C A P I T U L O V

DEL ERROR A LA INVESTIGACION: UN PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTOS.

Con los elementos que hasta aquí hemos señalado, es posible considerar la importancia que el acto de cometer errores tiene en el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje. Tal situación tiene una razón de ser, que de alguna manera significa algunas acciones de los miembros que forman parte de dicho proceso.

El error muchas veces es conceptualizado como un hecho natural que ocurre con relativa frecuencia en el accionar de un individuo, pero pocas veces se reflexiona como parte constitutiva de un proceso de aprendizaje. Esta reflexión, sin embargo, deriva no tanto del error en sí mismo, sino de las causas y consecuencias que dicha acción produce en un espacio y tiempo determinados. En este caso nos hemos referido a lo que ocurre en el transcurso de una clase, entendida como una situación que institucionalmente guarda un orden para llevar a cabo un proceso de E-A.

Las experiencias en torno al acto de cometer errores constituyen -de acuerdo a nuestro estudio- indicadores alusivos al quehacer cotidiano de los sujetos que integran una clase (maestros y alumnos). Quienes a partir de dicha acción, asocian diversas vivencias referentes al comportamiento de los "otros", al sistema de trabajo en clase, al lugar que cada quien ocupa en el grupo, a las normas empleadas, etc.

Es por ello que el interés en el presente capítulo radique en considerar el hecho de cometer errores como una parte integral del proceso E-A. Y considerando que dicho proceso tiene un carácter dinámico, es decir, los conocimientos que en él se generan no permanecen estáticos, sino que existe una continua

búsqueda por descubrir o renovar la concepción hacia diferentes objetos de estudio o áreas del conocimiento, se resaltarán también la importancia de la investigación en el proceso ya mencionado.

En este sentido, trataremos de hacer referencia a la forma en que se construyen los conocimientos en el salón de clases, ubicando el papel que el error pudiera tener en dicha construcción.

5.1 EL ERROR COMO MALESTAR.

Al conocer la opinión de alumnos y maestros en torno al acto de cometer errores al llevarse a cabo un proceso de E-A, pudimos percatarnos que dicha situación es comúnmente conocida ya que ambos sujetos alguna vez han experimentado tal hecho. Una profesora comenta:

"Lo que pasa es que estamos aprendiendo ambos... y cometer error, es muy importante hacer ver el error, tanto de maestro como de alumno porque es la única forma de superarlos, entonces, hablar de la imposibilidad de un error sería movernos en la dimensión no sé cual ¿verdad?, pero en este mundo real, pues nuestra vida está llena de errores y la única forma de no cometer errores es no hacer nada - ¿verdad?".

Los errores, de acuerdo al comentario anterior, no se identifican como hechos propios de una clase, sino que existe una referencia respecto a las acciones que suceden en un "mundo real", en la vida del individuo. Por ello una acción caracterizada como errónea es plenamente identificable.

De esta forma podemos decir que el error está presente en la conciencia y en el quehacer cotidiano de cada individuo, y la posibilidad de su existencia se da al realizar cualquier

actividad.

Una de las principales inquietudes del individuo que comete un error, se refiere al comportamiento de los individuos que reconocen su acción. Dicho comportamiento se caracteriza comunmente como un rechazo acompañado de burlas hacia las acciones erróneas. El comentario de una alumna habla de esta situación:

"Como que no hablamos por pena ¿no?, o sea como que - ¡Chin la voy a regar!... si la riego todo mundo se va a reír, todo mundo me va a voltear a ver... yo pienso que mucha gente es así, muchísima, y en donde quiera ¿eh?, incluso puedes estar este, en pus no en el salón de - clases, sino con un grupo de amigos en una este reunión de trabajo, y si tú dices algo que no, que tú dices - bueno yo pienso que es esto, y está mal, pus ya, la regaste".

La alumna entrevistada señala uno de los efectos producidos por las experiencias vividas de cometer errores: Evitar el hecho que pueda generar actitudes de desacuerdo, burla o desvalorización de los "otros".

Existe el conocimiento del efecto que un error reconocido como "regaría" puede ocasionar: "Si la riego", frase significada como posibilidad de equivocarse: "Todo mundo se va a reír", reacción esperada de los demás hacia dicha posibilidad.

En este caso se hace alusión al acto de hablar, refiriéndose al discurso verbal que una persona dirige a compañeros de un mismo grupo. Cuando señala "Como que no hablamos por pena", es posible identificar que la "pena" constituye una sensación producida por la actitud del grupo cuando supervisa el proceder de una persona. Esta sensación refleja el temor de cada individuo por enfrentarse a una valoración grupal, de ahí que tal

hecho prefiera evitarse.

En este sentido, podemos retomar las palabras de la profesora citada anteriormente: "La única forma de no cometer errores es no hacer nada". Por ello algunas veces la indiferencia suele aparecer como actitud ideal para ser inadvertido y no dar motivos a supervisiones que ocasionen un malestar.

El malestar al cual se hace referencia podría explicarse como producto de las experiencias que el individuo ha adquirido a lo largo de su formación, no sólo en la escuela. Podemos decir entonces, que existe una posible conceptualización cultural por considerar los actos erróneos como algo "mal hecho" y desagradable. Esta idea se justifica como una preocupación por lograr que cada sujeto actúe correctamente, es decir, que haga "bien" las cosas.

Sin embargo, la supervisión que se refleja a través de valores ocasiona en el individuo una continua lucha por adecuar sus capacidades individuales a una aceptación y reconocimiento de la sociedad que le rodea.

Un error -desde este punto de vista- significa algo reprochable y "malo" que requiere evitarse debido a que perjudica de alguna manera el accionar ideal para el logro de un determinado conocimiento considerado certero.

Retomemos parte del comentario de la alumna citada anteriormente:

"Puedes estar... no en el salón de clases, sino con un grupo de amigos, en una este reunión de trabajo, y si tú dices algo que no, que tú dices bueno yo pienso que es esto, y está mal, pues ya, la regaste".

Podemos observar nuevamente una tendencia por considerar las

experiencias de cometer errores como susceptibles de manifestarse en diversas actividades cotidianas. Es posible identificar a partir del ejemplo señalado, un notable arraigo por despreciar cualquier actitud errónea independientemente del contexto en el cual se manifieste.

Otra alumna comenta su experiencia al momento de equivocarse:

"Cuando me equivoco y por ejemplo, este, digo ¡Chin, ya la regué!... de repente se siente feo ¿no? porque... - los compañeros se te quedan viendo, así como diciendo - ¡Uh pus esta!, entonces como que siempre eso te hace - sentir mal, el cometer un error, o sea no es muy fácil - decir ¡Pus si me equivoqué, y qué! pus ¿no se pueden e-quivocar?, o sea, como que si es difícil".¹⁰⁰

En este sentido, las acciones consideradas erróneas se vivencian para la persona que las realiza, como una situación desagradable debido al rechazo que los miembros que identifican tales acciones puedan manifestar; evidenciando burlas, silencios, miradas o expresiones de inconformidad.

Al referir los actos de cometer errores a lo que ocurre en una clase, pudimos advertir que dicha situación es caracterizada por los miembros que la conforman como el lugar en donde se va a "aprender", lo cual justifica en cierta medida la posibilidad de equivocarse. Un alumno comenta:

"Los mismos maestros nos han dicho, aquí están en el salón de clases, aquí pueden hacer todos los errores del mundo, pero ya cuando salen a, a un campo de trabajo, ahí sí hay que criticar los errores".¹⁰¹

La idea de considerar la clase como el espacio y momento

¹⁰⁰ EA26

¹⁰¹ EA9

adecuados para cometer errores, responde a una concientización referida al reconocimiento de uno de los principales objetivos que la escuela como institución educativa tiene a su cargo: **Habilitar al individuo en la comprensión de determinados conocimientos que le permitan adquirir una adecuada formación.**

De esta manera cada sujeto espera obtener mediante un proceso de E-A, los conocimientos necesarios que lo capaciten para adquirir una determinada formación. Por ello la clase representa el lugar en donde cada contenido se estudia como una idealización del "deber ser". Las equivocaciones, en este sentido, pueden ocurrir al enfrentarse a teorías o técnicas desconocidas para cada individuo. El ejercicio de estos conocimientos en clase se realiza con el fin de comprenderlos para ponerlos en práctica acertadamente en un futuro en el cual podrían ser requeridos.

Sin embargo, la clase está sujeta a ciertas normas institucionales que sancionan en algunas ocasiones los errores que aparentemente se consideran permitidos; existiendo una serie de medidas que restringen la posibilidad de equivocarse. Tal es el caso de la asignación de calificaciones cuyo objetivo es valorar el desempeño académico demostrado, contemplándose así un límite que permite la acreditación de un determinado curso. En este caso los errores constituyen elementos que motivan una evaluación desfavorable hacia el proceder del sujeto.

Dentro del salón de clases existe también una significación especial del docente, ya que es el encargado de asumir la autoridad institucional cuya función está referida a acatar las disposiciones de orden para el desarrollo del proceso E-A. Es por lo tanto, el encargado de vigilar que las actividades a realizar se lleven a cabo "satisfactoriamente". El alumno consciente de esta situación, pretende satisfacer los requerimientos que el maestro señala para lograr su aceptación. Al preguntarle a una alumna sobre la sensación que experimentaba

al momento de cometer un error, encontramos una referencia acerca de la percepción sobre el docente:

"Pues ¿Qué te puedo decir? o sea, al principio como que si un poco de, de qué va a decir o qué onda ¿no?, pero después de que ya te lo está explicando realmente como es, y como tú lo vas a entender. ¡Ah! pues te sientes. - pues la verdad me siento bien ¿no?".¹⁰¹

En este caso se ubica al docente en una doble visión. Es posible identificar en primer lugar cierta angustia o temor al esperar su reacción respecto a un proceder erróneo: "Qué va a decir o qué onda". Sin embargo, es al mismo tiempo la persona más reconocida en cuanto a saber se refiere dentro del grupo, por tal motivo se espera de él una ayuda que permita corregir el error evidenciado, ya que "explica realmente como es".

A través de los comentarios expuestos por diferentes entrevistados, podemos reconocer vivencias características relacionadas con el hecho de cometer errores. Identificamos que cada individuo actúa de acuerdo a sus capacidades individuales, las cuales son valoradas reconociéndose como "buenas" o "malas". Los errores en este orden de ideas, se relacionan con el "mal" desempeño, constituyéndose así como una situación desagradable que requiere evitarse.

La referencia que nos proporciona una alumna, encierra la respuesta que explica por qué un error se vivencia como malestar:

"Yo creo que sería relativo el error ¿no?, porque puede ser este, eh, que a lo mejor se refleje en las actitudes que da el grupo, o el maestro, pero no en cuanto uno lo sienta así ¿no?, y por ejemplo pues, este, las manifestaciones que se dan pues, pueden ser en burla o en, este, o en ¿Qué será?, o luego luego, o sea como - protestas ¿no? de que ¡No, no es así! o, y este, cuando

el maestro, depende de la forma en que lo diga cuando - te hace sentir mal, de que no está de acuerdo con lo - que tú dices, entonces este es ahí cuando uno, bueno - empieza a preguntarse si estuvo bien lo que dijiste o - no, y este, eh, y pues buscar otra forma o de plano ya no, no habías".

Podemos identificar que en diversas ocasiones -retomando las respuestas de diferentes entrevistados- el malestar que genera el acto de cometer un error, es producto de la reacción de rechazo que los "otros" evidencian. El sujeto que se equivoca puede ignorar que su proceder fue erróneo, hasta que los demás se lo hacen saber, como lo señala la alumna entrevistada: *"Puede ser que a lo mejor se refleje en las actitudes que da el grupo, o el maestro, pero no en cuanto uno lo sienta así"*. Es entonces que la acción individual está sujeta a una valoración de "otros", determinando los procedimientos aceptados como correctos.

Las actitudes de manifestación en contra del desempeño individual resultan ser, de acuerdo a nuestro estudio, una de las principales causas que generan sentimientos de desagrado y malestar hacia los procedimientos desacertados.

5.2 EL ERROR COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE.

Este estudio se ha enfocado principalmente a conocer a través de los mismos sujetos que forman parte de un proceso de E-A, algunos hechos en torno a su quehacer dentro de una clase.

Hemos dicho que el objetivo final de la educación institucionalizada es lograr una adecuada formación que habilite al sujeto en el conocimiento de teorías o técnicas que sean de su utilidad en un futuro. De ahí el interés por identificar la importancia que el acto de cometer errores pudiera tener el el

transcurso de un proceso de E-A. Tal situación -como pudimos observar- es comúnmente conocida por los sujetos que actúan en dicho proceso, constituyéndose como un hecho que los miembros de la clase tienen que enfrentar cotidianamente.

Sin embargo, aún cuando los errores se manifiestan con cierta frecuencia, parece ser que muchas de las veces no tienen crédito como integrantes de un proceso de aprendizaje, sino como elementos que perjudican el desarrollo óptimo en la formación del sujeto.

Esta idea es comprensible si tomamos en cuenta que la educación de un individuo se lleva a cabo para orientarlo a conocimientos certeros en torno a un objeto de estudio, y que se pretende además superar cualquier desacierto con vista a un desempeño satisfactorio.

Los errores, sin embargo, pueden ser considerados en tanto repercuten en un proceso de conocimientos. Una profesora comenta:

"El hecho de cometer un error significa también parte de un aprendizaje ¿sí?... el aprendizaje no es un éxito continuo, no es eh, seguir una línea sin tropiezos, al contrario, aprendes muchísimo más en el momento en el cual - tienes un tropiezo, tienes un problema, o tienes lo que - pudiera llamarse un error".

Es posible reconocer que los errores pueden significarse no sólo como elementos de valoración negativa en el proceder de un sujeto, ya que también constituyen medios de referencia que permiten recapacitar una acción y lograr un aprendizaje.

Retomando las palabras de la profesora entrevistada podemos

señalar que: "El aprendizaje no es un éxito continuo", lo cual nos indica que el desarrollo de dicho proceso no siempre se da de manera acertada. Atendamos ahora la opinión de una alumna:

"A veces pienso que te enseña mucho más un error, una equivocación ¿Por qué? porque muchas veces, cuando te dicen está bien, o sea eh, bueno se fortalece lo que tú - sabes ¿no?, pero muchas veces cuando cometes un error, - como que te pones más atenta ¿no?, no no no, dices no es que tal vez no estuvo por ahí y como que a veces tú puedes buscar por otro lado, o tratar de instruirte más sobre el asunto, o de poner más atención o equis ¿no?, yo al menos en mi forma particular te digo, o sea yo prefiero a veces este que cuando me equivoque que me corrijan, y o sea yo, eh, no te diré que me gustaría más equivocarme ¿no?, pero si soy de las personas que piensan que a veces te enseña más el cometer un error que este, que siempre te digan, si, si, si, está bien, está bien, está bien".¹⁰⁰

Es interesante observar la forma en que un error es considerado. Al principio se señala que "un error, una equivocación te enseña mucho más"; es notorio que el hecho de enseñar no se atribuye a una persona, sino a una acción: equivocarse. Esto indica la posibilidad de lograr un aprendizaje a partir de una experiencia propia, la cual resulta ilustrativa para la persona que la vivencia.

También identificamos el efecto que la asignación de valores produce en la aprehensión de los conocimientos: "Cuando te dicen está bien... se fortalece lo que tú sabes". Una vez que se califica un proceder como "bien hecho", el individuo reconoce una aceptación hacia la acción ejecutada y por lo tanto asume cierta conformidad entre sus propios conocimientos y los de los demás.

Los errores, de acuerdo a lo expresado, también permiten lograr un acierto en la medida en que se recapacitan, buscando

¹⁰⁰ EA17.

así los medios que permiten corregirlos.

Podemos decir que los errores provocan -una vez identificados- una mayor atención hacia el proceder individual, como lo comenta la alumna entrevistada: "Dices no, es que tal vez no estubo por ahí y como que a veces tú puedes buscar por otro lado, o tratar de instruirte más sobre el asunto, o de poner más atención o equis". El proceso de construcción de conocimientos, en este orden de ideas, se caracteriza por una continua experimentación en torno a los contenidos nuevos, reafirmando o cuestionando los contenidos previamente adquiridos.

El error constituye entonces, un indicador que revela la forma en que un determinado conocimiento ha sido apropiado por el individuo. Dicha situación posibilita la búsqueda de alternativas para lograr un acierto.

Al preguntarle a una alumna cómo le gustaría que fueran tratados los errores, señala:

"O sea por lo menos cuando tú te equivocas, este que no te digan ¡Está mal!, porque pues, bueno digo, no todos tienen tenemos el conocimiento a la mano, y hay algunas personas que nos dificulta más expresar lo que pensamos que a otros o sea, algunos tienen mucha facilidad de palabra y te dicen es así, y expresan las cosas como las sienten, pero habemos otros que no, o sea, como que le estamos en ese buscar ¿no?, de decir ¿Cómo lo digo?, entonces, para mí la mejor opción es cuando el maestro no te dice está mal, sino - que te dice... creo que también podríamos abundar así sobre este punto o irnos por este lado, o sea cuando él te busca las alternativas ¿no?, y este inconscientemente o implícitamente te dice pues esa idea no está bien ¿sí?, y de hecho tú te das cuenta... pero este o sea no te lo dice así tajantemente ¿no? sino que te lo dice eh. ¿Cómo se dice?, inductivamente o por debajo del agua... y hay algunos que sí te dicen, este, pues hay que desarrollar más las ideas, hay que atreverse, hay que decir las cosas como se sienten".¹⁰⁶

Las acciones de un individuo dentro del salón de clases, constantemente se asocian con un valor que adquiere una significación en el reconocimiento de las capacidades individuales. En este sentido, calificar una acción como "mala" constituye un atributo desfavorable que motiva a asignar al individuo una determinada posición "intelectual" dentro del grupo.

Al interior del salón de clases es posible identificar diferentes roles que en muchas ocasiones son producto de las valoraciones correspondientes a las acciones "buenas y malas".

La alumna entrevistada señala: "No todos tienen el conocimiento a la mano", esta expresión manifiesta la caracterización respecto a la aprehensión de los conocimientos, que no siempre se da de igual forma para todos los sujetos que integran un proceso de E-A.

Suele suceder que cuando mayores dificultades existen en torno a la comprensión de un objeto de estudio, mayor es también el temor por expresar lo que se sabe y lo que no se comprende, ya que se pretende evitar en lo posible acciones que desvaloricen el desempeño individual. La alumna entrevistada hace referencia a esta situación cuando menciona: "Como que le estamos en ese buscar ¿no?, de decir ¿Cómo lo digo?".

Es así que al enfrentar los conocimientos individuales a una supervisión independiente de "uno mismo" se genera confusión en tanto se busca la adaptación a un código común de ideas con la intención de ser aprobado.

El comentario de la alumna, se dirige a proponer una posible forma de reaccionar ante un error, considerándolo como una forma de expresión válida que no necesariamente tiene que identificarse como algo "malo".

Atendiendo este orden de ideas, los errores referidos a un determinado conocimiento, significan *algo diferente* a lo que comunmente se acepta como certero; y al no ser aprobados -una vez que se identifican- pueden constituirse como experiencias que motivan la búsqueda de un acierto.

Sin embargo, en diversas ocasiones el individuo prefiere evitar acciones que pudieran considerarse erróneas, mostrando inseguridad por manifestar sus capacidades, de ahí que exista dificultad por "expresar las cosas como se sienten". La opinión de otra alumna habla también de esta situación:

"Cuando tú participas y, y sabes que has caído en un error porque te lo hacen saber ¿no? o porque te das cuenta que no es así el asunto, entonces este, la experiencia que, que en ese momento estás viviendo, es muy enriquecedora ¿no?, porque dices bueno me equivoqué y no hay problema ¿no?, y creo que no pasa nada y te das cuenta que realmente no pasa nada, entonces eso es lo divertido del asunto, haber participado, haber dicho algo así nada más porque sí, porque además tiene una razón de por qué dijiste ese error ¿ajá?, según lo que estás hablando, y entonces este, pues, tú dices, valió la pena haberlo dicho finalmente ¿no?, porque recapacitas, te das cuenta -cual es la razón".¹⁰⁰

En este caso descubrimos una conceptualización del error como una "experiencia enriquecedora" y hasta divertida, ya que se vivencia la situación como un proceder espontáneo que tiene una razón de ser válida para el sujeto que actúa. Es entonces que en un primer momento, los errores no son identificados como tales ya que la persona que realiza una acción puede considerar su proceder acertado; existiendo diferentes motivos que lo lleven a identificar su equivocación al no concordar sus conocimientos individuales en un orden de ideas aceptable para los demás.

Podemos apreciar -comparando algunos comentarios- que la

restricción que se establece para evidenciar desaciertos provoca la pérdida de espontaneidad por parte del sujeto. Este tiende a expresar sus conocimientos con el fin de "no equivocarse" y muchas veces recurre a reafirmar saberes que no se reflexionan por el hecho de considerarlos como "verdades" que no dan lugar a discusión ni cuestionamiento alguno. Un error, en contraparte de esta idea, puede demostrar la estructuración conceptual que se sigue para comprender, crear o transformar un conocimiento. Y tal como lo menciona la alumna citada anteriormente, los errores tienen una razón de ser que "valen la pena" ya que "recapacitas, te das cuenta cual es la razón".

A este respecto podemos señalar la idea que algunos autores como Bigge Morris manejan: "Por lo común, los maestros no permiten que sus alumnos cometan suficientes errores. Con frecuencia, el cometer un error anima a un estudiante a reexaminar algo de lo que anteriormente consideraba como cierto. Es mucho más educativo dejar que los alumnos hagan algo a su modo, que experimenten las consecuencias y vean sus errores, que indicarles el -modo correcto- que deben seguir posteriormente, más o menos a ciegas.

Por supuesto, hay ciertas situaciones que impiden que esto se lleve a cabo. Un maestro de talleres puede lograr motivar al máximo a sus alumnos para que estudien las medidas de seguridad, dejándole a uno de sus alumnos que se corte un dedo con una sierra de cinta, pero no estaría justificado moralmente al utilizar esos medios para establecer una situación eficiente de aprendizaje, sin embargo, los maestros tienen muchas oportunidades para permitir a los estudiantes que cometan errores -planteadores de problemas- sin poner a nadie en peligro".¹⁰⁰

De acuerdo a lo expresado podemos reconocer los efectos que

¹⁰⁰ MORRIS, B. Teorías de aprendizaje para maestros, p.379

los actos de cometer errores pueden ocasionar en un proceso de E-A. Es comprensible que dichas acciones causen malestar en el sujeto, una vez que percibe reacciones de rechazo, y que el objetivo principal consista en lograr aciertos independientemente de la actividad que se realice.

Sin embargo, no por esta razón los errores son ajenos al proceso mencionado, ya que ocurren constantemente y pueden ser indicadores que muestren la forma de apropiación y creación de conocimientos, constituyéndose así como auténticas manifestaciones individuales. Desde esta visión, dichas acciones tienen validez, si se consideran como experiencias que permiten "reexaminar algo de lo que anteriormente se consideraba cierto". Y de acuerdo con Bigge Morris, existe un margen que permite cometer errores de acuerdo a la situación que se estudia y a la práctica que se realiza, evitando casos extremos de desacierto que perjudiquen un accionar satisfactorio.

Podemos decir finalmente que los errores son elementos valiosos en la construcción de conocimientos que se lleva a cabo en un proceso de E-A. Y el conocimiento de las causas que los producen constituyen muchas de las veces el principal medio de superarlos.

Considerando una de las finalidades del proceso E-A, que se refiere a habilitar al sujeto en el conocimiento de teorías o técnicas que lo lleven a adquirir una determinada formación, procedamos a destacar la importancia de la investigación. Si entendemos ésta como un proceso de búsqueda de conocimientos, constituye el medio por el que los sujetos comprenden, renuevan o transforman los saberes, dando al proceso mencionado un carácter dinámico.

Bourdieu señala: "La enseñanza de la investigación requiere de parte de quienes la conciben como de los que la reciben, una

referencia directa y constante a la experiencia en primera persona de la práctica".¹⁰⁰ Esta idea denota una característica importante en la construcción de los conocimientos, referida a que cada sujeto requiere experimentar personalmente una situación para comprender, reflexionar y explicar su razón de ser.

Continuando con la idea del autor citado, encontramos que: "Para superar las discusiones académicas y las formas académicas de superarlas, es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha... sino a la ciencia que se está haciendo. Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en la práctica científica misma, amenazada sin cesar por el error, las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje desde un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero, o más bien, como lo afirma Bachelard, "aproximado, es decir rectificado".¹⁰¹

Esto quiere decir que, al considerar los conocimientos como "verdades absolutas" se pierde la posibilidad de crear constructos teóricos derivados de la experiencia misma. El error, en este orden de ideas, actúa como medio que posibilita rectificar un conocimiento "menos verdadero que otro".

¹⁰⁰ Bourdieu, Pierre. El oficio del sociólogo, p. 13

¹⁰¹ IBID p. 20

COMENTARIOS FINALES

El hecho de analizar las incidencias del acto de cometer errores durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permitió reconstruir situaciones que explican el accionar de alumnos y maestros al interior de un salón de clases. Las apreciaciones de estos sujetos en torno a las actitudes caracterizadas como erróneas, fueron nuestra principal referencia para descubrir las significaciones particulares de su proceder.

Tales significaciones revelaron que los errores, aun cuando se representan como sucesos indeseables que se identifican como "hacer mal las cosas", forman parte del desarrollo de una práctica de construcción de conocimientos, y reflejan la apropiación particular de los saberes.

Los errores al igual que los aciertos constituyen indicadores que dan cuenta de la forma en que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo. Estos primeros sin embargo, se asumen como elementos desfavorables en la valoración individual, originando así una caracterización de roles al interior del grupo.

En virtud de que nuestro objeto de estudio se refirió a lo que sucedía en un salón de clases donde el sistema de trabajo gira en torno a discursos verbales por parte de maestros y alumnos, los errores comentados se remitían a los momentos de participación o expresión de un sujeto ante el grupo.

Esta situación nos llevó a descubrir vivencias particulares sobre la sensación que se percibe al desacertar durante una clase. Frecuentemente encontramos que el individuo pretende ocultar o hacer poco visible su error ante los demás, debido a las reacciones que éstos puedan presentar al no aceptar una actitud como correcta en función de una idea convencional que

puede insertarse en el terreno de la objetividad o la subjetividad.

En este sentido, se ubica la existencia de diferentes "tipos de error" que se explican como errores referidos al contenido que se estudia, a las normas que se establecen en el salón de clases, y a las formas de interrelación personal. Adjudicando además una escala de intensidad que los caracteriza como considerables o sin importancia.

Estos valores constituyen elementos de validez que influyen el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, al hacer conscientes en el individuo los "parámetros aceptables" que se establecen para dirigir sus acciones a una "formación ideal". Por esta razón, el individuo enfrenta constantemente su propia visión de lo correcto a un acuerdo grupal que en diversas ocasiones cambia el entendimiento que tiene sobre las cosas.

Deducimos por tanto, que la apreciación de un error o un acierto, dependen de una situación particular que da contexto a una práctica determinada y la valoración de "bien o mal" puede variar en relación a diferentes momentos. En este orden de ideas, la certeza o la equivocación no permanecen constantes en el accionar del sujeto ya que la idea que tiene sobre las cosas responde a un orden de su propia experiencia.

Sin embargo, las acciones que un sujeto lleva a cabo en el salón de clases de acuerdo a la identidad que le es conferida por la Institución educativa, tienden a adecuarse a normas independientes de la experiencia particular.

La Institución legitima la trayectoria académica de cada alumno, supervisando también la labor del docente e indicándoles a ambos las estipulaciones que requieren cumplirse para validar el trabajo desarrollado durante el curso. Los errores -en el

contexto curricular institucional- representan imperfecciones que obstaculizan un proceso de enseñanza-aprendizaje "óptimo" por lo que su aparición se asocia con un inadecuado funcionamiento que propicia una valoración negativa. De ahí que la preocupación de estos sujetos consista en causar una "buena impresión" que se traduzca en calificaciones aprobatorias.

En diversas ocasiones maestros y alumnos se olvidan del hecho productivo que un error puede generar. Este constituye una referencia fiel de las ideas individuales, que permite hacer un ejercicio de autoreflexión al comparar dos significados (correcto e incorrecto) que adquieren validez para construir, modificar o comprender un determinado conocimiento.

La apropiación de saberes tiene lugar una vez que el sujeto examina las situaciones que se le presentan, estructurando su aprendizaje en función de sus propias capacidades. Los errores desde esta visión, son producto del entendimiento personal hacia un determinado aspecto. Tal entendimiento puede transformarse si se identifica su razón de ser y se comprueba su utilidad en una aplicación práctica o se recapacita su validez para efectos de comprensión de nuevos aprendizajes.

Algunas veces sin embargo, también es posible atribuir a otras causas el hecho de cometer errores. Estos pueden producirse como consecuencia de una distorsión de conocimientos que ocurre desde el momento de plantear un contenido. Por tal motivo, resulta indispensable para maestros y alumnos mantenerse actualizados e informados en relación al objeto de estudios que analizan. De ahí la importancia que tiene la investigación para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la manifestación de errores al interior del salón de clases no es algo extraño ya que se identifican con relativa frecuencia durante un proceso educativo. Esta situación

puede ser productiva al concebirse como una experiencia de aprendizaje que permite a alumnos y maestros reconocer la validez de sus acciones.

Esto no quiere decir que el error sea una condición previa necesaria para acertar en el entendimiento de las cosas. Sin embargo, ya que es un hecho cotidiano, resulta importante reflexionar sobre su significado una vez que sucede, con el propósito de identificar sus posibles causas y consecuencias en el desarrollo de una práctica educativa determinada.

Con tal fin, el sentido de esta investigación se dirigió principalmente a retomar los aspectos que pudieran ser de utilidad en la comprensión de algunos hechos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo durante una clase, que representa un espacio de interés para el análisis pedagógico.

Esta experiencia de investigación nos permitió hacer presente la opinión de los propios sujetos involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando su visión particular, sentimientos e impresiones en torno a algunas de sus vivencias dentro del salón de clases. Al referirnos a situaciones propias de una práctica educativa, fue posible reconstruir los hechos a partir de las apreciaciones de estos sujetos, y aunque no nos encontramos en el momento preciso que aludía la vivencia comentada, las palabras expresadas significaron de manera directa diferentes explicaciones en torno a la problemática planteada.

Esta situación enriqueció la interpretación del hecho analizado, al considerar diversos planteamientos justificados por la acción propia de las personas que identificamos como nuestro "objeto de estudio".

Aunque el hecho de considerar la incidencia de los errores en

el acto educativo no es algo nuevo. pudimos descubrir que la reflexión de este suceso por parte de maestros y alumnos no es muy común debido a que se desarrolla como una acción "no pensada".

En este sentido, la presente investigación se desarrolló (considerando su localidad) con la pretensión de hacer un análisis que nos permitiera reflexionar sobre la significación de algunos hechos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales se dan en la cotidianidad de un salón de clases y permiten en diversas ocasiones, comprender la dinámica que se establece entre docentes y alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, NICOLA. Diccionario de filosofía. México. F.C.E.. 1982.
- ADAMS, JACK A. Aprendizaje y memoria. México. El manual moderno. 1983.
- ALVES DE MATTOS, LUIZ. Compendio de didáctica general. Buenos Aires. Kapelusz. 1963.
- AVANZINI, GUY. El fracaso escolar. Barcelona. Herder. 1985.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu. 1984.
- BIGGE, MORRIS L. Teorías de aprendizaje para maestros. México. Trillas. 1979.
- BONBOIR, ANNA. Pedagogía correctiva. Madrid. Morata. 1971.
- BOURDIEU, PIERRE. El oficio del sociólogo. México. S. XXI. 1981.
- DE CERTEAU, MICHEL. La escritura de la historia. México. UIA. 1985.
- DURKHEIM, EMILE. Educación y sociología. México. Colofón. 1979.
- FERRATER MORA, JOSE. Diccionario de filosofía. Madrid. Alianza Editorial. (Tomo 2) 1981.
- FREUD, SIGMUND. Obras completas. Psicopatología de la vida cotidiana; Argentina. Amorrortu. (V. XV) 1980.
- FREUD, SIGMUND. Obras completas. Conferencias de introducción al psicoanálisis; Argentina, Amorrortu. (V. VI) 1989.
- GEERTZ, CLIFFORD. La interpretación de las culturas. México. Gedisa. 1987.
- GOETZ, J. y LECOMTE, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata. 1988.
- HEGEL, GEORG. Fenomenología del espíritu. México. FCE. 1981.
- JACKSON, PHILIP W. La vida en las aulas. Madrid. Ediciones Narova. 1975.

- KOJEVE, ALEXANDRE. La dialéctica de lo real y la idea de la muerte en Hegel. Buenos Aires, La pléyade, 1972.
- LARROYO, FRANCISCO. Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación. México, Porrúa, S.A., 1982.
- LARROYO, FRANCISCO. Didáctica general contemporánea. México, Porrúa, S.A., 1979.
- NASSIF, RICARDO. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea; Madrid, Kapelusz, 1984.
- PALACIOS, JESUS. La cuestión escolar. Críticas y alternativas; Barcelona, LAIA, 1984.
- PEREIRA, NIEVES. Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure; México, Trillas, 1985.
- POSTIC, MARCEL. La relación educativa. Madrid, Narcea, 1982.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 20 Ed. 1984.
- RUIZ AMADO, RAMON. Enciclopedia manual de pedagogía y ciencias auxiliares. Barcelona, Librería religiosa Aviño, 1924.
- SARRAMONA, JAUME. Fundamentos de educación. España, CEAC, 1991.
- SUAREZ DIAZ, R. La educación. México, Trillas, 1987.
- TYLER, RALPH. Principios básicos del currículo. Argentina, Troquel, 1973.
- WITTRICK, MERLIN. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación; España, Paidós, 1989.
- WOODS, PETER. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España, Paidós, 1989.
- ZABALZA, MIGUEL. Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea, 1987.