



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

T E S I S

El maestro de primaria y la enseñanza

«con sentido»

(en busca de la literatura y la ciencia en el aula)

Que para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía
presenta:

Marcela Chacón Ruiz

Directora de tesis: Dra. Ana María Salmerón Castro



Ciudad Universitaria, D.F., 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

***El maestro de primaria y la enseñanza «con sentido»
(en busca de la literatura y la ciencia en el aula)***

Tesis que presenta:

Marcela Chacón Ruiz

para obtener su título de licenciatura

**Colegio de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México**

**Directora de tesis:
Dra. Ana María Salmerón Castro**

Agosto, 2014

***El maestro de primaria y la enseñanza «con sentido»
(en busca de la literatura y la ciencia en el aula)***

ÍNDICE

1. Introducción		5
2. Presentación de la metodología de investigación		12
3. El maestro, personaje principal en la enseñanza		15
3.1. Los conocimientos y experiencias del maestro y los contenidos que enseña	30	
3.1.1. Caracterización del conocimiento científico y su relación con la enseñanza		30
3.1.2. Los maestros ¿profesionales capaces de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar?	34	
3.1.3. Caracterización de los conocimientos que suceden en el aula		54
3.2. Breve reflexión sobre la construcción del conocimiento: mítico-racional y en espiral		55
4. Conocimiento, lenguaje y realidad	66	
5. Conclusiones		74
6. Bibliografía		81

***El maestro de primaria y la enseñanza «con sentido»
(en busca de la literatura y la ciencia en el aula)***

1. Introducción

Recuerdo el olor a lápiz recién afilado y el dulzón de las bancas, cómo la luz ámbar caminaba a lo largo del en el salón tornándose en su recorrido más blanca e intensa: hora del recreo. Luego, el regreso a los salones, a *nuestro sitio*; y ya dentro de ellos, de nuevo las imperturbables bancas; para entonces apenas había pasado un fragmento de otro largo día dentro del edificio en que pasé los primeros cinco años escolares de mi vida.

También recuerdo el rostro de aquella mujer ¿cuántos años tendría la *miss* Margarita? No sé qué me asustaba más: si sus enormes pestañas postizas delineadas con una gruesa raya negra que salía del lagrimal hasta la sien o sus dedos arrugados a los que aplicaba gran fuerza para presionar el antebrazo de cualquiera de nosotros. ¿Tendría hijos? ¿por qué tenía siempre el rostro descompuesto? ¿cuántos años llevaba trabajando como maestra de Español? Esto tampoco lo supe. Por suerte también estaba *miss* Blanche, la maestra de inglés: tranquila, suave y qui en parecía comprenderme desde su lejano escritorio.

Lo que no puedo recordar es qué “conocimientos” aprendí en esas interminables horas dentro de la escuela, solo los ríos *Hoan-ho* y *Yang-tze-kiang*, quizá por la sonoridad de las palabras. Cuando llegué a la escuela ya sabía leer y escribir, eso lo aprendí en casa. Conocí el idioma inglés, un poco, apenas una ducha. Fuera de esto, sólo recuerdos que he vuelto *cliché* pueblan mi memoria: la Marcha de Zacatecas que sonaba en la pianola para subir a *paso redoblado* a los salones, en "la cafetería" unos

deliciosos tacos con salsa verde; las manijas plateadas de los bebederos y la frialdad y olor ácido de los baños, es decir, recortes, imágenes sueltas, con un sentido oculto y aún críptico. No recuerdo pleitos ni grandes alegrías con los pares. Los recuerdos que tengo de ellos son invariablemente “fuera de la escuela”, cuando íbamos de visita a las casas o incluso en el recreo: los juegos, los secretos, los problemas que teníamos y nuestras complicidades, momentos en que aprendimos cosas de la vida y de nosotros mismos; pero todo ello queda fuera de las paredes del salón. Los sucesos netamente escolares que pasé dentro del aula se hallan confinados a un no-tiempo, a una era borrada.

Hablé sobre los primeros cinco años de mi vida escolar porque al sexto, me revelé. Un domingo de noviembre por la tarde, cuando las campanadas del templo cercano a la casa me confirmaron la inminente llegada del lunes, con la familia reunida alrededor de la mesa interrumpí su diálogo: - *Ya no quiero ir más a la escuela. Nunca.* Se hizo un profundo silencio porque era claro que hablaba en serio. El rostro de ella, de mi madre, inquisitivo, él, conciliador- aún cuando el recuerdo es borroso, la primera reacción de mi padre fue de comprensión. - *Pero debes ir a la escuela -dijo- todos los niños van a la escuela, es muy importante porque de esa manera vas a poder decidir qué quieres estudiar para después trabajar el resto de tu vida en lo que te guste. En la escuela uno tiene sus dificultades pero también...* Lo interrumpí: - *No, no, no. No quiero volver nunca más a la escuela.* Mis hermanos –todos mayores- cruzaban miradas, a la expectativa, entre preocupados y divertidos; en el fondo creo que admirados porque estaba siendo vocera de una frustración e inconformidad largamente compartida. Cuando se me preguntaba la causa repetía: - *No me gusta, no quiero regresar, por favor.* Pero la verdadera razón que me llevó a sentir tanta presión y desesperación no fue sino la gota que derramó el vaso. Era agobiante la despersonalización que vivíamos: uniformados de pies a cabeza (broches de cabello pequeños y blancos, cabello largo recogido, casquete

corto para los hombres), los útiles forrados con papel y logotipo de la escuela, la mirada revisora de las *misses*, castigos, ridiculizaciones y una permanente agresión velada sin cuerpo ni cabo.

Finalmente, la anécdota, la gota derramadora:

Miss Yolanda, al iniciar sexto, recordaba muy bien a mi hermana mayor, quien había tenido excelencia los seis años de la primaria, al egresar fue condecorada con honores y *miss* Yolanda advertía, amenazaba y profetizaba a mis compañeros que yo era una “Chacón” y que ellos tendrían que ver qué calidad de persona y de alumna era, que me tomaran de ejemplo. He de decir que si bien nunca tuve malas calificaciones tampoco fui una alumna modelo y eso lo sabían bien mis compañeros, habíamos pasado ya cinco años juntos. Aquella medianía me posibilitaba sobrevivir la escuela sin llamar la atención pero evidentemente también me obligó a vivir siete horas diarias de aquellos cinco años en una especie de naufragio inconsciente, a la deriva. A *miss* Yolanda “le cumplí” los dos primeros meses, saqué “dieces” y satisfice su expectativa. Pero no me interesaba ser mi hermana. Esta razón no la supieron mis padres sino hasta años más tarde, en otras pláticas de sobremesa; no la escondí, a mis once años tampoco yo la comprendía cabalmente. Luego, también pude conversar con mi hermana mayor sobre las motivaciones personales que la impulsaban a ser “alumna estrella”, y su madura reflexión.

Después de cada vez más desesperadas explicaciones de la importancia de asistir a la escuela por parte de mis padres, finalmente recurrí a un argumento que insospechadamente surtió efecto: - *No necesito ir a la escuela porque sólo quiero ser mamá*. Mis padres hubieran podido argumentar que para ser “buena madre” era necesario estudiar, pero ése era precisamente un argumento crucial y *ad hoc* en la

familia: mi padre no estaba de acuerdo con el negocio que mi madre dirigía, es decir, que "trabajara". Después de esa frase que expuse, el veredicto fue pronto y directo: *Marcela no va este año a la escuela.*

Al lunes siguiente desperté intranquila, no movía siquiera un dedo, todavía dudaba del acuerdo. La casa empezó a llenarse de ruidos, gritos, enojos y apresuramientos con que acostumbraba mi familia acompañar la angustiada salida a la escuela. Permanecí inmóvil en la cama hasta que perdió alejándose el sonido del motor del auto.

Fue uno de los años más enriquecedores de mi vida, entre algunas cosas, aprendí que *necesitaba ir a la escuela*. Hoy más que nunca, extraño los ratos de ocio de la infancia y de la primera juventud, son los más ricos en preguntas y búsquedas, permiten construir virtualmente posibles respuestas, es el tiempo que permite focalizar acciones y caminos. Encontrar respuestas requiere organizar ese ocio; pero ahí nace la materia prima. Mi vida escolarizada siguió al siguiente su curso pero indudablemente me incorporé de nuevo a ella con preciosas herramientas y conocimientos que me hicieron vivir la escuela con todos mis sentidos. No casualmente me decidí por estudiar pedagogía. De todo esto han pasado 40 años.

Narrar esta común historia al inicio de este escrito tiene su sentido. El fracaso escolar de los niños, la falta de interés que tienen sobre los contenidos de enseñanza, la incertidumbre que padecen los maestros sobre su propio quehacer, la necesidad de reconsiderar los fines de la educación en nuestro país, la existencia del llamado "rezago" educativo que enmarca una educación institucional muy por debajo de las metas educativas más simples, no son reflexiones que sólo interesen a los "especialistas" y políticos, interesa a todos los sujetos que conformamos este territorio. Y como personas

–niños y a adultos- nos involucramos en el quehacer que nos toca día a día. Existen investigaciones que denuncian cómo la escuela tiene como meta encubierta “cancelar” la emotividad de los individuos (Jakson, A. Barcena, K. Egan, Zelan y Bettelheim, J. Bruner, entre algunos) que se relacionan ahí, y cómo cuando no es reprimida, se “conduce”. ¿Es que vamos a seguir preguntándonos por qué la escuela básicamente no gusta a los niños y por qué los maestros van desgastándose, hasta convertirse ellos mismos en la personificación de una máscara que los agota?

Los últimos quince años de investigación educativa han producido, entre muchos otros resultados, consideraciones sobre la necesidad de incorporar la experiencia, los conocimientos y la vida cotidiana de los niños y niñas en las estrategias de enseñanza al interior del aula para lograr un aprendizaje significativo; en este sentido se han dado pasos institucionales serios que intentan lograrlo paulatinamente. Pero tres consideraciones importantes parece necesario ser señaladas:

- 1) Que la *emotividad* –proceso que involucra precisamente a los conocimientos, experiencias y cotidianidad de los niños, es pocas veces contemplada en dichas propuestas; mucho menos ha sido rescatada la emotividad de los propios maestros.

- 2) Que admitir que –de manera manifiesta o no- el maestro transmite su emotividad y su concepto de mundo al impartir sus estrategias de enseñanza podría significar un cambio sustancial para ellos en su apropiación, intencionalidad, gusto y responsabilidad del propio quehacer.

- 3) Que la demanda de no hacer una escisión entre la “vida” de los niños fuera de las escuelas y la mística escolar no podrá construirse si no se le permite abiertamente

al maestro –persona que regula propositivamente todos y cada uno de los acontecimientos en el aula– tomar su lugar como *sujeto principal de la enseñanza* y de esta manera, reconocer el lugar que tiene en la educación formal.

“... El hombre moderno, pese a todas sus creaciones, tiene tanta necesidad de descubrirse a sí mismo y a afrontar el sentido de su existencia como en épocas pretéritas. Ninguna invención científica, ningún artilugio educacional obviarían la necesidad de tal búsqueda...”
Arthur T. Jersild

2. Presentación de la metodología de investigación

¿Por qué será tan fácil olvidarnos o ignorar lo más sencillo? La breve frase de Arthur Jersild abre, pone en la mesa una de las cuestiones más serias y más soslayadas de la humanidad: *la necesidad de descubrirse a uno mismo*.

La infatigable búsqueda de respuestas, la constante producción filosófica, científica, artística responde incuestionablemente a esta necesidad. El descubrir nuestra identidad devela al mismo tiempo nuestro entorno: el familiar, el amoroso, el social, el político; y viceversa.

¿Quiénes somos los maestros? ¿Sujetos con criterio y autodeterminación? ¿Cuál es el sentido de nuestra práctica en el aula? ¿Por qué enseñamos? ¿Por qué enseñamos aquello que nos proponemos y por qué nos lo proponemos? ¿De dónde vino ese deseo, esa intención? Todas estas preguntas, probablemente inútiles para un buen número de personas e instituciones, son las que dirigen de manera fundamental la práctica docente día a día y los maestros invariablemente la ejercen sobre los estudiantes, ya sea de manera consiente o no.

Por ello es que el tema de nuestra investigación señala como sujeto de investigación al maestro, por considerarlo el personaje fundamental en el proceso de la enseñanza formal.

La propuesta metodológica de trabajo ha sido el modo etnográfico.

Como se conoce, la Etnografía es un método de investigación y de recopilación de datos sobre un **grupo** social determinado, donde: a) la proximidad al grupo estudiado por parte del investigador es fundamental, b) la investigación se basa en un trabajo de campo, c) las técnicas de registro y sistematización de la información se basan en descripciones, y d) tanto el análisis como las conclusiones consignan un enfoque cultural explícito.

Así mismo, esta investigación contempló una extensa investigación bibliográfica, la producción de un primer ensayo; 12 Observaciones de Clase de 5 horas por día aproximadamente, es decir: 70 horas de observación en total a 4 grupos distintos durante los meses de marzo, abril, mayo y junio del año escolar 2011-2012; y 4 Entrevistas de historia de vida, que propuso 33 preguntas definidas e iguales para cada maestra sobre nociones conceptuales de las disciplinas científicas generales. Las maestras observadas manejaban grupos de entre 20 y 25 alumnos por grupo, y fueron las mismas a quienes se les aplicó al término de las sesiones de observación, la entrevista individualizada y de respuesta abierta.

Los supuestos básicos de la metodología etnográfica son: a) que todos los hechos o comportamientos culturales tienen significados específicos, y b) que, por lo tanto pueden ser *leídos* e interpretados (Conklin, Etnografía, 1795). La etnografía es *descripción profunda*, el objeto de estudio que le es propio es *la lógica informal de las relaciones sociales* entre individuos o entre grupos. La descripción etnográfica es *microscópica e interpretativa* (Geertz, C., "Thick description: towards and interpretative theory of culture", en *The interpretation of culture*, 1973); es decir, tiene como punto de partida la descripción de hechos sociales mínimos, evidentes y aislados, cuya interpretación de conjunto permite desentrañar su significado profundo en una cultura o

en subculturas (familias, equipos de trabajo, organizaciones sociales, grupos escolares, etc.) (Levitas, M. *Marxismo y sociología de la educación*, 1977); de ahí su pertinencia y eficacia para abordar el estudio de procesos educativos desde su cotidianeidad. (A. Bárcena, 1988).

Como segundo actor en esta investigación aparecen los *contenidos científicos y literarios* que los maestros enseñan porque consideramos que es en los contenidos de enseñanza donde se implica *el saber y sentir* (diría Bruner) del maestro que compromete en la institución escuela, eso enseña: a leer y a escribir, matemáticas, naturales, historia, geografía, etcétera. Y acotamos la investigación a primer, segundo y tercer grado de primaria por ser los grupos disponibles para observaciones.

Las escuelas donde se realizó la investigación se encuentran en la ciudad de Oaxaca, México: la Escuela Primaria *30 de Abril*, en la Col. Volcanes, la escuela Primaria *Adolfo López Mateos*, en la colonia del mismo nombre, y la Escuela Primaria *Cuauhtémoc*, en el Ejido Guadalupe Victoria.

3. El maestro, personaje principal de la enseñanza

3.1. *La emotividad del maestro y su manifestación en el aula*

El maestro –en los siglos anteriores al nuestro– tenía una relación directa con la producción del conocimiento, es decir, con la investigación científica. Pensemos en Da Vinci, y sus siete u ocho discípulos alrededor, impregnándose de su conocimiento y sus tesis sobre el vuelo de las aves o la anatomía de los seres vivos, maravillados, sobrecogidos o quizá interpretando de manera distinta los acercamientos del *maestro*. Los alumnos en ese entonces estaban en el proceso mismo de producción del conocimiento. De ahí heredamos el concepto maestro. Lejos estamos ahora de usarlo como fue originalmente acuñado. De las profesiones en general, los maestros son quienes se encuentran más lejos de la producción del conocimiento. Volveremos en el siguiente capítulo sobre este punto. Ciertamente, en siglos anteriores dicho conocimiento y la educación era patrimonio de unos cuantos, de unos pocos. En Latinoamérica, es fundamentalmente en el curso del siglo XX que la educación se ha masificado; no sé de un solo país en todo el mundo que su política educativa haya pretendido dejar de lado, por ejemplo, la alfabetización de todo ciudadano; al menos, no como objetivo explícito. El “desarrollo” económico lo exige.

La importancia social del maestro radica en que son ellos quienes comunican un concepto de mundo a las nuevas generaciones; ellos se encargan de los niños de cuatro a siete horas diarias de aquellas doce o catorce en que permanecen despiertos. Los otros encargados básicos son los padres. Cuando los niños no están con unos, están con los otros y frente al televisor, o en la calle. Pero refiriéndonos a los maestros, ellos vitalizan o entristecen el aula, ellos imprimen el cauce que deben tomar los problemas, las emociones, las lecturas que se viven día a día: contribuyen sustancialmente en la construcción intelectual y emocional de los niños con quienes se relacionan, en directo.

El maestro, como cualquier otra persona, internaliza su relación con la realidad que le circunda y todas las mañanas laborables las lleva al aula, cada maestro lleva al aula su relación familiar, amorosa, laboral, económica, con la naturaleza, con la calle. De ahí abrevan los niños. Dicen Bettelheim y Zelan:

... De hecho, dado que las escuelas han sido creadas especialmente para él, el niño tiende a formar su concepto de la sociedad basándose en sus vivencias escolares, razón por la cual las primeras experiencias en la escuela no sólo crean los cimientos sobre los que descansará la totalidad de sus posteriores experiencias pedagógicas sino que influirán en gran medida en su concepto de sí mismo en relación con el mundo.

El aula es el espacio de educación formal de mayor relevancia porque es ahí donde se da *de facto*, como decíamos, el proceso de enseñanza-aprendizaje¹. Si bien el maestro enseña conocimientos avalados socialmente, no es un transmisor, sino traductor porque interpreta dichos conocimientos vinculados con sus propios conocimientos y con las experiencias de la realidad que le han tocado vivir, y que expresan en las estrategias que utiliza al interior del aula. Un poco más adelante, y con respecto a la lectura, los mismos autores señalan:

Si el niño no lo sabía de antemano, pronto se le inculcará la idea de que entre todo o que se le enseña en la escuela nada tiene tanta importancia como la lectura, cuya trascendencia no tiene paralelo. Por eso es tan importante *la forma* de enseñar a leer: el modo en que el niño experimente el aprendizaje de

¹ Sin embargo, no podríamos aseverar que es la escuela primaria el lugar por excelencia de aprendizaje de los niños. Como decíamos, la familia, la televisión, la calle, etc. son espacios de aprendizaje muy importantes para ellos, aunque no tienen -aparentemente- una intención educativa manifiesta.

la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona [...] Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el *modo* en que el maestro le presente la lectura y la literatura [su valor y significado]... [el subrayado es mío].

¿Qué acaso, los maestros –como todos los adultos- no fueron también niños? Los maestros actuales son los sujetos que tuvieron una huella escolar determinada y la trayectoria personal de cada uno formó sus diversos criterios; el maestro desde ahí diseña consciente o inconscientemente sus estrategias de enseñanza. El maestro tanto como los científicos –aquellos a quienes se les reconoce socialmente como los más “objetivos” y “asépticos”– involucran su sentir y emotividad en todas y cada una de sus relaciones con el exterior.

Quisiéramos subrayar la idea que abre el párrafo anterior: los maestros fueron niños, al tiempo que destacar tres aspectos de gran importancia:

- 1) Que el tipo de realización laboral que escogieron fue trabajar con personas.
- 2) Que dichas personas son vistas socialmente como “en desarrollo” o cuando peor, como “inferiores”; apelándose a la interpretación de sentido común que, con frecuencia permea su quehacer.
- 3) Que la relación entre personas implica emotividad, y que, en este caso, implica de manera obligada en este caso, una relación de autoridad.

Tras el análisis de observaciones y entrevistas la emocionalidad de maestros y alumnos quedó manifiesta, los maestros la reconocen, la utilizan y la padecen. No

olvidemos que la relación del maestro con sus alumnos es compleja, implica un sinnúmero de interacciones, múltiples y simultáneas que ya en sí, los tensa, aún más:

...Cuando un maestro enfrenta a una clase de cuarenta alumnos, hay allí cuarenta niños en el sentido físico, pero psicológicamente son muchos más. Cada criatura aporta a su estado presente el niño (o niños) que fue, el niño que es ahora, y el niño, quizás imposible, que él quisiera ser... (A.T. Jersild, 1986.)

Si embargo, la emotividad que reina en las aulas de las escuelas del mundo pareciera que *no existe* para los propios maestros, para los administradores de la educación, así como para algunos especialistas; tanto que llegan a convencerse tanto los alumnos como sus padres, de tal suerte que representa la forma “lógica” de proceder.

Asimismo, los valores y actitudes –factores íntimamente relacionados con la afectividad– que son enseñados en el aula son soslayados en la conciencia social. Los maestros son los antiguos niños que aprendieron que la afectividad quedaba fuera de las paredes de la escuela. Sin embargo, nos guste o no, *la afectividad no queda fuera de las paredes de la escuela* y es por ello que surge de manera no manifiesta, “entre líneas”, velada.

Al respecto, es elocuente la narración que hacen las maestras de su experiencia (Y = yo; M1 = Maestra 1, M2 = Maestra 2, y M3 = maestra 3).

Y. ¿Tú crees que en tu clase enseñas sólo contenidos temáticos –es decir, Lengua, Matemáticas, Civismo...– o también enseñas otras cosas que los niños aprenden?

M2 (*Se aclara la garganta*). Definitivamente otras cosas más. Durante mi clase lo que muy poco enseño es... todo eso que trae el programa, enseño más cosas diferentes...

Y. ¿Como cuáles?

M2. Como son la moral, como son... es te ...civismo, como son los valores afectivos. Porque antes que enseñar alguna área, para mí, es importantísimo – como te decía hace rato– conocer con qué material trabajo... al recibir un grupo, eh... necesito saber cómo están, cada uno, si me dan un grupo de 30 o 40 alumnos, me cuesta trabajo, me cuesta trabajo conocerlos pero... me llevo mucho tiempo conociéndolos –claro dentro del transcurso del año– pero *lo elemental* me lleva hasta dos meses, conociendo *mi material, a mis alumnos* para poder rendir un trabajo que como te decía, es más tiempo en el que yo enseño otras cosas que, que... las áreas.

Y. ¿Me puedes dar un ejemplo de otra cosa que enseñes?

M2 Por decir, como te decía ahorita el respeto. El respeto a los demás. Muchos niños llegan -y yo me doy cuenta inmediatamente como está la situación familiar- ¿sí? Porque a veces desde... ubicándonos, por ejemplo, los niños de quinto... Llegan los niños de quinto y no nada más en quinto, sino de primero... la indisciplina que tienen ¿sí? Se paran encima de las mesas, el no acatar una orden, el no (*se aclara la garganta*) este... respetar a sus compañeros, entonces uno se da uno inmediatamente cuenta de eso. Entonces tengo que empezar por eso primero: “A ver hoy vamos a hablar de esto”, quizá un día les diré “el respeto”, quizá otro día les diré o tra palabra... eh... en fin, pero hasta que ellos lo

entiendan, hasta que ellos lo asimilen ¿sí? Bueno cuando yo veo que ya más o menos lo tienen entendido, pues entonces voy empezando poco a poco... pero durante todo el curso escolar siempre, siempre, siempre es necesario... eh... el estar constantemente con ellos, con diferentes... no te digo... un aspect... un aspecto es el afectivo, el... que influye bastante, bastante.

U otra:

Y. ... Aunque no te percibí como una maestra que tengas predilecciones por algún niño o niña, la pregunta es aquí obligada... y bueno se me ocurre que tenías una muy buena relación con La Güera ¿por qué sería...? aunque sé que puedo estar equivocada...

M1 No es tanto que fuera una predilección... sino que la niña se acercaba mucho: es un gatito. Se embarra, se acerca, quiere cariños, quiere mimos y es que ella lo necesitaba, necesitaba ese apoyo al acercarse por sí sola ¿no? Ya que no tiene el apoyo de su padre... nada más el de su mamá y demás familiares ¿no? Pero como que se identificaba conmigo, como que me veía no sólo como maestra... no sé, sino como una amiga, como un familiar, pero este... casi no me gusta tener predilección por alguno pero siempre se hace, se hace sobre todo con aquel que se te acerca. Simplemente el hecho de que se te acercan y a veces... una palmadita en el hombro basta y se retiran pero hay otros que no, que se te pegan más, quizás porque necesitan afecto ¿no? Quizás porque consideran que sí tienen la confianza que tú a veces quisieras tener con todos... A veces, quizás porque uno es mujer le ven el reflejo de la mamá que se quedó en la casa ¿no? A lo mejor... tantas situaciones como esas, porque no cualquiera se pega... eso sí es verdad, pero lo bonito es estar ahí, dar ese mimo, ese apapacho en el momento en que lo necesitan... claro

que no toda la vida es eso porque también se exige trabajo, se exige que estén *en punta* con lo que se está desarrollando, pero... cuando a veces ha habido niños que no trabajan y quieren estar con el apapacho pues se les retira y se les invita a que deben trabajar ¿no?

Y. La siguiente pregunta se refería a lo contra rio: si yo había percibido que algún alumno te de sagradaba pero como no lo se ntí, la obviamos... Pero amplíame, ¿por qué tratas de no hacer diferencias?

M1. Porque los niños se sienten. Inmediatamente se dan cuenta, son niños, pero por lo mismo quizás son más rápidos para despertar y sentir cuando alguien los rechaza, y porque uno fue niño también ¿no? Es más fácil que... si tú te acercas y te tratan mal, pues te alejas ¿no? y quizás esa experiencia en uno, cuando fue un niño, le haga a uno recordar que no debe actuar uno así ¿no? y por eso mejor uno trata de actuar de manera diferente a como quizás uno quiso ser tratado...

Y. ¿Para ti que importancia tiene que los niños manifiesten sus emociones contigo y que tú manifiestes tus emociones con ellos?

M2. Pues es algo que nos ayuda a entendernos, a comprendernos, nos ayuda a que ellos nos vean como somos: un ser humano como cualquier otro ¿no? En esta ocasión nos toca estar con ellos al frente como sus maestros pero somos un ser humano como cualquier otro simplemente... que también tiene problemas, que de igual manera ríe, que de igual manera se puede enojar también... Quizá no correr y saltar tan ágilmente como ellos pero que también uno hace lo que ellos hacen, que también en un momento dado fue niño y actuó como ellos, entonces... más que nada por eso.

Los maestros reconocen la importancia que tiene la manifestación de la emotividad y, saben que se refleja directamente en el aprendizaje de sus alumnos. Este vínculo emotivo (D. Gerber, 1981) señalado por la escuela psicoanalítica es el más importante motor del aprendizaje:

... Es por las vías de la identificación, por amor hacia el educador, por angustia de perder este amor y deseo de ser apreciado por aquél adecuándose a sus exigencias, como el niño aprende estas nociones y como (...) lo consiguen... (C. Millot, 1982).

El maestro hereda y es depositario de una relación amorosa que empezó el niño con sus padres, al mismo tiempo él es el niño que fue y el adulto que es². Y aunque el maestro sabe que tiene este poder y lo utiliza, no es –la mayoría de las veces– claro para sí mismo. El caso que nos narra la maestra que a continuación presentamos muestra con claridad su involucramiento con una niña, la ansiedad que le provocó y los *pre-juicios* que permearon su emotividad:

M3. ...Es un problema pues es bastante difícil y... después de que tuvimos...

Y. La niña que iba a ser en primavera, la reina de la primavera...

M3. Ajá. Entonces este cuando apenas se inicia el curso escolar tuvimos dificultades con la mamá...

Y. Usted ¿cómo maestra?

M3. Sí. Porque este... una señora bastante delicada... que porque le llamé la atención a la niña me quiso, me dijo que yo no debía llamarle la atención así a

² “...en la vida anímica no puede sepultarse nada de lo que una vez se formó, que todo se conserva de algún modo y puede ser traído a la luz de nuevo en circunstancias apropiadas...” (S. Freud. *El malestar en la cultura*, 1930. En *A medio siglo de el malestar en la cultura de Sigmund Freud*, México, S.XXI, 1983.)

la niña... entonces yo le dije a la señora... ah, porque me dijo que si era necesario la iba a cambiar de escuela, que ella tenía influencias y que podía cambiarme... y este, bueno no me lo dijo a mí directamente, se lo dijo a este... se lo dijo al director... que ella podía cambiarme a la escuela, diría *pues adelante, si la puede cambiar... ¿no?*, aquí son varios alumnos y... pero en sí a mí no me parece... pero siguió yendo la niña; entonces y es una niña muy *listita* y muy tremenda, por eso le tuve que llamar la atención, porque es terrible, entonces este... pues no pasó mucho tiempo cuando este... cambian las cosas, después de ser una niña inquieta, terrible de repente por poquito se ponía a llorar y todo eso *¿no?* y entonces le digo qué pasa *¿no?* y un día llegó la abuelita a contarme cuál *era la verdad* de esta niña... entonces este... pues en ese momento dije: *si yo hubiera querido pues en ese momento me desquito ¿no? llamo a la mamá y pues que pasó ¿no?* pero... no... no es el momento de hacer eso *¿no?*, entonces lo que empecé a hacer es darle por su lado a la niña, lo que le hacía falta a esta niña era muchísimo cariño... que una la comprendiera; y para acabarla de amolar, al poco tiempo se enferma la mamá podríamos decir, y la abuela se tiene que ir a cuidarla a Puebla y dejan a la niña con una tía, entonces la niña va de un lado para otro, se hace un problema bastante difícil porque resulta que el problema es que... (la maestra baja mucho la voz) la mamá la deja para irse a vivir con un señor, entonces esta niña es un *caso difícil* y... después de todas las dificultades que tuvimos con la mamá que decía que la iba a sacar de la escuela y este... ah, porque ella tenía influencias (vuelve a bajar la voz) y llevárselas a la escuela que ella quisiera (llega a ser inaudible...) ... pasó por los papeles, cosa que nunca sucedió, y después pues yo me puse a platicar mucho con ella, yo le llegué a decir a la señora –a la abuela– que si se podía, pues que me dejaran, que me la dejaran a mí siquiera por un tiempo mientras lograra... pues superar... pues eso,

pero este... pues así anduvo la niña... y en una ocasión este... se quiso este... ya me habían dicho que sí, que sí me la dejaban pero este... la tía y la abuela dijeron que sí, la mamá yo creo, se sintió: habrá pensado: *si yo tuve dificultades con la maestra cómo es posible que ahora ella diga que se lleva a mi hija, ¿no?* entonces este... la señora no aceptó y pues... le digo es una de las experiencias que yo tengo porque ahora la señora no sé, se sintió mucho a raíz de que (dice algo inaudible) ...la abuelita, y este... después de estos diferentes problemas que tuvimos cambió, porque le digo, son problemas que llega uno a enterarse, no es porque nos interese la vida de la gente...³

A pesar de que la investigación y las propuestas institucionales educativas –en general– parten de un maestro *modelo* medio, la narración expresada arriba enmarca la fuerte carga moral que prevalece en las aulas donde la ética y los prejuicios de los propios maestros y maestras influyen en un marco mucho mayor que aquel que se reconoce. Es precisamente esta actitud emotiva moralista –que está implicada en un concepto de realidad más general- la que no percibe (conoce) las fronteras entre su propia visión *calificadora* y que emite juicios a través de acciones emotivas manifiestas encarnadas en la figura del maestro, investido de gran poder.

Andrea Bárcena (1985) señala con bastante rigor y claridad cómo en el nivel preescolar los maestros, según sus propios juicios, marginan como *niños problema* a aquellos que no responden o no encajan con el marco disciplinario -suscrito en un marco moral- de enseñanza (con todas las implicaciones que se derivarán de ello en la personalidad de los niños). Las distintas estrategias que utilizan para mantener la disciplina corresponden mucho a su formación cultural y emotiva: el castigo, el rechazo,

³ Los subrayados son míos.

la ridiculización. La aprobación y la reprobación en sus distintas facetas, son los recursos que los maestros entran en sus estrategias de enseñanza y modelan por completo su quehacer en el aula; esta diversidad de actuación también está determinada por su propia extracción económico-social (Bruner, Hess y Shipman, B. Berstein).

Su sistema de valores y su concepción de la realidad, como intentamos demostrar, perfilan sus estrategias de enseñanza, y, por tanto, constriñen el propio mundo de sus alumnos, así como los contenidos de enseñanza. Otro elocuente ejemplo de lo anterior fue registrar a lo largo de las observaciones de clase, especialmente por una de las maestras, cómo la participación de las niñas era siempre pospuesta y devaluada de manera sistemática: la **M1**, salvo dos ocasiones, siempre atendió a las niñas exclusivamente para reprenderlas, nunca las atendía cuando tenían respuestas o estaban bien comportadas; por supuesto, las niñas, si bien producían tanto como sus compañeros masculinos, poco participaban por gusto propio. Al preguntarle a **M. 1** en la entrevista por qué esta actitud se sorprendió efectivamente, pero se ruborizó, lo que señala una posible razón oculta, consciente o inconsciente para ella. Es decir, pudimos observar cómo las diferencias de género permean no sólo la concepción de mundo y la emotividad del maestro, sino que definen de manera muy importante sus estrategias de enseñanza, especialmente al elegir los roles de los participantes, en el manejo del espacio y del tiempo. De ahí que las formas de control y de ejercicio de la autoridad que el maestro encarna dibuja su quehacer en el aula, con marcajes personales. Bruner hace un extenso análisis sobre las diferentes actitudes que tienen madres de extracción económica pobre y media para con sus propios hijos al proponerse realizar una tarea mutua (Bruner, 1986). Las madres de escasos recursos tienen un pobre abanico de respuestas para acordar con sus hijos, ante la frustración, recurren rápidamente a la imposición y al autoritarismo.

Las observaciones y entrevistas que obtuvimos en esta investigación se inclinan hacia señalar que las maestras poseen poca claridad no sólo emocional, sino también formativo-académica sobre lo que viven y reproducen al interior del aula, y por ello, tal desconocimiento no asumido, produce consecuencias muchas veces desfavorables en sus alumnos. Aún así, la intuición se los advierte: desean tener mayor formación e información sobre *cómo tratar a los niños, cómo aprenden*, aún cuando todas tenían una práctica de enseñanza mayor a los 20 años.

...Con frecuencia, cuando los maestros buscan una aplicación práctica –un método, un recurso, una receta, una regla empírica- no tratan de captar, sino de eludir el significado que podría tener una teoría para ellos mismos. Teoría y práctica a veces están desfasadas en materia educacional, porque los maestros –como todos los seres humanos– prefieren externalizar una teoría más que internalizarla. (...) En algunos estudios que el autor tuvo ocasión de observar, los maestros hicieron casi de todo, excepto lo único verdaderamente necesario (reflexionar): ¡su propia, directa y personal implicación!...” (Jersild, 1986).

Fue la maestra que reconoció su emotividad y su escasa formación académica al respecto, quien en aparente paradoja tuvo una relación mucho más equilibrada, consciente de su poder y de sus limitaciones con los niños y de quien pudimos apreciar una relación con los alumnos: a) con mayor diálogo, b) con intercambio afectivo respetuoso (y que lo propiciaba), c) que incluía el juego, d) consideraba de los conocimientos y experiencias previos de los niños, y quien e) expresó cuál era para ella el *sentido de su enseñanza*. Fue la única maestra que: f) continuaba estudiando, g) quien

solicitó asesoría, materiales e intercambiamos opiniones sobre educación y otros temas. En las entrevistas realizadas resulta clara la relación que establecen las maestras con su propio concepto de realidad, la reflexión sobre ella y la toma de decisiones al respecto.

Podemos sintetizar que las maestras admitieron, aunque no siempre de manera explícita que:

- 1) establecen un vínculo emotivo con sus alumnos;
- 2) el aprendizaje depende en mucho de dicho vínculo;
- 3) la enseñanza de valores y actitudes impregna la de contenidos;
- 4) el llamado *aprovechamiento* de sus alumnos está fuertemente determinado por las circunstancias emocionales de ellos;
- 5) su propia historia personal refleja su deseo de *ser maestra*;

Y mucho menos claro tuvieron que:

- 6) su propia emotividad como maestros es *personal* y proyecta y caracteriza sus estrategias de enseñanza.

La afirmación de que los sucesos emotivos impregnan toda actividad de enseñanza pueden provocar dos actitudes: la de la avestruz –poco recomendable– o hacernos cargo de ella.

“Cuando los maestros se enfrentan consigo mismos enfrentan una dura lucha, pero que les promete futuras grandes recompensas, la mayor de las cuales consiste en una mayor comprensión de los demás. La comprensión está muy ligada a la autoaceptación y a la aceptación de los otros. Es la más alta expresión de madurez emocional, y a través de ella la persona experimenta el

sentido más profundo de su búsqueda de la autocomprensión...” (A.T. Jersild, 1986).

Soslayar la importancia del manejo de la emotividad y la transmisión-traducción de valores en la escuela no puede sino dejar saldos rojos. A pesar de que algunos investigadores educativos o de los llamados *tomadores de decisiones* no la reconocen, *existe*. Nadie, excepto los psicópatas *se desconectan* de la emoción, y es sólo por periodos. Los maestros, a pesar de sus posibles excepciones, no cuentan con la información ni la formación necesaria para hacerse cargo de sus emociones y asumirlas frente al grupo; su estrategia es actuar como si la emotividad *no debiera* estar presente, *como si* no existiera.

Al parecer, son los medios masivos de comunicación los que saben el poder que tiene el manejo de la emotividad y lo utilizan con voluminosos réditos. Quizá después del detrimento histórico de la religiosidad inmiscuida en la educación por un lado, la educación laica que no ha sabido desarrollar estrategias educativas que involucren la emotividad y que ponga lugares concisos y libres de prejuicios a valores, reglas y actitudes sociales y familiares. Aparentemente el cabo quedó suelto. Es la moral del consumo es la que ha ocupado los viejos espacios. El conocimiento de la realidad que actualmente ha producido el conocimiento científico y tecnológico tiene ya un monumental acervo para sustentar una educación laica, una educación que propicie la sana relación entre la naturaleza y la sociedad. De ello, nos ocuparemos más adelante.

Por lo pronto, es importante señalar que ha sido este *aparente vacío* de valores, producido por la relativa ausencia del paradigma religioso (católico y cristiano, particularmente en México), a partir de los años setenta, que se han develado temas

como los de género, los derechos humanos, la violencia intrafamiliar, el racismo y la intolerancia hacia grupos marginales (indígenas, homosexuales, discapacitados, etcétera); anudado al llamado *bullying*. Todos estos temas que anteriormente eran territorio y feudo del discurso religioso –y lo siguen siendo.

La conducta ética de un hombre debe ser basada eventualmente en la simpatía, la educación y en los lazos sociales; ninguna base religiosa es necesaria. El hombre estaría hecho en una manera pobre si él tuviera que ser refrenado por el miedo a castigos y con la esperanza de un premio después de la muerte.

Albert Einstein

“...Para llegar a dominar de forma sutil la prosa racional y el lenguaje matemático que se desarrolla con ella –en historia, ciencias, matemáticas, ciencias sociales y demás materias– debe desarrollarse antes

3.2. *Los conocimientos y experiencias del maestro y los contenidos que enseña*

3.2.1. Caracterización del conocimiento científico y su relación con la enseñanza

Antes que nada, aún cuando la investigación educativa ha producido en los últimos años una profunda revisión de la metodología didáctica para enseñar ciencia a los niños, quisiéramos hacer una extensa pero muy clara cita de Elí de Gortari sobre el método científico (los métodos), y dice así:

... los procedimientos que se siguen en la investigación son eminentemente dialécticos, aunque incluyen operaciones inductivas y deductivas, que muchas veces son necesarias pero siempre son insuficientes. Siguiendo estos procedimientos se indagan los aspectos y fases contradictorias de cada proceso, examinado el desenvolvimiento de los conflictos entre dichos opuestos, sus cambios, sus alteraciones y sus tendencias. Igualmente se descubren y analizan las conexiones del proceso con otros procesos, determinando su actividad e influencia mutua. En fin, se comprueba reiteradamente en el experimento todo aquello que haya sido sintetizado, generalizado y explicado racionalmente con base en experimentos anteriores; siempre con el propósito de profundizar y ampliar constantemente la investigación, sin considerar jamás a conocimiento alguno como definitivo e inmutable.

Por otra parte, con los procedimientos de sistematización se enlazan los nuevos conocimientos con el conjunto de los conocimientos anteriores, incorporándolos a la estructura científica y con siguiendo así una explicación racional mutua entre todos y cada uno de los conocimientos.

Sin embargo, con todo lo rigurosa que pueda ser una demostración racional, nunca se obtiene de esa manera la comprobación plena de ningún conocimiento, sino que únicamente se logra verificar la consecuencia recíproca entre el nuevo conocimiento y los anteriores, ya sistematizados. Por lo demás, las pruebas que se consideran ineludibles para demostrar la consecuencia lógica de un sistema, se pueden resumir en: 1. La prueba de su compatibilidad, o sea de la ausencia de contradicción formal entre sus elementos fundamentales; y 2. La prueba de integridad de sus condiciones, es decir, de la consideración explícita de todas las relaciones que le sirven como fundamento. Sólo que estos requisitos no pueden ser satisfechos plenamente por sistema alguno, ni siquiera dentro del más estricto formalismo, porque las consecuencias deducibles de los elementos ya determinados por un sistema, siempre son infinitas e inagotables. Por lo tanto, la compatibilidad y la integridad de cualquier sistema tiene que aceptarse siempre como una convención. Por otro lado, el propio rigor científico se profundiza históricamente: de tal modo que las demostraciones consideradas como rigurosas en una época, pueden mostrar fallas e insuficiencias no advertidas antes. Además, la misma consideración de que un sistema sea completo y carezca de contradicciones es completamente ilusoria, porque el conocimiento es inagotable y se perfecciona continuamente, y porque los procesos existentes encierran una multitud de contradicciones internas y externas que es imposible ignorar. Entonces, la consistencia lógica de un sistema significa últimamente que las consecuencias inferidas racionalmente no se encuentren en desacuerdo con los experimentos realizados. Y, por consiguiente, la única comprobación

objetiva de la validez de un sistema es su aplicabilidad en los procesos existentes, con la cual se verifica el acierto y la aproximación con que refleja el desarrollo real de dichos procesos... (Elí de Gortari, 1987).

Quede la transcripción de Elí de Gortari sobre la metodología de la investigación científica como parámetro para subrayar la imposibilidad de que este tipo de procedimientos pueda pretender realizarse al interior de las aulas. Es la renuncia a sostener que se enseña ciencia en la escuela primaria una de las razones por las que la presente investigación nombra: *contenidos de información científica* y no, *enseñanza de las ciencias*, a aquello que sucede en las aulas en este nivel escolar. Sin embargo, en nuestras observaciones de aula tampoco estuvo en modo alguno presente, la emulación del los procedimientos y procesos mentales de la ciencia como prototipos de enseñanza y de aprendizaje; es más, estuvieron totalmente ausentes. Pero vamos con calma.

Por fortuna, la teoría educativa ya señaló lo insostenible que puede ser el pretender enseñar a los niños a “hacer ciencia” en el aula; intención que también produjo una especie de *pretendida* divulgación científica que hacía gala de una euforia por la experimentación en la escuela y que pronto se emparentó con las propuestas tradicionales que involucran pasivamente al alumno quien ahora en vez de memorizarse una lección, memorizaba y aplicaba sin comprender un experimento, y también quedó claro el escaso conocimiento de pedagogos y especialistas en educación sobre los modos de construcción del conocimiento científico. María José Rodrigo y otros investigadores dilucidaron diferentes tipos de conocimientos para caracterizar los diferentes procesos de construcción metodológica involucrados.

...Desde la perspectiva del constructivismo diferencial, hay un error importante en el presupuesto de partida del constructivismo unitario. Consiste en suponer que el cambio conceptual es posible ya que el conocimiento cotidiano guarda *continuidad* con el conocimiento científico y el escolar (Carey, 1991). Las únicas diferencias estarían en los contenidos: menor complejidad y articulación, así como menor precisión, en el caso del conocimiento cotidiano frente al científico y el escolar. Sin embargo, los tres tipos de conocimiento no se diferencian sólo por aspectos de contenido, sino sobre todo por aspectos metodológicos de fondo... (1994).

Retomemos, existen diferencias epistemológicas fundamentales: su origen y construcción. Si los maestros no producen conocimiento científico, entonces están del lado de los alumnos, como los comerciantes, los diplomáticos, los traficantes de armas y hasta los políticos. Y como dice Fourez: los propios científicos –dada la particularización actual del conocimiento– quedan también del lado de los alumnos frente a otros conocimientos científicos que no son ámbito de su especialidad, estos científicos tendrán hacia tales conocimientos un acercamiento vivencial, cotidiano.

Es importante señalar entonces que el conocimiento científico tiene sus propias reglas y exigencias y que se diferencia metodológicamente del conocimiento cotidiano, del escolar, del intuitivo. Es importante reconocerlo para producir estrategias de enseñanza que promuevan en la enseñanza de los contenidos escolares, las herramientas del pensamiento y de la experimentación científica. Asimismo, queremos marcar el conocimiento escolar exige una continuidad y una interrelación jerarquizada (reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos, redes conceptuales que

los sostienen, etcétera) para ser comprendidos por los alumnos, para dar cuenta de un mundo legible y manejable, y que el conocimiento científico especializado no provee a quienes desconocemos los temas, salvo en maravillosas publicaciones, pero que –como se señaló anteriormente- no se han articulado en las estrategias de enseñanza.

Si el conocimiento científico se diferencia en mucho de todos los otros tipos de conocimientos⁴, si exige riguroso procedimientos, si el lenguaje que utiliza es casi cifrado, si los maestros –como cualquier otro ser “no-científico”– no tienen posibilidad de conocer dichas producciones de manera consistente ¿por qué se insiste tanto en considerarlo como meta? ¿es tan valioso? Creemos que esa es una pregunta que toda persona involucrada en la educación debe plantearse. A lo largo de esta investigación se presenta la nuestra, limitada a los objetivos de la investigación.

3.2.2. Los maestros ¿profesionales capaces de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar?

Es muy interesante revisar la literatura sobre investigación educativa y encontrar en buena parte de ella que además de redactarse con terminología muy sofisticada –hecho que posiblemente dificulta la comprensión los maestros y del público en general⁵– algunos autores pretenden decidir qué, cómo, cuándo y cómo enseñar. La investigación educativa tiene la insoslayable responsabilidad de asesorar la toma de decisiones educativas desde el ámbito institucional nacional hasta el de las propias direcciones de escuelas y salones; es de reconocerse la aportación que puede dar para mejorar la educación. También, es loable el que las instituciones gubernamentales consideren y se apropien de los resultados de la investigación educativa para formular sus propuestas.

⁴ Escolar, cotidiano, intuitivo, especulativo, perceptivo, mítico, etcétera.

⁵ Un lenguaje especializado, como se dijo, responde a una economía intelectual para la comunidad que le interesa; pero creemos que la educación es, por excelencia, un tema que interesa a todos por ser los directamente involucrados y para quienes está dirigida dichas elaboraciones teóricas. Así mismo, los pedagogos y especialistas en educación –en nuestra opinión- debieran ser los primeros en abogar por un lenguaje rico y sustancioso, pero sencillo.

Sin embargo, en un ámbito mucho más acotado e implícito, en ocasiones dicha investigación se desvincula del quehacer educativo *in situ* por un lado, y por el otro, devalúa la importancia de la figura del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, con frecuencia, las investigaciones educativas “miran desde fuera”⁶ los procesos que se viven en las aulas (en una pretendida posición objetiva o neutra) y, al mismo tiempo, no toman en cuenta *los propios conocimientos (o desconocimientos) que tienen los maestros sobre su trabajo*. Pretenden ignorar que son ellas y ellos quienes producen a manera de *summa* la educación formal. Si la intención de estos investigadores es facilitarle el camino al maestro, es cuestionable, porque en el caso en que dichas propuestas *carezcan de sentido* para los maestros por sus propias circunstancias históricas, regionales y personales, es evidente que podrá representarles una propuesta vacía o incomprensible, y eso explica su rechazo a algunas propuestas. Se le hace lo mismo a los maestros que a los alumnos. Al estar indagando con los niños por qué no les interesaban las historias de las lecturas, Bettelheim y Zelan, dicen:

Al preguntarles por qué no habían expresado antes su opinión sobre los libros de lectura, la respuesta fue que a nadie le interesaba conocer lo que opinaban realmente al respecto; lo único que querían oír de ellos es que les gustaban tales historias. Una chica madura de cuarto grado comentó: *en ninguna de estas historias sale alguien que exponga su opinión sincera. Así pues, ¿cómo íbamos a exponerla nosotros?* Los demás se mostraron completamente de acuerdo con ella. (...) Los

⁶ “De ahí proviene cierta ingenuidad semejante a la de nuestros antepasados cuando pensaban que estábamos civilizados, mientras que las demás sociedades del mundo no lo estaban. Creemos fácilmente que nuestra observación científica del mundo tiene una objetividad absoluta. Hacer un juicio semejante sólo es posible a condición de ocultar la particularidad de nuestra visión de nuestra sociedad y de nuestra situación. Frecuentemente, esta difuminación desemboca en una sociedad tecnocrática en la que se querrán fundamentar o legitimar decisiones socio-políticas o éticas con razonamientos científicos que se pretenden neutros o absolutos. (cf. I. Stengers en Fourez, 1986). (Fourez, 1994).

mismos maestros no tenían nada bueno que decir sobre las historias de los libros de lectura que utilizaban, aunque expresaron sus opiniones de modo circunspeto. *Dado que eran ellos los que ordenaban a los niños que leyeran los libros, no se atrevían a criticarlos abiertamente; pero tampoco ellos entendían por qué los autores de tales libros creían que semejantes historias tendrían un atractivo especial para los niños...* (Bettelheim y Zelan, 1983). (El subrayado es mío).

O podemos leerlo claramente en la expresión manifiesta de una maestra:

M. 3. ..Yo realmente el programa lo llevo por "formulismo" (sic), porque necesito cumplir ese requisito. A mí me lo está exigiendo mi directora ..como una mínima contribución a lo que se me pide por... bueno como requisito para trabajar. Pero, en sí, yo aquí dentro de mi salón, pues tengo mis propias reglas. Tengo mis propios juegos, y yo no estoy haciendo lo que ellas (se refiere a las autoridades) me están diciendo. Aunque yo aparentemente lo haga. Pero generalmente tengo mi propio método...

De hecho, una de las maestras que rechazó nuestra propuesta de observar su clase y que presentó tanta resistencia que comprometió a otra que ya había aceptado, nos dijo: "*Yo no llevo el programa que impone la SEP para enseñar a leer, yo llevo el método onomatopéyico, así lo he hecho y lo seguiré haciendo; es el que me funciona*". La maestra que posteriormente se negó a participar en nuestra investigación, influenciada por ésta primera que citamos, se disculpó argumentando: "*Mire, esta maestra tiene un carácter muy fuerte y se lleva muy bien con el director, yo no quiero tener problemas y si ustedes se quedan a observar mi clase, los voy a tener...*"

Resulta claro que las investigaciones educativas así como las decisiones institucionales no podrían estar consultando a todos y cada uno de los maestros; pero hacer consultas tipo muestra, y, especialmente, enfocar al maestro como protagonista fundamental y traductor de la enseñanza en el aula, implicaría un reconocimiento abierto de que son ellos quienes deciden al interior del aula. Ello significaría una importante transformación en las estrategias de investigación educativa, de las estrategias institucionales y de las estrategias de los propios maestros.

Un cambio fundamental en la dirección de algunas investigaciones educativas lo ha determinado la influencia antropológica, donde los estudios etnográficos ha dejado su huella⁷.

Ahora bien, si reconocemos que los maestros son quienes deciden –de manera consciente o no– las estrategias que se realizan en el aula (la relación que establecen con los contenidos de enseñanza y sus alumnos) es necesario cuestionarnos si la formación académica que cubren les proporciona herramientas y recursos para ello, así como por los apoyos institucionales que obtienen, etcétera. Trataremos de dilucidar mejor esta cuestión.

Ciertas investigaciones educativas han señalado la profunda incertidumbre que manifiestan explícitamente los maestros sobre los conocimientos que enseñan y las estrategias que utilizan, nosotros transcribimos ejemplos de lo que encontramos al respecto:

⁷ “...E. Rockwell destaca seis grandes temas de los que se ha ocupado la investigación etnográfica en América Latina y que dan una idea de lo ocurrido en México. En su trabajo identifica los temas de la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana en la escuela, el maestro como trabajador y el conocimiento real adquirido en la escuela...” (Mario Rueda B., 1995).

Y. Para usted ¿qué es un conocimiento?

M. 3. ¿Así, en términos generales...? Pues, algo que se adquiere ¿no?, bueno depende de cómo se... un conocimiento puede impartirse o adquirirse... un conocimiento; en el caso nuestro pues eso es: impartir un conocimiento.

Y. Un ejemplo que pudiera darme acerca de lo que es un conocimiento...

M. 3. (Silencio)... Hay muchos conocimientos que se imparten ¿no? por ejemplo cuando este pues sí, llegan los niños. Ahora yo en eso he tenido un conocimiento nada más para los niños, sino más bien es el conocimiento cuando yo lo adquirí cuando empecé a trabajar de que... no es como nos "lo pintan" en las Normales ...de que cuando uno llega a una comunidad, ahí *de veras* va uno a aprender, a iniciar, a ser maestro... porque yo tuve una experiencia muy grande, cuando empecé a trabajar porque me tocó trabajar en un lugar donde no se hablaba el español, sino el zapoteco. Entonces más que ir yo a enseñar, llegué a aprender mucho; porque en el momento en que yo llego pues pensaba así como me dijeron en la Normal: voy a poner mi lámina y voy a contar un cuento para empezar a enseñar ¿no?, entonces cuál sería mi sorpresa que cuando les conté el cuento todos se quedaron igual porque no me entendieron nada, porque no hablaban en español. Entonces es ahí donde uno va a aprender, a cómo enseñar...

Y. Y esa enseñanza es para usted un conocimiento...

M. 3. Ahí aprende uno... en lugar de que uno vaya a enseñar.

Y. Y cómo diferencia un conocimiento de una creencia...

M. 3. ¿Cómo "creencia"...?

Y. ¿Qué diferencia habría entre conocimiento y creencia? (Se queda callada) ¿o sería lo mismo?

M. 3. No

Y. Bueno, cuál sería la diferencia.

M. 3. Bueno, es que creencia en qué sentido, pues...

Y. Una creencia vamos, dice... comúnmente uno dice: *yo creo que si veo un eclipse y estoy embarazada, mi niño va a nacer...*

M. 3. Ajá... sí, sí.

Y. ¿Es eso una creencia?

M. 3. Eso es una creencia.

Y. ¿Cuál sería la diferencia entre conocimiento y creencia?

M. 3. Bueno que el conocimiento lo va uno a adquirir ¿no? y la creencia no porque la creencia es algo que ya (va bajando el tono de la voz) que ya pues... bueno uno...será que... como les diré... Pues una creencia es algo que por lo que uno ve, uno conoce más o menos ¿no?, eso es una creencia ¿no?; y un conocimiento es algo que uno va a ver, va a... comprobar en este caso, ahí va uno a la realidad, no es lo mismo... que nos dicen ahí en la Normal.

Y. En términos generales ¿cómo cree usted que se llegue a conocer algo?

M. 3. (Silencio) ...¿a conocerlo?

Y. O sea, ¿cuál sería el proceso o el camino para llegar a conocer ese... a adquirir un conocimiento?

M. 3. Pues solamente buscar, buscar formas... de cómo adquirir ese conocimiento, de cómo poder llegar a ese...

Y otra maestra:

Y. ¿Qué es para ti un conocimiento?

M. 2. Para mí un conocimiento es aquel que el niño o que la persona... este, adquiere a través de una enseñanza, a través de un proceso en la cual se va

desarrollando, poco a poco, hasta que lo vaya concibiendo ¿no?; para mí eso es un conocimiento...

Y. ¿Me puedes dar un ejemplo...?

M. 1 es pausada, se detiene a reflexionar sus respuestas.

M. 2. El niño, por ejemplo, al llegar a la escuela pues no...eh, carece totalmente de las letras. Cuando él –para mí–, cuando él ya conoce las letras ya tiene su conocimiento, ya las sabe, ya las escribe, inclusive ya hace palabras; pues ese conocimiento de las letras, pues ya lo adquirió.

Y. ¿En qué se diferencia un conocimiento de una creencia?

M. 2. El conocimiento creo, para mí, es algo científico, es algo que se comprueba, comprobado. La creencia es algo que uno... es adquirido a través de... de...generaciones, es algo que uno trae muy interno, que “no se ve”, que no hay pruebas.

Y. ¿...Y cómo se prueba un conocimiento?

M. 2. Ehh...pues... (*se detiene unos instantes*) pues “viendo” ¿no?, o sea, en este caso –como te decía del niño– si veo que lo hace, es que lo aprendió, es algo que se “ve”, inclusive muchas veces hasta “se practica”, se palpa.

Y. Tú, en términos generales y aunque ya me hablaste de ello, ¿cómo crees que puedes llegar a conocer “algo”? ¿qué tiene que pasar para conocer “algo”...?

M. 2. Para conocer algo... tengo que, este, “ver” ¿no? ¿sí?: cómo está... muchas características... de qué está hecho, por qué está de esa manera...eh, ya cuando yo sepa de dónde salió... porque todo eso ¿sí? Yo sepa todo, creo que para mí es conocer ¿no? algo... pero por ejemplo, en el caso de un niño también conocer –al niño, al menos para mí es importantísimo ¿no? porque eso de que cuando llegan... y no los conoce uno; a todos el primer día... y bueno, no nada más el primer día sino a través y casi todo un año, este... para conocer a esta criatura

necesita estar uno constantemente en todos los aspectos, saber el origen de sus padres, de él, su situación, eh... todo-todo-todo; cuando yo ya sé *todo esto* que los rodean, entonces creo que *ya conozco* al niño.

Después de terminar las entrevistas (cada maestra por separado) y haber apagado la grabadora, dos maestras señalaron que las preguntas les habían parecido “raras” porque –pensamos– exigen: 1) una buena dosis de abstracción al momento de contestar, al tiempo que capacidad de elaborar la respuesta, y 2) la existencia de una reflexión previa sobre el asunto. Creemos, sin embargo, que un maestro con años de práctica debiera poder contestar la pregunta “para ti ¿qué es un conocimiento?” porque representa la materia prima con la que trabaja y porque el ejercicio de la cotidiana y colegiada reflexión debiera ser imprescindible en su trabajo. Asimismo es importante presentar ejemplos de los que las maestras definieron sobre algunas áreas del conocimiento:

Y. Me puedes definir qué estudia para ti la geografía, como disciplina, qué estudian los geógrafos...

M. 1. Pues todas las plataformas continentales ¿no? En sí... tanto situación de tierras, ríos, mares, también personas que viven en determinado lugar, razas... tipos de... de plantas, de animales que existen en los lugares.

Y. ¿Y qué estudiaría la Biología?

M. 1. Pues concretamente ya esos seres vivos ¿no?

Y. ¿Y cuál sería la diferencia entre el estudio del geógrafo y del biólogo?

M. 1. ...Como que es más... amplio el estudio de la geografía, ¿no? porque contempla más este... más elementos y el que estudia biología ya nada más va

hacia los animales, las plantas, hacia las personas dentro de ese lugar geográfico que se esté viendo, como que es más particularizado...

Y. ¿Y entonces que estudiaría la Ecología?

M. 1. ...(*piensa un rato y dice:*) A las dos ¿no? A las dos, a la relación que existe de las plantas con el lugar donde este... estén localizadas, la relación del hombre con ese medio ambiente... comportamiento de ellos.

Y. Para ti ¿tienen alguna relación la Física y la Geografía, por ejemplo...?

M. 1. La Física y la Geografía... sí tendrían que estar interrelacionadas para hacer un estudio... sí se interrelacionan porque si vamos a ver, por decirlo así, un lugar geográficamente hablando qué cantidad de agua cae al año, llueve o no llueve muy seguido pues se van a considerar ciertos, ciertos aspectos de la Física para hacer ese estudio...

Y. Y por ejemplo, ¿la Matemática con la Pintura?

M. 1. Por la proporción que se tenga que dar ¿no?, el plano en que se vaya a realizar esa pintura, sí tiene correlación...

Y. La proporción como noción matemática ¿qué otra relación encontrarías?

M. 1. Los planos. Los planos para pintar este... qué cosa va a ir primero, qué tipo de pinturas o qué tipo de dibujos, pues sí, sí tiene relación.

Y. ¿Para ti qué es el arte?

M. 1. Todo lo que existe en sí es arte. Es un arte de la propia naturaleza que por sí sola ha ido creando, o a veces el arte cuando el hombre realiza alguna obra, plasma lo que siente, lo que ve, piensa en un lienzo, en una melodía, en un poema. O sea el arte está en todas partes ¿no? Claro que hay quienes se dicen artistas porque producen este... pinturas, música... pero en sí la misma naturaleza es un arte.

U otra:

Y. ¿La Historia?

M. 4. (Silencio) Uno de los hechos, hechos pasados...

Y. Sí. ¿La Física? ¿qué estudiaría la Física?

M. 4. (Silencio) La Física... mmm, pues no, no... pues la Física...

Y. Veamos. La Medicina, ¿qué estudia?

M. 4. La Medicina. Es una ciencia pero... al servicio de los seres humanos...

Y. La Sociología ¿qué estudiaría la Sociología?

M. 4. Es una de las... de las sociedades.

Y. ¿Qué estudia la Química?

M. 4. La Química... (silencio) en esa no tengo idea, para nada...

Y. ¿De cuál sí tiene idea?

(Se ríe apenada, silencio)

M. 4. ...No son procesos, sino son qué, qué diremos... los cambios de sustancias y demás y el cambio ¿no?

Y. La Antropología, ¿qué estudia?

M. 4. (Silencio) La Antropología estudia los seres que existieron hace mucho tiempo, ¿así está bien?

Y. Como usted lo conceptúe, como usted lo considere. La última: la Arqueología, ¿qué estudia la Arqueología?...

M. 4. La Arqueología... (silencio) pues la Antropología y la Arqueología es algo que está muy relacionado ¿no? porque son cosas... que existieron, son los que investigan (*) muchos... con... hechos pasados pero con nuevas tendencias sobre lo que existieron...

Y. Bien. Ahora, para usted ¿tiene alguna relación la Física, por ejemplo, con la Geografía?

M. 4. Sí.

Y. ¿La Matemática con la Pintura o la Escultura?

M. 4. Claro que sí. Todas se relacionan...

Y. ¿Cuál sería esa relación?

M. 4. Bueno ¿de qué...? ¿de Mat...?

Y. Por ejemplo entre la Física y la Geografía...

M. 4. Para el estudio de... de cómo se relacionan ¿no?... pues no, no, no, se me ocurre...

Y. ...O de la Matemática con la Plástica, la Pintura y la Escultura...

M. 4. Ay, esto sería más fácil porque... hay pinturas donde... bueno, en todas este... en todo trabajo se usan las matemáticas... ya sea pintura, escultura así... más ahora con... estas pinturas, no sé cómo se les llama a las pinturas que hacen con las figuras... las figuras geométricas

Y. Ahí encuentra usted la relación...

M. 4. Ajá...

Y. ¿Qué es para usted el arte?

M. 4. Pues creo algo ¿no?... Algo bonito.

Y. ¿Existe algún área del arte que le interese en particular o que incluso practique?

M. 4. No, Nada.

Y. Nada ¿Por qué?

M. 4. Mmm. No me han llamado mucho la atención las Bellas Artes...

También pudimos advertir que las maestras dedican más tiempo a las áreas del conocimiento que les gusta o interesa, por ejemplo, una de ellas (durante las 28 horas

completas que fue observada, solamente dedicó cuatro horas a Matemáticas). En la entrevista manifestó:

Y. ¿Qué cosa o qué área o qué contenidos eran los que te disgustaba en la primaria?

M. Matemáticas. (Se ríe)

Y. ¿Por qué?

M. Porque siempre para mí fue un poco complicado el restar, el aprender a restar... y el cero...

Y. ¿El número cero?

M. Sí, el número cero, en la resta, en la división, en todas se me dificultó..., dificultó mucho el cero. Matemáticas es una de las áreas que no me gust... no me gustaba.

En la comunidad de maestros existe una muy escasa reflexión sobre su práctica y pobres hábitos de lectura⁸. Ello, aunado y quizá propiciado por una formación profesional que implícitamente los concibe como técnicos, así como la existencia de una fuerte tradición autoritaria al interior de la escuela, manifestada en prácticas de *inspección* externa (que está muy lejos de ser asesoramiento; de hecho, por ello se llaman visitas de inspección), y una lógica de trabajo donde los programas, libros, y materiales “vienen de fuera”, delimita un maestro con muy poca iniciativa, pasivo y en espera de “métodos prácticos y eficaces”. Aún así, existen sus excepciones.

⁸ En 2007 el doctor e investigador en filosofía por la UNAM, Federico Álvarez Arregui, de acuerdo a cifras de la UNESCO, al presentar la ponencia “El papel del libro en la cultura actual” en el marco del Día Internacional del Libro y según publicación de El Universal 23 de abril de 2007, afirmó que no obstante que el desarrollo de la industria editorial en México es la más grande en América Latina, en el país se lee medio libro por habitante al año. El 70% de los mexicanos en educación primaria y hasta universidad no lee. En Argentina, Chile y Uruguay, el número es mayor, pues para tal año se estimó en 3 libros por año. De ahí, que la situación de la lectura en México arroja cifras alarmantes y preocupantes. En la Argentina cuatro de cada diez personas dicen haber leído de uno a tres libros en los últimos seis meses; el 15,5 por ciento entre cuatro y cinco y el 11 por ciento de seis a diez. Solo el 5,1 por ciento de la población leyó más de diez. Según la UNESCO, Japón tiene el primer lugar en el hábito de la lectura. El 91% de la población está acostumbrado a leer habitualmente (libros, periódicos, revistas informativas, deportivas, de música, de mangas). Por ejemplo, un japonés leerá en un año entre 46 y 47 libros. Tomado de: <http://elrinconcillolector.wordpress.com/category/uncategorized/page/2/>

La mística de enseñanza que básicamente sucede en las aulas está exenta de trabajo conceptual, es decir, que implique: abstracción, especulación, comparación, contrastación, admisión del error como parámetro de comprobación, etcétera; la comunicación excluye casi por completo al diálogo. Asimismo si los libros de texto gratuitos proponen una relación horizontal de los contenidos temáticos que se abordan en cada asignatura por grado, los maestros han recibido nula asesoría sobre el asunto. Por eso, se aferran a sus viejos métodos y recursos. Así mismo, son inexistentes las contextualizaciones histórica y epistemológica de los contenidos que se enseñan. Ni qué decir de la ausencia de juego, humor y espontaneidad, no hay estrategias didácticas para cultivarlos⁹.

En nuestra investigación las estrategias docentes quedaron restringidas a una mística caracterizada de la siguiente manera:

- 1) la emotividad, presente en todas y cada una de las estrategias de enseñanza de contenidos se manifiesta veladamente en el tipo de ejercicio de la autoridad (poder) que cada maestra encarna; es decir, la emotividad se manifiesta básicamente en las relaciones disciplinarias y en los juicios morales que se traducen en consejos, moralejas y llamadas de atención.
- 2) Existe una sólida ritualización de las estrategias de enseñanza, que son básicamente cuatro: lectura, verbalización de lo leído, ejecución de la tarea (escribir palabras, frases o números) y presentación de los realizados (por individuos, por filas o coralmente).

⁹ A 20 años de haber sido propuestos, es posible que por aquí se puedan encontrar algunas de las respuestas de índole académica sobre porqué, ante libros de texto gratuitos de la SEP -fruto del diseño de grupos de investigadores educativos serios y colegiados-, el rezago educativo se ha profundizado de manera severa en nuestro país.

- 3) Dichos intercambios comunicativos son pobres (¡sí!, ¡no!, ¡rojo!, ¡azul!, ¡la yegua!, ¡cinco!), descontextualizados, uniformes, repetitivos, y carentes de sentido con respecto a lo que se vive.
- 4) La comunicación es básicamente para dar instrucciones, por parte de ellas, y para comunicar la realización de dichas instrucciones, por parte de los niños. Cuando dan respuestas más largas, son dadas para que la maestra las escuche, no para ser compartidas con el grupo. *Cada perico desde su jaula*. El diálogo y la conversación grupal prácticamente no existen.
- 5) Cuando un niño presenta una idea o concepto propio sobre el tema tratado generalmente es ignorado, cuando no, ridiculizado.
- 6) Las maestras difícilmente planifican los contenidos que revisan y por ende, mucho menos los relacionan horizontalmente. Se basan en los programas y en el orden que presentan *acumulativamente* cada uno de los libros o de los avances programáticos.
- 7) En general, las maestras hacen un tratamiento tradicional de los contenidos; es decir, sus estrategias de enseñanza se basan en la información verbal, el uso del pizarrón por parte de ellas, la lectura coral y el copiado. Con una mística cotidiana casi inalterable.
- 8) Una maestra pretende realizar un tratamiento menos tradicional, es decir, involucra a los niños en la búsqueda de información, hace uso del espacio y del tiempo de manera distinta semana a semana, recoge las opiniones de los niños, entre otros aspectos, y propone estrategias colectivas. Aún así, el recurso de verbalización por su parte continúa dirigiendo la actitud, la información y opiniones que expresan los niños.
- 9) El conocimiento de las maestras sobre la lengua española, matemáticas, naturales, historia es muy restringida, de ahí que:

- 10) Las estrategias que utilizan no incluyen el trabajo conceptual ni la contextualización de la información, así como no se recupera el saber de los niños. Cuando alguna maestra pretende promover la reflexión y contextualización por parte de los niños, carecen de recursos para promover hallazgos, focalizar encuentros y concluir individual y grupalmente, por ejemplo; tal carencia obliga a desarrollar estrategias directivas.
- 11) Por ello, sostenemos que el frágil bagaje conceptual de las maestras restringe mucho su campo de acción, y lamentablemente, se advierte la enseñanza no de contenidos de información científica, sino de *sentido común* ya transmiten sus propias desinformaciones y carencias académicas.
- 12) Ninguna de las maestras narra experiencias personales con respecto a lo que se está revisando en clase.
- 13) Ninguna de las maestras propone la narración por parte de los niños sobre lo que conocen al respecto.
- 14) Sólo una maestra utilizaba la narración como un recurso de enseñanza. La literatura en sí misma, en ningún caso, lo representó.
- 15) Decíamos, casi en todos los casos la propuesta de información es verbal, caracterizada así:
 - a) En ningún caso, el diálogo como herramienta fue usado para la especulación, contrastación, o contradicción de supuestos. Como decía, cuando aparentó serlo, la maestra se sintió insegura canceló o –incluso– ridiculizó a la niña y se retractó tomando nuevamente la discusión en sus enteras manos.
 - b) Así como la emotividad, los sentidos tampoco aparecen estar vivos y presentes en la escuela (ningún conocimiento *huele*, se *degusta*, se *toca*). La *formación sensible*, es decir, la que apela a la intuición, a la experiencia, al

sentimiento vertido a la razón si existe, aparece como algo súbito, no pertenece al campo explícito de estrategias docentes.

Queremos señalar un aspecto que nos parece de enorme importancia, además de que sustenta desde otra perspectiva, la tesis que hemos venido sosteniendo. Bajo nuestra óptica, no es el método utilizado en la enseñanza el que determina el actuar del sujeto maestro, sino al revés:

Cabría mencionar que pudimos comprobar que los errores de lectura eran tratados exactamente del mismo modo en las aulas tradicionales y en las progresistas. (...) La naturaleza de la respuesta que el maestro de a los errores de lectura tiene mucho que ver con las consecuencias de los mismos para el niño: que el maestro tome tales errores como un fallo indeseable o que los considere interesantes determina el que el alumno se sienta desalentado o alentado a leer..” (Bettelheim y Zelan, 1986)

Si en el curso de esta investigación se fue concluyendo que los maestros poseen una frágil formación intelectual para ser vertido en su enseñanza, así como que emprenden escasamente la autoreflexión de su práctica docente y de la forma emotiva como se vinculan con los niños; hemos de señalar que:

- 1) Si no existe un bagaje académico e intelectual suficiente, difícilmente la reflexión sobre dicha práctica puede arrojar información que permita el enriquecimiento del sujeto; y, si no hay reflexión, es poco probable que puedan reconocer las limitaciones de sus conocimientos. Ambos elementos se complementan.

- 2) Las maestras intuyen su situación, pero derivar algunos aspectos de sí mismas respecto de su desempeño profesional les implicaría una confrontación emocional; aún con ello, no sería nada desdeñable crear estrategias para ello.
- 3) Asimismo intuyen por dónde están las carencias y de una u otra forma, establecen estrategias para “compensarlas” pero éstas dependen, -otra vez- de su historia personal, de su concepción de la realidad, así como de las circunstancias inmediatas que las rodean.
- 4) Cuando utilizan su intuición para resolver o proponer estrategias para interesar a los niños, y les funcionan, por lo general, quedan “fuera” de la expectativa institucional y por ello, no las sistematizan y suceden de manera casual.

A estas alturas, es importante señalar la gran necesidad existente de que las personas que están día a día frente a los niños reencarnen al “maestro”; es decir, a aquel sujeto –que si bien ya no se encuentra en el lugar de la producción del conocimiento científico- sí pueda apropiarse efectivamente de los resultados del conocimiento de la realidad que ha arrojado las teorías científicas, *apropiándose de él de tal manera, que genere su propio criterio*. Y para ello urgen políticas educativas que favorezcan una formación mayormente sustentada en el conocimiento llamado científico, así como proporcionarles una sólida formación académica laica que les dé elementos suficientes para que generen sus estrategias de enseñanza que eviten las prácticas autoritarias y los presupuestos moralistas al interior del aula.

Ahora bien, la enseñanza de los contenidos de información científica en la escuela primaria no puede confundirse con la enseñanza de la ciencia, como aclaramos antes. Pero es innegable que el conocimiento que ha producido la ciencia sobre la realidad (y la Historia y la Filosofía de la ciencia) puede proporcionar a los individuos, a las naciones, una concepción de realidad siempre en transformación, que genere personas con

espíritu crítico, autonomía de juicio, con una vasta comprensión humana y de la naturaleza, de sólido arraigo ético y solidario, así como para la formación de un criterio propio. Dice Luis Estrada:

Sabemos ahora que la ciencia es un conocimiento del universo y que éste es todo lo que percibimos. Es importante subrayar que la ciencia es un conocimiento, nada más ni nada menos. Se trata de un esfuerzo concertado, mundial y continuando que el hombre realiza para comprender. La ciencia actual no excluye asunto alguno de los que interesa al hombre. Quizá fuera más claro esto aseverando que no hay tema del conocimiento humano en que la investigación científica no tenga ahora algo que aportar. Una característica más de la ciencia contemporánea es su tendencia a la síntesis y a la integración del saber. Gracias a esto, el hombre actual empieza a disponer de una *nueva imagen del universo en la que la coherencia entre sus partes es notable y aparente*. No es necesario insistir en otras concepciones del universo aunque sí en lo que distingue al conocimiento científico. La ciencia se caracteriza por el procedimiento que emplea para su construcción, el cual se basa en la observación, experimentación y comprobación de predicciones acerca del comportamiento de las distintas partes de la realidad. Para afinar esta labor se construyen instrumentos que extienden los sentidos de los seres humanos y lo logrado en términos de conclusiones y procedimientos se revisa permanentemente. La ciencia es la sabiduría humana tradicional organizada de manera que quede sujeta a revisión permanente de sus logros, a la verificación de todas sus partes y de las relaciones entre

ellas, y a la crítica de sus grandes conclusiones. Si bien el sentido común en gran medida la visión general del mundo y universo, el conocimiento científico configura cada día más profundamente el diario vivir ... (Luis Estrada, 1995). (El subrayado es nuestro).

Es innegable que durante el siglo XX, la educación ha tenido un fuerte impulso democratizador, pero en este proceso de abrir y democratizar la educación, quienes toman las decisiones educativas institucionales y el propio maestro se han olvidado de la importancia del propio saber docente. La masificación de la enseñanza, la especialización de los conocimientos científicos, la desigualdad social, entre muchos otros factores han influido en ello. Como se señalaba, en la actualidad ninguna persona puede “contener” la mayoría del conocimiento que ha producido el ser humano, ni siquiera, lo producido en los últimos 50 años, pero ¿es una arbitrariedad desear que los maestros posean un sólido saber?

En México, en las dos últimas décadas, se ha logrado una importante labor de divulgación de los conocimientos así como valorado la necesidad de incorporar en la enseñanza el papel de la ciencia. En los últimos 30 años también se ha reconocido la importancia de producir libros y materiales literarios, de ciencia y arte que lleguen a todos los ciudadanos, incluidos los niños. Es decir, se reconoce la importancia que juegan los libros para la formación de individuos con criterio propio y posibilidad de decisión; lamentablemente, la mayoría de estos libros y materiales son inaccesibles a la población general, aquella quien más lo necesita. Dijo Joseph Brodskij premio Nobel de literatura 1987: “La indiferencia hacia los libros, la falta de lecturas es un delito que la persona paga durante toda su vida; y si el delito lo comete una nación, lo paga con su historia...”

“...En 1900, si ustedes le decían a un individuo lo siguiente:
¿irá más rápido mi reloj si estoy colocado
en el Ecuador que si estoy en el
Polo Norte? La respuesta de todo mundo
era: "Tonterías, sólo a los niños se les ocurren
semejantes cosas". Cuando en 1905
Einstein escribió un ensayo en el que afirmaba
precisamente eso, todos dijeron: ¡Pero si
es maravilloso! ¡Einstein observa el mundo como un niño!
Lo cual, es cierto.
Jacob Bronowski

3.2.3. Caracterización de los conocimientos que suceden en el aula.

¿Qué es lo que los niños en edad primaria aprenden en la escuela? La educación primaria en México, como casi todos los sistemas educativos del mundo, marcan como objetivos temáticos de enseñanza obligatorios las llamadas *habilidades básicas*: aprender a leer y escribir y la aritmética, conocido como las Las Tres Erres (por su pronunciación en inglés: “Reading, Writing & Rithmetic”)¹⁰.

Es importante hacer notar que los contenidos que se consideran obligados para la enseñanza primaria ha cambiado en las últimas décadas, con las diversas reformas educativas. También debe mencionarse que en el sistema educativo de México, tiene contenidos adicionales que pueden ser incorporados a los que señala como obligatorios la Secretaría de Educación Pública, y que generalmente añaden las escuelas privadas, como pueden ser la enseñanza de idiomas distintos al español, religión y costumbres o geografía de otros países.

Los libros de texto gratuitos incluyen conocimientos que se articulan a las llamadas *Tres Rs*, por mencionar algunos, se plantea la redacción de rimas, cartas, biografías,

¹⁰ La frase original "las tres R" viene de un discurso anterior hecho por Sir William Curtis en 1795. No hay una sola palabra en español [que equivalga] ... a la alfabetización o aritmética que expresa[n] *wrighting* y *wroughting* (es decir la capacidad de hacer -como en el carretero, carpintero, carretero). A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el papel de la escuela en la preparación de los niños [era prepararlos para] a trabajar en la industria manufacturera...

notas, recetas, entre muchos otros materiales escritos; y por parte de las matemáticas, el sistema numérico decimal proyectado el posterior manejo de las bases del álgebra, así como numerosos contenidos de información científica para ser enseñados en las áreas de ciencias naturales y aplicadas.

3.2 Breve reflexión sobre la construcción del conocimiento: mítico-racional y en espiral

Jean Piaget formuló una de las teorías más importantes en el siglo XX sobre el aprendizaje de los niños; sin embargo, en su traducción, al querer “didactizarla”, es decir convertirla de *teoría del aprendizaje* a *teoría de la enseñanza*, se han cometido enormes atropellos e injusticias a la inteligencia y capacidad de conocimiento de los niños. Heredera de este afán son los libros de literatura que aparecen con “edades”: de 2 a 4 años, de 6 a 10 años, o incluso ridículos: de 3 a 3 ½ años, de 4 a 4 ½ años, etcétera. O la presentación de los contenidos en la enseñanza de forma sosa, esquemática, aburrida y lineal. Cualquier buen lector desde su infancia podrá corroborar que no se necesita tener edad determinada alguna para interesarse en un libro con un interesante tema. Si bien el acercamiento que puede obtenerse hacia ellos es distinto, esa no es ninguna justificación, ya que por ejemplo, simplemente un mismo escrito puede ser leído por tres personas de la misma edad, formación académica e historia personal similar y obtener *lecturas* distintas, o al menos, no muy semejantes. De suceder el aprendizaje sólo como lo observó y describió Piaget ¿cómo es que los niños que vivieron en siglos pasados lograron interesarse en el arte, o en la ciencia, o en la cultura? ¿O es que la intención subyacente de tal juicio es que todos sabemos entender lo mismo?

Un intérprete de Piaget, G.B. Matthews (1980) considera que la fantasía y la imaginación en los niños representan factores «contaminantes» de la inteligencia de los

niños. Sin embargo, existen otras lecturas al mismo Piaget, por ejemplo Kieran Egan, dice:

...La imagen del unánime desprecio de la fantasía que planteo en este apartado también se revela, de manera más clara, en conflicto con el mundo real de las clases en las que se estimula y recompensa a los alumnos por realizar una escritura y lectura imaginativas. No pretendo rescatar la fantasía de un olvido total. Es obvio que esta postura sería pretenciosa y estúpida. Muchos buenos profesores de todo el mundo estimulan la fantasía infantil, a pesar de lo que dice la mayor parte de los teóricos de la educación y con independencia de que los investigadores educativos añadan poco más. Actúan así porque su sentido común y experiencia les dicen que esas actividades estimulan la inteligencia de diversas formas... (K. Egan, 1991).

Algunos intérpretes de Piaget, como R. Hallam (1969) señala que los niños no “desarrollan” algunos conceptos básicos para la comprensión de la historia sino hasta la adolescencia ¿habría que deducirse entonces que no tiene sentido enseñar Historia a los niños menores de 12 años? De funcionar así la enseñanza, dejaríamos de lado el conocimiento que tenemos todos (pedagogos, madres y padres de familia, hermanos; y por supuesto, maestros) de que los niños aprenden muchas de las veces sin un interlocutor que les enseñe, independientemente de lo que tienen al alcance, en ambientes favorables o no. Lo mismo sucede con los adultos: un mismo tema o aspecto de la realidad (incluso frase) puede producirnos distintos conocimientos en momentos diferentes. Bruner dice al respecto:

...Esto supone que, a cada conocimiento o habilidad capacitadora que existe en la cultura, le corresponde una forma que el alumno puede comprender, en cualquier etapa de desarrollo en que se encuentre; que cualquier tema puede enseñarse a cualquier edad, de alguna forma que resulte a la vez interesante y adecuada. Una vez conseguido esto, el alumno puede pasar a formas más complejas y precisas de conocer y de utilizar el conocimiento. Resulta bastante evidente que esto se puede hacer en matemáticas y ciencias, aunque estemos muy lejos de hacerlo bien... (Bruner, 1986).

Ahora bien, algunos especialistas en educación han formulado múltiples caracterizaciones sobre los tipos de conocimientos que se enseñan en las aulas: científico (hubo quienes lo plantearon), cotidiano, formal, escolar, ordinario, etcétera y con ello pareciera que estamos más cerca de hacerlo con mayor claridad. Dice María José Rodrigo:

...Ya son pocos los autores que defienden una plena sustitución del conocimiento cotidiano por el científico. Pero en general, todos ellos aceptan que el conocimiento cotidiano es un anclaje conceptual muy importante para la construcción del conocimiento escolar... (María J. Rodrigo, 1994).

Más aquí agregaríamos, y siguiendo a K. Egan, Bruner, Bettelheim creemos que es el conocimiento ordinario o cotidiano el que interesa a los niños pero vinculado y a partir de las representaciones míticas. Aquellas ligadas a las preguntas que le inquietan de la realidad (la vida, la muerte, la inconmensurabilidad de la naturaleza, etc.) y que aún no

responden de manera estereotipada: aquellas que se vinculan al misterio, a la fantasía, y a la imaginación¹¹. Nosotros los adultos, ante los conceptos de *caliente* y *frío* por ejemplo, mostramos una gama bien reducida de aspectos para caracterizarlo. En cambio, los niños aceptan menos las respuestas unívocas, se preguntan, por ejemplo: ¿por qué me duele la luz en los ojos? ¿Por qué una silla se llama “silla”? ¿De grandes vamos a tener alas? No es con ocimiento cotidiano en sí, el que despierta su sed de conocimiento, sino las preguntas que *descansan* sobre el pensamiento mítico. La producción televisiva –por su génesis hacia el entretenimiento y la diversión- sabe mucho de ello y lo explota indiscriminadamente y para fines de lucro con el consumo masivo.

Así como en los niños, sucede con los adultos, la curiosidad al no reconocerse, al negarse de manera sistemática, se condena al olvido. Queremos entonces que los niños se hagan *a nuestra imagen y semejanza*, y lo logramos. Incluso marcamos una escala de 0 al 10 0 (años) sobre nuestra forma de relacionarnos con la realidad y luego la segmentamos en etapas, las estudiamos, analizamos concienzudamente y decidimos cómo deben avanzar, desarrollarse, quién lo hace mejor, quién peor.

Sin embargo, quisiéramos plantear, sostenidos por aquellos acercamientos sobre las formas de conocimiento que arrojan algunas de aquellas clásicas teorías del conocimiento (desde Platón) –im plícitas también en actuales discursos sobre las didácticas de la enseñanza-aprendizaje– que el proceso de conocimiento se produce de manera espiral y que el conocimiento mítico sostiene al conocimiento racional, correspondiéndose ambos de manera simultánea y constante. Dice K. Egan (junto con Cornford):

¹¹ Es evidente que estas percepciones de la realidad se relacionan íntimamente con la emotividad: la sorpresa, el miedo, la ansiedad. Pero parece que la construcción de la cultura quiere acallarlas sistemáticamente, y qué mejor que sea a través de la educación.

...Nuestra interpretación de los acontecimientos siempre resulta controlada en gran medida 'por algún esquema de presupuestos no discutidos y de los que no se abriga ninguna sospecha' (Cornford, 1907, pág. VIII). La clave para comprender cualquier obra consiste en tratar de descubrir dichos presupuestos. Aplicando este principio, muestra que las obras consideradas fundamentales para el abandono de los mitos se funden, en realidad, con el pensamiento mítico. (...) Descubrimos, pues, una fuerte continuidad estructural que sostiene el paso del pensamiento mítico al racional... (citado en K. Egan, 1991).

Esta parte no-racional del acercamiento a la realidad, por emotivo, ha sido o constantemente marginado tanto en los análisis sobre la producción del conocimiento científico, como en la enseñanza de la realidad en la educación formal; pero no por ser marginado –reprimido- deja de tener fuerza y presencia en el “ordenamiento” racional de la realidad y por supuesto, en la propia construcción del conocimiento científico. Dijo Albert Einstein: *La imaginación es más importante que el conocimiento.*

El rechazo hacia el pensamiento mítico y lo enraizado que se encuentra en la producción del conocimiento humano tiene su explicación histórica. La permanente angustia hacia lo desconocido y la intención de explicar la naturaleza y el universo ha sido generadora de enormes cuerpos teóricos (los religiosos, incluidos) y de cosmovisiones enteras, que regulan de un modo u otro el quehacer humano, desde el familiar, hasta el religioso, pasando por los científicos y tecnológicos. Pero estas cosmovisiones –en un intento por eliminar la angustia– se han presentado, cada una en su momento, como absolutas, acabadas y únicas, es decir, hegemónicas, no dejan lugar a aquello que disienta o cuestione (actitud poco científica, en realidad).

...Husserl empieza por afirmar que la matematización del universo llevó a un conocimiento práctico válido: en la construcción de una realidad 'ideal' que podría ser 'correlacionada' efectivamente con la realidad *empírica*. (...) Pero el logro científico constituía la base original de la ciencia galileana. Esta base *precientífica* de la ciencia en el mundo de la práctica, que determina la estructura teórica, no había sido puesta en duda por Galileo; es más, fue disimulado por el desarrollo posterior de la ciencia. El resultado fue la ilusión de que la matematización de la naturaleza creaba una 'verdad absoluta autónoma', cuando en realidad, permanecía como un método y una técnica específicos para el mundo de la práctica. El ideal *velo* de la ciencia matemática es así un velo de símbolos que representan y al mismo tiempo enmascaran el mundo de la práctica... (H. Marcuse, 1964).

Entonces el planteamiento que derivamos de Husserl sobre la ilusión del acercamiento hacia la naturaleza a través de formulaciones matemáticas pareció *ser en sí* un conocimiento incuestionable y posteriormente se constituyó en uno de los prejuicios de mayor presencia en la elaboración científica y que aún prevalece. Bertrand Russell señala:

...la física es matemática no por que sepamos tanto del mundo físico, sino por que sabemos tan poco; únicamente sus propiedades matemáticas son las podemos descubrir...

Quisiéramos aprovechar aquí para transcribir la breve cita con que Tomas Brody describe a los cuerpos gaseosos, líquidos y sólidos y que manifiesta la profunda relación

que tiene la interpretación de la realidad física con el *mito* y la *metáfora*, de esta manera –creemos– ayudamos a desprejuiciar la mirada superficial –por inicial– sobre la producción del conocimiento científico:

...otras ramas de la física nos revelan que la materia está formada por partículas –átomos y moléculas– y que las diferencias entre sólidos, líquidos y gases se deben a las fuerzas que actúan entre partículas. Si las fuerzas son tan poderosas que mantienen a cada corpúsculo en su lugar, entonces tenemos un sólido; en un líquido se pueden mover, pero quedan a distancias unos de otros que son del mismo orden que en los sólidos. Solamente en los gases el movimiento queda enteramente libre, excepto en los momentos de colisión entre moléculas. El número de partículas que entra en estos movimientos es tan enorme que, aún si supiéramos calcular la trayectoria de una sola partícula, nunca llegaríamos a terminar el estudio más sencillo del conjunto de, por ejemplo, un gas en un recinto... (Tomas A. Brody, 1987).

Pero ¿es que un niño, un maestro no tienen reflexiones –asistemáticas– similares que les lleve a planteamientos similares, es decir, previamente a toda explicación científica? O por ejemplo, usted lector ¿no ha hecho teorías sobre la gigantesca figura que representa usted para una hormiguita, o por el contrario, que usted con respecto a la Vía Láctea es tan infinitesimal como aquel granito de arena que puso entre sus dedos en la playa?¹².

¹² Estoy aludiendo de manera clara con este ejemplo a aquel pasaje de la Biblia en que un niño quería meter toda el agua del mar en un hoyo que había cabado en la arena cuando..., con la intención de mostrar la complejidad del pensamiento fantástico y mítico.

La enseñanza formal en el nivel básico no parte de estos supuestos y por ello se aleja en mucho de la aventura del conocimiento. Fueron muy contadas las veces en que, en nuestras observaciones de clase, algún niño o niña se atrevió a proponer ideas personales sobre algún tema abordado. En todos los casos, la falta de conocimientos, de criterio, así como el rol o papel tan severo con que se presentan los y las maestras no les permite identificar la analogía o cuestionamiento que los niños intrínsecamente plantean, se *tensan* y prefirieren ignorarlos o ridiculizarlos.

A continuación transcribimos un fragmento de una observación de clase que hace gran elocuencia a lo señalado. Es importante puntualizar que esta maestra especialmente se preocupaba por fomentar el diálogo y las respuestas espontáneas de los niños, lo que hace elocuente que no es falta de voluntad, sino que carece de herramientas teórico metodológicas para abordar la curiosidad e interés de sus alumnos.

M.2. ...¿Pero qué quedó de tarea?”. Los niños se revuelven, contestan, finalmente empieza a revisar cuáles son los animales omnívoros. Les pide que saquen su diccionario y busquen la palabra *omnívoro*. Los guía. “Tenemos que buscar la letra *o* pero también la letra *m*” y escribe la palabra en el pizarrón. “Ya que encontramos la letra *o*, debemos de localizar la letra...” “La eme” –contesta alguno. “Pero luego, luego debemos encontrar la letra...” “La ene” – otro. Los niños buscan, la encuentran. Algunos diccionarios no la traen. M2 está pendiente de que todos la localicen, atiende a quienes se lo solicitan individualmente. Les solicita que cuando la encuentren la subrayen con color rojo. Después de escuchar de varios niños las definiciones encontradas, dice: “Entonces ¿cuáles animales son omnívoros *si es que comen de todo?*” Contestan: “el puerco”, “el cu che”, “el cochino”. Se quedan en silencio, se

acabaron las respuestas. Alguien más propone: “el gato” y ella *asiente*. Y otra niña propone: “la cucaracha”. (Aún cuando las cucarachas efectivamente “comen de todo” lo niega) la maestra se siente en terreno pantanoso e interrumpe: “A ver ¿qué necesitan para poder comer de todo?”, dice mostrando sus dientes al hablar. “Los dientes” –gritan. “Sí los dientes, toda la dentadura que está formada por *dientes y muelas*” Y luego, voltea y con un tono distinto (burlón) le dice a la niña: “A ver, a la cucaracha ¿cuándo le has visto los dientes?” Todos miran a la niña y ríen mientras algunos dan la respuesta: “No tienen”. Aún así, M. 2 se da cuenta de que se ha metido en un problema conceptual, pero no sabe cuándo y por qué. “El toro” –grita Armando. “Ah, sí, el toro los tiene (los dientes)” Pero entonces no aclara por qué no come carne. Otra vez Armando: “el perro”. “El gato” –dice otro niño. “Pero ¿qué come el gato?” “Pasto cuando se empacha” –dice Armando. Los niños intervienen más, M. 2 reflexiona y se angustia, me mira. Los niños comentan que sus perros o gatos también comen pasto cuando se empachan. “Mi perro come tortillas y come croquetas” –dice otra. Finalmente M. 2 lo retoma: “A ver, su compañero dice que su perro come pasto cuando se empacha pero ¿todos los días come pasto?” “Nooo” –contestan. “De vez en cuando” –dice Armando. Y ella interviene para desviar la atención: “Pues ya dale otra cosa, para que no se enferme”. Todos ríen. Sigue: “...Entonces, vamos a *agarrar* a los que se alimentan de preferencia así, a los que se alimentan con carne y a los que se alimentan con hierbas. ¿Ustedes que comen?”. “Carne” –dicen. Armando dice: “También comemos hierbas”. M. 2: “Armando, a ver, por ejemplo, las espinacas, la flor de calabaza ¿qué otras plantas comemos?”. “Rábano”, “lechuga”, “nopal”. Armando interviene de nuevo: “También cuando nos enfermamos sólo comemos hierbas para que no nos haga daño”. M. 2 no lo

retoma: “¿Qué más comemos?”. “Pollo”, “pescado” –dicen. Armando insiste: “Maestra, yo tengo un perrito que come verduras, como de todo”. Lo ignora.

Solicita que abran su libro de Ciencias Naturales antes de que cierren su diccionario, les pide que lean lo que dice en la palabra omnívoro. Lo leen desorganizadamente, cada quien por su lado. M. 2 los deja. Después de dar un tiempo, define: *el omnívoro es el animal que come de todo (sic)*.

Les pide que vean la página 50 y 51 en su libro de Ciencias naturales. Los niños dicen qué animales encontraron, no hay orden. Atiende a algunos, a los que tiene cerca. Ya tienen todos la página. (Está ilustrado con un dibujo con un ratón, una culebra, un búho, un conejo) Atienden y gritan, es un desorden alegre en el que se entienden y comunican. Les pregunta qué comen, contestan; que si localizan alguno que “coma de todo”. Luego les pide que pasen a la página 65. (Hay un oso, perros, focas, personas). M. 2 dice: “El oso ¿qué han visto que come el oso?” Contestan: “plantitas”, “miel”. “Ese oso podrá encontrar miel si todo esta helado?” –pregunta. “Nooo”. “Entonces, qué comerá, *si le gusta comer carne?*” Los niños dan diversas respuestas pero M. 2 define que el oso come frutas y miel y además carne, que entonces aparte del cochino, también el oso es...” No termina, la obligan a seguir hablando del dibujo, de la foca, del agua helada, etcétera.

Les pide entonces que escriban como respuesta oso, puerco y hombre y de qué es de lo que se alimentan cada uno, que pueden dibujar o “calcar” el dibujo de estos animales junto a sus escritos. Conversa con los alumnos. Les advierte que no pongan sólo carne o verdura sino qué clase de carne o de frutas, etcétera. Los niños comienzan a hacerlo, algunos comentan en grupos el asunto. Otros permanecen solos. Algunos niños van a consultar a la maestra...”

Los conocimientos generales de los maestros sobre las diversas temáticas que abordan rayan en la suficiencia, cuando mejor están. Así parece casi imposible que logran desarrollar estrategias que retomen de manera espontánea el pensamiento y experiencias de los niños y que propicien la formación de conceptos, el pensamiento crítico y la contrastación de la “información” que arroja la realidad. Si bien los nuevos libros de texto gratuitos proponen, para maestros avezados y concienzudos, información temática relacionada de manera horizontal, los sustentos teóricos sobre los que se llegó a construir tal o cual conocimiento no aparecen en las guías para el maestro y tampoco forman parte de la currícula de la Escuela Normal o la Pedagógica. ¿Por qué tanto miedo provoca la presencia de la emotividad o del pensamiento mítico en la escuela primaria si muchas veces los conocimientos que se imparten son diluciones turbias de los saberes básicos de las disciplinas científicas?

Es cierto, la escasa labor de la divulgación de la ciencia en México también tiene una gran influencia en el frágil sustento sobre el que los mexicanos y mexicanas nos movemos; así también los usos fragmentados de la información inconexa; terrible herencia que nos heredan los medios masivos de comunicación.

Pretendemos dejar hasta aquí la caracterización del conocimiento que sucede en la escuela. Niños y adultos pertenecemos ya a una larga trayectoria de racionalidad, donde existe un juego dialéctico y elástico entre la propia razón y el mito. Es una pena que esta riqueza sea desaprovechada por la escuela. La historia de la teoría del conocimiento y de la filosofía pueden apoyar esta tarea; las investigaciones educativas debieran recurrir, a nuestro parecer, mucho más frecuentemente a ellas, y un muy recomendable referente son las investigaciones y propuestas de Kieran Egan, que fundamentan esta investigación en ese tema desde la perspectiva didáctica, y la teoría filosófico-literaria, desde una ontológica.

4. *Conocimiento, lenguaje y realidad*

Ahora pretendemos señalar que el conocimiento de la realidad se vincula muy estrechamente con el lenguaje. Por ello, resaltaremos la necesidad de que en la escuela se privilegie la formación de conceptos, es decir, que favorezca la formación y producción del pensamiento abstracto, la especulación, la comparación, la contrastación, la analogía, la metáfora, el diálogo y la narración. Sin embargo, creemos que estas herramientas del conocimiento son prácticas que los maestros no establecen en el proceso de apropiación de los propios contenidos que imparten. Quizá nuevamente se deba a que los maestros –como nosotros– fueron los niños herederos de una enseñanza

verbal (que no es lo mismo que *oral*, como sucede en las comunidades ancestrales), donde el conocimiento es una simple memorización de informaciones seriadas; cuando peor, ahistórico y terminado, jamás responde al ámbito emotivo y a la inquietud latente. La práctica de la creación escrita es prácticamente nula.

Quizá no en la tradición teórica didáctica de la escuela pero sí en el campo de la filosofía y la literatura se define al lenguaje como reflejo del pensamiento y de interpretación de la realidad. Octavio Paz dice al respecto con W. Marshall Urban:

...Parece indudable que desde el principio el lenguaje y el mito permanecen en una inseparable correlación... Ambos son expresiones de una tendencia fundamental a la formación de símbolos: el principio radicalmente metafórico que está en la entraña de toda función de 'simbolización'. Lenguaje y mito son vastas metáforas de la realidad. La esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre en las metáforas... (Octavio Paz, 1956).

Queremos intencionalmente hacer esta ligazón entre conocimiento y lenguaje porque creemos que es un buen fundamento para la inclusión del mito y el pensamiento racional en la explicación de la realidad en un momento histórico dado.

El pensamiento racional está representado en las culturas escritas. El lenguaje escrito toma un valor incuestionable de apropiación del entorno, de la realidad. La literatura y la poesía son sus más grandes exponentes ¿por qué? A nosotros nos parece que la maravillosa fusión de mito y racionalidad que los escritores logran consolidar en sus propuestas literarias tiene el genio de representar la realidad de manera tal, que

trastoca nuestros sentidos, nuestro entendimiento y nos obliga a releer nuestro entorno desde un sitio distinto a aquel en que nos anquilosamos. Julieta Campos dice:

...Es casi un lugar común (decir) que cada poeta es un poco o un mucho el niño que fue. Y lo es en la medida que no ha dejado de sorprenderse. El adulto, al contrario del niño, esta de vuelta de todo o cree estarlo. Se atrinchera detrás de sus conceptos, juicios, prejuicios, dogmas religiosos o normas de grupo y los interpone como un muro de contención y de defensa, entre él mismo y la realidad. Sólo el niño que no ha levantado todavía esas barreras y quizá porque percibe mucho más directamente no distingue muchas veces entre lo que los adultos consideran real y la fantasía, que para él es sin duda, tan real, o más, que la realidad misma... (Julieta Campos, 1973).

La diversidad, riqueza y complejidad de la producción literaria y poética de un país no puede significar que tal comunidad que lo conforma es de esa manera letrada, pero sí muestra su cultura y sabiduría porque los buenos escritores son aquellos oficiosos de gran lucidez que logran leerse, *verse* en los otros; son aquellos que rodean para crear una nueva *visión*, inédita y reveladora de sí mismos y de aquéllos, de la realidad.

En este punto, la producción científica se emparenta con la literatura y la poesía, en sus búsquedas, en los constantes acercamientos metafóricos que proponen, en el rigor de sus indagaciones, en el desprecio por lo obvio y el prejuicio, en su intento de producir un aleteo en esa realidad sobre la que se arrojan. Distintos son sus caminos, su forma de abreviar y desprenderse de lo mítico-racional. Pero tanto el *Siderius Nuntius* de Galileo Galilei, *El Rey Lear* de W. Shakespeare, *La Sátira filosófica* de Sor Juana Inés de la Cruz,

El origen de las especies de Charles Darwin y *La teoría especial de la relatividad* de Einstein comparten esa intencionalidad de acercarse a la realidad, de explicarla, de recrearla, de explicar el mito, y para ello, es necesario primero: reconocerlo.

Con las ejemplares obras arriba señaladas pudiera resultar claro que es la escritura aquella forma de manifestar la racionalidad de una cultura. Sin embargo, la oralidad también tiene sus bondades: “cosas con las que pensar” (*bonnes á penser*), según K. Egan:

...la oralidad no constituye una condición deficitaria: definida sólo como carencia de escritura. Pensar en la oralidad sólo en relación con la escritura es como, empleando el símil de W. Ong, pensar en los caballos como automóviles sin ruedas. (citado por K. Egan, 1991). La oralidad supone un conjunto de poderosas y eficaces estrategias mentales, algunas de las cuales han sido atenuadas y devueltas, a costa nuestra, en aspectos importantes de nuestra cultura y de nuestro sistema educativo... (K. Egan, 1991).

Por razones de tiempo y delimitación de nuestro tema no ahondaremos más sobre aquellos que Egan señala como *bonnes á penser* tanto de la oralidad como de la escritura; pero resútenos por el momento suficiente que ambas tienen sus cualidades: la oralidad, una poderosa relación con la realidad mítica del individuo –según él, nunca del todo abandonada, lo que coincidiría con Jung y muchos más– y que somete a su entendimiento en una cosmovisión; la escritura, es también la estrategia por excelencia de construcción del pensamiento abstracto y de contrastación con las interpretaciones de la realidad.

4. La relación del conocimiento científico y la educación inicial

En la actualidad, la producción científica –como ya mencionábamos arriba- posee la capacidad de brindar en una síntesis la visión “panorámica” de las interpretaciones de la realidad del universo, donde la naturaleza y el hombre tienen un lugar en el tiempo y en el espacio relativo y desde la que se pueden establecer innumerables vínculos e interdependencias. Somos polvo de estrellas, se dice ahora, hasta popularmente.

Después de la década de los cincuenta –y básicamente por las consecuencias de la guerra y el uso de armas nucleares-, por un lado se intensificó la “carrera armamentista” y la llamada *guerra fría* entre los más poderosos gobiernos del mundo; sin embargo, por el otro lado, se intensificó el cuestionamiento de la supuesta “neutralidad” de la ciencia, especialmente por los propios científicos. Durante los siguientes 50 años, la revisión del quehacer científico y tecnológico, así como de los propios científicos ha sido mucho más abierta. De hecho, se ha intentado delimitar de manera clara su quehacer y la utilización de sus obras. Los propios resultados científicos desnitricado otros: por ejemplo, ahora sabemos que la explotación de los recursos naturales en ningún caso es inagotable, que el impacto de las actividades productivas y de consumo del ser humano en la naturaleza han sido devastadoras y que, paradójicamente, atentan contra nuestra propia permanencia en la Tierra. Es decir, los resultados científicos están en posibilidad ahora de estructurar una cosmovisión donde el ser humano toma un papel mucho más restringido en el planeta, con acotaciones pero con una comprensión y desconocimiento mayor del universo en que vive, pero por e llo, menos dogmático y de mayor responsabilidad. También se ha propugnado por diferenciar y responsabilizar tanto el quehacer científico como los usos que se hacen de este saber. También, los resultados científicos han empezado a conformar una ética de la relación que el ser humano debe

entablar con su entorno. Dicho de otro modo: el conocimiento científico de la realidad posibilita –en este momento histórico– la distinción de su propio cuerpo de conocimientos –que sintetizados proporcionan una interpretación del mundo y del universo– de las representaciones meramente ideológicas.

...Las representaciones ideológicas que difundimos existen pues independientemente de nuestras intenciones. Es necesario un análisis preciso para poder discernir cuáles son los contenidos ideológicos de nuestros discursos. Sólo después de este análisis es posible decidir si queremos o no propagar las ideologías que conllevan nuestros discursos... (Fourez, 1994).

Ello implica una labor compleja, comprometida y participativa por parte de todos los integrantes de la sociedad. La escuela, por supuesto, no podría quedar fuera; a este punto queríamos arribar.

En el desarrollo de este documento hemos mostrado cómo los maestros impregnan su interpretación de la realidad en las estrategias de enseñanza que utilizan, mismas que incluyen su conocimiento y emotividad. También se ha señalado que poseen fuertes carencias formativas sobre los contenidos que enseñan y los valores que transmiten en el aula. Que la ansiedad y angustia presente en su trabajo está en mucho determinada por estas carencias que les producen una incapacidad de abordar con conocimiento de causa, volitiva y críticamente sus enseñanzas.

Si bien en México con la recreación del artículo 3° constitucional, se logró conformar una ley que concibe la educación básica como obligatoria, gratuita y *laica*, queremos

señalar que este último concepto, contextualizado en los inicios de este siglo, tenía una intención distinta: despojar a la iglesia del control y sometimiento ideológico de los escolares. Si bien el concepto de laicismo –fuertemente rechazado en la época–lograba, en parte, desprejuiciar la enseñanza de los contenidos religiosos católicos, también pudo abrir la puerta para la ideologización del llamado nacionalismo.

A principios del siglo XXI, la perspectiva del significado histórico de dicho concepto ha cambiado fundamentalmente. Los conceptos de nacionalismo y democracia han sido relativizados y redefinidos. La apertura a la diversidad y los grupos minoritarios, por ejemplo, son consecuencia de ello; en el ámbito educativo, las reformas educativas previas a la actual, también. Así mismo, la Iglesia ha tomado acciones para recuperar sus antiguas posiciones de poder.

La reflexión y puntualización sobre el laicismo actual y sus manifestaciones en los modelos educativos es un tema imperativo que debe ser abordado pronto, especialmente por aquellos grupos académicos e intelectuales que abogan por un conocimiento universal, científico, y a favor de la sociedad así como por los funcionarios y personajes en posiciones estratégicas que permitan la construcción de un México laico.

El proyecto histórico de nación que emergió hace más de noventa años y que propició las intensas discusiones del Artículo 3° constitucional se han visto fuertemente mermadas. Hoy por hoy, la importancia de la educación gratuita y laica pareciera que son conquistas sociales y ciudadanas que deben ser defendidas ante las políticas neoliberales. Bajo el señalamiento de los medios masivos de comunicación e incluso en investigaciones que existe una supuesta pérdida de valores, así como la necesidad “urgente” de buscar un nuevo “modelo” ético; bajo nuestro parecer sería suficiente con

tratar de reconocer la fuerza agresiva de los seres humanos en lugar de pensar en suprimirla (T. Reick, 1930), divulgar el conocimiento hacia los cuadros docentes y, por tanto, a los escolares y darle sentido al mundo y a nuestro paso por él. La escuela primaria tiene un papel fundamental.

Cuando el conocimiento científico-técnico se plantea a nivel colectivo en toda su complejidad, surgen unos requerimientos que nos comprometen a todos porque son decisivos para la supervivencia de la humanidad. Estas demandas se podrían resumir en la necesidad de conciliar la producción de conocimientos científicos y tecnológicos orientados hacia la producción de bienes y servicios con la preservación de la naturaleza y el respeto de la dignidad humana, la libertad y la igualdad (como conquistas supremas de la humanidad) [...] con sensuadas por los diferentes estados, con la legislación y directrices de los organismos internacionales (ONU, por ejemplo), respetuosa de una ética cívica basada en criterios y argumentos racionales, en la razón comunicativa, en el diálogo racional. (Educación y cultura científica, marzo 2006).

¿Podrá la ciencia, en un esfuerzo colectivo y humanitario, con los conocimientos que ha arrojado hasta ahora sobre el propio ser humano y el universo proporcionarnos una plataforma de conocimiento digna, que reconozca nuestra emotividad y sentimientos? es decir ¿permitirá modos de comprensión, respeto y tolerancia que propicien sociedades justas o serán las fuerzas fanáticas del ser humano las que seguirán teniendo la ventaja, con las consecuencias que conocemos? Al menos, tendríamos que probar.

5. Conclusiones

Como se mencionó antes, es innegable que durante el siglo XX, la educación tuvo un fuerte impulso democratizador. Sin embargo, a lo largo de este trabajo se ha analizado la figura del maestro y argumentado -con el apoyo de muy apreciados teóricos de la educación, la filosofía, la divulgación científica y la literatura- cómo ha sido fuertemente devaluada, particularmente, su saber. Con la masificación de la enseñanza en el curso de las últimas cinco décadas, los propios maestros también lo han hecho de sí mismos, de manera voluntaria o no. Contribuye en la devaluación de su figura la especialización de los conocimientos científicos, que se hacen cada vez más cifrados y menos accesibles al público no especializado; así como la desigualdad social, que franquea o reduce el acceso a la tecnología o TICS, que en las últimas décadas ha caracterizado el acceso al conocimiento (sociedades de conocimiento, distribución social del conocimiento, et. al.); también, en México, particularmente en la última década, la defensa de la conquista de sus derechos laborales; así como la corrupción en el sindicalismo y la política desde las instituciones apoyados en los medios masivos de información han contribuido de manera importante en el deterioro de la figura del maestro.

El eje de esta investigación ha sido el maestro, cuáles son los efectos de *su lugar* en el proceso de enseñanza en su propia aula, especialmente intentábamos observar la enseñanza de contenidos científicos o literarios -la argamasa- a través del seguimiento observable y de posible registro de lo que pasaba con su emocionalidad en sus estrategias de enseñanza.

Creemos que poner a la luz y aceptar la manifiesta emocionalidad en las aulas, y cómo ésta prácticamente dibuja las relaciones que ahí se viven, es determinante para

devolver al maestro a l sitio de transmisor-traductor de conocimientos que siempre ha sido, y poder allanar el cami no para lograr una enseñanza de contenidos menos prejuiciosa, y mayormente fundamentada en el conocimiento científico, que implica lo laico y lo democrático¹³.

Como advertimos antes, parece que la dificultad en encarar la emotividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la resistencia a la reflexión y al encuentro consigo mismo, evento que implica el reconocimiento –entre muchas otras cosas- de la aceptación de sí y la comprensión del Otro (Brunner, 1987).

Al plantearnos inicialmente la investigación sospechábamos que la emotividad del maestro tendría un papel fundamental en su enseñanza de los contenidos, pero resultó con distancia, mucho más importante de lo supuesto. La manifiesta pero inconsciente emocionalidad del maestro en la práctica, se tradujo o tran sformó en los propios contenidos de enseñanza.

Con la investigación pudimos cotejar también cómo las estrategias de enseñanza de los maestros develan la carencia de conocimientos o d esinformación académica sobre los contenidos de información científica que enseñan. Y pudimos advertir cómo la emocionalidad se monta sobre los propios contenidos de enseñanza, desmantelándolos de su naturaleza lógica y fundamentada. La narración de la observación que hicimos sobre la maestra que impartió el tema “animales omnívoros” en el capítulo 3.2.3., es claro ejemplo.

¹³ Aquí también se puede rastrear el tema del acoso emocional, mal llamado “bulling”.

Las razones posibles que pueden subyacer debajo de esta deficiencia de primera impresión se aducen a la frágil formación teórica disciplinaria que reciben en las escuelas llamadas Normales y la nula formación sobre recursos didácticos y herramientas prácticas para el manejo de emotividad propia y de sus alumnos.

También con la investigación -especialmente a través de las observaciones en aula- pudimos verificar cómo día a día el maestro es un traductor de los contenidos avalados socialmente como contenidos de enseñanza; esta traducción queda permeada con las experiencias de la realidad que le han tocado vivir, y quedan manifiestas en sus personales estrategias de enseñanza.

También con las entrevistas pudimos constatar con sus testimonios que la emocionalidad los maestros la reconocen, utilizan y padecen.

La des-contextualización de la emocionalidad y saber del maestro, lo aprisiona -decíamos- y lo somete a una lógica de enajenamiento. Se ve limitado a enseñar *como si* y no toma postura ni responsabilidad volitiva de su quehacer. Dicha situación se reproduce en los niños que acuden a la escuela, con los maestros aprenden a hacer *como si* aprendieran. En general, la escuela les es poco estimulante porque de principio, no responde de ningún modo a su mundo (que obviamente incluye lo emocional) y necesidades.

Aún así, son los maestros quienes tienen sus necesidades mayormente relegadas. Como se dijo: los maestros son los antiguos niños que aprendieron que la afectividad quedaba fuera de las paredes de la escuela. La noción de que un buen maestro es quien genera alumnos de excelencia, está fuertemente ligada a la consideración de que la

excelencia excluye la emocionalidad. Es decir, considerar las emociones del alumno es interpretado por el maestro y las autoridades escolares como “apapacho”; y el apapacho (que puede incluir la escucha atenta, la empatía, el diálogo, los acuerdos, el respeto sin rígidas jerarquías, etcétera) bajo tal sistema de creencias, es contraproducente para lograr una excelencia académica (que tendría que ser objetiva, esquemática y “fría”). Este es también interesante material de investigación, que no sólo abarca el ámbito escolar, sino también los relativos a las relaciones familiares y la crianza, las relaciones laborales, etcétera.

Los maestros conscientes del importante juego emocional que sucede en el aula, intentan equilibrar su relación con los alumnos, de la mejor manera posible; sin embargo, se reduce al propio repertorio disponible. Al no estar considerada la emocionalidad como elemento básico de la relación maestro-alumno, no se han considerado dar herramientas cognitivas al respecto, en la formación de los docentes.

La investigación arrojó información sobre temas que debieran ser contemplados en la formación de los maestros y maestras: 1) la necesidad de una mejor formación académica sobre los temas que abordan en su enseñanza 2) la necesidad de incorporar estrategias y técnicas de reflexión sobre la propia práctica docente; 3) el reconocimiento de su propia emocionalidad en su relación con los alumnos; es decir, el impacto que tiene el vínculo emotivo en el aprendizaje de sus alumnos; 4) reconocer que los maestros enseñan valores y actitudes no de manera verbal, pero de manera más importante, con su práctica y con cada decisión que toman en el aula y fuera de ella.

Al carecer de estrategias didácticas y de tratamiento emocional, el autoritarismo y las actitudes moralistas las sustituyen. *No negocio, impongo o chantajeo.* Así sucede en

el aula, en las familias, en las relaciones laborales, etcétera (Brunner, 1987). Es de mencionarse el interés que manifestaron las maestras participantes en la investigación, sobre conocer técnicas para el manejo de la emocionalidad en el aula y que les brindaran coordenadas para la autocomprensión.

Respecto del reconocimiento de la importancia del mito en el proceso de enseñanza, señalamos que puede ser el mejor canal para encausar la emotividad en el aula. Precisamente la falta de una cosmovisión que sintetice de manera relativa y dinámica los resultados de la investigación científica mundial, en la historia y en la sociedad pueden ser un excelente escenario para recrear los contenidos de información científica, para tornarlos contenidos de enseñanza que incluyan tanto el pensamiento mítico, cargado de sentido y tensión narrativa, con los modos de conocimiento científico, tal y como lo señala Kieran Egan. En el pensamiento mítico germina la semilla del pensamiento racional y científico; son mutuamente indispensables.

La formación de conceptos, el fomento del pensamiento abstracto, la especulación, la comparación, la contrastación, la analogía, la metáfora, el diálogo son vehículos de la narración y de la escritura, actividad que domina la construcción del pensamiento abstracto y de contrastación con las interpretaciones de la realidad y que pueden ser empleadas de manera útil y consciente en las prácticas áulicas.

Con la investigación constatamos que estas herramientas del conocimiento son prácticas que las maestras ocasionalmente aplican de manera espontánea en el proceso de enseñanza, pero que al entrevistarlas, mostraron no saber porqué les son útiles y prácticas. El vincular las estrategias de la construcción del lenguaje en la enseñanza permite -como muestra Egan- no sólo construir, sino explotar recursos del pensamiento

que que van de lo mítico a lo racional, y de ahí a la experiencia; y que se caracteriza por ser laico.

La enseñanza en la escuela primaria y secundaria puede abonar de manera importante para la construcción del pensamiento y método científico. Es importante articular estas estrategias de construcción en la formación de los maestros para que a su vez, puedan incorporarlas en sus estrategias didácticas y fortalecer sus prácticas.

El maestro, como protagonista de la educación formal, debe ser reconcebido desde las instituciones académicas y gubernamentales: reconocerlo como un profesional que *posee* saber y lo enseña.

Como se señaló y desarrolló en el cuerpo de este documento, si bien los docentes actuales -o pocos aún- no se encuentran en el lugar de la producción del conocimiento científico- sí pueden apropiarse efectivamente de los resultados del conocimiento de la realidad que ha arrojado las teorías científicas, apropiándose de él de tal manera, que generen su propio criterio para unirlo en su enseñanza de manera consciente. Y para ello urgen políticas educativas que favorezcan una formación sustentada en el conocimiento llamado científico, así como proporcionarles una sólida formación académica laica que les dé elementos suficientes para que generen sus estrategias de enseñanza y eviten las prácticas autoritarias y los presupuestos moralistas al interior del aula.

Reiteramos, el conocimiento del siglo XXI está en condiciones de proporcionar a los individuos, a las naciones, una concepción de realidad siempre en transformación, con espíritu crítico, autonomía de juicio, así como una vasta comprensión humana, con un

sólido arraigo ético y solidario. Los maestros son figura central en ello. La intención sería reiterar el sentido de la práctica del maestro como actor principal en el aula y transmisor-traductor del conocimiento; un conocimiento vital, apoyado en información científica y a través de recuperar, de contener el pensamiento mítico.

Este papel ha sido realizado por los maestros desde siglos atrás, pero en la actualidad, las relaciones emocionales que en el aula suceden deberían ser soportadas por una formación docente que deje traslucir los contenidos de enseñanza sustentados en información científica, y no en su sistema personal de creencias que oculta relaciones autoritarias y que frecuentemente inhiben la curiosidad y la sed de saber. Esto permitiría que los maestros recobren el sentido de su práctica, al tiempo que se vean descargados de un manejo emocional que viven pero que no tienen herramientas precisas para abordarlo de una manera vigente, acorde a la actual sociedad del conocimiento, comprometida con una escuela que promueve la cultura científica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra de, J. *et. al. La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades.* Barcelona, LAIA, 1981. 349p.
- Adorno, Theodor W. *La ideología como lenguaje.* Madrid, Taurus Santillana. 1, 1992. 127p.
- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico.* México, S. XXI, 1981. 302p.
- Barker, Ronald E. y Robert Escarpit. *El deseo de leer.* Barcelona, Ediciones Península, 1974. 227p.
- Bettelheim, B. y Karen Zelan. *Aprender a leer.* Barcelona, Grijalbo, 1983. 294p.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu, 2003. 240 p.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, LAIA, 1981. 285p.
- Borzone de Manrique y Susana Gramigna. *Iniciación a la lectoescritura.* Argentina, El Ateneo, 1987. 140p.
- Bronowski, Jacob. *Los orígenes del conocimiento y la imaginación.* Barcelona, Gedisa, 1981. 152p.
- Bruner, Jerome. *La importancia de la educación.* Barcelona, Paidós, 1987. 199p.
- Campos, Julieta. *La función de la novela.* México, FCE, 1973. 159p.
- Daza, Ricardo. (Dir. Inv.). *Los escolares y la lectura.* Bogotá, CERLAL/Kapelusz, 1983.
- Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid, Morata, 1988. 238p.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder.* Madrid, La Piqueta, 1979. 189p.
- _____. *Saber y verdad.* Madrid, La Piqueta, s/f. 245p.
- Fourez, Gérard. *La construcción del conocimiento científico.* Madrid, Narcea, 1994. 206p.
- Freud, Sigmund *et al. A medio siglo del malestar en la cultura.* México, S. XXI, 1981. 341p.

- Geertz, C., *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books Publishers, 1973. 470p.
- Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad : bases para la teoría de la estructuración*. (2nda ed.) (Tr. José Luis Etchererry), Buenos Aires, Amorrortu, 2011. Biblioteca de sociología.
- Goodnow, J. *El dibujo infantil*. Madrid, Morata, 1983. 214p.
- Gorski, D.P., P.V. Kopnin et al. *Pensamiento y lenguaje*. México, Grijalbo, 1984.
- Held, Jaqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Paidós, 1987. 188p.
- “Informe Educación y Cultura científica”. I Centenario de la Teoría Especial de la Relatividad, Granada, 6 y 7 de marzo, 2006.
- Investigación en la escuela*. Número 23: El conocimiento escolar. Sevilla, Díada Editoras, 1994. 114p.
- Jackson, Peter. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1992.
- Jersild, A.T. *La personalidad del maestro*. Barcelona, Paidós, 1986. 163p.
- Jolibert, Josette y Robert Gloton. *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Argentina, Gedisa, 1982. 337p.
- Kundera, Milan. *El arte de la novela*. México, Vuelta, 1988.
- Ladrón de Guevara, Moisés. *La lectura*. México, SEP/El Caballito/Dirección General de Publicaciones, 1985. 159p.
- Lévi-Strauss, Claude. *Arte, Lenguaje y etnología*. México, S. XXI, 1979.
- Levitas, Maurice. *Marxismo y sociología de la educación*. México, Siglo XXI, 1977.
- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. México, Planeta, 1994.
- Manoni, Maud. *De un imposible a otro*. Barcelona, Paidós, 1984. 205p.
- Millot, Catherine. *Freud, antipedagogo*. Barcelona, Paidós, 1982. 313p.
- Nobile, A. *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, Morata, 1990. 190p.
- Patte, Geneviève. *Si nos dejaran leer...* Bogotá, Kapelusz, 1978. 213p.

Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México, FCE, 1993p.

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, 2008. Col. Espacios para la lectura. 172 p.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. México, Seix Barral, 1975. 230p.

Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979. 198p.

Ramos del Río, Carmen. *Entre la realidad y la fantasía*. México, Dirección General de Educación Preescolar, 1957. 122p.

Reich, Wilhelm y Vera Schmidt. *Psicoanálisis y educación*. Barcelona, M. 1grama, 1980. 127p. Vol. 1 y 2.

Rey, Mario. *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México, SM Ediciones, 2000. 453p.

Richmond, P. G. *Introducción a Piaget*. Madrid, Fundamentos, 1981. 158p.

Russell, Bertrand. *La perspectiva científica*. México, Planeta, 1986.

Tucker, Nicholas. *El niño y el libro. Exploración psicológica y literaria*. Méxic, FCE, 1985. 429p.

Villoro, Luis. *Crear, saber y conocer*. México, S.XXI, 1982. 310p.

Xirau, Ramón. *Introducción a la historia de la filosofía*. México, UNAM, 1968.

Zizek, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. México, S. XXI, 1992. 302p.