

## **EL MAESTRO: entre la urdimbre y la trama**

Araceli de Tezanos<sup>1</sup>

### **1. EL POR QUE DE UNA METAFORA**

En la tradición constituida en la investigación social y educativa se ha recurrido y se recurre a expresiones metafóricas para hablar, describir, interpretar los fenómenos que se estudian. Así se escucha sobre las fuerzas sociales, sobre la dinámica social, sobre los movimientos sociales, sobre el tejido social. En este contexto, recurro a una metáfora en este intento de hablar del ser maestro. La metáfora me permite profundizar y ampliar algunas ideas que ya he presentado en otras ocasiones y fundamentalmente aquella que hace del maestro un productor de saber; es decir, un profesional de un gremio, entroncado en las tradiciones medioevales de la artesanía. Por otra parte, el recurrir a una metáfora me evita tener que seguir clarificando de forma permanente el significado de los conceptos y nociones que empleo en el despliegue de mis argumentos. Estos conceptos - enseñar, aprender, conocer, conocimiento, oficio, alumnos y tantos otros - son los recurrentes en todos los trabajos y artículos sobre este tema. Sin embargo, cada autor, cada colega, los inscribe desde su particular perspectiva teórico-epistemológica ya sea en su propio quehacer como en la lectura del otro. Estas son las razones que me llevan a apelar a una metáfora para discurrir sobre el maestro y el sentido de su oficio, desde la imagen de un tejedor acuclillado frente a un telar artesanal enterrado en el suelo, en la vieja historia mapuche. Una imagen que convoca a las relaciones que este tejedor establece entre la urdimbre y la trama y la refinada selección de sus lanzaderas. El tejedor conoce la urdimbre, sabe de las diferentes calidades de sus estambres, de los pequeños nudos que puede encontrar en el camino de su lanzadera, sus dedos son hábiles para reconocer la textura de los hilos que va a entramar. El tejedor sabe que el tejido final, - su creación -, depende de su conocimiento, de su habilidad en el manejo de las herramientas, de su capacidad para manejar las tensiones entre la urdimbre y la trama. Es decir, su saber relacionar todos los elementos que se conjugan en una labor acabada.

---

<sup>1</sup>. Consultor del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE-MEDIA), Ministerio de Educación, Chile

Y esta mirada metafórica lleva a encontrar en el tejedor al maestro, en los diversos tipos de lanzaderas a las herramientas que emplea en su labor pedagógica; en la tela que produce a la finalidad de la escuela; en la urdimbre del telar a los niños; en el hilo de la trama a los conocimientos. Y el tejido, su proceso creativo, es uno en su intencionalidad, colorido, pleno de figuras diversas, pero es uno. Es la imagen de un ciudadano comprometido con su sociedad, que vive en el respeto mutuo, que se apropia y produce conocimiento, que sabe de su historicidad y consolida la democracia. Y esto debe alcanzarse aunque en el punto de partida los estambres son distintos unos de otros, aunque parecidos. Los niños que concurren a la escuela provienen de culturales similares pero no idénticas, son parecidos pero no homogéneos, aunque todos tengan la misma edad. Las diferencias convocan a los nudos, a las diferencias de grosor de los estambres que un maestro, al igual que un idóneo tejedor, conoce y no desecha nunca. Y una vez armada la urdimbre, porque se ha acercado a ella muchas veces, la ha puesto en tensión, la ha ordenado, tal como la tarea que el maestro realiza durante sus primeras semanas de trabajo, comienza la selección de los hilos para entramar. Los hay de diversos colores, calidades, pesos, como los conocimientos que provienen de los cuerpos disciplinarios científicos inscritos en un currículum y aquellos otros que entrecruzan las prácticas sociales de vida. El maestro, como el tejedor conoce a sus hilos, debe apropiarse de los conocimientos que va a enseñar. Si esto no acontece, se corre el riesgo que los hilos no pasen entre la urdimbre, que los niños repitan pero no entiendan y comprendan aquellos contenidos que serán sustantivos para que la escuela cumpla con las metas que la tradición y la sociedad le han asignado. Pero no basta, con conocer los hilos. Ahora se enfrenta la selección de las lanzaderas, puesto que no todos los instrumentos sirven para todo. Cada hilo, según su calidad, grosor y peso, reclama de una lanzadera diferente. Igual que cada fragmento del conocimiento, para poder ser apropiado por todos los alumnos en su diversidad, requiere de la herramienta intelectual y el apoyo afectivo preciso. Por ello, al igual que el tejedor, el maestro será preciso y riguroso en la sabiduría de su oficio.

En este camino metafórico se hace posible develar como el maestro reconoce la urdimbre, maneja los hilos del entramado, cuáles son sus herramientas y cómo las adecua a los hilos y la urdimbre, qué significa el proceso de creación de este tejido. En últimas, qué sentido tiene el ser maestro.

## **2. LA URDIMBRE Y EL TEJEDOR**

La tradición iniciada con la Escuela Activa instala al niño en el centro del proceso educativo. Esto implica que el docente debe poseer un conocimiento profundo de su proceso evolutivo, tanto intelectual como emocional, así como también de sus condiciones socio-económico-culturales de vida. Estos aspectos se incorporan,

en diferentes grados de profundidad a los currículum de formación profesional, donde las discursividades remiten a los hallazgos de la Psicología Evolutiva y General. Los aspectos sociales se entregan en algunos cursos básicos de Sociología y Antropología. Es decir, el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos ha sido provisto, fundamentalmente, en sus clases en la escuela de formación docente<sup>1</sup>. Por lo tanto, las discursividades que proporcionan estos ámbitos disciplinarios estarían marcando las convicciones que los docentes tienen sobre los niños. Es decir, tendrían una condición de filtro en la mirada del docente. En estas discursividades se encuadra el reconocimiento de las diferencias: tanto aquellas relacionadas con la inteligencia y el aprendizaje, aportadas por la Psicología; como las que se sostienen en el origen socio-económico de los niños. Sin embargo, este reconocimiento mantiene una cierta condición de determinismo y sacralización, puesto que los niños son como son en razón de su origen de clase y su herencia genética<sup>2</sup>. Por otra parte, estos contextos discursivos son el soporte del carácter de verdad que el docente entrega a los hallazgos de la investigación educativa, fundamentalmente aquella que da cuenta de los vínculos entre rendimiento académico, desarrollo intelectual y estrato social de origen en los niños<sup>3</sup>.

No obstante la presencia de este tipo de contenidos en la formación de los docentes, lo que se observa en las aulas escolares más que del conocimiento psicológico y/o sociológico de los maestros dice de su mirada sobre los niños. Es decir, dan cuenta del régimen de mirada<sup>4</sup> sobre la urdimbre del tejido. Este régimen de mirada se expresa en las discursividades que se despliegan en el aula de clase, tanto por parte del docente como de los niños. Por lo tanto, el régimen de mirada se inscribe y se devela en el lenguaje. Un lenguaje significado desde el discurso y que "participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados<sup>5</sup>" (Bajtín, 1985:251). La idea de discursividad adquiere fuerza en razón de la comunicación que marca la relación que se instaura entre el maestro y sus alumnos a través del diálogo, enraizado en los orígenes de la práctica pedagógica<sup>6</sup>, que "es una forma clásica de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad" (Bajtín, 1985:261). La interacción que se produce en el diálogo está articulada por las relaciones entre las diferentes modalidades de réplicas, tales como entre afirmación y objeción, afirmación y consentimiento, proposición y aceptación, orden y cumplimiento, sin dejar por fuera a la pregunta (Bajtín, 1985: 261-262). En la forma como el docente se hace cargo de estas réplicas en la sala de clase se manifiesta el contenido del régimen de mirada hacia los niños.

Un régimen de mirada que puede estar marcado por el reconocimiento de lo distinto que cada niño trae. Es decir, que en el trabajo del docente está presente permanentemente, de manera consciente, la diferencia del otro. Este régimen de mirada en el reconocimiento de lo distinto se hace evidente en el modo de operar del docente en el aula de clase, en el transcurso de la lección y en él se encuentra tanto la huella de sus percepciones sobre la sociedad y la cultura así como también de la historicidad de la transmisión escolar, pues cuando el docente inicia su clase, lo que está haciendo es continuar con un modo de discursividad que se enraíza

en dicha historicidad.

El régimen de mirada del docente hacia los alumnos está marcado por la distinción, por la escucha, que transforma a la clase en un espacio de dialogicidad entre las diferencias, en tanto "cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la cual se puede adoptar otra posición"(Bajtín, 1985:261). Esto se manifiesta al observar la conversación donde se despliegan aportes de los niños. En la voz, los enunciados discursivos de los alumnos se expresa su experiencia vivida, el entorno de su cotidianidad, el lugar desde donde hablan, porque todo enunciado, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante" (Bajtín, 1985:261). Y esta individualidad discursiva expresa la heterogeneidad "natural" de los alumnos, de la urdimbre, que se hace unidad en la sala de clase, mediada por un proceso articulador que genera el docente. En sus modos de decir se evidencia su lugar de origen, sus posibilidades de hablar desde sus imágenes diferidas. Aquí hay una mirada de reconocimiento a cada uno de los estambres del tejido, en los decires de los alumnos, desde una dimensión de la totalidad, que se manifiesta en la búsqueda de significados consensuales.

Las diferencias que manifiestan los niños cubren la totalidad de su ser. Remiten tanto a su condición social, cultural, económica, como biológica y psicológica. Esta diferencia implica distintas experiencias de vida, de contexto familiar, de formas de jugar, de modos de entender y ver el mundo que se expresan en sus enunciados; pero no llevan a la exclusión en el aprendizaje. El docente articula la diferencia para potenciar las posibilidades de todos los niños que están a su cargo, a partir de su heterogeneidad.

El régimen de mirada del docente está marcado por una triple contradicción que surge entre **su modo particular de entender la forma que debe asumir el trabajo pedagógico, los discursos aprendidos en las escuelas de formación acerca de las diferencias individuales y la heterogeneidad real de los niños.**

## **2.1 Los elementos de la contradicción**

El **significado de la forma del trabajo pedagógico** está permeado por la idea de la dialogicidad socrática, sustentada en la diferencia, como condición sustantiva que marca y semantiza a la enseñanza, acompañada del respeto a la unidad temática de la lección, del mantenimiento de la disciplina, entendida como orden y ausencia de situaciones perturbadoras. Este significado asignado al trabajo pedagógico encuentra sus orígenes no sólo en las discursividades institucionalizadas

en las escuelas de formación docente, sino también en la propia experiencia del maestro cuando estuvo sentado en los bancos de la escuela.

Por otra parte, **la comprensión de las discursividades sobre las diferencias individuales que circulan en las instituciones formadoras** se enuncian, en general, desde su carácter psicológico y afirmando la necesidad de reconocerlas para poder cumplir a cabalidad con los fines y propósitos del proceso formativo. Puesto que dicho proceso formativo, se afirma desde la tradición pedagógica, debe estar centrado en el niño. La influencia de la Psicología en la formación de los docentes se expresa en la necesidad de conocer los pre-conceptos (teorías previas) sobre tal o cual acontecimiento que el niño trae antes de iniciar cualquier tipo de enseñanza. Sin embargo, estas aproximaciones psicológicas dejan por fuera de la formación de los docentes la posibilidad de conocer la visión del mundo del alumno que trasciende a la idea de "teorías previas" particulares. En tanto la idea de visión del mundo convoca no sólo a lo cognitivo-intelectual sino también a las prácticas sociales de convivencia, que imprescindiblemente incluyen el ámbito de lo valórico y que se expresan en los enunciados de los niños<sup>7</sup>.

Por último, **la heterogeneidad real de los niños** que reclama tanto de sus orígenes socio-económico-culturales como de las especificidades psicológicas y biológicas de cada sujeto, que son leídas (literalmente) por los maestros pero no objetivadas. En tanto, esta heterogeneidad que complejiza y enriquece la urdimbre, para los docentes tienen su origen en la clase social a la que pertenecen los niños y se expresa en las dificultades de aprendizaje. Esto implica un modo de operar con la heterogeneidad de los alumnos así como también un modo de interpretar y operar en la enseñanza donde, aunque se reconozca la diversidad a nivel de las discursividades, se opera desde una aparente homogeneidad<sup>8</sup>.

Sin embargo, es justamente en estas diferencias donde se encuentra la mayor riqueza y quizás, la mejor razón, para aceptar la obligatoriedad de ir a la escuela. Puesto que es aquí donde los niños inician un proceso de autoreconocimiento en la medida que se encuentran rodeados y acompañados por otros que son distintos a él. Estas diferencias no tienen un fundamento genético, como en algunos casos parecería inferirse de algunos enunciados que circulan tanto en las escuelas de formación como en las propias conversaciones entre los maestros. Las conductas culturales son **siempre aprendidas** y los caracteres adquiridos a través de un gran variedad de aprendizajes no se heredan (Mayr, 1978). En consecuencia, el hecho de que un niño nazca en la pobreza o en los sectores más ricos de la sociedad no tiene implicaciones biológicas para los procesos de cambio social. Esto permite afirmar que el docente debe evitar actitudes deterministas con los alumnos según su origen social. Ni los niños de los sectores con mejores ingresos están biológicamente mejor dotados y por lo tanto no hay nada que enseñarles porque todo lo saben, ni los alumnos que provienen de los sectores de pobreza están inhabilitados genéticamente para aprender.

Tanto en unos como en otros se encuentran diferencias y éstas están fundamentalmente marcadas por los aprendizajes iniciales en sus hogares. Tanto unos como otros aprendizajes pueden ser transformados. Es decir, el docente debe asumir la diversidad de la urdimbre con la que se relaciona diariamente en su oficio de enseñar y el derecho que todos tienen más allá de su origen de clase de aprender. En consecuencia, el reconocimiento de la heterogeneidad real de los alumnos y el derecho a aprender que todos ellos tienen interpela a los modos que asume la relación que el maestro, en la construcción de su tejido, establece con los contenidos curriculares, así como también con aquellos saberes que dan cuenta del significado de las prácticas sociales de participación y ciudadanía. Unos y otros constituyen la trama del tejido.

### **3. LA TRAMA Y EL TEJEDOR**

#### **3.1 Los hilos de la trama**

Una vez desplegado el significado al que convoca el elemento urdimbre de esta metáfora, se abre el camino en la búsqueda del significado y el sentido de los hilos a entramar. Los hilos que teje el docente representan los diversos tipos de conocimiento en los cuáles se compromete la formación de los alumnos. En general, en la investigación educativa, se acepta bajo la denominación de conocimiento todo aquello que se relaciona con los contenidos temáticos de los programas que estructuran al currículo. Es decir, los argumentos y teorías productos de la investigación científica que se asumen como objetos válidos de la transmisión cultural. No obstante, este significado de conocimiento articulado a los *corpus disciplinarios* y considerado como un elemento constitutivo de la enseñanza, no excluye a aquel o a aquellos otros conocimientos, que quizás con un carácter asistemático e inorgánico, remiten a las prácticas sociales, comprometidas en el proceso de socialización de los niños que se institucionaliza en la escuela. En consecuencia, el componente metafórico de la trama convoca tanto a aquel conocimiento que se expresa en los contenidos curriculares como a aquel que significa las conductas sociales.

Por otra parte, en el momento actual, el conocimiento es un concepto que podría afirmarse tiene gran popularidad. Circula asiduamente en las formas enunciativas de docentes e investigadores de la Educación. A pesar de ello, su significado parece constituirse desde diversas miradas. Una que lo hace sinónimo de corpus teórico, otra que lo entiende como producto de la acción de conocer y, como un derivado de ésta, un proceso de particularización según el modo de conocer (conocimiento científico, conocimiento de sentido común). Esta diversidad de significados se entreteje cotidianamente en el operar del maestro. Conocimientos (desde el significado de corpus teóricos), transformados en contenidos curriculares son los que el maestro transmite. Conocimientos (científicos y de sentido común) están presentes en el diálogo que el maestro establece con sus alumnos.

Por lo tanto, será lo que acontece en el aula de clase y la percepción de los maestros<sup>9</sup>, la que hable acerca del conocimiento, como esos hilos que es necesario entramar en la urdimbre, para poder comprender el significado y sentido del ser maestro.

### 3.2 Una modalidad de la trama: los contenidos curriculares

Al revisar los programas correspondientes a los diferentes grados de la escuela se encuentra un ordenamiento particular de temas que provienen de la producción de conocimiento que se adjetiva como científico. Estos temas constituyen los contenidos curriculares metafóricamente connotados como una parte de la trama que el docente teje con sus alumnos en el aula de clase<sup>10</sup>.

Se podría afirmar que, en general, la forma que asume la transmisión de contenidos (conocimiento) en la sala de clase es dialogal. Sin embargo, este diálogo presenta ciertas particularidades, como puede observarse a continuación...<sup>11</sup>

Mo: Bueno conmigo mucha geometría no hicieron, y el único, lo único que hicieron en geometría estuvieron todos enganchados. Veamos, quién me puede decir...qué es un cuadrilátero...?

/hablan varios a la vez/

Ao : Yo...

Mo: (tono irónico) Qué rápidos que son... a ver?

S: Una figura de cuatro lados

Mo: Una figura de cuatro lados, acá dijeron otra cosa

J: un polígono

Mo: Un polígono de cuatro lados... Alguno de ustedes... saben qué es un polígono?

L: Y un cosa de muchos lados, una figura de muchos lados

Aa: Una figura de más de tres lados

Otra Aa: Tres o más

Mo: Bueno, quiere decir que cuadrilátero es un polígono que tiene cuántos lados?

Aos: /a coro/ Cuatro

Mo: Ustedes conocen muchos cuadriláteros?

Aos /a coro/ Sí...

M: A ver... por ejemplo... P... andá a la pizarra y dibujá uno... dibujá un cuadrilátero

/P... dibuja un cuadrilátero en el pizarrón/

Ao: Ese cuadrilátero es medio círculo  
Mo: /dirigiéndose a P... en el pizarrón/ Bueno tratemos que te salgan derecho por lo menos... derechos los lados. Bien... eso ¿es un polígono?  
Aos: /a coro/ sí  
Mo: Tendrá algún nombre eso?  
Aos: /a coro/ sí  
Mo: Ni se acuerdan... tendrá algún nombre?  
Ao: Trapezoide  
Otra Aa: Trapezoide  
Mo: Trapezoide?...Hay alguien que todavía se acuerda algún nombre (tono irónico) A ver..... A ver, A... dibujá otro

/A... pasa al pizarrón/

Mo: /señala en el pizarrón las figuras dibujadas por los alumnos/ Alguno de ustedes puede decirme cómo se llama esto y esto?  
Alg. Aos: Trapezoide  
Otros Aos: Trapecio  
Mo: El primero trapecio, eso...  
J: Trapecio, pero trapezoide porque está medio torcido pero si estaría derecho sería un trapecio  
Mo: Qué quiere decir derecho  
J: La línea de arriba

/ varios alumnos murmuran todos juntos/

Mo: Hay una palabra que por ahí usaron...¿Qué...qué dijiste?  
C...: (en voz baja) Paralelas  
Mo: Pero decilo en voz alta  
C...: (en un tono más fuerte) Paralelas  
Otra Aa: Paralelogramo  
Mo: Ah...?!... quiere decir que hay algo que... que... que nos puede recordar que si hay paralelas puede tener otro nombre...?  
Ao: Trapecio  
Otro Ao: Paralelogramo  
Mo: Trapecio...¡qué bien!... acá hay alguien que se acuerda de varios nombres, eh...!

/se escucha murmurar a los alumnos, pero no se entiende el contenido/

Mo: ¿Cuántos pares de lados hay acá?  
Ao: Dos  
Mo: Dos pares de lado y hay algunos que son paralelos?

Alg.aos: /a coro/ Si  
 Mo: /señala la figura del pizarrón/ ¿Cuánto pares... tiene paralelos acá?  
 Alg.Aos: Dos  
 Ots.Aos: Uno  
 C...: Ah...?! Paralelos!  
 Mo: Un par de lados, cuántos lados son?  
 Alg.Aos: Uno  
 Ots.Aos: Dos  
 Mo: Un par son dos lados... entonces, ¿cuántos pares de lados tiene paralelos?  
 Aos.: /a coro/ Uno  
 Mo: Uno... Bueno /señala la pizarra/... y acá hay lados paralelos?  
 Als: /a coro/ Sí, un par  
 Mo: ¿Conocen alguna otra clase de cuadriláteros?  
 Alg.Aos: Sí...  
 J...: Cuadrado  
 Mo: Cuadrado  
 J...: Rombo  
 Alg.Als: Romboide  
 Mo: Pero cuántas cosas... todos se acuerdan bien de éste tema  
 Alg.Als.: /a coro/ No

El conocimiento originado en el corpus teórico de la geometría que se hace presente como contenido curricular es el tema de los polígonos. Sin embargo, éste sólo se hace presente en los nombres de los mismos. Puesto que, está ausente el proceso de construcción y sus fundamentos. Cuando un alumno pasa al pizarrón a dibujar un cuadrado, otro comenta "**ese es medio círculo**", el docente para subsanar la situación dice "**bueno tratemos que te salgan derecho por lo menos... derechos los lados**". Sin embargo, la instrucción inicial de dibujar un cuadrado, frente a la ausencia de los instrumentos pertinentes, termina en

Mo: Bien... eso ¿es un polígono?  
 Aos: /a coro/ sí  
 Mo: Tendrá algún nombre eso?  
 Aos: /a coro/ sí  
 Mo: Ni se acuerdan... tendrá algún nombre?  
 Ao: Trapezoide  
 Otra Aa: Trapezoide

Esta dificultad, producto de la ausencia del uso de los instrumentos adecuados, hace que esta situación vuelva a reiterarse, cuando:

Mo: /señala en el pizarrón las figuras dibujadas por los alumnos/ Alguno

de ustedes puede decirme cómo se llama esto y esto?

Alg.Aos: Trapezoide  
 OtrosAos: Trapecio  
 Mo: El primero trapecio, eso...  
 J...: Trapecio, pero trapezoide porque está medio torcido pero si estaría derecho sería un trapecio  
 Mo: Qué quiere decir derecho  
 J...: La línea de arriba

Sin embargo, de la trama del tejido, del contenido de la clase por parte del maestro, no siempre mantiene esta condición. Surgen intentos de explicación, de hacer presente un proceso constructivo, cuando:

Mo: Hay una palabra que por ahí usaron...¿Qué...qué dijiste?  
 C...: (en voz baja) Paralelas  
 Mo: Pero decilo en voz alta  
 C...: (en un tono más fuerte) Paralelas  
 Otra Aa: Paralelogramo  
 Mo: Ah...?!... quiere decir que hay algo que... que... que nos puede recordar que si hay paralelas puede tener otro nombre...?  
 Ao: Trapecio  
 Otro Ao: Paralelogramo

Sin embargo, hay un aspecto que tiene una presencia permanente en el manejo del conocimiento que hace el docente, es el reclamo que hace a los alumnos para que digan nombres. Expresiones como "**acá hay alguien que se acuerda de varios nombres, eh...!**" y "**Hay alguien que todavía se acuerda algún nombre**" permitirían afirmar que se evidencia un manejo nominal del conocimiento. Como una consecuencia inmediata de ello, surge la pregunta acerca de si es posible desde este manejo nominal del conocimiento, de esta forma de entretener entre la urdimbre y la trama, producir procesos de producción de conocimiento en los alumnos? Sin dudas, la participación activa de los alumnos es un elemento clave en el proceso de producción de conocimiento que ellos generan. Sin embargo, esta participación está marcada por la sólo activación de la memoria a través del reclamo por el nombre y su asociación con la representación, no siempre fidedigna de los diferentes polígonos. Se excluye, de esta manera, no sólo los modos de construcción y la historicidad de los contenidos del conocimiento geométrico que se trabajan, sino también un elemento esencial en el proceso de producción de conocimiento: la resolución de problemas. Esta resolución de problemas se significa en tanto la situación que se plantea genera en los alumnos un conflicto de conocimiento que da inicio a un proceso de búsqueda de respuestas posibles, así como también a la verificación y contrastación de las mismas. Es decir, la resolución de problemas en la mirada de la construcción de conocimiento va más allá de los ejercicios llamados problemas, en la tradición de la escuela. Cuando el docente

introduce un tema nuevo en su lección, está introduciendo un problema que los alumnos van a ir resolviendo paso a paso, poniendo a operar las herramientas fundamentales del conocer.

Si en el manejo del conocimiento geométrico han quedado excluidos tanto los procesos de construcción, los instrumentos y la perspectiva de la resolución de problemas, el ejemplo que se presenta a continuación muestra claramente, como la producción de conocimiento por parte de los alumnos es absolutamente posible, en un campo de conocimiento que aparentemente está absolutamente alejado de la resolución de problemas, como lo es el área curricular de artes plásticas.

El docente<sup>12</sup> inicia su trabajo diciendo "vamos a hacer un juego" y solicitando que los alumnos conformen grupos, que ayuda a organizar. Luego:

Mo: ¿Ven estas hojas de colores? (Muestra las hojas de unas revistas de unos colores claros y "modernos" o no tradicionales)... ¿Las ven todos?...

Aos: /a coro/ ¡Sí!

Mo: ¿Qué colores son?

Aos: /a coro/ Marrón (ocre)

Mo: ¿Y éste? (Rojo)

Aos: Rojo

Mo: Este, ¿qué color es? (Muestra distintas tonalidades del color negro)

Aos: Negro oscuro... Negro claro

Mo: ¿Y éste?

Aos: Marrón

Mo: Marrón o rosa puede ser... Ahora tienen que buscar colores de las revistas y ponerles un nombre que no sea el nombre del color... Miren a este color, ¿qué nombre le pondrían?

.....

Los alumnos trabajan grupalmente. Mo. pasa y atiende los diferentes grupos de niños y luego:

.....

Ma: ¿Cuántos colores encontraron?

Aos: 15 colores

Ma: (A un Ao) Anotá en el pizarrón. (El Ao anota 15). Bueno ahora va a pasar este grupo... Se sientan... Va a leer L...

L...: color rana, color cielo, color árbol, color agua, color canela, color chocolate, color pared..... (La Ma. cuenta 18 y dice al Ao que anote 18 en el pizarrón)

/Pasa otro grupo/

Ma: Ahora le toca a este grupo...

Ao: El del profesor Jirafales (Hay risas)

Aa: rojo labio, rosado vestido, marrón caballo, negro noche, café con leche...

Ma: ¡Humm, qué rico!

Aa: (sigue la enumeración de los colores creados) marrón chocolate, verde agua, celeste día, blanco tiza, crema para cara, verde hojas, marrón ojos, celeste ojos, rojo pullover....

Ma: Muy lindos los nombres y muy prolijo este grupo (Cuentan los colores y son 17. El Ao, anota en el pizarrón)... Ahora va a leer este grupo... /Se cruzan gritos de afuera y de adentro/ ¡No lo puedo creer! (Dice la Ma con cara de sorprendida) Voy a leer yo (lee) pollo duende, sapo, camisa, chocolate blanco, verde mariposa, cielo, corazón...

Ao: ¡Corazón de león! /Risas/

Ma: negro, blanco tiza..... (Cuentan 13. Habrá otro grupo con 13 también) y por último, este grupo:

Ao: celeste cielo, rojo pollera, dorado ventana, blanco tiza, marrón zapato, negro pantalón...

Ma: ¿Por qué habrán hecho poquitos? (Silencio) (Cuentan, son seis)... Me parece que yo sé por qué hicieron poquitos... Este grupo se peleó, se separaron porque se pelearon y tan poquitos pudieron hacer poquito...

.....

El docente introduce directamente el problema a resolver, luego de organizar las formas de trabajo de los alumnos, cuando dice

Mo: Marrón o rosa puede ser... Ahora tienen que buscar colores de las revistas y ponerles un nombre que no sea el nombre del color... Miren a este color, ¿qué nombre le pondrían?

Y de esta manera queda formulado el problema: poner nombres distintos a los colores que ellos ya conocen. Este problema plantea el conflicto de conocimiento: si yo ya sé como se llaman los colores... pero, tengo que ir más allá, inventar nuevos. Sin embargo, el conflicto no se restringe a que tengo que inventar algo que ya conozco, sino que tengo que ponerme de acuerdo con otros. Es decir, voy a construir socialmente significados consensuados sobre objetos. Por lo tanto, durante el desarrollo de la clase se produce un proceso creativo que transforma el conocimiento anterior en un nuevo conocimiento. Conocimiento que de todas maneras, permanece circunscrito a los contenidos curriculares, aunque su espacio de emergencia se encuentra en la experiencia cotidiana de los niños con los colores. La resolución de problemas no excluye el pensamiento de sentido común de los alumnos, ese que surge en la inmediatez de las relaciones con el entorno. Más aún, la posibilidad de un efectivo

proceso de resolución de problemas radica en poder generar un distanciamiento de lo cercano, que de esta manera se hace extraordinario para poder ser comprendido, explicado y apropiado, contribuyendo así, a la complejización de los modos de operar en el conocer de los alumnos.

### 3.3 Dos hilos de la trama: conocimiento científico y conocimiento de sentido común

Los hilos de la trama en el tejido del maestro no pertenecen a un solo tipo. Es por ellos que se hace necesario hacer presente la diferencia entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común<sup>13</sup>. La distinción fundamental entre estos dos tipos de conocimiento radica en que el primero tiene un carácter sistemático y orgánico, en tanto el segundo se inscribe en la casuística que está presente en las relaciones que el sujeto establece con su entorno de una forma que puede ser adjetivada como "natural". El conocimiento de **sentido común** emerge "espontáneamente", ya sea en condición de ejemplo o de explicación, en la cotidianidad de los diálogos que se producen en la sala de clase, acerca de los contenidos curriculares.

.....

- Mo: Bueno... N...qué es lo que dice la fotocopia?Cuál es el título?  
Ao: Reglas que debemos...  
Ao: / paralelamente/ reglas que debemos respetar  
Mo: Reglas que debemos respetar, para que entre nosotros entre toda persona que se comunica con otra, haya... este...una buena comunicación... a parte las interferencias que pueden haber de afuera, hay algunas reglas que si nosotros respetamos...  
Ao: sh,sh<sup>14</sup>  
Mo: Hay algunas reglas que si nosotros respetamos eh, va ser... va a hacer más eficiente la comunicación. Por ejemplo, en la primera... qué pasaría, qué dice?, en la primera que hay bla, bla? /refiere al primer dibujo de la fotocopia/  
Ao: De cantidad y tu contribución que sea la necesaria, sino van a decir que sos charlatana  
Mo: O sea que primero, como una especie de regla de cantidad /lee/ que tu contribución sea la necesaria sino van a decir que sos un charlatán  
Ao: Que hablan lo necesario  
Mo: A ver a quien alguna vez, sin darse cuenta le pasó que a lo mejor se pusieron a hablar...hablar...hablar y de pronto se dieron cuenta que estaban confundiendo al otro, o que se estaban pasando de charlatanes o que, bueno, como que hubo..., no cumplían con a lo

mejor, con el objetivo de una buena comunicación, querían decir algo y se fueron medio por... les pasó alguna vez?

Ao: A mí!  
Ao: Sí!  
Ao: A mí no.  
Mo: /dirigiéndose a Ao1/ Cuando fué?  
Ao: Vino mi abuela a comer y le empecé a hablar y parecía que se estaba reaburriendo porque me decía sí, sí

/risas/

Ao: Sí, si entonces parecía que.....  
Ao: No, yo me aburro con mi abuela, porque mi abuela ' porque vos sabes que cuando yo fuí de viaje mi hermana...' /con otro tono/, y yo le contesto ' si abuela, si abuela' /parodiando/, /risas/  
Mo: Y alguna vez le dijiste algo?  
Ao: Sí...abuela pará de hablar.  
Mo: A ver alguien más quiere contar alguna otra experiencia? no...?

.....  
Mo: Lía te pasa eso? a ver que te pasa Lía con este tema... que te preguntan algo y vos te vas por otro lado?... cómo es?

Ao: Sí... empieza a hablar de otra cosa  
Mo: Ajá, saben eso también es importante porque a lo mejor uno le pregunta algo a alguien... y ese alguien... y ese alguien a lo mejor quiere contestar sobre eso, pero como que eh... empieza con otro tema y, y en lugar de contestar, ser claro en eso, se va por las ramas... y eso también pasa... Saben cuándo?

Ao: Cuándo?  
Ao: Cuándo?

Mo: Pasa también, no sólo en lo oral sino en lo escrito, cuando a lo mejor, yo les hago un cuestionario ustedes responden la pregunta y qué pasa? no son claros ni precisos en la respuesta... sí? y a lo mejor esteee..... tratan de, y se van por las ramas, pasa eso, que a lo mejor lo que yo les estoy preguntando no me lo responden en forma clara y me responden otra cosa, eso pasa eso en sociales que yo les hago una pregunta y ustedes tienen los textos para contestarme, sacar las ideas principales y ahí hay que prestar un poquito de atención, ver a que apunta la pregunta no? porque la cosa no es escribir, escribir, escribir como para dejar contento al maestro, sino tratar que se apunte, que la respuesta apunte bien a la pregunta, prestar bien atención bien lo que se quiere, que es lo que se está pidiendo en la pregunta y tratar de responderlo, eso requiere un poco más de atención, en lugar de, a lo mejor, hacer un poco apurado la tarea, empiezo a prestar más atención a lo

que se pide para poder contestar y ser claro. Pero eso chicos les digo que es con la práctica, no es algo que, que les tenga que salir bien de entrada, uds. estan aprendiendo, todos estamos aprendiendo, y eso con la práctica se logra, sí? lo bueno es que la intención de querer hacerlo bien, de cumplir con la tarea, eso está bárbaro y después con la práctica viene lo otro. Bueno, en la tercera, a ver? /vuelve a la fotocopia/

Ao: Yo  
Ao: Yo, yo.  
Mo: Vos ya leiste.  
Ao: Yo no leí.  
Ao: Yo.  
Mo: D..., está ahí...  
Ao: Yo no leí.  
Ao: /lee/ De relación: que tu contribución sea oportuna.  
Ao: Inoportuna.  
Ao: Te pueden decir que sos un desubicado.  
Mo: Ajá.../lee/ de relación que tu contribución no sea inoportuna o fuera de lugar, te pueden decir que sos un desubicado. A ver?... a alguien le pasó que a lo mejor hay dos chicos conversando sobre algo y de pronto...o, aparece un tercero que se mete, que no tiene nada que ver...  
Ao: Sí  
Ao: /tono de burla/ S...  
Ao: No, L... siempre hace lo mismo, a nosotros nos pasó.  
Ao: S...  
Mo: Tratemos de pensar en nosotros, si no nos pasó a nosotros.  
Ao: Sí.  
Ao: Bueno, pero yo sé...gorda.  
Mo: A ver, L...a vos te pasó en algún momento?

.....

Mo: Bueno, y...a ver F...la última.  
Mo: Y no digas lo que crees que es falso, no digas nada a la ligera, que tu contribución sea veraz, y acá chicos está diciendo /lee/ en las vacaciones fuimos a pescar y salió una corvina de 250 kilos.  
Ao: Está loco.  
Mo: Bueno...sobre esto.  
Ao: Mi papá.  
Mo: A nadie le pasó que de pronto quiere, este...como quedar bien?.  
Ao: Mi papá.  
M: ...Frente a alguien o quieren, o como quedar, este... y de pronto exageran un poquito una cosa?.

Ao: Yo.  
Ao: Sí.

.....

En el ejemplo<sup>15</sup>, el conocimiento científico se hace presente a través de la teoría que sustenta las reglas de una buena comunicación que el docente va aclarando en el desarrollo de la conversación con los alumnos. El docente dice **Y no digas lo que crees que es falso, no digas nada a la ligera, que tu contribución sea veraz**. A continuación lee el ejemplo que sobre esta regla se presenta en el material que están trabajando **en las vacaciones fuimos a pescar y salió una corvina de 250 kilos**. Y aquí surge desde la inmediatez de la experiencia, en una casuística relevante para la comprensión del contenido científico, el sentido común, en la voz de un alumno: **Mi papá**

La relación que es posible establecer entre conocimiento científico, representado en la sala de clase en los contenidos curriculares, y el conocimiento de sentido común, se encuentra en la base de la idea de producción de conocimiento. No obstante estos dos tipos de conocimiento comparten el carácter social de su modo de construcción, no son equiparables en cuanto a los procesos de apropiación y constitución. Estos dos procesos están articulados puesto que en el caso del conocimiento científico los aspectos comprometidos en su producción, que son los que permiten su comprensión e interpretación, reclaman de modos de operar cognitivos diferentes a los del conocimiento de sentido común.

Si bien es posible establecer nexos entre uno y otro conocimiento en el desarrollo de una clase, más aún en toda enseñanza que pretenda generar aprendizajes significativos, es fundamental reconocer que el conocimiento de sentido común se afirma en la experiencia, en lo episódico. Es decir, no necesariamente se establecen conexiones que permiten una acumulación organizada, que abre el camino al distanciamiento que lleva a procesos de verificación y articulación sistemática. En la tradición didáctica siempre se ha considerado relevante, en el proceso de introducción de los contenidos curriculares, indagar en el conocimiento de sentido común que aportan los alumnos desde su cotidianeidad<sup>16</sup>. Esta tradición, es recuperada desde el aparato de la psicología, con la noción de pre-conceptos. Más aún, desde algunas corrientes pedagógicas se considera a la escuela como el espacio donde se genera el pasaje de los alumnos del conocimiento de sentido común al conocimiento científico. En el sentido de la formación de una actitud hacia el mundo, es decir, hacia el hombre, genéricamente denominado y hacia la naturaleza. El conocimiento científico, en este contexto, hace referencia a un modo de operar en el conocer, de preguntarse, de búsqueda de respuestas sobre inquietudes e interrogantes que, al menos en la escuela, surgen ligadas a la complejidad de la vida cotidiana. Es decir, el énfasis está puesto en la razón y en el deseo de saber. Condición que marca la distinción con el conocimiento de sentido común, donde el énfasis está en los sentimientos y la experiencia. Estos dos últimos son el punto de partida del deseo de saber y es la razón la que lo encamina hacia la transformación en conocimiento científico.

Por otra parte, argumentar acerca del conocimiento en la enseñanza lleva necesariamente a un diálogo permanente entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico. Puesto que el maestro para poder operar con el sentido común que aportan los niños, debe estar en condiciones de operar desde el conocimiento científico, en tanto es sólo desde aquí desde donde se puede mirar y reflexionar al primero. Esto implica estar en posesión de un cierto grado de claridad acerca del significado y sentido del conocimiento y el conocer. Donde el primero reclama de los modos de constitución de la Ciencia (genéricamente hablando) y las discursividades fundantes de la Epistemología y el segundo, en el mundo de la sala de clase, apela a las explicaciones y hallazgos del aparato científico de la Psicología.

No obstante la relevancia que tiene para la enseñanza el conocimiento científico, a través de los contenidos curriculares, ésta temática no siempre surge en las discursividades de los docentes. La preocupación de los maestros entorno al conocer se centra en *"compartir, no? fundamentalmente juntos, estar en algo, un proceso que tiene un tiempo, que comienza y bueno... y estar en ese tiempo al lado de los chicos, compartiendo con ellos lo que yo les transmito y recibiendo, es una ida y vuelta<sup>17</sup>".* El contenido en la acción de transmitir en general se diluye, puesto que *"enseñar es tratar que el otro vaya construyendo, te diría, su pensamiento, sus estructuras, que vaya tratando de conocer la realidad, lo que lo rodea, su pasado, porque estamos como estamos. Tratar de que el otro lo pueda ver, lo pueda entender, lo pueda asimilar y después lo pueda transmitir".* El oficio de enseñar se hace invisible en sus contenidos porque *"... trato de dejarlos que... que vayan armando ellos la experiencia... o sea, no les digo demasiado, todo lo que tienen que hacer... los pasos a seguir".* Aunque *"yo sé que siempre tengo que empezar... haciendo que al chico le guste, que sea divertido, que no sea aburrido, que a la vez aprenda. Está todo eso, hacer que el chico se divierta, que aprenda y que le guste"* y este contexto de la diversión, de lo "no aburrido" es el que interpela a la condición de tejedor del maestro, en tanto articular de la urdimbre (sus alumnos) y este hilo de la trama (conocimiento científico).

### **3.4 Otro hilo de la trama: las prácticas sociales**

*"Considero que enseñanza no sólo significa transmitir contenidos curriculares sino también ver en qué forma se llega a esto. Me refiero a qué tipo de vínculo establece uno con el grupo".* Y el tipo de vínculo con el grupo interpela a las relaciones sociales que se instauran en la sala de clase. Relaciones sociales que interrogan a los procesos de transmisión de las prácticas de convivencia social en la escuela. En tanto, es a través de ella que la sociedad intenta traspasar aquellas prácticas sociales, - más allá de los contenidos curriculares que se expresan en los programas de Instrucción Cívica-, que se consideran como válidas en la sociedad en que la institución está inserta. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento explícito sobre el papel socializador que juega la escuela, los contenidos de las prácticas sociales no siempre aparecen analizados y explicados a cabalidad. Parecería que las prácticas

sociales se encuentran incorporadas en el acervo "natural" que aportan los niños a la escuela. De la misma manera, no siempre está claro que dichas prácticas sociales son un objeto de aprendizaje y por lo tanto parte de los hilos con que teje el maestro su relación con los alumnos, en tanto las "formas de comportamiento" en un grupo humano pequeño o grande constituyen los elementos constitutivos fundamentales del proceso de socialización de la infancia y la adolescencia, que permite a los niños y jóvenes hacer el pasaje de la vida natural familiar a la vida de la sociedad civil. Socialización que, en consecuencia, compromete a la vida pública, a la participación ciudadana y a comprender el significado de la "aldea global".

En las relaciones que se establecen en el aula de clase tanto entre docente y alumnos como entre ellos se manifiestan ciertas formas conductuales cuyos significados y sentidos, en la mayoría de las situaciones se dan por sobreentendidas. Las formas de dirigirse al maestro, de responder a una de sus preguntas, de sentarse, de pararse, de salir de la clase durante una lección, el trato que los niños tienen entre sí se constituyen en manifestaciones de las prácticas de convivencia social que se inscriben en la escuela.

Los modos como el maestro teja en estas prácticas de convivencia social interrogan las visiones que tanto los docentes como los niños aportan desde su origen socio-cultural y de cómo éstas, las visiones, se concretizan en una relación que por su naturaleza, tiene una finalidad distinta de aquella que se inscribe en los hogares de los niños.

¿Cuáles son entonces los contenidos que podrían considerarse en un programa de prácticas de convivencia social? En qué momentos de la clase se enseña a escuchar al otro, a respetar sus ideas aunque no se esté de acuerdo con ellas, a entregarle autoridad por su saber?

Estos contenidos tienden a conformar un modo de comprender e interpretar la convivencia social, más allá de la preocupación que manifiestan los maestros por la disciplina que, en general, se encuadra en las formas. Esta forma de mirada la interpela al significado de las prácticas sociales y al lugar desde donde se inscriben en la creación del tejedor.

Las prácticas sociales no se hacen explícitas como contenidos curriculares. En consecuencia, parecerían no ser reconocidas como conocimientos. Si no tienen este carácter, ¿qué son las prácticas sociales?

Desde su proceso de constitución, las prácticas sociales se conectan con la noción de saber. Puesto que su lugar de emergencia está justamente allí, en la práctica de la vida cotidiana compartida y son pasibles de un proceso de reflexión que se articula a ámbitos disciplinarios como la Ética y la Moral. Las prácticas sociales son el horizonte desde donde se habla de los valores, de las normas de convivencia, de la dialogicidad, del reconocimiento de la diferencia. Por lo tanto, son el corpus de saber

que da cuenta, explica e interpreta el proceso de socialización, que sin dudas, en la escuela se manifiesta tanto en la sala de clase como en las relaciones entre los niños.

La enseñanza de las prácticas sociales en la sala de clase presenta dificultades en su visualización. Sólo en muy pocas ocasiones el docente hace explícitos los contenidos de dichas prácticas, como cuando dice "*Pará... pará... a ver, A... quiere decir algo*", poniendo de manifiesto en esta expresión la necesidad de aprender a escuchar al otro, como en el caso de "*E... la quiere cantar sola. J... y A..., cerramos la boquita y escuchamos...Vamos a escuchar a E...*". Y lo importante que es el trabajo compartido cuando "*¿Por qué habrán hecho poquitos? (Silencio) (Cuentan, son seis)... Me parece que yo sé por qué hicieron poquitos... Este grupo se peleó, se separaron porque se pelearon y tan poquitos pudieron hacer poquito...*"<sup>18</sup>.

### **3.5 La trama se trabaja así...**

De lo dicho hasta aquí parece desprenderse que los hilos que se entran convocaban metafóricamente al conocimiento científico, a aquél llamado de sentido común a los que hablan de las prácticas sociales. Sin embargo, el maestro sólo parece estar interesado en tejer sólo con aquellos hilos que conforman el conocimiento científico, aquel que se hace presente en los contenidos curriculares. No obstante, los modos de exposición de estos contenidos algunas veces son incompatibles con la rigurosidad y la sistematicidad que le son propias. Por otra parte, hay una particular visión de los docentes sobre su relación con los niños, mediada por el conocimiento. En ella, los alumnos emergen, en las enunciaciones discursivas de los docentes, casi como en calidad de depositarios de la decisión sobre cuáles son los conocimientos válidos que deben impartirse en la escuela. Aunque el protagonismo de los alumnos se acepta en las discursividades, en la constitución del tejido dicho protagonismo no presenta un carácter constructivo<sup>19</sup>.

Otro hilo que entrama el maestro en su tejido es ese saber que emerge y da cuenta de las prácticas sociales. Este no es un saber canónico ni regimentado, aunque sí presenta reglas de construcción. Las formas de vida cotidiana están en su origen y la reflexión sobre las mismas lo constituye. Sin embargo, parecería son los niños los que aportan fundamentalmente a este conocimiento. De esta manera, el docente estaría considerando que el aprendizaje y el conocer las formas de convivencia se transmite naturalmente y que la naturaleza de las conductas sociales se vehicula en la familia. Esto los lleva a dejar por fuera de sus modos de tejer tanto la recuperación y el reconocimiento de las formas de convivencia aportadas por los niños como a su transformación, cuando se hace necesaria. Parecería que el docente encara el modo de convivencia social sólo desde una idea de disciplina asociada a un supuesto orden que estaría enraizado en la tradición de las maneras de hacer clase y de cómo los niños deben comportarse en un aula. Nadie pregunta a los niños ni tampoco se les aclara mucho cuáles son las reglas, el canon normativo de las conductas en el aula y de la convivencia social. De esta manera, este hilo de la trama que marca el carácter socializador del tejido que construye el maestro, va perdiendo su

textura, dejando espacios vacíos que aunque parecen imperceptibles son fundamentales en el proceso formativo de los sujetos.

#### **4. LA LANZADERA Y EL TEJEDOR**

La herramienta esencial de un bueno tejedor es el conjunto de lanzaderas que emplea en la ejecución de su labor. Estas lanzaderas son diferentes y están relacionadas tanto con la urdimbre como con la trama. La imagen metafórica que reclama aquí de la idea de la herramienta para ser un buen tejedor, se vincula al conocer. Como toda acción el conocer convoca a la mediación, es decir a los instrumentos para alcanzar fines.

En la tradición pedagógica, se ha considerado al método como la herramienta fundamental en la labor docente. Es decir, es la lanzadera del tejedor. Desde 1632 se llevaron a cabo múltiples esfuerzos de sistematización de los diferentes momentos que articulan una lección, para poder alcanzar una propuesta canónica que consagrara y asegurara el éxito de la enseñanza. Comenio, Herbart y Lombardo-Radice son los nombres que marcan los hitos históricos de esta empresa. Sin embargo, más allá del reconocimiento del esfuerzo es necesario asumir que el canon buscado y establecido ha terminado por ser un espacio sacralizado del cual se ha excluido la reflexión y la crítica. Esto ha llevado por un lado a la radicalización de los argumentos y por el otro a excluir el concepto de las proposiciones pedagógicas. Las discusiones sobre el método y los elementos constitutivos que lo articulan se han trasladado a la indagación sobre el pensamiento y las creencias de los maestros, la interpretación del currículum explícito y la incidencia del currículum oculto. Se podría afirmar que se ha producido un giro socio-antropológico en los estudios sobre el maestro que ha diluido los argumentos y la posibilidad de poner en conflicto desde el horizonte pedagógico, al oficio de enseñar. Haciendo del maestro un tejedor que ha perdido su lanzadera.

Casi en paralelo con la desaparición de escena de la discusión sobre el método de enseñanza surge la indagación sobre los procesos cognitivos que operan en los alumnos en el aula de clase, donde ellos devienen y son considerados productores de conocimiento. La urdimbre se complejiza, se llena de nudos, calidades y texturas distintas. La trama se cubre de nuevas ideas, conceptos, tecnologías. Y al confrontarse con ellos, la herramienta del maestro, el método, se fractura en la inadecuación. Aún cuando se hace difícil proyectar formas distintas a las tradicionales al enfrentar el desarrollo de una lección, donde siguen estando presentes nociones como motivación, actividad del alumno, actividad del maestro y evaluación, la capacidad creadora del docente debe ser estimulada. Preguntas de qué sucede en una motivación, o si podemos pensar a priori en la actividad del alumno y la del maestro, si existen realmente mecanismos o procedimientos de control que lleven al alumno a hacer lo que el maestro planificó sin contaminarse para nada de lo que le sucedió camino de la escuela. A estos se agregan, otros interrogantes más contemporáneos,

como cuál es la relación del método con los procesos cognitivos, con las discusiones epistemológicas, con los fundamentos teóricos de las tecnologías que se encuentra en las escuelas al alcance de alumnos y docentes, con un mundo donde no sólo las barreras de la comunicación van desapareciendo, sino que se produce una globalización de la economía y donde cada vez es posible estar más cerca de personas cada vez más distintas.

Esta demanda por cambios que actualicen y proyecten los modos de pensar y enfrentar el método de enseñanza, reclaman también de la generación de nuevas herramientas intelectuales por parte del docente que le permitan generar proposiciones que puedan ser experimentadas en el aula de clase, consensuadas con sus colegas y comunicadas a la sociedad.

#### **4.1 La posibilidad de nuevas lanzaderas**

En los hallazgos de la investigación en el campo de la psicología cognitiva se encuentran los elementos que cuestionan la tradición pedagógica en lo metódico de la enseñanza. Los despliegues teórico-investigativos que en la actualidad lleva adelante el constructivismo son sólo un ejemplo de esta situación. Pero estos hallazgos, hablan desde la especificidad de un sujeto que conoce, del cual se describe y da cuenta los procesos comprometidos en ese accionar, cuando el problema metodológico de la enseñanza reclama de un operar al interior de relaciones grupales cuya intención es generar procesos de cambio y transformación en los sujetos que allí interactúan. Cuando el maestro se enfrenta a un grupo de alumnos pone en acto no sólo los conocimientos científicos y aquellas reglas que ha aprendido en la escuela de formación docente, sino también su propia identidad socio-cultural. Y estos elementos son los que dan sentido y explican su accionar, es decir, su modo de operar en el método de enseñanza.

Los argumentos en torno al método, vistos históricamente, se constituyen en el diálogo permanente con diferentes aparatos disciplinarios. Es así como la Didáctica General habla de una lógica del aprendizaje que la lleva a considerar a la deducción y a la inducción como formulaciones propias de lo metódico, particularizándolas, o más aún, haciéndolas propiedad de ciertas áreas del conocimiento científico. Por ejemplo, cuando se sostiene que la deducción es el método propio de la enseñanza de la matemáticas y la inducción de la historia. Pero no son sólo la deducción y la inducción lógica las que están presentes, sino también el análisis y la síntesis; y es así como se habla de métodos de enseñanza de la lecto-escritura de marcha analítica y de marcha sintética.

La emergencia de la psicología que estudia la cognición y particularmente los aportes de Piaget y Vigotsky llevan a la didáctica a una encrucijada, que asume una condición crítica cuando la discusión epistemológica aparece en escena traída de la

mano por la psicología genética. Es así, como el método de enseñanza se ve interpelado por el conocer y el conocimiento. La respuesta inicial, ligada fuertemente a las posturas constructivistas, es la resolución de problemas. Y este enfoque ha ido adquiriendo una cierta omnipresencia en la discusión didáctica, con una condición casi omniexplicativa. Sin embargo, las propuestas para el o un método de enseñanza fundado en el constructivismo se asemejan bastante en sus formas de concreción en los cánones de la tradición pedagógica. Es decir, no ha logrado con su reto a lo metódico generar el conflicto necesario para su transformación, a partir de un re-pensar críticamente el vínculo entre método de enseñanza y conocimiento. Es decir, el tejedor continúa limpiando día a día su antigua lanzadera, llenándola de nuevos nombres para antiguos y tradicionales modos de tejer.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. **Historia de la Pedagogía**, Fondo de Cultura Económica, México, 1979 : 47-84
- Bajtin, M. **El problema de los géneros discursivos** en LA ESTETICA DE LA CREACION VERBAL, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1985 :248-293
- Foucault, M. **El Nacimiento de la Clínica**, Siglo XXI Editores, México, 1982:35ss
- Jaeger, W. **Paideia**, Fondo de Cultura Economica, Mexico, 1987
- Levins, R. & Lewontin,R. **The Dialectical Biologist**, Harvard University Press, Cambridge, 1985
- Mayr, E. **Evolution** en EVOLUTION, Scientific American Books, W.H.Freeman and Co. San Francisco, 1978:2-11

---

## Notas

1. A este respecto es necesario aclarar que a través de diversas investigaciones sobre la formación de maestros realizadas tanto en América Latina como en Estados Unidos, parecería que la regla general es que estos cursos son un largo listado de nombres y temas, sin contar con ningún tipo de trabajo práctico.
2. Este conocimiento en general parece presentar un carácter determinista, ya que desde el punto de vista biológico, los docentes parecen compartir con las propuestas sociobiológicas de E.O. Wilson donde "la uniformidad está entre los individuos, pues las constancias biológicas están dictadas por

---

los genes que determinan la forma que adoptan las instituciones sociales" (Levins y Lewontin, 1985:258) Y en el ámbito de lo social, hay un cierto convencimiento que todas las sociedades tienen ciertas estructuras subyacentes en común, que sólo presentan algunas variaciones en sus prácticas, siguiendo de esta manera, quizás no concientemente, el pensamiento estructuralista de Levi-Strauss. Sin duda hay cierta similitud entre ambas postura, pero el terreno y el sentido de la relación entre lo biológico y lo social se diluye en la ambigüedad.

3. Este determinismo se ve confirmado en muchas ocasiones pro algunos hallazgos de la investigación educativa y psicológica, en cuyos encuadres está ausente una comprensión dinámica de la relación entre individuo y contexto antural y social, que trae aparejado un proceso de interacción que genera tanto la transformación del sujeto como de su entorno.
4. Sobre el régimen de mirada ver Foucault, M. **El Nacimiento de la Clínica**, Siglo XXI Editores, México, 2982:35ss
5. El concepto de enunciado está recogido de los trabajos de Mijail Bajtín, en particular del titulado **El problema de los géneros discursivos**, publicado en **La Estética de la Creación Verbal**, Siglo XXI Editores, México, 1985: 248-293
6. La formas dialógicas de la enseñanza están entrañablemente ligadas a la historicidad del oficio docente, desde la tradición socrática que considera el diálogo "como el único camino por el que podemos llegar a entendernos con otros" (Jaeger, 1987: 395). Para profundizar sobre la condición mayeútica del enseñar ver Jaeger, W. **Paideia**, Fondo de Cultura Económica, México, 1987 y Abbagnano, N. y Visalberghi, A. **Historia de la Pedagogía**, Fondo de Cultura Económica, México, 1979: 47-84
7. La idea de "constitución de la visión del mundo", en general, aparece ligada a los adultos, desconociendo el traspaso cultural que se produce de una manera, que se puede adjetivar como natural, de los modos de relacionarse con la naturaleza, con los saberes, con las práctica sociales, con sus pares y con los adultos en las familias de origen, que viven en un espacio geográfico determinado, sea rural o urbano. La ausencia de este reconocimiento del niño como portador de visiones del mundo por parte del docente, está en el origen de la construcción de su régimen de mirada sobre los niños que se manifiesta en el accionar que se observa y registra en el aula de clase.
8. Quizás podría aproximarse que en el origen de esta situación se encuentra la imagen de una comprensión distorsionada de la igualdad de oportunidades que marca la emergencia de la institución escolar. En tanto la búsqueda de esta igualdad desde la tradición educativa se funda en el reconocimiento de las diferencias de los individuos.
9. Lo que se presenta a continuación es parte del Informe Final de la investigación "Lenguaje, Marginalidad y Enseñanza" que llevamos a cabo conjuntamente con Montserrat de la Cruz en el Centro Universitario Reginal de Bariloche de la Universidad del Comahue, Republica Argentina.

- 
10. En tanto el eje de mi argumentación es el maestro, la discusión acerca del por qué unos contenidos y no otros de las estructuras curriculares trasciende los límites de este artículo.
  11. El registro que se presenta a continuación corresponde a una clase realizada en 7° grado.
  12. Este ejemplo corresponde a una clase de 3° grado de artes plásticas
  13. La distinción que aquí se presenta es deudora de los trabajos de Antonio Gramsci
  14. Sh es una forma onomatopéyica de solicitar silencio
  15. El registro de observación corresponde a una clase de Lengua Materna en 7° grado.
  16. Me atrevo a afirmar que la idea filosófica de "saber (conocimiento) de sentido común" está en la base de los argumentos psicológicos sobre las pre-teorías o pre-conceptualizaciones.
  17. Los enunciados en cursiva corresponden entrevistas a docentes
  18. Los enunciados en cursiva corresponden a notas ampliadas de registros de observaciones en salas de clase.
  19. Es particularmente interesante el modo como se pone en acto, se actualiza la idea de resolución de problemas. Parecería que esta noción, muy enraizada en las discursividades constructivas, adquiere relevancia en relación con ámbitos disciplinarios específicos del conocimiento científico, como es el caso de matemáticas. Sin embargo, la idea de problema trasciende este horizonte, puesto que en clases de artes plásticas o música o lengua materna también se trabaja la resolución de problemas sin hacer una mención explícita al concepto. Puesto que el problema surge, está articulado, a los modos de interrogación que asume el docente, más que a los contenidos mismos de la interrogación. Es decir, se puede hacer una pregunta cuando se enseña matemáticas sin que ésta constituya un problema a resolver.