



EL CAOS: UN ELEMENTO INHERENTE A LA ENSEÑANZA. PRIMERA APROXIMACIÓN

Francisco Javier García Reyes
Escuela Normal Superior del estado de México

María del Socorro Arredondo Zárate
Escuela Normal Superior del estado de México

Gabriela Porcayo González
Escuela Normal Superior del estado de México

Línea temática: 6. Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Reportes parciales.

Resumen:

En el texto se muestra una serie de situaciones escolares reales donde el determinismo está ausente, aún en situaciones normadas, las situaciones imprevistas son “normales en las escuelas”. Conocer a los alumnos es indispensable para desarrollar la enseñanza, la heterogeneidad de los niños es entendible por sus propias historias personales, sus ambientes sociales y familiares, por sus propios intereses y situaciones anímicas locales y temporales. El conocimiento de los alumnos involucra determinar su disposición para el trabajo, sus características específicas para su desempeño, sus diferentes ritmos, sus intereses para las tareas escolares y sus motivaciones personales, tales características siempre tienen un elemento de incertidumbre. La toma de consciencia del componente cótico o por lo menos de incertidumbre en educación, es un saber que les permite a los estudiantes para maestro prever la enseñanza y discernir entre lo deseable y lo posible, donde la improvisación ocupa un papel central, se improvisa no porque no se haya pensado, es precisamente porque se pensó la razón que permite tomar una decisión adecuada.

Palabras claves: Formación inicial de profesores.

Introducción

La idea imperante en la enseñanza de la educación básica y Normal es el determinismo, suponemos que todo es más o menos predecible, y que las variaciones están en intervalos acotados. Consecuencia: Es suficiente con planear adecuadamente para lograr aprendizajes deseados. Los resultados no deseados son consecuencia de: La mala comunicación, la falta de estrategias adecuadas, una planeación ineficiente, es decir pensamos en elementos únicos y aislados, sin embargo sospechamos la existencia de otros factores sobre los resultados del aprovechamiento de los alumnos, por ejemplo el apoyo de los padres hacia la educación de sus hijos, los antecedentes académicos de los familiares y las condiciones sociales y económicas de las familias, estos elementos guían las decisiones y actitudes hacia la educación escolar tanto de padres como de los alumnos, además, cada alumno es un sujeto único cuyas actitudes y disposición por aprender también son únicas.

En las escuelas Normales es común aceptar afirmaciones prescriptivas para la enseñanza, damos por hecho, que todos los alumnos entienden lo mismo, con la misma información y al mismo tiempo, damos exposiciones “magistrales”, pedimos tareas iguales a grupos de cuarenta o más alumnos, admitimos que los comportamientos deseados son aceptados sin cuestionar por los estudiantes, con esas ideas se construyen los planes de clase y evaluamos las actuaciones de los alumnos en términos de logros de lo planeado. La realidad escolar, descrita por los alumnos de la Normal, sugiere hacer una revisión sobre las creencias subyacentes en la forma determinista de pensar la enseñanza.

El problema consiste en *dar una descripción de las resignificaciones de la planeación de clases en palabras de los estudiantes*, donde el caos es un elemento constante en los sucesos para desarrollar la planeación en el salón de clase. Las voces de los alumnos son de la Escuela Normal Superior del Estado de México de la licenciatura en educación secundaria formados con el plan de estudio 1999, ellos son el referente empírico para el desarrollo del texto.

La razón de las Escuelas Normales es ofrecer la formación inicial de los alumnos para que se apropien del trabajo de los maestros en sus múltiples facetas, para ello el plan de la licenciatura en educación secundaria 1999 agrupa a todos los cursos en tres grupos: (1) Actividades escolarizadas, (2) Actividades de acercamiento a la práctica escolar y (3) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que inicia en el segundo año. Los períodos de práctica son incrementados hasta pasar la mitad del tiempo en las escuelas de práctica y la otra mitad en la escuela Normal.

Una guía para este trabajo son las afirmaciones de Schön (1992, págs. 1-32), “Hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores– que escapan de la racionalidad técnica” Schön retoma la crítica de White y afirma: “la investigación se ha alejado cada vez más de la práctica profesional, entonces las escuelas son incapaces de enseñar a resolver problemas de la vida de todos los días de la profesión”, así, Schön propone revisar cómo se resuelven los problemas en la práctica en las zonas indeterminadas de ella, en situaciones “de incertidumbre, singularidad y conflicto”, con

acento en “aprender haciendo. Así, Schön señala zonas nebulosas propias de la profesión que la escuela omite por suponer la existencia de situaciones previsibles y propone revisar las formas de solucionar tales situaciones en la realidad, en nuestro caso la realidad de la enseñanza.

Toda la enseñanza se hace a través del lenguaje, y Bajtín (1982), propone la función del lenguaje como función comunicativa, cuando no se incluye “al otro”, el lenguaje se reduce al que habla y no da cuenta de la complejidad de la comunicación. Además, pensar la comunicación asignando un papel pasivo al escucha corresponde a sólo un momento de la comunicación, quien oye tiene un papel siempre activo, siempre se generan respuestas todas traducidas en acciones (incluyendo hacer nada), tales acciones son esperadas por quien habla o escribe. Los enunciados tienen una relación directa con el ambiente, el escenario, el tema, la intención, los propósitos de los hablantes etc., en los cuales se desarrolla la comunicación discursiva, y la intención de la comunicación discursiva, oral o escrita, está guiada hacia la respuesta del otro, tal respuesta muestra la actitud del otro con relación al enunciado.

En la idea de averiguar cómo resuelven los problemas de la enseñanza los maestros, los saberes docentes como Mercado (2002) los propone son un constructo complejo, son ideas guía de los comportamientos individuales, son resultado de la cultura escolar, –con aspectos históricos y sociales–, son manifestación de la cultural personal –tutelan el comportamiento individual–, son guías de acción (intuiciones), guían las decisiones y puestas a prueba son reformuladas (siguen un proceso recursivo), son resultado de la tarea en la vida cotidiana de los maestros, “... (los saberes docentes) son construcciones colectivas que se generan en las interacciones cotidianas, particularmente entre los docentes y los alumnos...” (Arteaga, 2011). “... los saberes de los maestros no son ciertos ni falsos, buenos o malos. Simplemente operan dentro de la situación de la docencia en la escuela, tal y como ésta se ha construido históricamente, (Rockwell & Mercado, 1999).

Incertidumbre: Una manera de caracterizarla es “no saber qué sucederá”, de todas las situaciones para las cuales no se sabe qué ocurrirá, hay aquellas que dependen de alguna decisión y otras que ocurren “porque sí”. Estas últimas las atribuimos al azar y las dividimos en dos grupos, uno de ellos formado por situaciones que ocurren una única vez, –estas son excluidas del ámbito de nuestro estudio en la educación básica– y las que se repiten en más o menos las mismas condiciones, éstas las estudiamos con “la probabilidad”.

La probabilidad es un número que mide al azar, para asignar un número particular a un resultado es necesario conocer todos los posibles (en este contexto los resultados posibles se llaman eventos), al conjunto de todos ellos le llamamos “espacio muestral”. Un supuesto básico es que cada resultado individual tiene la misma posibilidad de ocurrencia. Aclaremos: la probabilidad es un número entre 0 y 1, probabilidad cero significa “imposible que ocurra”, probabilidad 1 implica “seguridad absoluta de que ocurra” y cada evento individual es independiente del anterior. Hay varias condiciones y supuestos cuando empleamos la probabilidad para estudiar parte de la incertidumbre: Son fenómenos de masas, no interesan los resultados individuales, la información de un resultado previo en absoluto ayuda para determinar el siguiente, el

fenómeno en estudio se repite en más o menos las mismas condiciones y conviene conocer todos los resultados posibles.

Caos. A la probabilidad se le consideró una medida de nuestra ignorancia en un momento determinado (Fréchet, 1958), como no era posible predecir siempre cada resultado individual se albergaba la esperanza de poder hacerlo algún día, el caos nos sugiere que existen situaciones impredecibles donde el estado siguiente depende del estado anterior. En otras palabras, el resultado que sigue toma “como entrada” el resultado previo. El ejemplo clásico es el clima, la predicción razonable del clima es posible hacerla en periodos de tiempo cortos (horas), pero es imposible hacer una predicción adecuada para tiempos prolongados (semanas), nótese que el clima siguiente depende de las condiciones anteriores.

En los salones de clase hay entre 30 y 50 alumnos con un maestro, lo cual genera inversión en tiempo y esfuerzo para tener control sobre las acciones de los estudiantes. Los maestros descubren formas de “manejo de grupo” (hacer que los alumnos desarrollen las acciones que les indican los maestros), en la práctica el resultado de las decisiones de los maestros dependen de las particularidades de cada situación.

A manera de resumen: Los diálogos en la comunicación generan diversos sentidos que dependen de la experiencia de los sujetos, el ambiente y el escenario de interacción. Los saberes docentes son guías de acción para resolver situaciones específicas. Existen zonas indeterminadas de la práctica profesional caracterizada por la incertidumbre y en ocasiones caos, de ello, centramos la atención en la construcción de la experiencia de los estudiantes para maestro obtenida en el proceso de la planeación escolar. El proceso de planeación de la enseñanza la pensamos como una secuencia de acciones descritas en textos y acciones interiorizadas que son producto de la experiencia y forman parte de los saberes docentes.

Desarrollo

La visión de la enseñanza como “todo lo que sucede en el aula”, hace que el enfoque para la descripción sea etnográfico, no se trata del “procedimiento”, tiene que ver con la búsqueda de significados de los que hacen enseñanza en los salones de clase, es entender las acciones como las indicaciones, los gestos, las instrucciones, las formas de dar información, la asignación de tareas en términos simbólicos, (Mercado & Luna, 2013), (Geertz, 2006), así como las decisiones originadas por las condiciones específicas.

La forma de trabajo corresponde a la obtención de información a través de la grabación en audio y video de entrevistas colectivas y descripciones escritas de los alumnos, la información se recabó con estudiantes de los semestres 5º, 6º, 7º y 8º, de la licenciatura en educación secundaria con especialidades de Español, Matemáticas, e Historia. Para este reporte no se señalan las especialidades en las transcripciones, porque pensamos la experiencia docente como formada por tres componentes de saberes: Los que *compartimos todos los maestros*. Los *vinculados con la didáctica particular*, que empleamos para establecer las formas específicas para la enseñanza. Y los de la propia especialidad. Para este trabajo pensamos en los saberes

que compartimos todos los maestros con independencia de la especialidad y vinculados con el proceso de la planeación en el salón de clase.

Transcripciones parciales (García, Arredondo, & Sánchez, 2016).

Fernando: ... recuerdo que hacer mi planeación no me costó mucho trabajo, me tardé más en indagar y “especializarme” en el tema..., en las actividades para empezar bien el día usaba diferentes estrategias pero durante una semana completa utilice acertijos y sólo logré aburrirlos, con eso aprendí que debo variar mis actividades para no convertirlas en rutina.

Entre las primeras ideas que tienen los alumnos para garantizar la enseñanza están centradas en el contenido de la especialidad “... especializarme en el tema...”, aunado con la confianza en las situaciones “atractivas para los alumnos”.

Fernando: ... tuve días en los que casi todos los estudiantes me ponían atención y trabajaban durante toda la clase, así como tenía resultados adecuados que alcancé a tener con ciertos alumnos, en ocasiones llegué a sentirme desesperado por lo que ocurría en la clase, por ejemplo cuando los alumnos se negaban a trabajar, cuando estaban muy inquietos.

Fernando empieza a tomar conciencia que no siempre se tiene resultados deseados, a pesar de que ha intentado seguir el desarrollo de situaciones similares.

Erick: También he aprendido que tengo que hacer adecuaciones en mi planeación de un salón a otro, porque hay ritmos diferentes entre los mismos grupos y grados (escolares), en algunos salones los alumnos se acostumbran a estar en movimiento o hacer los ejercicios más rápido que en los otros grupos.

Erick describe su hallazgo sobre las diferencias entre grupos de alumnos de los mismos grados. Poco después ven los cambios de comportamiento en un mismo grupo antes y después del receso.

Luis Enrique: ...los alumnos desesperaban tanto con su indisciplina o falta de respeto que el profesor que estaba frente a grupo quedaba sin ganas de trabajar. En otras ocasiones las actividades extraescolares mermaban tanto la planeación que ya ni se avanzaba... Me percaté acerca de la flexibilidad de la planeación, puesto que siempre tenía planeada una actividad y por ciertas circunstancias no la terminaba y modificaba algunas cosas de ella.

Luis Enrique interpreta las decisiones del maestro como “sin ganas de trabajar”, señala la existencia de “actividades extraescolares” como causa para no desarrollar por completo lo que se tenía planeado y en consecuencia la necesidad de modificarla.

Juan Carlos: En el segundo año de educación normal se inician con las prácticas de ejecución en una escuela secundaria comenzando con el primer grado. Estas se desarrollan en tres momentos: El primero, de un día, donde se asiste a la escuela designada y se observa el grupo al que se irá a practicar y se pide el tema o temas que serán trabajados semanas después. El segundo momento, se trata de planear las actividades lo mejor posible, se intenta prever las posibles respuestas de los alumnos y anticipar sus soluciones. El tercer momento, es de una semana y es donde se pone en práctica la planeación pensada con anterioridad. En esta no siempre las cosas salen como fueron pensadas y está en constante cambio.

Para Juan Carlos empieza a parecer natural los cambios en lo planeado.

Julio César: ... recuerdo que tenía que seguir mi planeación, era como mi biblia hasta que me empecé a dar cuenta de las “mañas” del oficio es decir que mis alumnos son tan diversos y todo lo que había hecho no sería tan lineal como yo esperaba... Y los grupos hacen caso casi siempre cuando uno trae preparada la clase y sabe cómo contestar cualquier pregunta que surja de los alumnos, aprendí que no existe una receta para crear una clase perfecta.

Julio César describe el comportamiento inicial de los estudiantes (la planeación) “era mi biblia” y toman sentido “las respuestas de los otros” y se traducen en acciones como: ritmos de aprendizaje diferentes, expresiones de inquietud, negarse a trabajar” y “aburrirlos”.

En palabras de los estudiantes.

Monserrat Nohemí: Lo que sucedió fue alumnos hablando y distrayéndose, actividades extracurriculares que hacían que modificará mi planeación problemas administrativos, comparaciones con otra escuela, secuencia didáctica cambiada por que los alumnos no tenían bases, material didáctico mal empleado y calificaciones bajas en exámenes;

Lesly Anayd: Pienso que la primer práctica es de las más difíciles, porque no sabía por dónde empezar, hice la planificación de acuerdo a mi consideración, pensé acciones de enseñanza supuestas del interés de los estudiantes porque a mí me interesan, creía que las actividades propuestas y desarrolladas eran atractivas y estaban bien organizadas, en fin, supuse una práctica perfecta donde los estudiantes serían participativos, se mostrarían interesados por la clase, etc. Y no consideré otros aspectos: la cantidad de alumnos, el cómo llamar su atención, las diferentes preguntas que sacan de “no sé dónde” y para las cuáles no preparé una respuesta

Además hay situaciones en el salón de clase que surgen espontáneamente.

Lesly Anayd: Y tampoco pensé las bromas que los estudiantes hicieron. En una práctica donde abordé el tema de ecuaciones de primer grado, cuando mencioné una serie numérica, comencé a decir los números de la serie

en voz alta, los estudiantes comenzaron a hacerlo también, la serie terminaba en ocho pero ellos siguieron hasta diez, concluyeron su conteo con un melodioso “¡maaaaambo!”, contuve mis ganas de reírme, no supe qué debía hacer en esa situación. Al día siguiente, tocaba clase con ese mismo grupo antes del recreo y estaban muy inquietos, comencé a contar y los estudiantes fueron tomando su lugar, a centrar su atención al frente, donde yo me encontraba, comenzaron a contar conmigo y todos coreamos “¡maaaaambo!”, conversé un poco “y no sé dónde ni cuándo” empecé el tema. Este tipo de bromas por parte de los estudiantes no están en la planificación y nunca las esperé, es algo que no consideré y que tengo que aprender a aprovechar estos momentos.

Fin de las transcripciones.

Un ejemplo de las decisiones administrativas. Las “visitas” de un padre de familia a las clases de Mar. En cada periodo de práctica los asesores de la Normal visitan a los estudiantes con el propósito es observar sus clases y tener ideas acerca de su proceso para ser maestro, en este caso el día anterior Mar llamó a su asesor para que asistiera a sus clases porque un padre de familia “lo estaba observando” y Mar se sentía incómodo con tal presencia.

La subdirectora les comenta a los dos profesores de la Normal que un padre de familia estará en la sesión de Mar (asisten dos maestros de la Normal uno verá la clase de Mar y el otro hablará con padre de familia), el argumento del padre para asistir a las clases de Mar es su preocupación por el buen desarrollo de la enseñanza, éste asiste con la autorización del supervisor escolar.

El padre de familia (Pf) señala su interés por observar el desempeño de Mar para impartir su clase, pues en una tarea de su hija (su hija es alumna de primer grado “B”) observó la omisión de algunos números que él consideró errores y dice: “... esa omisión a mí me hace pensar que el maestro no sabía...” Por lo que decide estar en las sesiones de Mar “para

El Pf reconoce que para Mar es un problema trabajar con los cuatro grupos. Él quiere seguir participando en la escuela y dice que aunque sea en el receso atenderá a los alumnos que le soliciten apoyo. Menciona la importancia que tiene para los padres de familia involucrarse en los problemas educativos de sus hijos. El Pf dice reconocer que fue un error de percepción de él, querer intervenir dando la clase el día anterior pues se da cuenta que aunque Mar tiene algunas limitaciones en “el dominio de los contenidos, está formando en la especialidad”.

La clase del padre de familia del día anterior. El Pf se presenta a la clase de Mar del primero “B” y permanece poco tiempo, se entera del tema y la forma de enseñanza de Mar. Ingresa al siguiente grupo, se apropia de la palabra e intenta dar la clase con el mismo tema.

Mar: Quiso dar la clase como la di yo porque era fácil determinar la expresión general de la sucesión, eso me molestó, y salí a decirle a la subdirectora que si él quería, diera la clase en el grupo donde está su hija, porque

no es justo que yo prepare la clase y él pirateara mis ideas. La subdirectora de dice a Mar que el Pf tiene la autorización del supervisor pero que ella lo tratará después.

Mar regresa al grupo que él sabe es el más indisciplinado, uno de los alumnos se había salido del salón, otros jugaban a las escondidillas, uno más estaba sentado en el escritorio y el Pf le dijo que regresara a su lugar, el niño le contestó: “yo no voy a ninguna parte y hágale como quiera”. Diez minutos antes de terminar la clase Mar les llama la atención, imponer la disciplina no es problema para él.

La opinión de la subdirectora. Opina que Mar tiene limitaciones en sus formas de enseñanza, por ejemplo a Mar le hace falta revisar los antecedentes indispensables para desarrollar los temas que tratará en esa clase, además afirma que Mar **es quién más conoce a los alumnos** y que resultó ser el tutor del maestro quien llegó a cambio de la maestra quien se ausentó por salud. La subdirectora apoya a Mar por su disposición e iniciativa para el trabajo y asegura que será un buen maestro. El Pf le pidió a la subdirectora seguir asistiendo al grupo de su hija e intervenir en la clase, pero la subdirectora le dijo que “Mar ya está capacitado para atender sólo a los alumnos”. El Pf ya no se presentó a la escuela.

En la educación básica las jerarquías están soportadas por la legalidad, las normas regulan los diferentes papeles de los actores y la autoridad no se discute, “el padre de familia tiene la autorización del supervisor para observar la clase de Mar.” Mar tiene el reconocimiento de los alumnos, y de la subdirectora además la subdirectora reconoce que en la práctica: “Mar es el tutor del maestro, es quien conoce más a los alumnos.”

Los hechos que hemos descrito están fuera de la normatividad: la ausencia de la primera tutora de Mar implicó que él atendiera un grupo de Física, que elaborara los exámenes y registrara las calificaciones (la subdirectora signó los documentos), las características del segundo tutor de Mar niegan las características explicitadas en los documentos de la SEP. La asistencia de los padres de familia a la clases no está normada (hay sesiones donde son los maestros quienes invitan a los padres a “compartir” las sesiones con sus hijos), el reconocimiento de la subdirectora del mayor saber para la enseñanza que tiene Mar comparado con su tutor actual niega las jerarquías establecidas por la normatividad.

Conclusiones

De las anteriores descripciones conviene pensar en *el proceso* de la planeación como un todo determinado por los contenidos escolares, los enfoques de la enseñanza, las didácticas específicas, las condiciones escolares, las gestiones administrativas particulares, los horarios de las clases, las relaciones entre los diversos actores de la escuela, en especial los alumnos porque “no siempre se comportan de la misma forma”. Otra manera para describir la elaboración de la planeación es el proceso que permite mediar las modificaciones y adaptaciones acordes con las condiciones específicas de la enseñanza, donde el documento escrito es la muestra incompleta de ese proceso.

Nuestra enseñanza básica está plasmada en áreas específicas de conocimiento y así continuará. El otro señalamiento importante es aceptar explícitamente la incertidumbre en sus diferentes facetas: No saber qué sucederá por la decisión de alguien. Que la información previa no es usable para predecir lo siguiente y que las condiciones iniciales aunque sean similares determinan resultados imprevistos.

Conocer a los alumnos es indispensable para la enseñanza, la heterogeneidad de los niños es entendible por sus propias historias personales, sus ambientes sociales y familiares, por sus propios intereses y situaciones anímicas locales y temporales, Julio (alumnos de octavo semestre) expresa esta toma de conciencia así: “en esta práctica me di cuenta que mis alumnos son seres humanos, enseñe a seres humanos, todos son diferentes”. El conocimiento de los alumnos involucra determinar su disposición para el trabajo, sus características específicas para su desempeño, sus diferentes ritmos de trabajo, sus intereses para las tareas escolares y sus motivaciones personales, tales características siempre tienen un elemento de incertidumbre (Charly. “fue una estrategia que al principio funcionó pero después ya no.”). La toma de conciencia del componente cótico o por lo menos de incertidumbre en educación (cuya existencia aún no aceptamos), es un saber que les permite a los estudiantes para maestro prever la enseñanza y discernir entre lo deseable y lo posible, donde la improvisación ocupa un papel central, se improvisa no porque no se haya pensado, es precisamente porque se pensó la razón que permite tomar una decisión adecuada.

Hay por lo menos dos consecuencias de aceptar a la incertidumbre como inherente a la enseñanza: (1) dejar de suponer que una planeación bien pensada y con todos los requerimientos técnicos y administrativos es suficiente para garantizar el aprovechamiento adecuado de los niños y (2) dejar de ver elementos aislados como directamente determinantes de los resultados de la educación.

Referencias

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Cd. de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C.
- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (págs. 248-293). México, D.F.: Siglo XXI.
- Fréchet, M. (1958). *Las matemáticas y lo concreto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, F., Arredondo, M., & Sánchez, J. (17 de Febrero de 2016). *Internet Archive*. Recuperado el 5 de Febrero de 2019, de En los salones de clase aprendemos a ser maestros: <https://archive.org/details/EnLosSalonesDeClaseAprendemosASerMaestros/page/n1>
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Cd. de México: Fondo de cultura económica.
- Mercado, R., & Luna, M. (2013). *Saber enseñar. Un trabajo de maestros*. México, D.F.: SM.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1999). La práctica docente y la formación de maestros. En R. E. Elsie, & R. Mercado, *La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates* (págs. 125-143). Cd. de México: DIE-CINVESTAV.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.