

# CONTRASTES

Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D.F. Sur



Nueva Época  
Año 11, Número 33  
Verano 2008

## DIRECTORIO

Dra. SYLVIA ORTEGA SALAZAR  
Rectora

Dra. AURORA ELIZONDO HUERTA  
Secretaría Académica

Mtro. JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO  
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mtro. ADALBERTO RANGEL RUÍZ DE LA PEÑA  
Director de Unidades

Prof. MARTÍN ANTONIO MEDINA ARTEAGA  
Director de la Unidad UPN 097 D. F. Sur

Profa. MA. DEL PILAR CHAPELA BLANCO MENDOZA  
Coordinadora Editorial

### CONSEJO EDITORIAL

Prof. Martín Antonio Medina Arteaga  
Profa. Roxana Lilián Arreola Rico  
Prof. Francisco Alvarado Pérez  
Profa. María de Lourdes Sánchez Velásquez  
Profa. María del Pilar Chapela Blanco Mendoza

Capturó  
Blanca Rosa Canul Chan

### IMPRESO POR:

Litografía Mier y Concha S.A. de C.V.  
Pablo García No. Ext. 245-A Núm. Int. local 12,  
Col. Juan Escutia C.P. 09100, Deleg. Iztapalapa,  
México, D.F. 5443-0452  
Impreso y hecho en México

## CONTRASTES



ALMENDROS EN FLOR. óleo sobre tela. 100x81 cms. Isidro Cisneros

## Editorial

El término “contraste” refiere a las diferencias notables entre dos cosas, seres, ideas o procesos opuestos, de tal forma podemos afirmar que el mundo que conocemos está lleno de contrastes; en la naturaleza, en la sociedad, en la personalidad de los individuos, en la forma de percibir la realidad, en las maneras de subsistir, en los juicios morales de las personas, podríamos continuar enumerando al infinito situaciones o características de la realidad que contrastan unas con otras y sólo estaríamos probando que dos de las principales características de la realidad son la contradicción y la diversidad. Sin embargo, no todas las cosas que contrastan tienen el mismo efecto en nuestras vidas, algunas incluso pueden llegar a generar bienestar, satisfacción o goce estético, al grado que celebramos las diferencias que en algún punto tienen la posibilidad de coincidir complementando y enriqueciendo la realidad, a nosotros como parte de ella y a los contrastes de color en las pinturas de Vincent Van Gogh o los contrastes en la anatomía, la fisiología, las formas de percibir, pensar, hablar y actuar, entre el hombre y la mujer; y otras nos generan angustia, coraje, miedo por ser propias de una estructura que oprime y que se niega a cambiar, haciendo del contraste un fin que posibilita la perpetuidad de la diferencia. Sin duda este tipo de contraste, al que nos referimos, es artificial, es creado y mantenido por cierto tipo de relaciones de índole social; el contraste por ejemplo, entre la forma de vida de los indígenas, los campesinos y las clases urbanas marginadas por un lado y la de los grandes empresarios y banqueros por el otro, o tal vez el que existe entre condiciones de estudio de los niños de la clase baja y las propias de los hijos de la burguesía industrial.

De acuerdo con el planteamiento anterior, en la Revista “CONTRASTES” pretendemos que el nombre de la misma signifique, represente, hable de la contradicción que caracteriza a la realidad, no como expresión de una queja o simple descripción de lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo simple o lo complejo, sino como principio de reflexión que posibilite la acción creadora, que transforme los contrastes en posibilidad de mejoramiento de la realidad.

# A CATORCE AÑOS

## ¿QUÉ SUCEDE CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?

Elvia Zúñiga Lázaro *Investigadora de la Asociación Civil Palabra y Realidad del Magisterio*

### Introducción

En el presente trabajo hago un breve recuento histórico del proceso de reorientación de los servicios de educación especial, para posteriormente analizar las condiciones en que se ha realizado la integración educativa en nuestro país, así como algunos retos que enfrentamos para consolidar y enriquecer este proceso, finalmente planteo algunas interrogantes que, desde mi punto de vista, pueden ser pauta para iniciar un debate en torno a esta temática.

### Un repaso histórico

En la década de los noventa se generó un movimiento reivindicador del derecho que tienen los pequeños y pequeñas con características distintas (niños de la calle, indígenas, con necesidades educativas especiales, migrantes, huérfanos de guerra, trabajadores) a la educación.

El antecedente se ubica en los Acuerdos tomados en Jomtien, Tailandia<sup>1</sup> en donde se estableció que todos los países del orbe debían garantizar la educación para todos sin considerar, raza, sexo, credo, origen social; específicamente en lo que se refiere a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se planteó en Salamanca que:

"Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en definitiva, la relación costo eficacia de todo sistema educativo"<sup>2</sup>

En nuestro país las autoridades de educación especial y de educación básica iniciaron la "Reorientación de los servicios de Educación Especial" en 1994. Los Centros psicopedagógicos, que brindaban apoyo en contraturno a los alumnos y alumnas que presentaban alguna dificultad para aprender en la escuela "regular" desaparecieron y surgieron las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las escuelas de Educación Especial que atendían a niños con situaciones más complejas por ejemplo deficiencia mental, visión, trastornos neuromotores y audición, se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (CAM) los cuales tienen como propósito brindarles educación inicial, preescolar, y primaria; en algunos también se trabaja en la formación para el trabajo, lo que antes hacían los Centros de Capacitación de Educación Especial. (CECADE)

La reorientación se fundamentó en la necesidad de construir una cultura de reconocimiento a la diversidad y en el derecho que tienen todos los niños y niñas de participar en los distintos espacios de la vida cotidiana, en la sociedad en general y en las escuelas en particular. En ese momento la Dirección de Educación Especial argumentó que la finalidad no era:

"...cancelar los servicios de educación especial e incorporar automáticamente a la población con necesidades especiales a los centros regulares. Sino, más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con el derecho que tiene los alumnos con requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso irrestricto a ambientes normalizadores de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar"

El programa de seguimiento no se desarrolló, sin evaluaciones y sin un diagnóstico serio respecto a los mecanismos, los equipos y la formación requerida para trabajar colegiadamente con las profesoras y profesores de educación primaria, se dio paso a esta nueva modalidad de atención aunada a la reestructuración de la Dirección de Educación Especial que, de ser general y elaborar la normatividad y orientaciones para todo el país, concentró su trabajo en el Distrito Federal. En la etapa inicial las entidades tuvieron que instrumentar solas, sus propias estrategias para reorientar los servicios.

<sup>1</sup> Conferencia Mundial Educación Para Todos, Jomtien, Tailandia 1990.

<sup>2</sup> Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España 1994

<sup>3</sup> Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México. México: Ed. D.E.E./SEP, 1994 p. 2

### El proceso de integración

El primer problema que se enfrentó fue no sólo la incorporación de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, sino también lograr la aceptación y el reconocimiento de la ayuda que los equipos de las USAER, podían brindar a sus colegas en las escuelas primarias.

En los inicios los y las docentes de primaria, se expresaron en contra de trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales, argumentaban que no tenían la formación y la preparación requeridas para apoyarlos y que el trabajo de los equipos de las USAER no sería suficiente. El desconocimiento y la falta de herramientas para cumplir con esta nueva tarea, generó, entre una buena parte del magisterio, un malestar que a la fecha ha disminuido pero que no se ha erradicado del todo.

Las nuevas USAER enfrentaron múltiples vicisitudes: incompreensión del trabajo a desempeñar, relegamiento en la organización y desarrollo del proceso educativo en las escuelas, sobreexigencias de parte de directivos y de los docentes, hostiles condiciones de trabajo, entre otras, por otro lado, en lo que a ellas compete se empezaron a desarrollar prácticas que en muchos casos no han contribuido al logro de los propósitos de la integración educativa (dificultad para establecer con claridad las necesidades educativas

especiales, falta de orientación a las docentes para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza y aprendizaje, atención esporádica y a veces nula a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (n.e.e).

Analicemos las condiciones en que empezaron a funcionar las USAER: estaban conformadas por director (a), psicólogo (a), trabajador(a) social, maestra de lenguaje y 5 maestras(os) de apoyo al aprendizaje; el equipo debía atender a la población de por lo menos 5 escuelas primarias; cada una con por lo menos 300 alumnos, es evidente que no todos con necesidades educativas especiales, pero al no ser clara la función que desempeñaría el personal de estos organismos, se les exigía atender todos los problemas de aprendizaje y comportamiento que se presentaban en las escuelas. En estas condiciones la tarea se complicó, no había identificación y delimitación de las actividades específicas para:

- detectar a los niños con necesidades educativas especiales
- diseñar las estrategias de atención
- apoyar a los y las docentes a comprender las necesidades educativas especiales y orientarlos para elaborar las adaptaciones curriculares.
- realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.



COSTA DE MIERES. Oleo sobre tela. 65X100 cms. Isidre Cistarié

Por otro lado las dificultades en la interacción entre ambos equipos de profesionales (docentes de escuela regular y USAER) persisten. Los avances en la construcción de una relación cercana y cooperativa que favorezca el desarrollo de los n.e.e., son limitados, persisten los desencuentros y, en el corto plazo, no se percibe mejoría.

Un número considerable de profesores de primaria<sup>4</sup> expresa desencanto sobre el proceso de integración educativa y al mismo tiempo demanda a sus colegas de educación especial, acompañamiento y asesoría para fortalecer su trabajo y brindar la ayuda pedagógica requerida a los n.e.e. Se avanza con lentitud, algunos docentes de escuela regular aceptan el reto de integrarlos y de brindarles la ayuda pedagógica que requieren.

A los Centros de Atención Múltiple, no les ha ido mejor, enfrentan diversos problemas, los y las docentes atienden niños con problemáticas para las que tampoco están formados, sin infraestructura y recursos suficientes, por ejemplo las adaptaciones de acceso nos se han realizado en todos los espacios físicos (mobiliario, rampas, barandales, pasamanos) los materiales para débiles visuales, hipoacúsicos, niños con problemas neuromotores son limitados o inexistentes.



SITGES Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cisturé

### La integración como derecho

Es innegable que los niños y niñas con necesidades educativas especiales logran mayores avances al participar en espacios y ambientes "normalizadores" es decir en interacción con las personas que tienen un desarrollo "normal", se ha demostrado que ello les permite enriquecer sus experiencias y desarrollar sus habilidades para aprender, así como actitudes para convivir. Al respecto comparto el planteamiento de la SEP, que sustenta la integración:

"Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar combatir la discriminación, la segregación y la "etiquetación" que implicaba atender a las niñas y niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general".

"La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias"<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Estas opiniones fueron vertidas en conversaciones informales, se requiere de una investigación sistematizada en la que se documente esta problemática.

<sup>5</sup> Programa Nacional de Integración Educativa. México SEP 2001, 2006 P.13

En este momento para alcanzar los propósitos señalados se requiere hacer una investigación seria que permita replantear los modelos y las propuestas de atención, si bien no se trata de defender a ultranza la atención en espacios específicos y separados de la escuela regular, es conveniente analizar si el apoyo individualizado o en pequeños grupos favorece el desarrollo del sujeto, su participación en la escuela y en los distintos grupos sociales en los que interactúa.

En los años ochenta algunos profesores enfatizábamos la necesidad de contar en las escuelas con equipos de especialistas (pedagogos, psicólogos, trabajador social, médico) que nos apoyaran a comprender y atender problemáticas de los niños y niñas con comportamientos o situaciones diferentes a las que presentaban la mayoría de los alumnos, en ese momento en México, se desconocía el concepto de "necesidades educativas especiales", la aspiración era que estos profesionales complementaran el trabajo de las y los docentes en la misma escuela sobre todo porque en algunos casos la población era numerosa.

La idea de que un equipo de especialistas trabaje completo en una escuela tiene vigencia tomando en cuenta que en el país existen muchas escuelas con más de trescientos alumnos. Es obvio que no todos los estudiantes presentan necesidades educativas especiales, pero hay nuevos problemas que los y las docentes no sabemos enfrentar por ejemplo la violencia, la sexualidad precoz, los comportamientos derivados de las nuevas estructuras familiares, la falta de expectativas hacia la escuela y hacia la vida en general, así como los que, de por sí, nos atañen en el desarrollo de habilidades cognitivas, habilidades comunicativas y habilidades sociales; para enfrentar estos nuevos problemas requerimos impulsar un trabajo académico de intercambio, de construcción de propuestas de trabajo colectivo e interdisciplinario.

Las autoridades de educación especial con una lógica simplista y reduccionista defienden los modelos impuestos y señalan que han incrementado la cobertura del servicio argumentando que en una escuela donde hay un especialista de USAER, el conjunto de la población escolar está atendida.

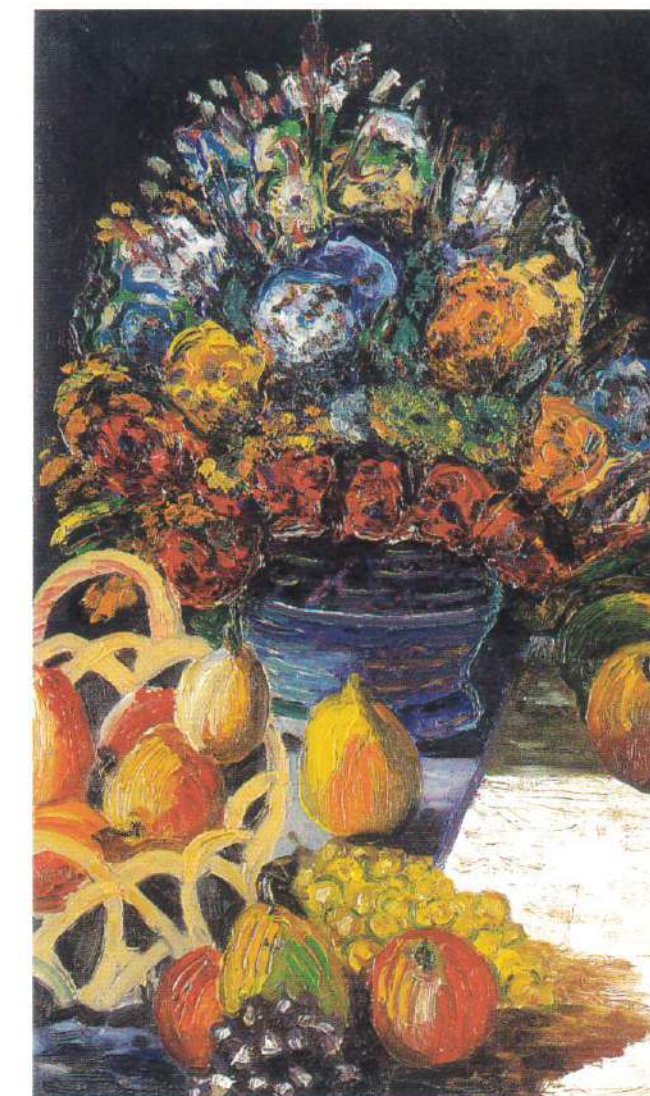
Este argumento resulta falaz porque incluso los niños y niñas con necesidades educativas especiales reciben apoyo limitado para desarrollar en mejores condiciones su proceso educativo. Aunque también es justo reconocer que en número reducido hay USAER y CAM que gozan de amplio reconocimiento por el trabajo que realizan.

### La actualización para la integración

En el contexto descrito la formación para los docentes en servicio y los docentes de apoyo (educación especial) juega

un papel fundamental, habría que revisar la pertinencia de las temáticas y las estrategias de actualización de los Cursos y talleres para atender a la diversidad y en particular a las niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

En los cursos no deberían participar sólo los docentes de educación especial precisamente para comprender este proceso tendría que incluirse a las y los docentes de educación básica y romper con la lógica impuesta por Carrera Magisterial. Analicemos las siguientes interrogantes para reflexionar respecto a algunas alternativas: ¿En qué y de qué manera requieren actualizarse las y los docentes frente a grupo? ¿Cuál es la formación y las condiciones necesarias para que los equipos profesionales de educación especial y los de escuela regular, favorezcan la integración de los niños con necesidades educativas especiales?



Detalle. FLORES. Oleo sobre tela. 73X60 cms. Isidre Cisturé

### La integración educativa y la educación secundaria obligatoria.

Con el establecimiento de la educación secundaria obligatoria (1993), surgió un nuevo reto para proporcionar la educación básica a los y las egresadas de educación primaria que presentan necesidades educativas especiales, éste es un ámbito que requiere fortalecerse, si la integración ha sido difícil en la educación preescolar y primaria, en la secundaria hay un largo camino por andar, el desconocimiento del adolescente mexicano y las condiciones en que se trabaja en la escuela secundaria, obligan a buscar estrategias y alternativas para desarrollar este proceso.

Este es un tema que requiere profundizarse aquí sólo se enuncia como una preocupación de acuerdo a la experiencia vivida en la integración de adolescentes en este nivel educativo.

Por otro lado existe un hueco, cuando egresa un joven de la secundaria ¿Qué espacios hay para continuar con su formación y con la capacitación para integrarse a la vida productiva? ¿Qué alternativas educativas se puede ofrecer a los y las adolescentes que concluyen la educación básica obligatoria?



VALLE. Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cistarié

### Conclusiones

*La particularidad de cada escuela y las condiciones existentes en la sociedad mexicana en las que se transita lentamente hacia la construcción de una cultura de aceptación y de conciencia sobre la diversidad que nos constituye, implica ser creativos para pensar e impulsar propuestas que consoliden la integración, a través de actos que mejoren las condiciones para las niñas, los niños y los adolescentes con necesidades educativas especiales y para todos aquellos responsables de la tarea.*

*Para concluir quisiera plantear algunas interrogantes. A catorce años:*

*¿Cuál es el balance que hacemos los docentes y los especialistas respecto a la Reorientación Educativa?*

*¿Qué planteamientos actuales existen en torno a la formación de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales?*

*¿Cómo lograr un trabajo interdisciplinario entre las docentes de educación especial y el magisterio de preescolar, primaria y secundaria que contribuya a la integración educativa?*

# La violencia sistémica en la escuela<sup>1</sup>

María del Carmen Blanco Silva *Asesora Académica de la UUPN. 097 D. F. Sur*

**H**ablar de "procedimientos educativos perjudiciales" debería ser una contradicción en sus términos. Sin embargo, incluso quienes participan con éxito en el sistema educativo reconocen el potencial de éste para infligir daños de forma sistémica. En la expresión "violencia sistémica" confluyen fragmentos de dudas y de sospechas que nos hacen desconfiar del sistema educativo obligatorio. Nos recuerda incidentes que "sencillamente no eran justos" y situaciones que tenían la apariencia de justas pero que no conseguían pasar el examen de equidad. Describe las aproximaciones pedagógicas y las prácticas educativas de sentido común que se dan por supuestas y que algunos les llevan al éxito, pero a otros, al fracaso.

La violencia sistémica no es el daño intencionado que individuos despiadados infligen a otros desafortunados. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bien intencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. Los alumnos acostumbrados a aprender sobre el mundo desde un punto de vista positivista que refleja una "realidad blanca y rica", no ven su propio "fracaso" desde cualquier otra perspectiva.

Cuando los alumnos no tiene suficiente capacidad o no se acomodan como corresponde, el fracaso no lo asume la escuela porque no ha conseguido ofrecer una experiencia educativa positiva: se le echa la culpa al alumno por carecer de aplicación o habilidad-o a los padres, por no tener un medio positivo o por no saber apoyar las iniciativas de la escuela-. Los alumnos más perjudicados por la violencia sistémica son apartados de la escuela, o ellos mismos se van y sufren las desventajas duraderas de una educación incompleta. Aceptan como propios la culpa personal y los prejuicios económicos que van asociados con el fracaso académico. Lo curioso es que, cuando los alumnos son obligados por la ley a asistir a la escuela sufren el fracaso que el sistema les provoca, aceptan la responsabilidad de lo que es un fracaso de la institución.

Desde este punto de vista algunos directores escolares, cuando los alumnos abandonan la escuela suelen considerar que es "mejor". Eran alumnos que habían adoptado por lo general comportamientos molestos y cuyas calificaciones habían sido generalmente bajas, de manera que se puede considerar que su partida es una mejora en el entorno para quienes se quedan. Algunas veces los alumnos responden a la violencia sistémica de forma violenta y los directivos se ven obligados a expulsarlos de la escuela. En estos casos, las autoridades escolares se sienten respaldadas. Pueden limitar su atención a los actos de los alumnos y justificar la necesidad de su expulsión porque así se preserva la armonía en la escuela. No ven la necesidad de analizar las circunstancias para determinar si existió o no una violencia sistémica que provocara las acciones del alumno. En algunos casos, cuando los resultados de la violencia sistémica con particularmente obvios o desastrosos, la dirección de la escuela se detiene a reflexionar sobre el papel que ha desempeñado.

Lo que provoca que la violencia sistémica sea "sistémica" es el hecho de que no exista nadie a quien culpar. Las personas que la aplican solo forman parte de un proceso más general. Los directivos y los profesores hacen lo que se espera de ellos. Cumplen las normas establecidas y mantiene los principios escolares. Hacen lo que creen que es mejor para los intereses de los alumnos, lo que es perjudicial algunas veces son las propias normas establecidas.

El trabajo sobre la violencia sistémica está vinculado también a aquellas ideas que proponen una educación que integre a los grupos tradicionalmente excluidos: alumnos con dificultades en el aprendizaje, alumnos de condición económica humilde, alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, mujeres, homosexuales y lesbianas.

La violencia sistémica se encuentra en cualquier práctica institucionalizada que afecte desfavorablemente a los estudiantes. Para ser perjudiciales, no es necesario que las prácticas produzcan un efecto negativo en todos los alumnos. Pueden ser beneficiosas para algunos y perjudiciales para otros. Muchas prácticas que son sistemáticamente violentas se consideran beneficiosas para los alumnos en general, pero

<sup>1</sup> Adaptado y tomado de AFSEDF-DGSEI. Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Primaria en Tzotz'apala. Fase IV. 2006-2007

los procesos que algunos alumnos estiman energéticos y protectores, y que les proporcionan una sensación de seguridad, son para otros un sistema múltiple de opresión. Por ejemplo, un sistema de calificación que ofrezca un refuerzo positivo únicamente a los buenos estudiantes suele tener un efecto adverso en los otros. Esta práctica, que pretende animar a los otros, estimularles y despertarles el deseo de "ganar" la próxima vez, a menudo produce el efecto contrario. Es una aceptación a regañadientes de la incapacidad personal (o un desprecio por el alumno ganador) y una determinación a no intentarlo nunca más. La violencia sistémica se produce cuando el efecto positivo sobre algunos alumnos solo es posible mediante el efecto negativo sobre otros.<sup>2</sup>

Los efectos de la violencia sistémica son más graves para los alumnos desfavorecidos, porque sus experiencias en la escuela son muy distintas de las de los alumnos privilegiados, a pesar de que pueden estar en la misma aula.

La violencia sistémica, impulsa generalmente a los estudiantes desfavorecidos a desaparecer del sistema escolar y de la competencia por el éxito económico, pero su efecto sobre los alumnos "de éxito" también es perturbador. El daño que produce a éstos adquiere la forma de un aislamiento anquilosado en actitudes "sexistas, racistas, elitistas, excluyentes del discapacitado y exclusivamente heterosexuales". Los alumnos privilegiados creen que han alcanzado el éxito gracias a su capacidad personal y a su inteligencia superior.

Son tantos los aspectos de la educación, que es difícil fijarse en los detalles cuando se buscan fuentes de la violencia sistémica. La violencia sistémica puede estar presente de forma endémica en las actividades educativas de todos los días, pero puede manifestarse también en incidentes concretos.



Detalle. COSTA DEL CANTABRICO (GALICIA). Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cistarié

En vez de colocarse en el ciclo de la violencia sistémica, las escuelas podrían servir como instrumentos para ayudar a los niños y jóvenes a afrontar su enojo y sus sentimientos no resueltos. Esto posibilitaría que surgieran "sentimientos positivos y actitudes que no se basen en el sentido de la obligación o culpa".

Para interrumpir el ciclo de la violencia, las personas mayores deben analizar su propio pasado, con el fin de comprender lo que vivieron durante su infancia y evaluar sus interacciones con los niños y jóvenes. Sólo aquellos que son víctimas de este tipo de actos y permiten que sigan produciéndose de forma impune corren el peligro, como consecuencia de ello, de destruir las vidas de otras personas. La educación debe facilitar la interpretación personalizada de las experiencias vitales, para que los alumnos puedan reconocer y afrontar los malos tratos, la injusticia y la desigualdad. Cuando los alumnos hayan resuelto todos estos temas estarán preparados para abordar el conocimiento cognitivo.

Si quienes ejercen la docencia, no toman conciencia de los posibles peligros que se derivan de un pasado no analizado, es necesario un proceso para que puedan reflexionar sobre sus propias experiencias educativas.

<sup>2</sup> Adaptado de Ross Epp, Juanita y M. Watkinson, Alisa. (2004). *La Violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. La Muralla, Madrid.*

## Cómo interviene el inconsciente en la elección de carrera

Yazmín Miranda Peralta Lic. En Psicología

**E**ste artículo plantea como pregunta a desarrollar, si el inconsciente interviene en la elección de una carrera profesional, cuestión que parecería pertenecerle más a una decisión consciente; pero desde hace más de un siglo Sigmund Freud crea un nuevo campo de explicación de los fenómenos psíquicos y declara que los pensamientos son inconscientes. Esto marca un "parte aguas" en la explicación de la comprensión humana, a partir de la afirmación de que hay pensamientos que no son meramente conscientes y de que lo que rige la vida psíquica de los seres humanos es lo inconsciente, de este modo Freud desarrolla un campo nuevo de explicación nombrándolo Psicoanálisis.

Todo el desarrollo teórico de la psicología y ciencias sociales antes de Freud postulaba que el pensamiento es consciente, por lo que la premisa de Freud parece una contradicción a lo anteriormente planteado, pues bien Freud dice que el Inconsciente tiene procesos que "no tienen un miramiento por la realidad",<sup>1</sup> están sometidos al principio de placer y sólo cumplen los requisitos de la regulación placer-displacer, presentan una ausencia de contradicción, un carácter atemporal y una sustitución de la realidad exterior por la psíquica; esto es propiamente lo que Freud denomina como un Sistema Inconsciente. Habrá que hacer hincapié en que el término inconsciente se ha desplazado a explicaciones metafísicas y populares que desvían el saber psicoanalítico a otro campo como es el social, el psicológico o el antropológico. Algunas pretensiones omnisapientes toman el psicoanálisis de manera fragmentada e intentan dar explicaciones que difuminan la seriedad y profundidad, así como la claridad de su campo.

Hablar de una realidad psíquica que predomina en los actos de los sujetos nos lleva a exponer que se trata de un proceso que busca cumplir la realización de un placer, una satisfacción en las decisiones subjetivas de cada sujeto; aunque éstas puedan a veces parecer aversivas en lo social como puede ser el caso de los que no encuentran una satisfacción en estudiar determinada carrera, en no concretarla, en fracasar profesionalmente, etc. Sin embargo, la decisión de la carrera se encuentra atravesada por la búsqueda de una satisfacción en un primer momento imaginaria, pero que posteriormente para algunos sujetos, llegará a ser mucho más trascendente que el cumplimiento de una regla social, para constituirse en un sentido de vida.

Freud habla de un más allá del principio del placer refiriéndose a que la vida de un sujeto se encuentra comandada por la búsqueda de placer en la repetición al infinito. Esta premisa arroja que lo construido originariamente por el sujeto se concretará a lo largo de su vida. Es importante mencionar que sólo a posteriori se puede observar lo que el sujeto buscó en la elección de carrera y en el transcurso de ésta hasta concretar su ejercicio profesional, sea en el placer de ejecutarlo o en el displacer, eso hablará de su satisfacción. De ahí que puedan existir los profesionistas exitosos y los que fracasan, así como los que en determinada carrera no encuentran un bienestar y deciden dedicarse a otra cosa que sí les proporcionará un bienestar psíquico.

Cuando los estudiantes se encuentran en los estudios de preparatoria, sabemos que algunos pretenden seguir sus estudios académicos en la universidad, muchos están hartos de la escuela, otros deciden trabajar o truncar sus estudios al enfrentarse a vivencias que cobran más relevancia en el transcurso de la preparatoria y otros encuentran vicisitudes económicas que resolver antes que proseguir estudiando. Aunque muchas veces, accedan o no a estudios universitarios, los jóvenes no saben lo que quieren hacer en la vida, están en un momento crítico por encontrarse a sí mismos y de alguna forma hallar su lugar en el mundo.

La preparatoria muestra a los alumnos varias áreas de conocimiento, dentro de las cuales cada uno elige su preferencia sobre ofrecimientos específicos de carreras profesionales, pero detrás de una preferencia o gusto personal cabe la cuestión de qué es lo que motiva a cada uno de ellos a pensar en una carrera profesional.

Tenemos que decir que el estudio instaurado como una obligación y en algunos casos como aspiración familiar a cumplir, aunado a la regulación estatal de las profesiones ya establecidas y a las exigencias del campo laboral, que demanda a los solicitantes por lo menos estudios de licenciatura para aspirar a un empleo de medianos ingresos, coartan una elección totalmente libre.

<sup>1</sup> Contribución a la Historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. (1914-1916) en obras Completas tomo XIV. Amorrortu Editores: Argentina.



COSTA BRAVA. Oleo sobre tela. 65X81 cms. Isidre Cistarié

Esta elección que van a realizar genera, a partir de lo imaginario en cada joven, expectativas de que una carrera es lo que les permitirá alcanzar su realización así como un estatus económico y el reconocimiento en el ámbito familiar y social.

Algunos estudiantes se plantean que la carrera seleccionada es la que les apasiona y buscan con esa elección insertarse en un campo laboral óptimo. Aquí es importante remarcar que lo imaginario cobra relevancia en esta decisión, los alumnos ya tienen construida una decisión de cómo se ven en un futuro.

Hay un referente que parte de una estandarización, pues las carreras ya están como abanico de opciones por decidir y, ante éstas, cada alumno se coloca de distintas maneras: encontrando unos, una opción viable para ellos, otros, entusiasmados por varias carreras, muchos indecisos, angustiados, temerosos o apáticos. Es aquí donde ellos pondrán a jugar su deseo inconsciente, lo más íntimo de sus motivaciones, un deseo oculto y que no alcanzan a vislumbrar en ese momento, quizás sólo sabrán de él en el transcurso del estudio y de su ejercicio profesional, pero sin duda vivirán las consecuencias.

Se escuchan quejas de algunos estudiantes alrededor de su carrera, como por ejemplo: "yo no quería estudiar medicina pero mi padre quería que yo fuera médico como él." En cierto estatus económico suele suceder que lo que determina la elección de determinada carrera es la herencia de una

empresa. Ya estando dentro de los cursos universitarios hay estudiantes que cambian de carrera, otros que encuentran dificultades importantes en la concentración y comprensión de los contenidos; hay muchas vivencias de los estudiantes universitarios que demuestran que no es fácil esta elección.

Lo que si podemos decir es que la carrera se elige a partir de resolver u obtener algo ya preestablecido psíquicamente, en algunas de las primeras clases de la universidad y en psicología en particular los maestros preguntan: ¿Por qué escogiste psicología? Los alumnos suelen dar respuestas tales como: "quiero comprender la conducta humana", "quiero ayudar a las personas", "quiero aportar a la sociedad algo", entre otras. Dicen muchas cosas alrededor de lo que esperan encontrar y hablan de un deseo de que la carrera les resuelva una búsqueda personal y responda a una pregunta que aparece como incógnita: ¿Por qué voy a estudiar esto? Lo debo tener claro. Y sólo alcanzan a decir algo convencional, que no satisface del todo a la cuestión; sin embargo, en esta carrera de psicología algunos estudiantes llegan a decir que lo que quieren es resolver algo propio y ayudarse a ellos mismos.

Esto parte de un saber psicoanalítico, de que lo que se busca es algo propio, un cumplimiento de placer en la elección profesional y el ejercicio o no de ésta.

A lo largo de esta carrera se despiertan en los estudiantes fantasmas de cómo aprender del otro y de ellos, inclusive manifiestan certezas de poder medir la conducta humana y a

partir de estas mediciones aplican la obtención de un saber sobre el otro y sobre sí mismos.

El Psicoanálisis plantea que el inconsciente no es accesible a la conciencia de nadie y la conducta no es aquello que tenga un significado universal, sólo cada sujeto, en su decir, demuestra qué significa para él, por ejemplo, la elección profesional.

La elección de los sujetos recorre un camino personal, hay una construcción anterior y una posterior a lograr, esta última se demostrará en su ejercicio profesional: la concreción del cumplimiento de la satisfacción a lo largo de su vida.

Las variaciones de lo que lleva a los sujetos a una elección, muestran desde el Psicoanálisis que hay una posición del sujeto respecto a ella. Lo inconsciente se puede manifestar desde el aparente saber o desde el no saber, dejando un panorama incierto, pero lo que si podemos decir es que se marca una elección a partir de una satisfacción en varios momentos: en la elección, en el desarrollo de los estudios y en la ejecución de su profesión; en conjunto, podemos decir que aquel profesionalista, finalmente demostrará sus formas de satisfacción jugadas en una elección profesional.

#### Referencias bibliográficas.

- Freud, Sigmund. *Lo Inconsciente* (1915) en *Obras Completas*, tomo XIV. Amorrortu Editores: Argentina.  
*Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) en *Obras Completas*, tomo XIV. Amorrortu Editores: Argentina.  
*La represión* (1915) en *Obras Completas*, tomo XIV. Amorrortu Editores: Argentina.  
*Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico*, (1911), Tomo V. Amorrortu Editores: Argentina.  
*Los que fracasan cuando triunfan* (1916), tomo XIV. Amorrortu Editores: Argentina.

Somos sujetos simbólicos, nos antecede un universo preestablecido, cada sujeto no inventa la carrera a seguir, ya existe y él sólo se inserta desde su subjetividad, sus conflictos, expectativas, aspiraciones, fantasías y todo lo que él ya tiene construido y pone a jugar en esto lo que el exterior le ofrece. Somos, diría Freud, sujetos del inconsciente, sujetos en búsqueda de satisfacciones constantes, para lo cual la carrera es un montaje más del placer buscado, aunque sea en contra de lo socialmente preestablecido y esperado.

Esa es una verdad que hace más de cien años se develó y de la cual muchos sujetos divergen y hacen bien, pues del inconsciente no se ha querido saber, porque implicaría llevar al sujeto a hacerse responsable de sus formas de satisfacción en las elecciones de su vida.

Hasta de lo que se ignora uno es responsable y creador de nuestro universo exterior que habla de la realidad psíquica construida.

- Esquema del psicoanálisis parte VIII. El aparato psíquico y el mundo exterior* (1940), Tomo XXIII. Amorrortu Editores: Argentina.  
*Construcciones en análisis* (1937), Tomo XXIII. Amorrortu Editores: Argentina.  
 Assoun, Paul. *Introducción a la metapsicología freudiana*. (2000). Siglo XXI. México.  
 Fernández Pérez, (2001) *Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 3, No. 1. México. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>

# La Descripción de la Práctica Docente

Ma. Del Pilar Chapela Blanco Mendoza *Asesora Académica de la UUPN 097 DF Sur*

**E**n la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94) de la Universidad Pedagógica Nacional se establece, como uno de sus propósitos, que los profesores-estudiantes reflexionen, evalúen, problematicen, comprendan y transformen su práctica docente y elaboren, paulatinamente un proyecto de innovación. Uno de los momentos, de este proceso, es la descripción y reflexión de la práctica docente propia, donde he observado la dificultad, por parte de los profesores-estudiantes de hacer esto de manera profunda y exhaustiva. Ante esta situación me di a la tarea de elaborar un documento titulado "Guía de Descripción de la Práctica Docente", ya publicada en la revista CONTRASTES No. 15 y 16 de otoño del 2002 y un instrumento de evaluación del fruto de esta descripción llevada a cabo por los mismos profesores-estudiantes y que ahora presento en este número. Estos dos instrumentos fueron entregados a los estudiantes de 3 grupos del segundo semestre del curso "Análisis de la Práctica Docente" para su consideración y posterior uso. Es objeto de este trabajo, la presentación de este segundo instrumento que es un modelo de evaluación del trabajo terminal de esta etapa: "Evaluación de la descripción y reflexión de la práctica docente propia", destacar la importancia de esta reflexión, así como socializar algunas experiencias vividas al entregar estos dos documentos a los profesores-estudiantes al inicio del curso "Análisis de la Práctica Docente Propia"

La práctica docente, como acción cotidiana de muchos, va más allá del dominio de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, más allá del sólo compromiso individual con el desarrollo de un curso, de una mañana o tarde acompañando a niños y jóvenes que asisten a las escuelas, de la atracción o interés que representa encontrar en la evaluación el éxito propio o de los estudiantes, así como del impacto que nuestra acción pueda provocar en el entorno y en el desarrollo de la sociedad.

Muchas veces, como educadores, nos hallamos en la posibilidad de ampliar nuestras construcciones y nuestros caminos hacia nuevas dimensiones, que no son necesariamente las que responden a polaridades irreflexivas, a las cuales nos podemos sentir tentados, cayendo en una certidumbre peligrosa, anquilosante, en una "artritis" docente, nos hallamos ante situaciones que mas bien invitan a encontrarnos con nuestra propia pluralidad de aspectos, con nuestra inconmensurabilidad, con nuestra complejidad concretizada en nuestra praxis cotidiana, donde la práctica del docente va aunada a la práctica existencial de quienes viven el proceso educativo.

Ante esta complejidad que implica la práctica docente y por tanto su descripción, hace algún tiempo, como ya lo señalé, propuse una Guía de Descripción de la Práctica Docente, donde se establecen una serie de dimensiones, categorías e indicadores acerca de lo que implica ser docente de educación preescolar y primaria.

Esta guía se encuentra estructurada de la siguiente manera:

1. Contexto con trece indicadores
2. Características del grupo atendido con seis indicadores
3. Características de la profesora con doce indicadores
4. Mis concepciones con catorce indicadores
5. Relación con autoridades con dieciocho indicadores
6. Práctica docente con catorce categorías
  - Plan de estudios y programas con dieciséis indicadores
  - Promoción de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes con trece indicadores
  - La clase con catorce indicadores
  - Materiales de apoyo para la promoción de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes con doce indicadores
  - Relación alumno-maestro con diez indicadores
  - Relación alumno-alumno con cinco indicadores
  - Autoridad con seis indicadores
  - Disciplina con siete indicadores
  - Evaluación con nueve indicadores
  - Recreo con cuatro indicadores
  - Tareas en casa con quince indicadores
  - Ceremonia Cívica con siete indicadores
  - Relación con padres de familia con cinco indicadores
  - Características y tiempos destinados a distintas actividades relacionadas con su práctica docente con trece indicadores
7. Algunas reflexiones con catorce categorías
8. Conclusiones, sugerencias y alternativas

En cada dimensión y en cada categoría se pide al estudiante, una vez hecha la descripción de la práctica docente propia, una reflexión parcial con la siguiente pregunta: ¿Cuáles son mis aciertos y desaciertos o dificultades que encuentro en este sentido?

La necesidad de reflexionar sobre la práctica docente, nace del vínculo de la propia condición existencial con dicha práctica y se da en un encuentro de condiciones y fuerzas que la circundan y que la propia acción genera, donde su reconocimiento, descripción, reflexión y transformación

describen y construyen una relación en nuestra vida, en nuestra forma de vivir, de interpretar, de hacer mención, de accionar. Mediante esta hermenéutica, que implica un diálogo vital con sí mismo, con los demás y con el entorno se da la presencia, de manera más clara, de nuestra existencia, en tanto esta existencia es conciente de sí y de su propia interdependencia con infinidad de equilibrios y sistemas.

Esta relación cambiante, fluida y dinámica con la totalidad y complejidad del entorno que, es también el de sí mismo, constituye una inevitabilidad pero al mismo tiempo un fenómeno candidato a ser fomentable, para la consecución de nuestro carácter motivacional y de cambio posible, de caminar hacia nuestra utopía intrínseca sea cual ésta sea. La concienciación como cambio, debe ser una constante en el ser docente. Para formar, para generar acción, en lo tocante a la vida interna de los actores educativos, se necesita una toma de conciencia y una toma de lenguaje, una propiedad que nombra y da existencia a ese fenómeno, lo forma y lo hace parte de la propia formación de la estructura cognitiva y emotiva de los participantes, que son plurales, donde no alcanza una opinión individual para agotar las posibilidades de desarrollo de ese individuo. Una semilla, contiene la potencialidad de un sinnúmero de plantas, pero no agota el desarrollo de éstas. Reflexionar sobre la propia práctica docente es una apertura a la vitalidad de la propia creación, en tanto ésta está evolucionando hacia su propia creación,

hacia su propia potencialidad inagotada, como la es la del docente. La incompletitud, como motivación, hace que la reflexión nazca abarcando y dando una unidad dinámica a los distintos niveles y medios de creación del docente, medios y niveles que pueden derivar en contradicciones. Pero en la reflexión cabe la comprensión de la propia contradicción, al generarse como un dominio más amplio que re-crea y pone en nuevas perspectivas cada uno de los supuestos que creíamos fundamentales y de los que ahora creemos fundamentales, de los que cambiamos relacionándolos con otros que modifican su identidad, de forma que, nosotros mismos, estemos en comunión con variaciones de nuestras propias creaciones inacabadas, de las construcciones que nos relacionan. La comprensión implica la recreación de los elementos comprendidos a un nuevo nivel, que resulta en una lectura, en un carácter distinto de los elementos que lo componen, al ser reflexionados. En la reflexión de la práctica docente, se establece un vínculo renovado con el cambio que es un factor de fuerza transformadora de la vida, al ser la reflexión una relación y un ensayo de comprensión, un intento constante.

Esta toma de conciencia, surge al explorar el sí mismo, como la reflexión surge de la interdependencia de los fenómenos y las estructuras generativas de estos fenómenos, en una trama a veces manifiesta y a veces tácita y sutil, lo que se da como una fuerza impulsora, es un destello en la oscuridad.



BODEGON. Oleo sobre tela. 81X100 cms. *Isidre Cistarié*





SEGOVIA. Oleo sobre tela. 60x73 cms. Isidro Cistari

El documento "Descripción de la práctica docente" fue entregado, como ya se dijo, a los profesores estudiantes antes señalados y, junto con el documento anterior, se les entregó la siguiente matriz de evaluación para dar seguimiento y evaluar el trabajo final "Descripción y reflexión de la práctica docente propia" donde se establecen cada uno de los aspectos a considerar en este proceso continuo y final de evaluación y los criterios correspondientes para su conocimiento y actuación en consecuencia.

En este modelo de evaluación se expresan los distintos apartados solicitados para este trabajo, los contenidos de la Guía de descripción y reflexión de la práctica docente, los indicadores para evaluar cada aspecto y una escala de 1 a 4 que arroja una calificación numérica realizando las operaciones matemáticas pertinentes.

Entonces este modelo está estructurado bajo el siguiente esquema:

- Introducción
- Desarrollo
  - Descripción de la práctica
    - Elementos de la práctica docente
      - Dimensiones
      - Categorías
      - Indicadores
    - Entrevistas
    - Transcripción de video
  - Análisis de la práctica
    - Elementos de la práctica docente
      - Dimensiones
      - Categorías
      - Indicadores
    - Reflexiones
- Conclusiones. Aciertos y dificultades
- Calidad de la presentación

DESCRIPCION Y REFLEXION DE LA PRACTICA DOCENTE PROPIA

Evaluación trabajo final

		Muy bien (4)	Bien (3)	Suficiente(2)	Insuficiente (1)		
		100%	75%	50%	25% O MENOS		
Introducción	Cuenta el trabajo con todos los apartados acordados						
	Establece el qué del trabajo						
	Establece el para qué del trabajo						
	Presenta al menos dos citas textuales acordes con el texto						
Claridad							
Desarrollo	Descripción de la Práctica docente	Elementos de la práctica docente	Características del grupo atendido				
			Características de la profesora				
			Concepciones básicas				
			Relación con autoridades				
			Plan de estudios y programas				
			Promoción de conocimientos habilidades y actitudes				
			La clase				
			Materiales de apoyo				
			Relación alumno-maestro				
			Relación alumno-alumno				
			Autoridad				
			Disciplina				
			Evaluación				
			Recreo				
			Tareas en casa				
			Ceremonia cívica				
			Relación con padres de familia				
			Características y tiempo destinado a distintas actividades relacionadas con su práctica docente				
			Entre vistas	Adecuadas a las características de los entrevistados			

Análisis de la Práctica docente	Transcripción	Aportan información significativa para conocer el punto de vista de los otros.				
		Claridad				
		Suficiencia				
	Profundidad					
	Elementos de la práctica docente	Características del grupo atendido	La reflexión y análisis abarca de 8 a 9 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 6 a 7 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 4 a 5 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 0 preguntas
		Características de la profesora	La reflexión y análisis abarca de 8 a 9 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 6 a 7 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 4 a 5 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 0 preguntas
		Mis concepciones	La reflexión y análisis abarca de 15 a 18 conceptos	La reflexión y análisis abarca de 11 a 14 conceptos	La reflexión y análisis abarca de 7 a 10 conceptos	La reflexión y análisis abarca 6 o menos conceptos
		Relación con autoridades	La reflexión y análisis abarca de 8 a 9 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 6 a 7 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 4 a 5 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 0 preguntas
		Planeación	La reflexión y análisis abarca de 15 a 18 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 11 a 14 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 7 a 10 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 6 o menos preguntas de la guía
		Promoción de conocimientos, habilidades y actitudes, la clase y la evaluación	La reflexión y análisis abarca de 65 a 83 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 40 a 64 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 30 a 40 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 29 o menos preguntas de la guía
Relación alumno-maestro, maestro-padres de familia y autoridad		La reflexión y análisis abarca de 15 a 18 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 11 a 14 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 7 a 10 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 6 o menos preguntas de la guía	
Relación alumno-alumno	La reflexión y análisis abarca de 6 a 5 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 4 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 2 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 1 o ninguna pregunta de la guía		

	Disciplina	La reflexión y análisis abarca de 5 a 7 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 4 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 2 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca 1 o ninguna pregunta de la guía
	Recreo, tareas en casa y ceremonia cívica	La reflexión y análisis abarca de 11 a 14 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 7 a 10 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 3 a 6 preguntas de la guía	La reflexión y análisis abarca de 2 a ninguna pregunta de la guía
Reflexiones	La reflexión de la práctica docente a partir de la Cuarta Carta de Paulo Freire en la que establece las cualidades de un buen maestro: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humildad,</li> <li>• Amorosidad,</li> <li>• Valentía</li> <li>• Claridad</li> <li>• Decisión,</li> <li>• Seguridad</li> <li>• Tolerancia</li> <li>• Equilibrio ( paciencia-impaciencia)</li> <li>• Alegría de vivir</li> </ul>	La reflexión abarca las siguientes características:  Profunda Comprometida Completa Sincera	La reflexión se realiza de acuerdo a tres de las siguientes características:  Profunda Comprometida Completa Sincera	La reflexión se realiza de acuerdo a dos de las siguientes características:  Profunda Comprometida Completa Sincera	La reflexión se realiza de acuerdo a una o ninguna de las siguientes características:  Profunda Comprometida Completa Sincera
	Otras reflexiones	Las reflexiones finales en el trabajo cumplen con las siguientes características:  Profundas Comprometidas Completas Sinceras	Las reflexiones finales en el trabajo cumplen con tres de las siguientes características:  Profundas Comprometidas Completas Sinceras	Las reflexiones finales en el trabajo cumplen con dos de las siguientes características:  Profundas Comprometidas Completas Sinceras	Las reflexiones finales en el trabajo cumplen con una o ninguna de las siguientes características:  Profundas Comprometidas Completas Sinceras
	Se evidencia la conciencia de evaluación y análisis				
	Se evidencia la necesidad de transformar la práctica docente propia				

	Se evidencia la conciencia de la diversidad de visiones y de paradigmas				
	Existe congruencia entre los distintos apartados del trabajo				
Conclusiones Aciertos y Dificultades	Establece los aciertos detectados en su práctica docente				
	Establece las dificultades detectadas en su práctica docente				
	Existe congruencia entre los aciertos detectados y el cuerpo del trabajo				
	Existe congruencia entre las dificultades detectadas y el cuerpo del trabajo				

Presentación	Ortografía	El trabajo presenta <b>10 o menos</b> desaciertos ortográficos.	El trabajo presenta de <b>11 a 15</b> desaciertos ortográficos.	El trabajo presenta de <b>16 a 20</b> desaciertos ortográficos.	El trabajo presenta <b>21 o más</b> desaciertos ortográficos
	Redacción	El trabajo está escrito de tal manera que se comprende <b>en su totalidad</b>	El trabajo está escrito de tal manera que se comprende <b>en más de un 75% de su totalidad</b>	El trabajo está escrito de tal manera que se comprende <b>en un 50% o más de su totalidad</b>	El trabajo está escrito de tal manera que se comprende <b>de 0 a 49% de su totalidad</b>
	Limpieza				

Totales \_\_\_\_\_

Suma Total \_\_\_\_\_

En el transcurso del curso "Análisis de la Práctica Docente" se realizó una acción de acompañamiento hacia los estudiantes por parte de la profesora, para la tarea de describir y reflexionar sobre la práctica docente de cada uno de los participantes, a través de la continua socialización de los avances y la retroalimentación y orientación grupal e individual de los trabajos realizados en la que intervino como punto de referencia esta matriz de evaluación del producto final, que permitió un referente común para todos.

Los estudiantes mostraron, la mayoría de las veces, entusiasmo, orden, riqueza en las descripciones, en fin, abundancia, sistematización, motivación en el trabajo realizado.

Ante la variedad de aspectos y puntos a describir y a reflexionar sobre ellos se tomó conciencia de la complejidad que implica la práctica docente, se recuperaron aspectos que no eran considerados "importantes" dentro de esta tarea. Se "abrieron puertas y ventanas" hacia la propia práctica docente. Se alentó la reflexión ante la demanda de respuestas a preguntas variadas sobre el qué, el cómo, el por qué, el cuándo de la práctica docente que derivó, insisto, en la toma de conciencia, en la reflexión, en el análisis y tal vez, en la problematización y la construcción de soluciones, para la transformación del quehacer educativo.

El contenido de muchos de los trabajos presentados reflejaron, un estado de introspección e integración de aspectos, si bien la evaluación derivando una calificación, en muchos casos estuvo presente como motivación, cabe destacar que la apuesta por la honestidad que se solicita al principio de la guía se manifestó en distintos momentos, aunque las concepciones sociales actuaron en muchos momentos como modelos tácitos. Por otra parte, el cuestionamiento se hizo presente en muchos casos y ocasiones, generando una resignificación de la tendencia a evaluar donde, cabe aclarar, los aspectos presentados en la guía no pretenden ser, incómodamente una pregunta sobre la cobertura de aspectos positivos, sino que, mediante la integración compleja de aspectos y la conciencia de dicha complejidad, se permitió una tendencia a la profundización con sus limitaciones y varianzas.

El contar con el instrumento de evaluación de antemano permitió, según se observó y por comentarios de los estudiantes, un aprendizaje implícito sobre lo que se esperaba de ellos, en cuanto a aprendizajes y desarrollo de habilidades, además de contar con una guía más de lo que el curso demandaba. Este instrumento de evaluación también se constituyó en un documento a ser consultado durante la realización del trabajo, apoyando así a la Guía de descripción de la Práctica Docente y permitiendo al alumno construir su trabajo con mayor seguridad y conciencia del logro de los objetivos planteados para esta tarea.

Finalmente expongo algunos aspectos del impacto que, se antojan, a la luz de la experiencia de aplicación de la presente metodología de toma de conciencia y reflexión de la práctica docente propia, recuperables por los profesores interesados, comprometido con la transformación de esta práctica:

- La toma de conciencia de la propia experiencia docente como un campo existencial activo, en la apertura hacia el hecho de "ser docente" en descubrimiento continuo.
- El proceso de análisis para la valoración autodirigida que permita una visión de las orientaciones prioritarias, para la consecución de una sensibilidad fundada en la capacidad analítica y en un encuentro de valores prioritarios.
- El ejercicio de la práctica docente con la creación de herramientas reflexivas, en una experimentación y producción activa de cambios.
- La transformación de aspectos al develarse sus relaciones y cualidades propias en un contexto de autoconocimiento.
- La vinculación con la comunidad educativa por medio de la reflexión, al dotarla de su propio medio conversacional en la profundización de la praxis,
- La autorregulación en un proceso de introspección, análisis y transformación de la práctica docente.

En fin, esta experiencia, junto con los documentos presentados, constituyen propuestas viables para favorecer en los profesores-estudiantes la descripción, reflexión y toma de conciencia de la complejidad, riqueza e importancia de su práctica docente y motivar su transformación en bien de la sociedad.

## PROCESOS Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

La reflexión como estrategia de formación y transformación de la práctica de los estudiantes-profesores que cursan el primer semestre del eje metodológico correspondiente a la Licenciatura en Educación plan 94

Ma de Lourdes Sánchez Velázquez. Asesora Académica de la UUPN. 097 DF Sur

El escrito que a continuación se expone, forma parte de las inquietudes que los asesores del eje metodológico de la Licenciatura en Educación Plan 1994, (LE 94) hemos planteado en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participamos junto con los estudiantes de dicha licenciatura; específicamente en lo que corresponde a la acción reflexiva de los estudiantes-profesores como parte del proceso de análisis y transformación de su práctica docente, aspecto central en esta licenciatura y a la vez problemático, ya que es una tarea difícil de realizar por parte de los estudiantes.

Una vez que hemos discutido dicha problemática, hemos planteado los factores que provocan esa carencia de reflexión en los estudiantes, al mismo tiempo, al buscar posibles soluciones, se encontró que una de ellas es el análisis de conceptos y sus relaciones a través de la técnica de mapas conceptuales; aquí se expone esta alternativa realizada por parte del estudiante, durante el primer curso del eje metodológico, ya que se considera es una estrategia, entre otras, pertinente que permite al estudiante la apropiación de herramientas teóricas y metodológicas, para el logro de la reflexión, análisis y transformación de su práctica docente.

El comunicar estos problemas enfrentados como asesores del eje, es para nosotros parte importante de nuestro quehacer profesional; una vez que nos hemos comprometido a generar una reflexión y conocimientos más amplios y profundos de la tarea que tenemos con los estudiantes-profesores que cursan esta licenciatura.

Los elementos vertidos, son apenas un avance de lo que se ha logrado reflexionar en el espacio que estamos construyendo como colectivo, no pretende ser exhaustivo, constituye un primer acercamiento al análisis que hacemos acerca del proceso de asesoría con los estudiantes-profesores de la LE 94.

La propuesta que aquí se expone, como ya se señaló, se centra en la técnica de elaboración de mapas conceptuales, como estrategia dinámica del aprendizaje en los estudiantes, desarrollada también por los asesores. En este escrito se presentan ejemplos de cómo una estudiante sintetiza los contenidos de una de las lecturas del primer curso titulado: El maestro y su práctica docente, con la ayuda de un mapa conceptual, con ello se pretende evidenciar que el estudiante logra una mayor claridad conceptual y una mayor reflexión teórica a través de dicha técnica.

En esta licenciatura se espera que el nuevo profesional de la educación, busque el conocimiento, indague y cuestione la realidad, se enfrente a las teorías desde una visión crítica,

dialogue con los autores, formule preguntas, piense que no hay verdades absolutas en los textos que lee, considere el contexto en el que se aplicarán dichos conocimientos, que los someta a la crítica permanente, en un constante proceso de acción-reflexión acción que redundará en su autonomía profesional; éstos son ejes centrales que se abordan en las clases desde el primer curso del eje metodológico.

Uno de los problemas que enfrentamos los asesores del eje metodológico es la escasa habilidad de los estudiantes maestros para reflexionar sobre su práctica, a la luz de elementos teóricos que se brindan en la licenciatura desde los primeros semestres, y un factor que influye en esta situación es que en la escuela, han sido formados en modelos totalmente tradicionalistas en los que básicamente el alumno debe callar ante la exposición vertical del maestro, este papel sumiso, lo aprendieron a lo largo de toda su escolaridad y al enfrentar un medio educativo más dinámico como el que se propone en esta licenciatura, la respuesta es pasiva.

En las discusiones en el aula, con los grupos de primer semestre del eje, al reflexionar sobre su práctica, el profesor-estudiante no logra explicar cabalmente, cómo resuelve esas situaciones, esto es: se limita a señalar que lo resolvió, sin detenerse a reflexionar en los fundamentos pedagógicos o de otras disciplinas, con las cuales está ligado ese conocimiento particular, así como las bases a través de las cuales llegó a la solución del problema; ante esta situación nos preguntamos:

**¿QUÉ ES LO QUE PUEDE AYUDAR REALMENTE AL PROFESOR A REFLEXIONAR SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE?**

En relación al análisis de este problema, es necesario definir qué se entiende por reflexión o acto reflexivo: para Perrenoud, (2004, 30) es "la acción o efecto de reflexionar"; esta palabra proviene de la palabra reflejar, es decir, cambiar de dirección la luz. Reflexionar para este autor consiste en: "preguntarse lo que pasa o lo que va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica etc". Otra acepción que se acerca más a nuestro interés es: considerar nueva y detenidamente una cosa.

Es común, como ya se dijo, que al preguntar a los estudiantes-profesores acerca de cómo resolvieron algún problema de su práctica, respondan que simplemente lo hicieron sin saber cómo o en qué herramienta teórica se apoyaron, sin embargo, es preciso reconocer que al haber resuelto el problema, la forma y contenido de la acción implica un conocimiento teórico, aunque no lo reconozcan, aquí la idea es que el asesor funja de guía en ese recono-

cimiento, en ese darse cuenta de que sus acciones tienen un sustento teórico.

Por otra parte, en la guía del estudiante, que forma parte de su material de apoyo, se solicita al estudiante enlistar sus saberes, vinculados a cada uno de los cursos del primer semestre (Grupos, el Niño en la escuela y Desarrollo e Institución Escolar), esta tarea lo lleva a familiarizarse con un pensamiento complejo e integrador del conocimiento, sin embargo, este proceso puede quedar limitado sin la guía precisa y acertada del asesor que oriente esa integración fundamental. Por lo antes expuesto en nuestras discusiones como asesores pensamos que es imprescindible contar con una visión integral del plan de estudios y no caer en una fragmentación del conocimiento que por ende redundará en la visión parcial de los problemas por parte de los estudiantes. La problemática tiene entonces varios factores que atañen tanto a estudiantes-profesores, como a asesores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos tienen una responsabilidad compartida que es necesario atender por ambas partes, ya que en las dos se pueden encontrar la solución. Veamos que no son los únicos factores decisivos en esta situación.

Para el común de las personas, la realidad se presenta desde una visión empírica, para los estudiantes-maestros y en

ocasiones para nosotros como asesores existe una clara separación entre la teoría y la realidad, el problema entonces es: ¿Cómo orientamos el pensamiento de los estudiantes en un sentido complejo, si como asesores nos es difícil lograrlo, ¿Qué estrategias seguir para que se comprendan fenómenos educativos complejos? ¿Cómo fomentar estos procesos desde lo que para los estudiantes-maestros es la realidad suprema de la experiencia concreta? Una posibilidad es formular una serie de preguntas, a manera del método socrático para poder sembrar el cuestionamiento de nuestro lugar en este mundo:

¿Sabes en qué tipo de sistema económico vivimos? ¿Conoces qué tipo de trabajo desarrollas en esta compleja división del trabajo de la estructura social? En este ejercicio de reflexión, se pensó en buscar estrategias que nos apoyaran en esta ardua tarea, de guiar, orientar y apoyar los procesos de reflexión de los estudiantes, así como buscar la estrategia más viable para lograrlo.

A fin de apoyar el proceso reflexivo que se propone en el eje y estar en condiciones de transformar la visión técnica-instrumental de la práctica docente de los profesores, se eligió seguir la técnica de aprendizaje llamada "mapas conceptuales" que permitiera a los estudiantes desarrollar la capacidad de análisis, síntesis y reflexión de las lecturas que apoyan en la comprensión y transformación de su práctica profesional y en la percepción crítica de su realidad.



Detalle. EN LA CARRETA. Oleo sobre tela. 100X81 cms. Isidre Cistari

De acuerdo con Novack los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, éstas constan de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. Cabe señalar que esta técnica requiere un cuidadoso examen de los conceptos tratados, pues el estudiante debe reconstruir las ideas del autor desde sus esquemas de conocimiento y así dar un orden y una reinterpretación de los planteamientos teóricos que se le presentan.

Previamente a la elaboración del mapa, se proporciona al estudiante la lectura de Novack, a fin de que cuente con una base para la realización de los mismos; se explican las características básicas para su construcción, que de manera resumida son las siguientes:

- Se seleccionan los conceptos clave de una lectura encerrándolos en un óvalo.
- Se establece un orden de los mismos de lo general a lo particular para su esquematización. De las ideas más generales e inclusivas a las más específicas se colocan de arriba hacia abajo.
- Se establecen líneas de relación entre un concepto y otro.
- Se unen ambas ideas a través de palabras enlaces, que pueden ser verbos, preposiciones, artículos conjunciones u otro nexos que de sentido lógico a la presentación.

Los mapas conceptuales ayudan al que aprende a evidenciar los conceptos clave, así como a establecer conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información.



Detalle. LA PUNTA (Sitges). Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cistarié

#### EJEMPLO DE UNA LECTURA VISTA EN CLASE ABORDADA A TRAVÉS DE MAPAS CONCEPTUALES:

Uno de los autores clave en el primer curso del eje metodológico es Donald Schon, quien aborda aspectos trascendentales en lo que concierne a la formación de maestros, enfatiza la relación entre el conocimiento profesional adquirido a través de la formación académica y lo que él llama arte profesional, entendido éste como: los tipos de competencia que los prácticos muestran en situaciones de práctica singulares, inciertas y conflictivas.

Schon, señala que el conocimiento profesional ha sido cuestionado junto con las instituciones formadoras de profesionales, las cuales han avalado ciertos conocimientos y saberes, de acuerdo con las críticas hechas a la formación brindada desde diferentes ámbitos, (sociedad, padres, estudiantes, instituciones que emplean a los profesionales, escuelas y universidades), además plantea que ese conocimiento no responde a las competencias profesionales que requieren las prácticas de los profesores de educación básica.

En esta lectura se da a conocer un segundo tipo de conocimiento llamado arte profesional, es un tipo de saber que se constituye de todos aquellos conocimientos que se presentan en la acción y permiten resolver conflictos indeterminados e inciertos.

Estas cuestiones planteadas por el autor, nos hacen reflexionar en cuanto al tipo de conocimiento que privilegiamos como asesores en la formación académica de los estudiantes-profesores y si pensamos la estrategia de la acción reflexiva como un proceso formativo, es necesario pensar ¿Qué tipo de conocimiento es viable en la formación de los estudiantes? ¿Qué deben aprender, cómo y para qué? ¿A quienes van a servir esos conocimientos? Es importante reflexionar sobre los contenidos que se trabajan con los profesores, es preciso pensar qué aspectos del conocimiento requieren como profesionales, como sujetos responsables de la educación de miles de alumnos de nivel básico, lo cual exige a su vez una actitud consciente, por parte de los estudiantes, en torno a lo que enseñan.

La lectura de este autor puede resultar complicada, para los profesores, dependiendo de cómo se aborde, una sugerencia que nos ha dado resultado en la apropiación del conocimiento es considerar lo siguiente:

Vincularla con los saberes del profesor que se trabajan en la lectura de Carr y Kemmis: este autor distingue dos tipos de saberes: científicos y cotidianos. En los segundos es precisamente donde ubicamos aquellos conocimientos implícitos que posee el profesor y con los cuales resuelve no sólo sus problemas cotidianos con los alumnos, sino también de otros contextos.

Para un mejor manejo analítico y sintético por parte del estudiante maestro, se sugiere que elabore, a partir de esas lecturas, mapas conceptuales, por ejemplo: la de Donald Schon que se trató líneas arriba, se solicita al alumno hacer su propio mapa conceptual y en un segundo momento, se presentan los mapas del resto de los integrantes del grupo (anexo 1), para que se contrasten las diversas formas de analizar, sintetizar e integrar un conocimiento.

Aunado a ello, se trabaja también el diario del profesor, a través del cual el estudiante-profesor accede a la reflexión de su propia práctica, todavía no en la acción misma sino en un momento posterior, al analizar sus actividades descritas en el diario, el profesor se percibe, se "espeja" y en ocasiones, tal vez piense que él o ella no es el sujeto que hace todo lo que se describe, no se reconoce en esas acciones, ese proceso de mirarse a sí mismo a través del diario escolar, permite volver a mirar la acción, comprenderla, apropiársela para en un segundo momento darle un nuevo significado, es un primer momento de toma de conciencia de un largo proceso de reflexión.

Ligado a este proceso de concientización, otro apoyo importante en este curso para fomentar la reflexión es la lectura de Paulo Freire "Acción cultural y concientización" aquí se

trabajan los distintos niveles de la conciencia, del ser y el hacer, en nuestro caso del trabajo docente; igualmente se pueden reafirmar los conceptos con otro mapa conceptual.

A fin de exponer cómo ha construido una de las alumnas de primer curso, las ideas de este autor, a continuación se presenta un ejemplo de mapa conceptual de esta lectura elaborado por una profesora del primer semestre. (ver anexo 2)

En este breve escrito compilado para los profesores, Freire sostiene que existen tres niveles de conciencia, la semitransitiva, la ingenua transitiva y la crítica; al reflexionar sobre estos niveles los estudiantes comparan con su propio nivel de conciencia y el de sus compañeros de trabajo, esto es la conciencia de sí, de los otros (compañeros) y de la institución donde trabajan, en este momento ya elaboraron una breve descripción de su trabajo; empiezan a visualizar el tipo de trabajo que realizan y su posición como sujetos en esta sociedad, así como el papel que tienen en la sociedad en su función educativa.

Aquí se plantea la importancia de la conciencia como eje para la transformación; Freire desde una tendencia crítica, nos hace pensar acerca de la conciencia real, conceptos que para los estudiantes pueden parecer sumamente complicados, sin embargo, una vez referidos a su experiencia, resultan menos difíciles de comprender.

En primera instancia es necesario considerar que para el autor en cuestión la educación y la pedagogía son procesos eminentemente políticos; aunque en este proceso de aprendizaje el asesor se enfrenta al problema de "enseñar" el significado de la conciencia. Al inicio del curso, en una primera aproximación, las ideas y conocimientos vertidos pueden carecer de importancia para el maestro aún con la contextualización de estas teorías que el asesor va explicando en cada sesión, esta noción se desarrolla en forma puramente conceptual, sin embargo, se convierte lentamente en un proceso más crítico, en la medida que el mismo estudiante maestro asimila el enfoque crítico dado al eje, así como la orientación reflexiva que se le pretende dar a esta formación.

Nuestro propósito como asesores, es que en realidad el profesor-estudiante, adquiera una conciencia crítica de su lugar en este mundo, en esta sociedad, en una institución, en la escuela y en su relación con los sujetos con los que trabaja (alumnos, padres y madres de familia, autoridades, compañeros etc.).

La idea anterior nos lleva a plantear varias cuestiones: en primer lugar qué contextos de trabajo permiten o posibilitan la toma de conciencia, como lo sostenía Marx de una

conciencia en si a una para sí; esto es, darse cuenta del lugar ocupado en una estructura social amplia, pensar que una persona puede ser solamente una mercancía más, una parte de los medios de producción para otro y que con el trabajo de una persona perteneciente a una clase social no poseedora de medios de producción, se generan ganancias extras para otra clase que si cuenta con medios de producción, al mismo tiempo es preciso que el estudiante reconozca que existen clases sociales, que vivimos en una sociedad jerárquica en todos los niveles sociales, cuestiones que en conjunto difícilmente se nos presentan ante una realidad aparente.

Hegel introduce la explicación de cómo se presenta la certeza sensible de un modo inmediato y cómo ésta aparece como el conocimiento más verdadero. : "Ni el yo ni la cosa tienen una significación múltiple., el yo no significa un representarse o un pensar múltiple, ni la cosa tiene la significación de múltiples cualidades, sino que la cosa es y es

solamente porque es, he ahí lo esencial para el saber sensible y este puro ser o esta inmediatez simple constituye la verdad de la cosa" (Hegel, 1807, 63)

La discusión que se genera con estas lecturas y otras que pueden surgir es sumamente productiva para la sesión, acompañada nuevamente de técnicas de análisis y síntesis de la información, como lo permiten los mapas conceptuales que pueden provocar grandes cambios en la conciencia de quien reflexiona sobre estos tópicos, que a su vez son necesarios para el objetivo que se ha planteado la LE 94 y el eje metodológico.

Hasta aquí estas ideas, son meramente fruto de lo que provoca trabajar con los estudiantes-maestros en el análisis de su práctica docente y que afortunadamente toca puntos esenciales de nuestra propia práctica docente como asesores, se espera que este breve escrito sirva de reflexión a otros compañeros que viven otras experiencias como asesores.

Referencias bibliográficas.

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

DIÁZ, Frida y Gerardo Hernández. (1999). "La Función Mediadora del Docente y la Intervención Educativa" en: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista.* McGraw-Hill, México Pp. 1-12

FREIRE, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación.* Barcelona, Paidós.

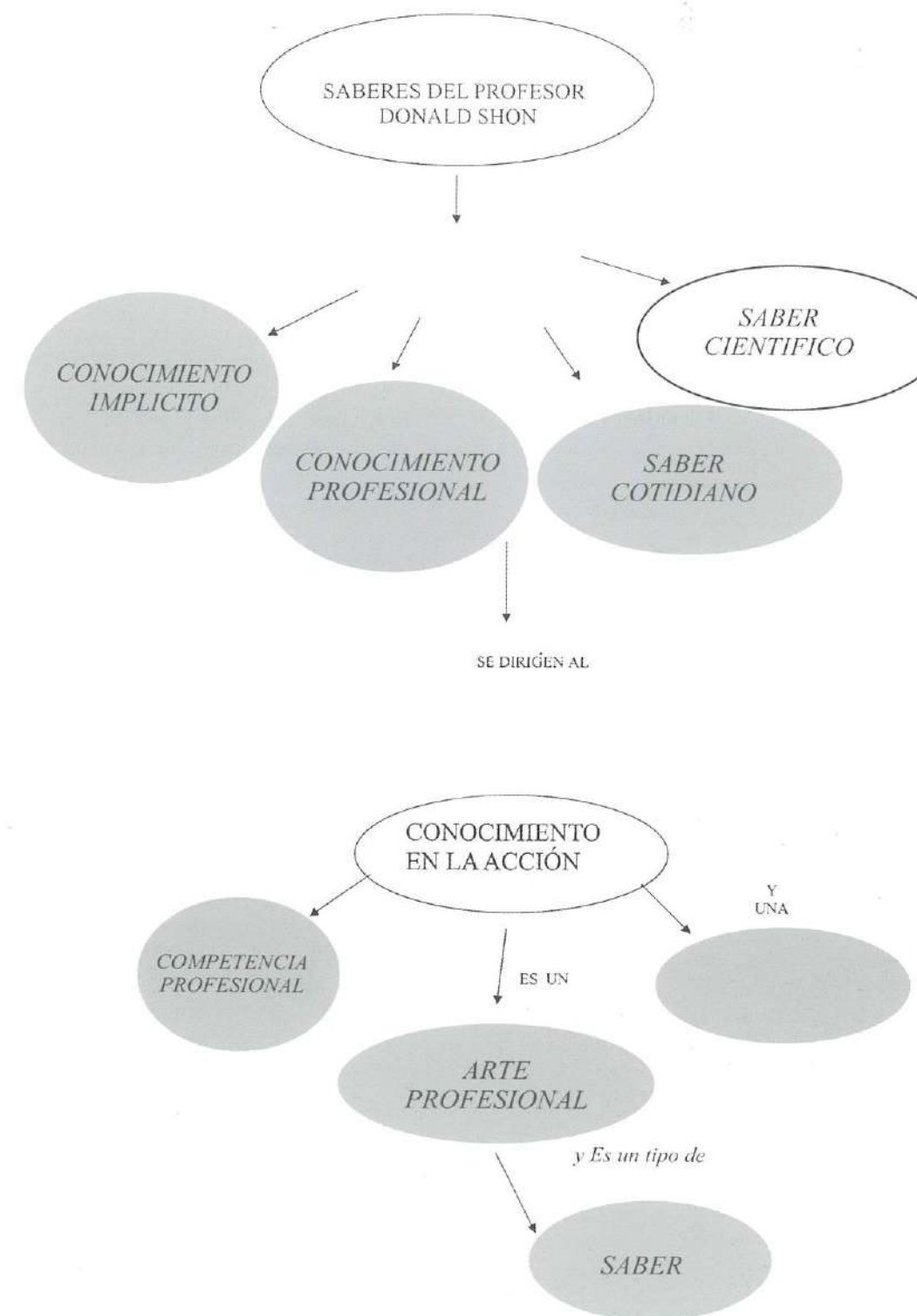
NOVACK, Joseph y Bob Gowin. (1990). "Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo" en *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca.

SCHON, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid, Paidós.



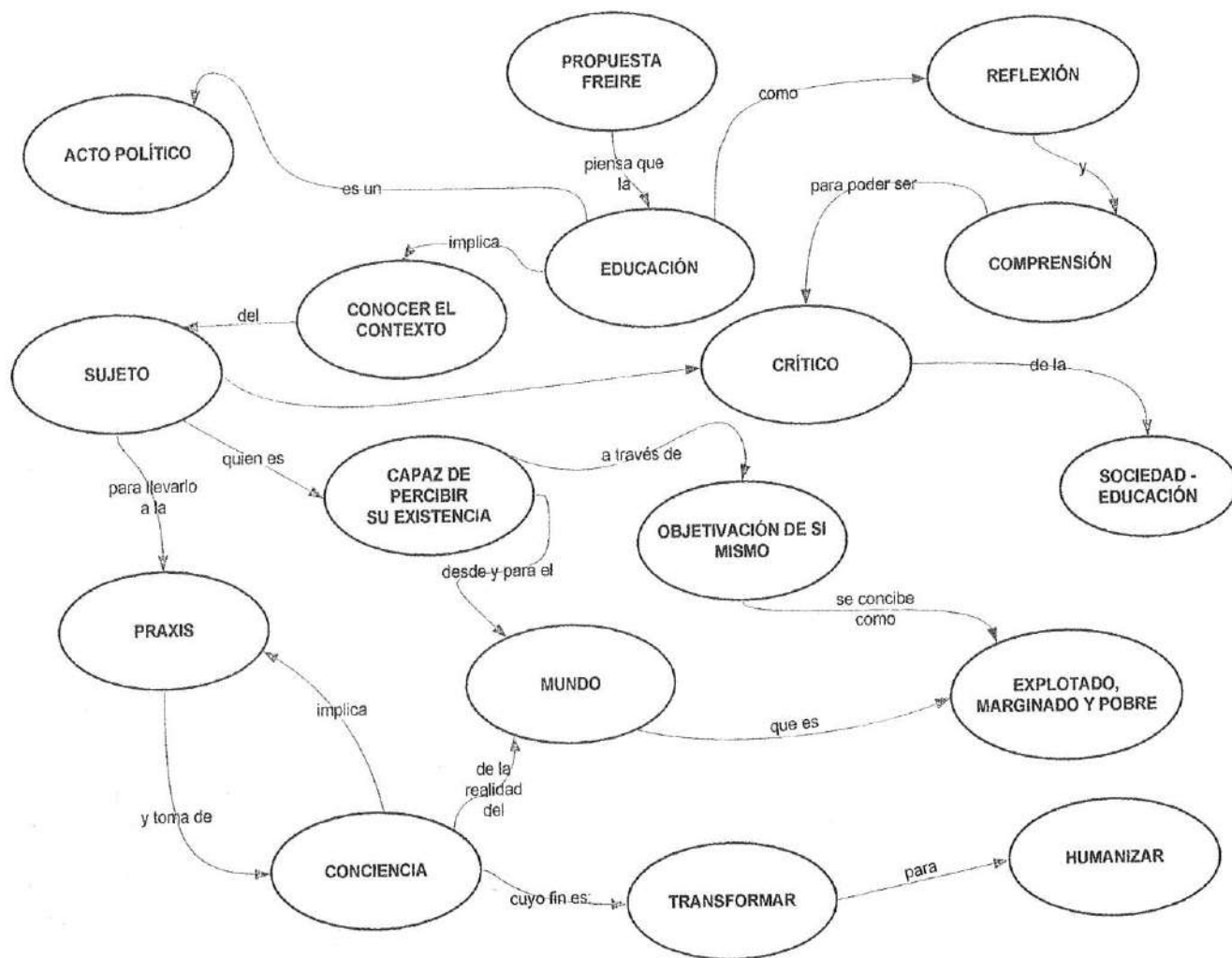
Detalle. ROSAS. Oleo sobre tela. 73X60 cms. Isidre Cistarié

Anexo 1



Ejemplo de Mapa Conceptual sobre la lectura de Donald Schon

Anexo 2



Mapa Conceptual elaborado por Verónica Luna, de una lectura de Pablo Freire

## FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS, ACTIVIDADES DE LABORATORIO Y DE CAMPO EN LAS CIENCIAS NATURALES

Roxana Lilian Arreola Rico. Asesora de la UUPN 097 D.F. Sur

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales se encuadran en cinco dimensiones o campos:

- Aprendizaje de conceptos y construcción de modelos.
- Desarrollo de estrategias cognitivas y el razonamiento científico.
- Desarrollo de destrezas experimentales y resolución de problemas.
- Construcción de una imagen de ciencia.
- Desarrollo de actitudes y valores.

Para lograr las finalidades antes mencionadas no basta con presentar al estudiante conceptos y construcciones teóricas de las diversas disciplinas, se requiere una comprensión global de los fenómenos que se estudian, así como la posibilidad de reconstruirlos y aplicarlos, en donde las actividades prácticas, de laboratorio y de campo juegan un papel relevante.

La realización de abundantes prácticas de laboratorio constituye un objetivo prioritario de la educación científica, permite la familiarización con los métodos de la ciencia y es tan importante o más que la adquisición de conocimientos conceptuales (Boyer y Tibeghien, 1989).

Es bien sabido el dilema existente en torno a la dificultad que emana la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela. Tradicionalmente se han enseñado con un enfoque teoría-práctica en donde el estudiante asume un papel reproductor de la ciencia, es decir, el alumno se concreta a revisar los aspectos teóricos y a seguir instrucciones para reproducir un experimento o fenómeno que previamente se le había dicho, por el profesor o los textos, cómo sucedería, corroborando la certeza de la información.

Las nuevas propuestas pedagógicas intentan romper con el tradicional "reduccionismo experimentalista" que ha predominado en la enseñanza de las ciencias en el que a través de un tratamiento experimental para falsear o verificar una hipótesis, el estudiante simplemente reproduce un experimento o situación en la que con antelación sabía lo que ocurriría. Así frecuentemente las prácticas se reducen a una simple "receta manipulativa" que no proporciona a los alumnos la ocasión de emitir hipótesis, de concebir posibles diseños experimentales, de analizar críticamente los resultados.

Estas carencias de las prácticas habituales han sido reiteradamente denunciadas por los profesores de ciencias y en la abundante literatura (Payá, 1990) y se ha contrastado con la escasa familiarización de los alumnos con aspectos básicos de la metodología científica (Gil y Payá, 1988).

Actualmente estas prácticas han sido cuestionadas y se plantea la necesidad de que el estudiante encuentre sentido a lo que aprende, recupere sus representaciones previas, genere hipótesis, se cuestione, proponga soluciones o alternativas, indague en torno al fenómeno o contenido temático que aborda, organice y aplique significativamente lo que aprende, realice cambios conceptuales; es decir, se trata de un enfoque orientado a fomentar el espíritu investigador, creativo e innovador que le permita explicar y transformar una realidad, basado en una relación de experiencia-teoría-práctica-teoría.

Ante esta situación se hace necesaria una renovación de las prácticas de laboratorio que recuperen la capacidad motivadora que los trabajos prácticos tienen a priori. Para ello, hay que dejar de concebir las prácticas como "ilustración" de los conocimientos transmitidos por el profesor o el texto y darles el mismo estatus de "tratamiento de problemas" que tuvieron en el proceso de construcción del conocimiento (Gil, 1982). Se trata de presentar a los alumnos la situación problemática que da sentido a la investigación, extraer de la historia de la ciencia los problemas más significativos y enfrentar a los alumnos a dichos problemas a través de actividades preparadas para abordarlos y resolverlos. Lo interesante es trabajar en términos de hipótesis, dudar sistemáticamente de los resultados alcanzados y de todo el proceso seguido, lo que conduce a revisiones continuas, a intentar obtener esos resultados por caminos diversos, a mostrar su coherencia, lejos de toda idea de un algoritmo.

A posteriori puede ser útil que cotejen su proceso de investigación con los resultados recogidos en la literatura (Risley y Redish, 1989).

Se trata, pues, de favorecer un trabajo colectivo que engarce con un paradigma teórico en torno a problemas bien definidos. Así, el papel del profesor es esencial, pero no consiste en imponer la realización de determinadas manipulaciones, sino

en dirigir el trabajo de los alumnos, creando situaciones de aprendizaje y condiciones favorables (Coll, 1985), dando retroalimentación adecuada.

En síntesis, las prácticas, actividades de laboratorio y de campo tienen una función didáctica insustituible en tanto que permiten:

- Dar significado a conceptos científicos.
- Verificar o cuestionar las ideas de los alumnos.
- Ofrecer la posibilidad de manipular.
- Construir una imagen mental de procesos naturales.
- Profundizar en la problemática.
- Fomentar el conocimiento de la naturaleza del trabajo científico.
- Desarrollar habilidades cognitivas como el análisis y la aplicación.
- Familiarizarse con los métodos de las ciencias, formas de trabajo e investigación en ciencias.
- Realizar trabajos de indagación con problemas auténticos que tienen una conexión con la vida real y con los intereses del alumnado.
- Favorecer la integración escuela-medio.

Estas actividades pueden dividirse en tres modelos principales según Caballer y Oñorbe (1997):

- Experiencias, dirigidas a mostrar hechos o fenómenos científicos, a aplicar leyes o teorías.
- Ejercicios prácticos, dirigidos al aprendizaje de técnicas y a la utilización de material de laboratorio, instrumentos de medida, comprensión y seguimiento de instrucciones.
- Investigaciones, dirigidas al aprendizaje de metodología del trabajo científico y aproximar con ello a los alumnos al proceso de elaboración de la ciencia.

La mayoría de las actividades se han concentrado en los dos primeros grupos pues generalmente tienen un carácter demostrativo o de aprendizaje y resultan fáciles de realizar; sin embargo, no podemos descartar el enorme valor formativo que proporciona la realización de investigaciones en cualquiera de los niveles educativos.

Partiendo del supuesto de que los conocimientos científicos son una manera de interpretar la realidad, no tiene sentido presentarlos descontextualizados y sin hacer continua referencia a sus relaciones con las experiencias de la vida diaria. Por ello, en algunas asignaturas resulta de interés considerar de forma sistemática relaciones con el entorno y prever la realización de actividades fuera del aula (actividades de campo) que permitan ampliar el repertorio de experiencias directas de los alumnos.



Detalle. LA DAMA DEL PARQUE. Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cistarié

Se entiende por entorno el espacio físico al que los alumnos pueden acceder de manera directa y es fuente potencial de experiencias vividas. El objeto de estudio de las actividades fuera del aula puede ser muy variado. Por ello, surge la necesidad de conocer y comprender la manifestación de los fenómenos que se producen en el medio ambiente y los efectos que éstos tienen en el desarrollo social y cultural, para lo cual se hace necesario el contacto directo con los ambientes naturales.

El papel didáctico de las actividades de campo como salidas, excursiones o visitas puede ser variado (Brusi, 1992):

- Favorecer la inmersión en el entorno, lo que permite captar su amplitud, diversidad, complejidad y la multitud de variables que interaccionan en él.
- Facilitar el conocimiento del medio, difícilmente abordable sin un contacto directo con él.
- Proporcionar vivencias que sirven como referente para captar los cambios temporales y los ritmos y cadencias en la sucesión de los fenómenos.
- Potenciar una actitud de curiosidad hacia el entorno, conocer y ejercitar procedimientos científicos que no tienen cabida en el aula.
- Ayudar a concienciar la problemática natural y social del entorno y apoyar actitudes respetuosas y críticas en relación a su uso.

#### Referencias Bibliográficas:

Claxton, Guy. "Educar mentes curiosas". *El reto de la ciencia en la escuela*.

Del Carmen, Luis -coordinador- (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. 2ª edición. Barcelona: Horsori.

Algunos de los aspectos que deben considerarse para determinar a dónde ir en una actividad de campo son: la adecuación a los objetivos y contenidos, el tiempo disponible, el costo económico, el grado de conocimiento del lugar y la posibilidad de que el alumno trabaje con cierta autonomía. En cuanto a cuándo se debe ir se pueden ubicar tres momentos básicos:

1. Actividad de iniciación, orientada a favorecer la motivación de los alumnos, a conocer sus ideas previas o a establecer conexiones significativas con sus conocimientos y experiencias anteriores que puedan servirnos de punto de partida para el tratamiento de los contenidos que se quieren abordar.
2. Actividades de reestructuración, orientadas a favorecer un cambio conceptual, a desarrollar algunos contenidos o a la formulación de interrogantes que ayuden a profundizar en el conocimiento de los procesos que ocurren en la naturaleza.
3. Actividades de síntesis y/o aplicación, orientadas al establecimiento de relaciones significativas entre diversos conceptos, procedimientos y actitudes trabajados con anterioridad o a la aplicación de dichos conocimientos a un contexto diferente a aquél en el que fueron introducidos.

En síntesis, las prácticas, las actividades de laboratorio y de campo contribuyen ampliamente en la construcción, aplicación, consolidación y generación de conocimiento científico,



Detalle. ATARDECER. Oleo sobre tela. 60X73 cms. Isidre Cistarié



## Isidre Cistaré

Isidre Cistaré artista catalán nació en Barcelona, España en el seno de una familia muy relacionada con el arte. Su padre, era un hombre apasionado del arte y estaba en contacto con escultores, pintores y dibujantes de la época posterior a la guerra, a quienes, en muchas ocasiones, compraba sus obras en una actitud solidaria hacia ellos y en parte por esto era un buen enterado de la pintura y la escultura. Esta acción solidaria tuvo como consecuencia la amplia colección de pintura que reunió y que generó el contexto en que vivió su hijo Isidre, "La verdad es que nuestra casa estaba llena de cuadros y esculturas" solía afirmar.

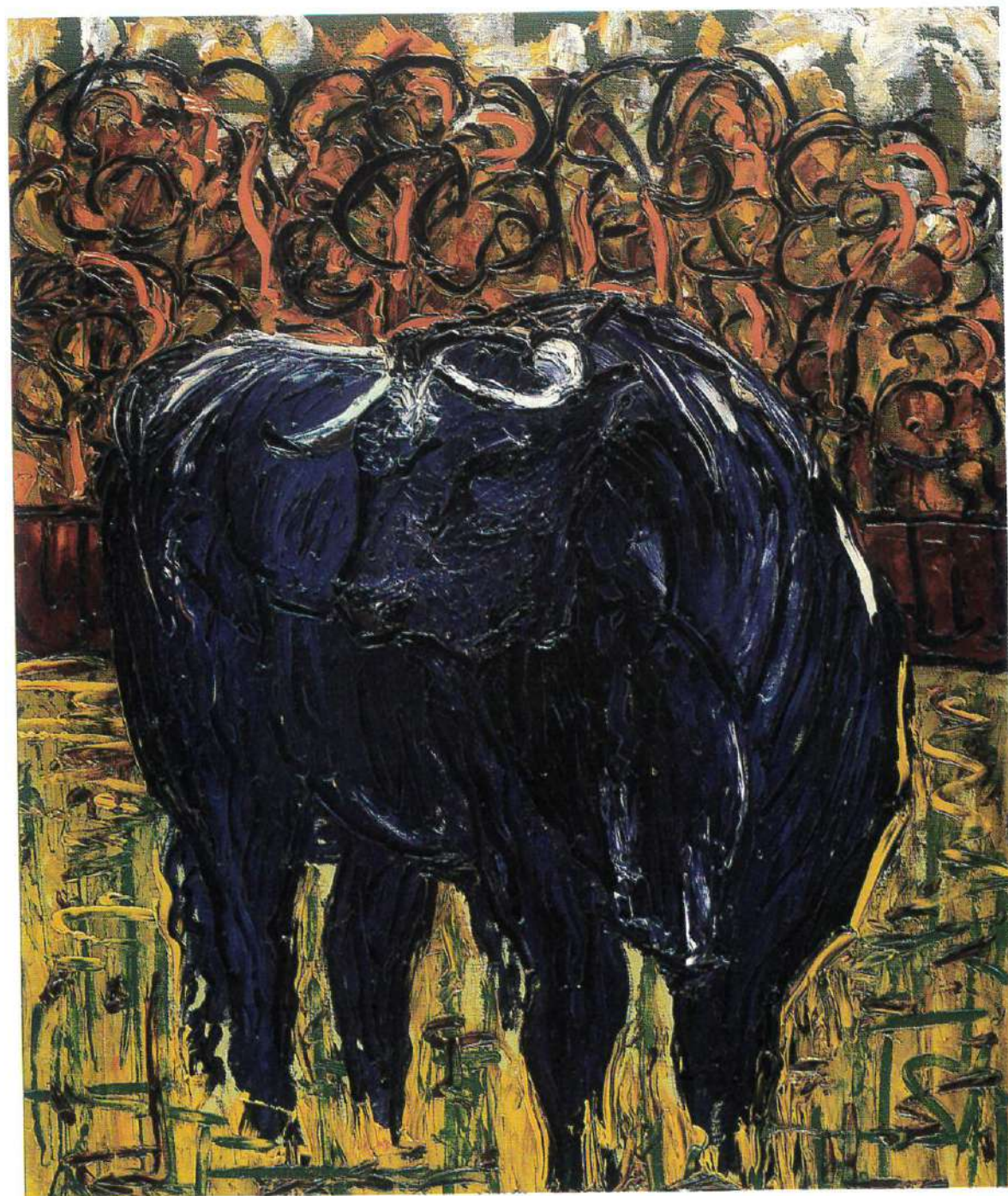
Isidre Cistare estudió el bachillerato en la escuela de los Escolapios de Sarria, en Barcelona donde se sentía atraído por lo artístico, desde muy niño empezó a dibujar mostraba sus dibujos a los numerosos artistas amigos que visitaban su casa y lo impulsaban a seguir el camino del arte.

A partir de los catorce años acudió a la Escuela Massana y después ingresó a un taller perteneciente a Rafael Serrahima, en su ciudad natal, donde empezó su formación como artista del diseño.

A los veintiún años se integró al taller que su padre tenía quien deseaba que continuara dirigiendo la empresa por él creada. Más adelante ingresó a realizar estudios empresariales y tres años más tarde obtuvo el master de Gestión Empresarial. Sin embargo él no quería estar en el negocio familiar y entró en una empresa vinculada a la Banca Catalana, de la cual se retiró para entrar en una multinacional estadounidense situación que lo llevó a viajar por toda España, con tiempo suficiente para visitar numerosos museos y exposiciones, contemplar y vivir diversos paisajes. De todas estas experiencias tomaba apuntes que luego recreaba en lienzos.

Más adelante, llegó el momento en que disponía del tiempo preciso para poder pintar y se entregó a esta actividad con pasión siguiendo su impulso inicial ubicado dentro del neoimpresionismo, pero fue produciéndose una lenta evolución hasta encontrar su estilo, una forma propia de expresarse alejándose de sus primeros pasos. Descubrió la libertad creacional y conocía suficientemente la técnica como para poder sentirse seguro dentro de su libertad. Después empezó y continuó practicando una pintura matérica, de expresión cromática atrevida e intensa.

Isidre Cistaré es un pintor amante del color y de la fuerza expresiva; buscando dominar el inquieto mar matérico que crea. Su obra es catalogada como enérgica al poner, en los lienzos, paisajes bajo cielos infernales, bosques que parecen arder, aguas estallantes, en fin una exhuberancia y fuerza notoria.



DE CASTA. Oleo sobre tela. 60X73 cms. *Isidre Cistaré*

## INDICE

Editorial

- 2 A CATORCE AÑOS ¿ QUÉ SUCEDE CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?  
Elvia Zúñiga Lázaro.
- 7 LA VIOLENCIA SISTEMÁTICA EN LA ESCUELA  
María del Carmen Blanco Silva.
- 9 CÓMO INTERVIENE EL INCONSCIENTE EN LA ELECCIÓN DE CARRERA  
Yasmín Miranda Peralta.
- 12 LA DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA LE'94 . UNA EXPERIENCIA  
María del Pilar Chapela Blanco Mendoza.
- 20 PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE  
María de Lourdes Sánchez Velásquez.
- 27 FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS, ACTIVIDADES DE LABORATORIO Y DE CAMPO EN LAS CIENCIAS NATURALES  
Roxana Lilián Arreola Rico
- 31 ISIDRE CISTARÉ  
Biografía



ATARDECER. Oleo sobre tela. 60x73 cms. *Isidre Cistarié*