

ESTILOS DOCENTES Y SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Gloria Hernández Flores

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO / MÉXICO
gloriahe@prodigy.net.mx



INTRODUCCIÓN. El siguiente artículo surge de un proyecto de investigación, cuyo objetivo central es analizar los significados que tiene la educación básica, aún relacionada con la alfabetización, la primaria y la secundaria, para las personas jóvenes y adultas que asisten a centros educativos gubernamentales. Me interesó, de manera particular, indagar acerca de los referentes institucionales a partir de los cuales construyen sus sentidos y motivacio-

nes para asistir a un centro de educación básica de personas jóvenes y adultas.

En distintos foros internacionales, se ha señalado la necesidad de superar el carácter compensatorio que relaciona a la educación básica sólo con la alfabetización y a la posibilidad de acceder a la primaria y secundaria aceleradas, sin tomar en cuenta que lo básico puede definirse también desde aquellas herramientas fundamentales para

que las personas se desenvuelvan en su vida de mejor manera. Sin embargo, el proyecto que trabajé se centró en lo que la educación básica de personas jóvenes y adultas es en las políticas gubernamentales mexicanas: prácticas educativas orientadas a compensar la carencia de educación básica escolarizada.

ACTIVIDADES. La investigación se desarrolló en el estado de México a través de un trabajo de campo de año y medio en una zona urbano marginal. Durante ese tiempo se hicieron entrevistas, observaciones, y se participó en diversas actividades de la comunidad y de la vida escolar; asimismo, se realizaron tres talleres y conferencias con los docentes y supervisores que fueron fuente fundamental para el desarrollo de la investigación. En estos talleres nos dimos cuenta de la necesidad de abrir espacios de formación para maestros que nos permitan reflexionar acerca de las posibilidades y los límites de nuestros estilos de docencia, ya que éstos tienen gran influencia en los sentidos que las personas jóvenes y adultas construyen durante su estancia en la educación básica.

Los significados de la educación básica para las personas jóvenes y adultas.

Encontramos que los *significados* que construyen las personas que asisten a estos centros educativos están relacionados con las dinámicas de los centros mismos en cuanto a su organización administrativa y académica, así como con las formas y los contextos en que se desarrolla la docencia. De la misma manera, encontramos que *los significados* son motivaciones, es decir, sentidos de carácter práctico y simbólico que las personas construyen para justificar su estancia en la escuela y el uso que le dan a esta educación en sus proyectos de vida.

Estos significados están muy relacionados con lo que las personas quieren ser en el futuro, con las experiencias que han vivido al ser excluidos de la escuela. Una gran parte de la población que asiste a la escuela en edades tempranas reprueba,

deserta o *fracasa* como resultado de muchos factores. Uno de ellos tiene que ver con sus condiciones de vida —por ejemplo vivir en situación de pobreza—, que obstaculizan, en buena medida, cumplir con las lógicas y exigencias que demanda la escuela. Otro factor se relaciona con las propias formas internas de realizar las prácticas pedagógicas, por ejemplo, los usos de autoridad en el aula, la deshumanización del vínculo pedagógico, que lleva a no considerar que trabajamos con personas diferentes en muchos sentidos y no con números de lista semejantes. Estos rasgos producen falta de incorporación de las demandas de las y los jóvenes en las escuelas regulares. Es decir; sus intereses, necesidades, formas y ritmos diversos de aprender son excluidos al no ser incorporados en las lógicas escolares. De esta manera, las y los educandos traen ideas acerca de lo que es un maestro, docente o educador; ideas acerca de lo que es o debe ser un educando y formas de comportarse frente a la autoridad y frente a la enseñanza de contenidos.

Así, las y los alumnos *abandonan* la escuela y se incorporan a una alternativa para la población en estado de pobreza: la educación básica de personas jóvenes y adultas. Al llegar a estos centros, la experiencia de exclusión produce significados particulares. Muchos de ellos desean *otra oportunidad* para demostrar y demostrarse a sí mismos que pueden lograr una certificación; otros acarrean una baja autoestima por la experiencia de exclusión, pues muchos de ellos han sido expulsados por indisciplina.

Estilos docentes

Si bien no fue la práctica educativa el centro de interés, el acercamiento a los *estilos docentes*, su diversidad, sus supuestos y las formas de construir el vínculo educador-método-conocimiento-educandos fue muy útil para comprender los significados que ya tienen las personas jóvenes y adultas y los que construyen en relaciones diversas con la escuela, con su comunidad, con sus maestros, con el conocimiento y con sus grupos de pares.

Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, también tienen que ver con las visiones que se tienen de las y los educandos; están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales. Por ello, no pueden verse como prácticas de corte individual, sino como acciones colectivas que se han construido de esta manera durante muchos años y que se relacionan, adicionalmente, con los recursos pedagógicos con que se cuenta, con los ejercicios de poder que se desarrollan en la práctica educativa y con diversos grados de comprensión teórica de ésta. Es en todos estos ámbitos en donde es posible incorporar cambios, consolidar aciertos o mantener la indiferencia.

RESULTADOS. La gran diversidad de prácticas al interior de un mismo centro de estudio permitió ubicar algunos *estilos docentes*; a continuación están los que los son característicos y que fueron elegidos por las problemáticas ya conocidas que se presentan, pero también por las posibilidades que pueden brindar.

En primer lugar, ubicamos un estilo *academista*, caracterizado por las exposiciones del docente, en el que se otorga más valor al contenido establecido en los libros que a lo que sabe el grupo de estudio. La participación de las y los integrantes es artificial en la medida que sólo lo hacen a petición del docente, en los tiempos requeridos y con los contenidos demandados. Si no es así, no se puede participar o simplemente las intervenciones se descalifican.

La escuela estudiada se conforma con jóvenes, que dada su condición de pobreza, tienen acceso limitado a los medios de comunicación y a la red Internet. Algunos de ellos son migrantes o provienen de familias de migrantes, lo que les permite manejar información, así como, tener necesidades muy particulares que po-



drían haber permitido: completar el contenido, cuestionar los libros, comparar y ubicar lugares, profundizar temas, debatir aspectos, generar otras inquietudes, trabajar por equipos, promover la participación; hacer trabajos en clase a partir de revistas o periódicos, actividad muy valorada por las y los jóvenes y poco desarrollada, entre otras.

El estilo docente que hemos llamado academicista desconoce al grupo y se encuentra muy condicionado por los tiempos y los exámenes que se aplicarán bimestralmente, favoreciendo con ello una forma de exclusión de intereses y necesidades y obstaculizando la generación de nuevas expectativas. Este estilo refuerza el sentido que los jóvenes asignan al proceso educativo, en donde ellos no saben, son sólo escuchas de otros. El

conocimiento que poseen adquiere un lugar jerárquicamente menor en relación con el conocimiento *verdadero*. Se refuerza así, la idea de sí mismo como ignorante o incapaz; de la misma manera se corre el riesgo de reforzar también una relación vertical frente al educador.

Otro estilo docente que fue identificado está centrado en el *control del grupo*. El contenido tiene un papel secundario. A pesar de que lo que importa es mantener al grupo con cierto orden, las y los integrantes platican de fútbol, de los bailes, de la moda; todo durante las sesiones, en voz muy baja y siempre cuidándose de la docente. Lo que importa es que el grupo acate las órdenes, no se muevan de su lugar y realicen las tareas que la docente ha impuesto. Este estilo se caracteriza porque el grupo

de jóvenes obedezca una orden, quedando al margen el proceso mismo del aprendizaje de los contenidos. Las sesiones transcurren con estas actividades que los jóvenes desarrollan de manera *clandestina*, sin interrumpir las exposiciones de la docente quien revisa cuadernos y supervisa el desarrollo de las actividades que ella ha demandado. Para relacionarse con los y las alumnas les habla *de usted* para evitar la *pérdida de respeto* y con ello el control. Este estilo refuerza una relación pedagógica vertical, aspecto muy introyectado en las formas en que los jóvenes piensan y viven su participación en una acción educativa y que proviene de su trayectoria escolar en que la de exclusión signa de manera particular las motivaciones y formas que éstos tienen de estar en los espacios educativos. En

suma, se consolida una forma de ejercicio del poder que no permite el desarrollo de una actitud participativa y libre ya que la regla parece ser: “sólo obedeciendo podré lograr mis propósitos educativos”.

Este estilo docente nos brinda otra lección: la necesidad de humanizar el vínculo pedagógico, de aprovechar la oportunidad de contacto más humano que no necesariamente lleva a la desaparición de la coordinación del grupo; de desarrollar la tolerancia en el interior de las estrategias didácticas y sencillamente de conocer a los otros, sus intereses, sus formas de relacionarse, el contenido de sus charlas. Por lo demás, el énfasis fundamental de una práctica educativa es el logro de aprendizajes, por lo que el contenido debe ocupar un lugar básico.

Un tercer estilo docente se centra en el supuesto de que *el buen trato* es lo básico; con ello estamos de acuerdo. Tratar bien al grupo, sin embargo, significaba, en el caso estudiado: hablarles siempre en diminutivo y utilizar ejemplos fáciles, bajo el supuesto de que así lo comprenden mejor. Este estilo se basa en la concepción de las y los educandos como carentes de herramientas cognitivas para el aprendizaje. Contradictoriamente a este supuesto, en el trabajo con los grupos encontramos que sus actividades de vida, ya sean familiares, laborales o con sus grupos de pares, les han permitido desarrollar habilidades cognitivas como: clasificar, analizar, sintetizar, exponer ideas en público, organizar actividades e ideas y argumentar posturas, entre otras. Reconocer estas habilidades permitiría partir de estrategias didácticas situadas en lo que tienen las y los integrantes del grupo y lo que hace falta desarrollar y consolidar. Así, el trabajo de equipo, desarrollar liderazgos en la exposición de temas, clasificar problemáticas por su importancia, debatir tópicos acordados, participar en la organización de actividades, analizar situaciones, son sólo algunas de las estrategias que se pueden utilizar si se elimina el supuesto de que a los alumnos sólo hay que “darles” lo



fácil porque carecen de recursos sólo por haber sido excluidos de la educación escolarizada. Una propuesta que deja este ejemplo es desarrollar estilos docentes centrados en las potencialidades de los grupos y no sólo en sus carencias.

El buen trato puede pervertirse en la medida que subestima el trato maduro que toda persona joven o adulta merece. Generalmente la generación adulta suele identificar a la persona joven como aquella que es inmadura, con rasgos de irresponsabilidad, desinteresada de temas relevantes, por desgracia, dado el contacto con la generación adulta como educadora, llámense padres o docen-

tes, muchos jóvenes se miran de esa misma manera y desde allí construyen su espacio en los espacios educativos. De ahí que muchos de ellos dicen estar en la escuela porque quieren dejar de ser irresponsables. El estilo docente tratado no permite romper o alterar estas miradas, de los demás y de sí mismos.

En el cuarto lugar ubicamos el estilo de *docencia compartida*. Este fue un caso excepcional en el que el docente identificó, al acercarse al grupo, las habilidades de un integrante el cual, además de conocer los contenidos, tenía un gran liderazgo y sentido de la solidaridad. Esta ventaja descubierta por el docente le permi-

tía compartir con él la exposición de los temas y el trabajo con las y los integrantes que manifestaban problemas para la comprensión de ciertos temas; de esta manera, se lograba una mayor atención al grupo en pequeños equipos. Siendo este integrante también parte de su grupo de pares, se reunía con ellos y ellas en horas fuera de las sesiones para organizar bailes, ir a la biblioteca, hacer la tarea o negociar algún requerimiento con el educador. Ceder espacio y aceptar la colaboración de uno de los integrantes del grupo, no significó la pérdida de los roles en la práctica educativa. Como se mencionó, se trata de un caso excepcional en el que la trayectoria escolar, las habilidades de relación con el conocimiento, la identificación con los códigos de las y los integrantes del grupo y la falta de temor del docente a perder su autoridad, permitieron hablar de una participación caracterizada, no sólo por *estar* en el grupo, sino por *formar parte* importante del trabajo docente y de la dinámica grupal.

Este estilo permite algunas alteraciones en las motivaciones y sentidos que los jóvenes tienen. Así por ejemplo, el contacto grupal era una razón muy importante para asistir a la escuela y participar en las actividades recreativas que realizaban también juntos. Reconocer en su compañero esas capacidades, más que competencia implicó colaboración y solidaridad, valores poco trabajados en los grupos de aprendizaje en estos centros educativos.

Finalmente, se identificó un estilo docente basado en el *reconocimiento de la heterogeneidad* de los grupos. En los grupos de aprendizaje es común intentar borrar la diferencia desde la lógica de la homogeneización del *alumno* en abstracto. Pero la heterogeneidad es constitutiva de los grupos sociales. Las personas somos diferentes en muy diversos sentidos, entre los más comunes que saltan a la vista se encuentran las diferencias de género, edad, lugares de origen, estado civil, ocupación, etc. A pesar de ser diferencias ya conocidas no son tomadas en cuenta en muchas prác-

ticas educativas, pareciera ser que al ingresar al grupo se borran tales circunstancias que nos hacen ser educandos de maneras particulares. Por ejemplo, los intereses y necesidades frente a los contenidos, frente a la autoridad son distintos de acuerdo a las condiciones de vida que nos hacen ser lo que somos, mujeres jóvenes y pobres, adultos casados y trabajadores, migrantes en condición de pobreza, etcétera.



Pero existen otras manifestaciones de la heterogeneidad menos visibles pero fundamentales en las prácticas: las formas, recursos y tiempos de apropiarse de los contenidos. La organización, tanto de la institución, como del trabajo en el aula, generalmente no considera estas diferencias de tal manera que todos debemos aprender al mismo tiempo y de la misma forma. Aunado a ello, los y las alumnas de un mismo grupo tienen distintos niveles educativos.

En un intento de atender esta última diferencia, se identificó un estilo docente a través de la práctica de

una educadora que sitúa los siguientes aspectos básicos para la atención a grupos heterogéneos: en primer lugar, la necesidad de utilizar un método particular y flexible de acuerdo a las condiciones del grupo; en segundo lugar, el desarrollo de estrategias didácticas que rebasan las propuestas de los libros y que se basan en el conocimiento de las y los educandos; en tercer lugar, considera que atender las necesidades e intereses de aprendizaje no significa el aislamiento del grupo; en cuarto lugar, parte de nociones y luego profundiza de acuerdo a lo que cada alumno puede y quiere; en quinto lugar, provee al grupo de herramientas para *apreciar lo extraño*; y, en sexto lugar, promueve la evaluación continua y la autoevaluación de acuerdo a los ritmos de cada persona y a las posibilidades que la institución brinda.

Con ello la docente intenta que la gente se sienta al mismo tiempo atendida en lo particular y parte de un grupo; genera la colaboración y solidaridad entre compañeros; promueve la construcción de valores de grupo e individuales, como respeto, compromiso y solidaridad; respeta los tiempos de cada persona; aminora su esfuerzo compartiendo la docencia con los que manejan más información y prepara muy bien su clase con el fin de optimizar los tiempos y los pocos recursos que se tienen (para lograrlo lleva una planeación semanal). Con los mismos propósitos resalta la importancia de poner en contacto a las y los integrantes del grupo con conceptos extraños y trata de coordinar que éstos se apropien de dichos conceptos, estrategia que rebasa en mucho la postura que simplifica los aprendizajes con el supuesto de que sólo de este modo pueden ser aprendidos.

Este estilo altera algunas de las formas tradicionales en que los jóvenes se sitúan en y ante el vínculo pedagógico, es decir, la manera de participar y la manera de reflexionar sobre su misma participación. Al entrevistar a algunos de estos jóvenes, se expresaban bien de sí mismos, de sus posibilidades para estar en el gru-

po y de la forma rápida en que estaban transitando en la alfabetización y en la primaria, es decir en que estaban logrando, al menor en este tiempo, sus metas educativas.

En síntesis, las formas de nuestras prácticas pedagógicas afectan los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que trabajamos con personas heterogéneas, con trayectorias de exclusión escolar y desarrolladas en ambientes socioculturales en donde, generalmente, el poder se ejerce de manera vertical. Sólo abriendo espacios para la reflexión y desarrollo de nuestra acción pedagógica podremos mirar lo que se refuerza en términos de prácticas educativas de formación y ubicar nuestras posibilidades de apoyo al desarrollo de personas y colectividades.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Los significados que tienen las personas y los que se pueden generar en la experiencia compartida en un espacio educativo tienen íntima relación con los estilos docentes desarrollados por las y los educadores. Es importante por ello abrir espacios de formación que incorporen la reflexión acerca de la práctica y que nos permitan re-conocer las prácticas educativas que desarrollamos a partir de lo siguiente:

2. Considerar que los estilos docentes están mediados por las relaciones que las y los educadores establecen con los contenidos, con los alumnos, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales. Además, en el ámbito de estas relaciones es posible encontrar límites y posibilidades para el mejor desarrollo de los aprendizajes.

3. Desarrollar trabajos colectivos, de equipos docentes, que permitan analizar las condiciones y recursos con los que se desarrolla la práctica docente a través del acercamiento crítico de las relaciones que establecemos con los educandos, con los contenidos, con las autorida-

des y con nuestros propios proyectos de ser educadores, pues es allí en donde se pueden ubicar los límites y posibilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. Considerar a las y los educandos no sólo desde las carencias que presentan, sino, a través del conocimiento de los grupos, explotar las diversas potencialidades que les da su vida cotidiana, por ejemplo: las habilidades cognitivas, el manejo de información a través del contacto con otros medios y formas de comunicación, etcétera. La posibilidad de traducción de estos elementos en estrategias didácticas depende de factores como: la integración grupal, el conocimiento y manejo de los contenidos a enseñar, la concepción del rol docente que se tiene y se hace explícita, la pérdida del miedo a perder la autoridad en la práctica educativa, la necesidad de no identificar autoridad docente con verticalismo y autoritarismo pedagógico, entre otros.

5. Reconocer que todo grupo humano es heterogéneo de diversas formas y que en los grupos de aprendizaje, la heterogeneidad se liga a los tiempos, las formas, los recursos y los significados diversos de que dispone cada sujeto para aprender. La diferencia puede separar al grupo, pero también lo puede unir a través de actividades de apoyo de unos con otros, de intercambio de experiencias, de debates y de solidaridad y compañerismo.

6. Reconocer que la docencia es una práctica pedagógica y social que involucra aspectos como el ético y el político, y que en esa medida es necesario hacer conscientes nuestros propios estilos, los valores que trabajamos, las visiones que tenemos de los otros y de nosotros mismos, los supuestos en que se basa nuestro accionar y las necesidades y posibilidades de los cambios a los que estamos dispuestos.

7. Considerar que el problema de la relevancia educativa, tema muy di-

ficil en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, tiene que ver no sólo con los productos sino también con los contenidos y procesos educativos en los que se encuentran o desencuentran las relaciones pedagógicas. □

Lecturas sugeridas

CONAFE, 1999. *Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, México.

Domicilio: Río Elba 20, Col. Cuauhtémoc, C.P. 06500, Delegación Cuauhtémoc, México, D.F.

www.conafe.edu.mx

FREIRE, PAULO, 1999. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.

<http://sigloxxieditores.com.mx>

ventas@sigloxxieditores.com.mx

WOODS, PETER, 1998. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Paidós, Temas de educación, Barcelona-Buenos Aires-México.

www.paidos.com

paidos@paidos.com,

direccion@editorialpaidos.com.ar,

epaidos@paidos.com.mx

GIROUX, HENRY, 1995. "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en De Alba, Alicia, compiladora, *Posmodernidad y educación*, Ed. CESU-UNAM, México.

www.cesu.unam.mx



Las palabras son los clavos para fijar las ideas.

Jean Baptiste André Godin, socialista y escritor francés, 1817-1888
