

ENSEÑANZA Y SUPERVISIÓN CULTURALMENTE SENSIBLES

**Culturally Reponsive Teaching
and Supervision: a Manual for
Staff Development**

Descolonizar la Educación:
Un Manual para la Formación del
Personal Educativo

CHET A. BOWERS

DAVID J. FLINDERS

Teachers College, Columbia University

New York and London



PRATEC

Uppichallay

© **Enseñanza y Supervisión Culturalmente Sensibles**

© **Asociación Urpichallay**

Av. Augusto B. Leguía s/n, La Florida, Marcará

Carhuaz, Ancash, Perú

Teléfono fax: (51-44) 74-3048

E-mail: urpi@terra.com.pe

PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas

Calle Martín Pérez 866, Magdalena, Lima 11, Perú

Teléfono fax: (54-1) 261-2825

E-mail: pratec@ddm.com.pe

ISBN: 9972-646-28-9

Hecho el Depósito Legal: 1501152002 1863

Esta publicación puede reproducirse total o parcialmente para usos educativos o sin fines de lucro con autorización de los autores y siempre que se incluya un reconocimiento a la fuente. La asociación Urpichallay y PRATEC agradecerán se les envíe un ejemplar de cualquier publicación en que la presente se use como referencia.

Primera edición. Lima, Abril 2002

Traducción:

Revisión de texto:

Diagramación y composición:

Diseño de carátula y fotografía:

Violeta Costilla Rojas

Jorge Ishizawa Oba

Florencia Zapata Kirberg

Florencia Zapata Kirberg

Tabla de contenidos

Presentación	5
Prólogo	9
PARTE I: Introducción	12
Capítulo 1 Bases conceptuales	13
Capítulo 2 Qué buscar: Patrones culturales en perspectiva	23
Socialización primaria	24
<i>Complejidad del lenguaje</i>	25
<i>Explicitando creencias que se dan por sentadas</i>	26
<i>Perspectivas históricas y multiculturales</i>	27
La base metafórica del pensamiento	28
<i>Pensamiento analógico</i>	29
<i>Metáforas icónicas</i>	30
<i>Metáforas raigales</i>	31
Patrones culturales estereotipados de pensamiento y valores	33
Patrones de pensamiento relacionados a la conciencia ecológica	34
Comunicación no verbal	35
Organización de la participación estudiantil	38
<i>El papel del encuadre en la comunicación</i>	38
<i>Turnos y negociación</i>	40
<i>Poder y solidaridad en el aula</i>	41
Prejuicios de género	42
Patrones de participación culturalmente adecuados	43

Capítulo 3	Cómo usar este manual	47
	Conferencia previa a la observación	48
	Observaciones en el aula	50
	Revisión	52
	Proporcionando información de realimentación	54
PARTE II:	Guías para supervisores	56
Guía 1	<i>Estructura de la lección</i>	57
Guía 2	<i>Socialización primaria</i>	61
Guía 3	<i>La base metafórica del pensamiento</i>	65
Guía 4	<i>Patrones de pensamiento y valores culturalmente estereotipados</i>	69
Guía 5	<i>Patrones de pensamiento relacionados a la conciencia ecológica</i>	73
Guía 6	<i>Lección de matemáticas</i>	77
Guía 7	<i>Lección de ciencia</i>	81
Guía 8	<i>Patrones de comunicación no verbal</i>	85
Guía 9	<i>Organización de la participación del estudiante</i>	89
Guía 10	<i>El género como una dimensión de las relaciones en el aula</i>	93
Guía 11	<i>Patrones de participación culturalmente apropiados</i>	97

Presentación

En el presente trabajo el Profesor Chet Bowers, distinguido educador estadounidense, conjuntamente con su colega David J. Flinders, nos da una muestra de los cambios que se requieren hacer en la educación cuando se la considera capaz de contribuir a superar la crisis ecológica en que se encuentra el planeta. Por lo que sabemos, la suya es una voz singular en los EE UU de América donde, a pesar de tratarse del país con la mayor huella ecológica del mundo, las reformas educativas no van más allá, como en el Perú, de considerar la cuestión ecológica como un tema adicional a ser incluido en el currículo. Bowers propone poner el tema en la base de éste y hacer de la crisis ecológica un eje transversal. En su trabajo de los últimos años, ha estado explorando las consecuencias educacionales de este punto de vista. El resultado de esa exploración es aleccionador. El Profesor Bowers encuentra que la educación moderna no sólo afianza patrones de comportamiento que son responsables de la crisis ecológica, sino que reproduce formas de pensamiento que, por haber coevolucionado con la Revolución Industrial, refuerzan formas de relación problemáticas y contraproducentes entre los seres humanos y la naturaleza y entre los mismos seres humanos. Un resultado central de la educación moderna es la formación de la persona como un individuo autónomo, libre de los condicionamientos de la naturaleza, de los lazos con su comunidad y exento de una relación con lo sagrado. Con la pretensión de la búsqueda del progreso, el individuo autónomo rechaza al mundo tal como se le presenta y lo concibe objeto de transformación de acuerdo a sus apetitos. Se trata de una concepción mecanicista, desacralizada y de sesgo urbano, que privilegia el desarrollo de una actitud racional hacia la vida, heredera de los ideales de la Ilustración europea, que se encarna en la tradición educacional no sólo del Perú sino de los otros países de América Latina.

Nada de lo anterior sería problemático si la concepción de la educación que se da por sentada y se adopta, por ejemplo, en el informe de la Comisión Delors de la UNESCO no fuera culturalmente específica, es decir, si no

perteneciera a la cultura occidental moderna. Y es por darse por sentada que esa concepción adquiere un carácter decididamente colonizador. Chet Bowers sostiene entonces que es necesario ejercer una enseñanza y una supervisión sensibles a lo cultural si se quiere evitar que la educación se constituya en un instrumento de dominación.

El presente manual está orientado a apoyar el trabajo de lo que, en los Estados Unidos, se denomina un supervisor de aula. Éste corresponde a lo que en nuestro medio es un especialista del Área Departamental de Educación. En el manual, Bowers asume una relación cooperativa entre el supervisor y el docente en la que cada cual tiene claramente definido su papel. El supervisor es, en realidad, un facilitador atento a las necesidades de desarrollo profesional y personal del docente, con un profundo interés por los desarrollos metodológicos en pro de una mejor comunicación en el aula, pero, sobre todo, por la pertinencia de los contenidos. En el Perú, la educación está planteada en términos de la trasmisión y apropiación de la cultura occidental moderna en el contexto de una sociedad multicultural con una vertiente cultural propia muy fuerte y vigente que es profundamente contrastante con la dominante. Se diferencia en tanto no es una concepción mecanicista, sino orgánica. Es una concepción de profunda pertenencia humana no sólo a la naturaleza sino de identidad con las deidades. En fin, su foco no es la formación del ciudadano virtuoso sino del buen chacarero. Por tanto, el docente y el supervisor deben estar muy atentos al carácter colonizador de los contenidos. Esto se nota con particular claridad en el caso de la educación rural, en la cual los conocimientos previos que traen los niños al aula son menospreciados y tratados como indicadores de su atraso cultural. No se trata sólo de dedicar una parte importante del currículo a contenidos locales, como se hace hoy con el "tercio curricular". Lo importante resulta ser la pertinencia cultural de esos contenidos, es decir, su arraigo en la vivencia de los educandos.

Ser sensible a lo cultural es quizá el verdadero requisito de la interculturalidad, más allá de la enseñanza de/en las lenguas nativas. Ser sensible a lo cultural, señala Bowers, significa estar consciente de las metáforas raigales que subyacen a los modos de pensamiento y al lenguaje de una cultura determinada. Las metáforas raigales pueden ser "entendidas como

temas, paradigmas o concepciones del mundo... [que] ayudan a generar una comprensión particular". La metáfora raigal del individuo en Occidente, por ejemplo, es omnipresente y fundamenta la comprensión del mundo como una máquina, como un sistema. Las metáforas raigales constituyen el estrato más profundo de la estructura que sustenta el pensamiento y el lenguaje y, por ello, permanecen en gran medida inconscientes. Es posible reconocerlas en la coherencia que otorgan a las metáforas icónicas que empleamos constantemente, dentro y fuera del aula. Estas metáforas icónicas constituyen un estrato más superficial que las raigales. Por ejemplo, la metáfora raigal del mundo máquina se expresa en la imagen icónica del cerebro como una computadora y en la del lenguaje como un canal o conducto que lleva información objetiva de un emisor a un receptor.

De la misma manera, la relación entre el docente, los estudiantes y el supervisor en el contexto de las actividades del aula se concibe comúnmente en términos sistémicos, es decir, se les considera elementos de un sistema orientado a un único objetivo: la trasmisión de conocimientos. Y así se entiende la relación en la metodología convencional del trabajo en aula. La metáfora raigal subyacente es la del mundo máquina. Para superar esa limitación que impide una comprensión más amplia de las situaciones, Bowers propone en cambio la metáfora del aula como una ecología, es decir pone el énfasis en las relaciones, no sólo entre el docente y el supervisor, o el docente y los estudiantes, sino entre ellos y la sociedad, y entre ellos y la tradición cultural. La utilización de esta metáfora permite una adecuada comprensión de las relaciones en el aula considerada en su entorno y la importancia crucial, al interior de ella, de la comunicación no verbal y al exterior, del papel de la tradición cultural en la formación de las nuevas generaciones.

La metáfora de la ecología tiene la virtud de "abrir" el mundo. En particular, el aula no es un sistema cerrado constituido por el docente y los educandos, en el cual el supervisor irrumpe como un elemento más con la buena intención de contribuir a mejorar el proceso educativo. El aula aquí se entiende como un tejido de relaciones que se ha constituido en procesos anteriores y se encuentra codificado no sólo en la forma en que cada participante entiende las relaciones y las situaciones sino también en el lenguaje que se usa para

referirse a ellas. Es un delicado tejido que se constituye y reconstituye de acuerdo a lo que los participantes hacen, sienten y reflexionan sobre lo que hacen y sienten. Si entendiéramos este tejido como una metáfora raigal proveniente de la cosmovisión andina, podríamos concebir su crianza como otra metáfora raigal que fundamenta la actividad educativa, y la co-inspiración de supervisor y docente podría verse como una crianza mutua que podría ayudar a convertir la actual brecha entre culturas que existe en la educación peruana en una conversación entre cosmovisiones equivalentes.

Es en este último sentido que consideramos que este texto de Bowers y Flinders puede contribuir a una enseñanza y una supervisión sensibles a lo cultural, entendiendo el papel del docente, en particular del docente rural, como mediador cultural. Lo haría capacitando a los docentes y supervisores para reconocer y trabajar metáforas raigales e icónicas y sus manifestaciones en la actividad educativa permitiéndoles una familiaridad con ellas. Puede también invitar a nuestros educadores a redactar manuales similares para diversas áreas curriculares de diferente nivel, partiendo de nuestra propia cultura, en particular la de los criadores campesinos andinos cuya huella ecológica es probadamente mucho menor que la de otros grupos humanos en el planeta.

Emprender esta tarea requeriría familiarizarse con los fundamentos teóricos del trabajo del Profesor Bowers. Para esto queremos referir a los lectores al libro *Detrás de la apariencia*, que reúne ensayos y capítulos de diversos libros del Profesor Bowers y que ha sido publicado por el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) en colaboración con el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad Ricardo Palma de Lima, Perú y CAI PACHA de Cochabamba, Bolivia.

Jorge Ishizawa
PRATEC
Lima, enero 2002

Prólogo

Este manual acerca de la supervisión culturalmente sensible fue escrito, en parte, debido a los cambios fundamentales que están ocurriendo en la sociedad. El viejo modelo industrial que ha tenido una influencia dominante en nuestro enfoque de la educación pública en décadas recientes, está viéndose ahora económicamente obsoleto y basado en supuestos erróneos sobre la forma en que las personas trabajan mejor en conjunto. Diferentes grupos culturales están tomando mayor conciencia de que las tradiciones son esenciales para mantener un sentido de comunidad e identidad personal. También se viene cuestionando en términos de género el derecho de un grupo cultural para dominar a otros estableciendo las normas de cómo pensar sobre el individualismo, el éxito, la tecnología y asuntos similares. El deterioro del medio ambiente está produciendo grietas en el basamento de nuestro sistema de creencias, con ideas ancestrales que permanecen intactas mientras otras son reformuladas radicalmente.

Este libro fue escrito también en respuesta a los cambios que están ocurriendo en la mayoría de nuestras áreas básicas del saber. El desarrollo en las ciencias ha transformado las ideas que por mucho tiempo se han sostenido sobre el papel del observador y la naturaleza fija y mensurable de lo que anteriormente se pensaba que era la estructura básica de la materia. Los cambios fundamentales en otras áreas de investigación han sido igualmente importantes en cambiar ideas sostenidas por mucho tiempo sobre la naturaleza del proceso racional, el lenguaje e incluso la manera en que se interpretan las diferencias culturales. Que el lenguaje es metafórico y que codifica las experiencias y patrones de pensamiento de un grupo cultural es sólo una de las intuiciones que remueve una pieza clave del sistema de creencias que aun subyace la mayoría de los enfoques vigentes de las prácticas de educación docente y del aula.

Aunque este manual pone énfasis en la práctica (es decir, lo que los docentes y, por extensión, los supervisores, deberían considerar en el aula) también

enfoca aspectos del aula que, en el pasado, no fueron considerados importantes por el docente o el supervisor. Estas nuevas áreas de conocimiento —la forma en que el docente usa el pensamiento metafórico para presentar una nueva idea, el papel de mediador del docente en el proceso de socialización primaria, el problema de reconocer que la conducta es una manera de comunicar sobre relaciones y que los patrones conductuales pueden ser influenciados por la cultura primaria del estudiante, cómo el docente equilibra el ejercicio del poder con el logro de la solidaridad con los estudiantes, etc.— reflejan nuestro intento de alinear el enfoque de la enseñanza con los desarrollos recientes en las ciencias sociales y naturales. La concepción del aula como una ecología de lenguaje y patrones culturales cobra mayor sentido en términos de recientes desarrollos sociales.

Las guías tienen el propósito de ayudar al supervisor a tener presente las dimensiones múltiples de la ecología del aula e incluyen los aspectos de la toma de decisiones del docente que siempre han sido parte del aula, pero que generalmente no se han reconocido debido a los viejos y ahora obsoletos patrones de pensamiento. Por ejemplo, atender a si el docente otorga igual autoridad a la palabra hablada y a la escrita (en el pasado, la palabra escrita y las personas alfabetas gozaban de una condición privilegiada) y a si ubica al lenguaje en contexto histórico, son aspectos críticos de un enfoque culturalmente sensible de la supervisión. Como ambos ejemplos ilustran, ese enfoque debe ser realizado de acuerdo a los recientes avances en otros campos del conocimiento. Es importante reconocer que los viejos supuestos acerca del lenguaje, del individualismo, la conducta y el proceso racional no pueden usarse como base para implementar las guías. Hacerlo sería caer en el viejo problema de poner vino nuevo en viejas botijas.

El manual contiene explicaciones breves de cada aspecto de la ecología del aula tratadas por las guías de supervisión, pero debe admitirse que estas explicaciones, junto con los ejemplos que lo acompañan, no son realmente adecuadas de por sí, y deben complementarse con lecturas adicionales. Los fundamentos teóricos para cada aspecto del aula cubiertos por las guías de supervisión reciben tratamiento detallado en el libro *Enseñanza Sensible: Un Enfoque Ecológico a los Patrones de Lenguaje, Cultura y Pensamiento en el Aula*

(Teachers College Press, 1990). El libro también contiene una bibliografía para lectura complementaria.

Este manual debería ser considerado como un punto de partida a partir del cual otros pueden construir. Nuestros propios esfuerzos dependieron de la ayuda de otros, y deseamos hacer un reconocimiento especial a Maggie McBride por sus sugerencias de cómo relacionar un enfoque de la supervisión culturalmente sensible con la enseñanza de las matemáticas. También queremos agradecer a Ray Hull por su ayuda en el desarrollo de la guía para una lección de ciencia. Por último, deseamos agradecer a Sevilla Ludwig por las muchas habilidades que aportó para transcribir el manuscrito.

Parte I

Introducción

Capítulo 1

Bases conceptuales

La observación de la conducta humana es central al acto de supervisión. En el negocio y la industria, la supervisión es concebida como parte de la evaluación y gestión del rendimiento laboral de una persona. Aunque usamos la misma metáfora de “super-visión” para describir la observación de la enseñanza, los contextos singulares del aprendizaje en el aula requieren que realineemos la supervisión con una serie completamente diferente de significados y propósitos. En particular, nuestra atención se traslada de los enfoques técnicos de orientación a las tareas hacia las dimensiones sociales y culturales de la experiencia escolar.

Nuestro propósito, en esta breve introducción, es explicar cómo estas dimensiones contextuales llevan a una manera diferente de entender el proceso de supervisión, al que llamamos “supervisión culturalmente sensible”. Un segundo objetivo es identificar lo que el supervisor necesita saber para reconocer y dilucidar cómo ciertos patrones de enseñanza favorecen el aprendizaje mientras otros lo complican. Finalmente, también se explicará el uso de las guías de observación en la segunda mitad del manual, cuya intención es de servir como ayuda memoria para el supervisor.



El acto de observar a docentes (o estudiantes de educación) y proporcionarles la realimentación sobre sus interacciones con los estudiantes no puede separarse de las cuestiones más amplias que rodean los propósitos de la educación. Durante las últimas décadas hemos atestiguado enfoques de la educación que se han basado en prioridades sociales ampliamente divergentes, desde preparar a los estudiantes para utilizar libertades de una manera auto-dirigida hasta prepararlos para el mundo adulto del trabajo.

Estos ejemplos que reflejan dos extremos, sugieren cómo las prioridades pedagógicas y curriculares han sido influenciadas por —y están profundamente arraigadas en— los cambios socio-políticos que ocurren en la sociedad en general. Juzgar la efectividad del docente, por ejemplo, en términos del comportamiento del estudiante en sus tareas (que puede medirse) habría sido inapropiado en las aulas abiertas de finales de los 1960s. En forma similar, la cuestión de si los patrones de alternancia del docente, su humor, o el uso del elogio refleja un prejuicio de género es una consecuencia de desarrollos sociales más actuales.



En síntesis, lo que el supervisor observa y a lo que responde no puede entenderse adecuadamente si la supervisión es enmarcada en un lenguaje que aísla el aula del mundo socio-político circundante. Pensar la supervisión en términos del incremento de la productividad del docente o de ayudar a reducir la brecha entre un rendimiento real y uno ideal —para citar dos puntos de vistas sostenidos a menudo— ignora dos preocupaciones críticamente importantes: (1) cómo el arraigamiento cultural del aula influye en las prioridades que guían el acto de observación del supervisor, y (2) la naturaleza de la relación profesional entre el supervisor y el docente.

Si consideramos el contexto del aula en el sentido más amplio, temas relacionados a las tasas de deserción escolar —drogas, pobreza, falta de patrones adultos— y los cambios en la fuerza laboral se convierten en factores importantes que impactan en el aula (pero no siempre con igual fuerza).

Existen también cuestiones sociales relacionadas a la igualdad de género, una mayor conciencia de que las identidades culturales deberían ser criadas como una fuente de fortaleza política y autoridad moral, y una mayor atención a las perturbaciones y amenazas a la salud causadas por el impacto de nuestras tecnologías y prácticas culturales sobre el medio ambiente. La lista de preocupaciones sociales que alcanzan al aula y que afectan el aprendizaje

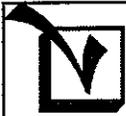
de los estudiantes, las conexiones y preguntas que los docentes podrían plantear durante una discusión en clase, el sentido del estudiante de si la lección tiene alguna relevancia frente al mundo que ellos entienden, etc., sugiere que los procesos educativos no pueden separarse de las presiones políticas que ahora parecen abarcar casi cada faceta de la vida social. Ello también se aplica a la relación entre el supervisor y los procesos educativos que se están observando y evaluando. La supervisión, como la enseñanza en el aula, está inmersa dentro de un entorno cultural.

Esta conexión entre la supervisión y la relevancia de lo que pasa en el aula con las prioridades políticas de la sociedad mayor es sutil pero crucialmente importante. Sugerir que el supervisor puede guiar y evaluar el rendimiento de un docente únicamente sobre la base de datos objetivos es ingenuo e irresponsable. Por otro lado, es igualmente erróneo sostener que el supervisor debe evaluar las interacciones entre docente y estudiante estrictamente en términos de prioridades políticas (incluso las “progresistas”).

Si bien lo que el supervisor observa y valora como enseñanza buena no puede separarse de una orientación ideológica, queremos sugerir que el papel del supervisor no debe ser partidario —particularmente cuando muchos de los problemas políticos no han sido resueltos en la sociedad mayor. Más bien, queremos enfatizar que los problemas políticos no resueltos como las drogas, la desigualdad de género, los desastres ecológicos, y la dominación de grupos minoritarios, para citar simplemente algunos de nuestros problemas sociales vigentes, deberían servir para sensibilizar e informar la conciencia del supervisor de lo que pasa en el aula.



Aunque las propias creencias del supervisor (que también pueden considerarse ideológicas) introduzcan en la relación supervisor-docente una dimensión política, queremos sostener que es posible evitar los peligros que rodean ya sea a las creencias partidarias y, en el otro extremo, a la ilusión de la neutralidad política.



La postura intermedia que estamos defendiendo se fundamenta en el reconocimiento de que la educación no es cuestión de dar a los estudiantes respuestas hechas, como generalmente lo hacen respondiendo a un conjunto anterior y bastante diferente de circunstancias sociales. Más bien, la educación debería proporcionar a los estudiantes una base para entender las formas de conocimiento legadas del pasado y para evaluar su valor y utilidad actuales.

Esto es esencialmente un proceso de aprendizaje para entender las continuidades que conectan patrones de vida social: patrones del pasado y las fuerzas que los moldearon; patrones actuales que contribuyen al bienestar personal y social (o tienen consecuencias perjudiciales); y patrones que se necesitarán en el futuro, si hemos de sobrevivir en equilibrio ecológico. Este punto de vista de la educación se basa además en el reconocimiento de que la comprensión del idioma y la cultura ayudará a iluminar aspectos diferentes aunque interrelacionados de la enseñanza y el aprendizaje. La sensibilidad frente a cambios en el consenso público sobre temas críticos como el trabajo, género, y la democracia cultural (así como una conciencia de cuestiones sociales que no están plenamente articuladas o hasta reconocidas) debe formar parte del trabajo del supervisor. Pero es la habilidad para reconocer al aula como un medio lingüístico cultural la que forma y define de manera más clara el papel apropiado del supervisor.

Para decirlo de otra manera, las responsabilidades del supervisor se definen, en parte, por la influencia penetrante del lenguaje y la cultura en las actividades del aula. Esta influencia, tal como sostenemos en *Enseñanza Sensible*, es a menudo ignorada en la educación profesional de los docentes. También ha sido en gran medida ignorada en la literatura que trata la práctica de la supervisión. Su rasgo distintivo tiene que ver con la manera en que el lenguaje y la cultura (en todas sus múltiples dimensiones interrelacionadas) son aprendidos la mayoría de veces a un nivel en que las cosas se dan por sentadas. Esto significa que normalmente no estamos conscientes de la cultura o de cómo el lenguaje, al mismo tiempo, restringe y facilita maneras de entender. Contrariamente a las creencias actualmente sostenidas, muchas

dimensiones muy importantes del conocimiento son dadas por sentadas — lo que puede también ser entendido como conocimiento tácito o como la base cultural de nuestra actitud natural. Por ejemplo, pensar que el tiempo es lineal, que el cambio es progresista, que las cosas buenas están asociadas con la dirección espacial de “arriba” (“ella es altamente respetada”) mientras que las cosas malas están “abajo” (“él se sentía mal de ánimo” [*low* = bajo]) y que la racionalidad es culturalmente libre, representa un conocimiento que se da por sentado y que es culturalmente específico. También se puede citar otros ejemplos para ilustrar la complejidad y el amplio rango de la experiencia culturalmente basada —cómo usamos nuestros cuerpos para enviar mensajes hacia los demás sobre cómo nos sentimos respecto a ellos (comunicación no verbal), qué comidas saben bien (incluso lo que se ve como comida), y lo que suena agradable.

Pero, para reiterar, el aspecto del lenguaje y cultura que queremos enfatizar como importante para entender el desafío de la supervisión culturalmente sensible es la manera en que estas formas de conocimiento están a menudo ocultas para la persona que los posee.



Tales formas de conocimiento son, por lo general, compartidas con otros, incluyendo a los estudiantes, a un nivel implícito; y la manera en que facilitan y unen el pensamiento con la conducta humana también está oculta en su mayor parte. Dicho en forma simple, la profundidad del arraigo cultural — incluso para aquellas personas que piensan que son autónomas y racionales— no puede hacerse totalmente explícita. Todos nosotros estamos inmersos en patrones culturales que simplemente damos por sentados, como cuando escribimos de izquierda a derecha en un pedazo de papel y re-creamos los patrones de pensamiento dictados por las características gramaticales y presupuestos codificados en el lenguaje.

Docentes, estudiantes y supervisores —para no mencionar a los padres, ciudadanos interesados y diversos tipos de profesionales de la educación— también enfrentan este problema de pensamiento y acción sin saber cuánto

de su experiencia es influenciado por una actitud natural que está basada lingüística y culturalmente. Los recolectores de datos no no serán capaces de responder a la pregunta “¿cuánto?” —pero ése no es realmente el problema crítico aquí. Más bien, la cuestión central planteada por la naturaleza tácita o implícita de nuestro arraigamiento lingüístico y cultural tiene que ver con reconocer, en el escenario de un aula, cuándo los patrones implícitos de entendimiento impiden la comunicación y tienen una influencia perjudicial en el proceso del aprendizaje. Como esto suena mucho más simple de lo que realmente es, queremos citar solamente algunos de los ejemplos que pueden originarse en las aulas que están compuestas cada vez más por estudiantes y docentes miembros de diferentes culturas primarias.



Dar atención explícita a los patrones del lenguaje y la cultura es útil para entender que docentes y estudiantes no usan el lenguaje simplemente como un canal para enviar y recibir información, y que el pensamiento no es simplemente la entrada de información (incluso cuando es estructurada para enseñar hacia un objetivo). El lenguaje (y en forma más amplia, la comunicación) es más que sólo el contenido de mensajes hablados; incluye los cambios en el tono de voz, en el ritmo y el uso del cuerpo y del espacio social como fuentes adicionales de información.

Los ejemplos siguientes sugieren el rango de patrones de lenguaje y patrones culturales que caracterizan a un número creciente de aulas hoy: contar historias en forma lineal, con tres partes, centrada en un tema (mientras algunos miembros de la clase pueden estar acostumbrados a un patrón episódico de historia relatada); usar patrones conductuales para establecer el derecho a turnos en el hablar (diferencias en pausas, contacto visual, gesticulación corporal); fomentar la competencia, el logro individual y la comunicación de uno-a-uno (que puede chocar con los patrones orientados más grupalmente de algunos estudiantes); introducir nuevos conceptos a través del uso de metáforas que son de cualquier género, grupo de edad, o cultura específica; representar información y hechos objetivos como la base del pensamiento (con algunos estudiantes que tienen una inclinación natural

hacia el control de otra forma de conocimiento); y privilegiar formas instruidas del discurso (con algunos estudiantes que están arraigados a varias tradiciones de discurso oral). Podrían citarse muchos otros patrones que representan las diferencias en el lenguaje y la cultura. Nuestro interés no es compilar una lista completa, sino enfatizar que los estudiantes y el docente, como miembros de diferentes tradiciones culturales, se comuniquen y aprendan entre ellos en un ambiente que podría entenderse mejor como una ecología de patrones de lenguaje y patrones culturales.

Algunos ejemplos que citamos en el párrafo anterior fueron deliberadamente escogidos para resaltar cómo diferencias fundamentales en los patrones podrían contribuir a ocasionar quiebres en la comunicación y malentendidos de lo que se está enseñando. Cuando los estudiantes asumen ciertos patrones y la actitud natural del docente se basa en un conjunto diferente (quizás compartida sólo por esos estudiantes que tienen similares antecedentes culturales y de clase), la comunicación eficaz con todos los estudiantes se limitará —y así, también las oportunidades de aprender sufrirán menoscabo. La vinculación de los patrones culturales con el aprendizaje, que debe ser organizado por docentes que —como el resto de nosotros— pueden no reconocer y entender patrones que no encajan con sus propios patrones que dan por sentados, señala una responsabilidad importante del supervisor. También ayuda a establecer la naturaleza de una relación profesional entre el supervisor y el docente que no lleva las connotaciones del modelo industrial en el que el supervisor se ubicaría en una relación jerárquica por encima del docente.

La supervisión culturalmente sensible proporciona a los docentes una posición de observador no comprometido que puede ayudarles a reconocer cómo los patrones de lenguaje y los patrones culturales que ellos dan por sentados (y, en consecuencia, de los cuales no son conscientes) influye en el ambiente de aprendizaje del aula. La otra responsabilidad del supervisor es ayudar al docente a clarificar y adaptar los juicios profesionales de manera que tomen en cuenta las diferencias culturales.



Estas dos responsabilidades abarcarán muchas de las preocupaciones tradicionales del supervisor —cómo el docente hace las preguntas y alaba, cómo responde a los estudiantes que están “fuera de tarea”, cómo encuadra inicialmente los propósitos de la lección y qué tan adecuadamente están resumidos, cuánto “tiempo de espera” permite el docente antes de hacer otra pregunta o de proporcionar la respuesta a los estudiantes, etc. —pero estas preocupaciones tradicionales se ubicarán dentro de un amplio contexto de comprensión.

Cuando la conducta del docente y los procesos de pensamiento se entiendan como culturales y cuando se vean como un aspecto de una ecología de patrones culturalmente diversos (reflejando diferencias de etnia, género y grupos étnicos que caracterizan a la composición de la clase), estas preocupaciones más tradicionales de la supervisión se entenderán de una manera completamente diferente. El comportamiento “fuera de tarea” de un estudiante, visto desde la perspectiva de un docente anglosajón de clase media, puede no reflejar los patrones de interacción social de la cultura primaria del estudiante. Para citar otro ejemplo, el silencio de un estudiante podría significar que el estudiante simplemente no sabe la respuesta a la pregunta del docente —o puede reflejar un modelo cultural que prescribe cómo los niños deben relacionarse frente a los adultos. La ecología de los patrones de lenguaje y los patrones culturales que caracterizan al aula tiene que ser tomada en cuenta como parte de la interpretación del supervisor de una enseñanza eficaz.

La antigua concepción de la supervisión, que incluía la recolección de “información supuestamente objetiva,” se basaba en una visión del docente y de los estudiantes como individuos autónomos, del proceso de aprendizaje como centrado individualmente y dependiente del ingreso de información, y del lenguaje como un canal neutro a través del cual docentes y estudiantes “transmitían” sus pensamientos entre sí. Estos supuestos que tienen sus raíces en el pensamiento cartesiano del siglo XVII están ahora siendo reconocidos como culturalmente específicos y, en consecuencia, limitados como base para entender cómo las experiencias de un estudiante están influenciadas culturalmente.

Los supervisores que vieron al aula a través de los lentes culturales de un conjunto de supuestos orientados cartesianamente también se vieron a sí mismos como individuos autónomos que podían adoptar una posición independiente y neutral (“objetiva”) hacia lo que observaban. La compleja interacción de cultura, lenguaje y pensamiento dentro del cual el supervisor está inmerso, simplemente no se consideró importante. La supervisión culturalmente sensible requiere una forma de ver fundamentalmente diferente no sólo de los estudiantes y docentes, sino también de los supervisores. Ayudar a los docentes a reconocer sus propios patrones dados por sentados, y cómo esos patrones difieren de aquellos que son parte de la actitud natural del estudiante, requiere que los supervisores se vuelvan más sensibles a su propio arraigamiento cultural. Planteado simplemente, no hay ninguna persona libre de cultura, y por eso no hay ninguna observación objetiva — excepto como una convención de fe. Lo que los supervisores ven, y cómo lo estructuran e interpretan, depende de las creencias y patrones que han aprendido y mantenido como miembros de un grupo cultural. Aquí las implicancias se hacen bastante obvias: los supervisores deben empezar a reconocer sus propios supuestos y patrones culturales cuando intentan entender las diversas maneras en las que la interacción y el aprendizaje en aula son influenciados por la cultura.

Entender la interacción entre un patrón y su expresión individualizada en aquellos que observamos (así como en nosotros mismos) es una tarea larga y difícil. Pero reconocer que los patrones de lenguaje y los patrones culturales son parte fundacional de la experiencia humana —incluyendo lo que ocurre en el aula— es un primer paso. Pensamos que este punto de partida también proporciona una base para identificar aspectos del aula que anteriormente no han sido una preocupación del supervisor.



Con la finalidad de dar sentido a nuevos elementos que se introducen en nuestras guías de supervisión, así como de reformular preocupaciones más tradicionales, usaremos la próxima sección para proporcionar una explicación breve de los procesos relacionados con la educación destacados por este enfoque.

Capítulo 2

Qué buscar: Patrones culturales en perspectiva

El aprendizaje de los patrones culturales de comunicación y de pensamiento debería ser visto como una dimensión continua del desarrollo profesional.

Esta guía de supervisión puede servir como un punto de partida aunque la situación ideal sería tener un alineamiento estrecho entre los estudios profesionales y los enfoques de investigación social más orientados cultural y lingüísticamente. Muchos de los patrones identificados en las guías no han sido tradicionalmente parte de la base de conocimiento adquirida por los supervisores. En consecuencia, pensamos que sería de utilidad una explicación preliminar de cómo reconocer patrones y qué significado tienen para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, queremos enfatizar que las explicaciones tocan los aspectos más básicos del aprendizaje y que un estudio adicional ayudaría a profundizar la comprensión y la sensibilidad del supervisor a la ecología cultural del aula.



Nuestra discusión se organiza en torno a la división entre patrones que se relacionan más directamente a los procesos de pensamiento y en aquéllos que tiene que ver más con la comunicación acerca de las relaciones. Estas dos categorías superpuestas incluyen la “ecología mental” y la “ecología social” del aula. También hemos desarrollado tres guías —“estructura de la lección”, “ecología de una lección de ciencias” y “ecología de una lección de matemáticas”— que incorporan patrones que merecen un tratamiento especial. Las guías de lecciones de ciencias y matemáticas (Guías # 6 y # 7) fueron creadas porque estas áreas particulares son a menudo vistas como orientados al contenido y por tanto supuestamente libres de los patrones culturales y lingüísticos que son inmediatamente reconocidos como integrales

a la enseñanza de otros temas. La “estructura de la lección” (Guía # 1) provee una visión más holística de la enseñanza y merece, en consecuencia, una consideración especial. Las guías restantes enfocan:

- Socialización primaria (Guía # 2)
- Metáfora (Guía # 3)
- Estereotipos culturales (Guía # 4)
- Patrones de comprensión relacionada a condiciones ecológicas (Guía # 5)
- Comunicación no verbal (Guía # 8)
- Organización de la clase (Guía # 9)
- Prejuicio de género (Guía # 10)
- Participación estudiantil (Guía # 11)

Socialización primaria



Tal como usamos la frase aquí, la socialización primaria se refiere al complejo proceso de comunicación donde una persona (estudiante) adquiere de otro que le es significativo (docente) formas de pensar y hablar del mundo social. Generalmente es una relación de dependencia en la que el estudiante encuentra por primera vez muchos aspectos de la cultura en un nivel conceptual.

Sin embargo, no toda la comunicación en el aula involucra socialización primaria. Las explicaciones del docente pueden no tener influencia sobre los estudiantes. Si los estudiantes carecen de un trasfondo compartido de experiencia cultural o han aprendido ya de otros que les son significativos (pares, padres, etc), las explicaciones proporcionadas por el docente pueden no tener influencia sobre los estudiantes.

Nos centraremos en el papel de “portero” que los docentes cumplen en la medida que presentan conocimiento cuando el estudiante ve al docente como un otro que le es significativo, encuentra algún aspecto de la cultura por primera vez y comparte lo suficiente de un trasfondo cultural común, como

para participar en forma significativa. La dinámica de la socialización primaria ocurre simultáneamente, pero para iluminar las áreas críticas de juicio profesional hemos identificado tres aspectos distintos de este proceso.

Complejidad del lenguaje

En la medida que el lenguaje proporciona un esquema o mapa conceptual para el pensamiento, el vocabulario inicial y el marco teórico que se hace disponible a los estudiantes sirve como el andamiaje conceptual inicial para la comprensión. En efecto, el lenguaje que el docente o el texto hacen disponible introduce al estudiante a la manera de pensar de la comunidad de lenguaje —aunque esto no excluye la posibilidad de mal interpretación por parte del docente o del estudiante, o de adoptar posteriormente una manera diferente de pensar.

El proceso de búsqueda de lo esencial del lenguaje para las ideas iniciales acerca de un área del mundo cultural (cómo pensar con relación al trabajo, método científico, comunidad, tecnología, medios naturales, etc.) involucra una diversidad de juicios profesionales de parte del docente. Si los docentes no tienen claridad sobre este proceso, probablemente tomarán decisiones inconscientes que, demasiado a menudo, tendrán como consecuencia el dejar a los estudiantes con un marco lingüístico inadecuado para la comprensión de la complejidad de la cultura que están aprendiendo a considerar.



En consecuencia, las interrogantes siguientes pueden servir de guía para asegurar que la base inicial de la comprensión del estudiante pueda llevarlo al desarrollo de una mayor competencia comunicativa:

- ¿La complejidad del vocabulario es equiparable a la complejidad de la cultura que el estudiante debe “entender”? Por ejemplo, describir al cerebro como “similar a una computadora” o al medio natural como “un recurso” representan tanto una simplificación excesiva como un marco conceptual estrecho.

- ¿Es el marco lingüístico apropiado a la experiencia y madurez de los estudiantes?
- ¿Fuerza el marco lingüístico a los estudiantes a entender una nueva abstracción en términos de abstracciones previamente aprendidas?
- ¿Reflejan las analogías (modelos, ejemplos, fuentes de comparación) utilizadas para introducir un nuevo concepto sesgos ocultos de género o prejuicios culturales que excluirán o alienarán a algunos estudiantes?

Explicitando creencias asumidas implícitamente



El conocimiento implícitamente asumido constituye gran parte de la experiencia que los estudiantes, docentes y autores que desarrollan materiales curriculares traen a la mano en el desarrollo de la socialización primaria. Debido a que este conocimiento tácito influye en qué se aprende y cómo se aprende —para todos los participantes— es necesario que los docentes sean conscientes de los juicios profesionales asociados con este aspecto de la cultura.

Estos juicios, que tienen que ver con saber cuándo hacer explícitas las creencias que se dan por sentadas, involucran ser sensibles a las premisas implícitas y a los patrones de pensamiento incorporados en los materiales del currículo, los procesos de pensamiento y comunicación de los estudiantes y, en términos de lo más difícil de reconocer, el propio cuerpo de conocimiento del docente. En la medida en que no todas las creencias implícitas pueden o deben ser explícitas, el juicio profesional del docente se hace incluso más crítico.

En algunos casos el docente debe mantenerse al tanto de la reconstitución social del conocimiento que se da por sentado, y en otros casos (por ejemplo,

en áreas relacionadas a las raíces culturales de la crisis ecológica) el docente debería asumir un papel de liderazgo que puede ser cumplido sólo modelando, y no simplemente substituyendo un nuevo conjunto de creencias que se dan por sentadas por las antiguas.

Perspectivas histórica y multicultural

Introducir nuevo conocimiento presenta a menudo el peligro de que éste sea representado como objetivo y, en consecuencia, como universalmente verdadero.

Si tomamos en serio la manera en que el lenguaje provee esquemas de pensamiento, podemos ver que el conocimiento —incluso cuando se le representa como “información objetiva” y “factual”— es una interpretación que refleja las categorías conceptuales y los supuestos que se dan por sentados de la comunidad lingüística que lo crea. Puesto de otra manera, la observación y el pensamiento no son como una cámara fotográfica que re-presenta el mundo externo; más bien son procesos influenciados por esquemas interpretativos codificados en la naturaleza metafórica del lenguaje.

Aunque podemos perder de vista los aspectos interpretativos del conocimiento (en el tiempo tiende a ser parte del conocimiento compartido que se da por sentado), hay momentos críticos en el proceso de socialización primaria cuando el docente necesita introducir una perspectiva histórica o multicultural para que los estudiantes puedan reconocer de alguna manera que la información objetiva, los hechos y el conocimiento son de autoría humana.



Las perspectivas históricas y multiculturales proporcionan la oportunidad de esclarecer los patrones de pensamiento y supuestos que están codificados en los “hechos”, y la perspectiva histórica ofrece también la oportunidad de identificar continuidades entre el pasado y el presente.

La base metafórica del pensamiento



Es raro que en el aula se introduzca un nuevo concepto sin el uso de metáforas. La razón es que no es fácil comprender ideas nuevas en sus propios términos. Por el contrario, la comprensión se hace más fácil cuando los estudiantes son capaces de hacer comparaciones con alguna área de experiencia o con un concepto que ya les es familiar.

Por ejemplo, explicar la naturaleza del genoma humano en una clase de biología se facilita mediante la utilización de la analogía del libro (metáfora) que le es familiar a los estudiantes. Consideremos esta explicación del docente: "Pueden pensar en los exones (segmentos de ADN) como si fueran parte de los párrafos (genes) que especifican diversas funciones genéticas. Estos párrafos (genes) están organizados en capítulos que son grupos de moléculas de ADN llamados cromosomas. Y puede pensarse del "libro" del genoma humano como si estuviera compuesto por dos, casi idénticos, volúmenes de 23 capítulos (cromosomas) cada uno." Incluso las explicaciones de conceptos menos difíciles son entendidas de manera más fácil cuando el docente sugiere una comparación con lo que ya es familiar a los estudiantes.

Frases y palabras como "como si", "al igual que", "comparar" constituyen un aspecto tan común en las explicaciones del docente que generalmente pasan inadvertidas. El uso de estas frases y palabras indican el uso de la metáfora como una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero a menudo la presencia del pensamiento metafórico no se indica explícitamente.

Una explicación del cuerpo humano consistente en "partes", un libro titulado "Los Desarraigados" y una referencia a los "efectos de conducta" son también ejemplos de pensamiento metafórico, pero en estos casos los estudiantes pueden no ser alertados por el uso de las frases "como si", "al igual que", que un concepto o tipo de actividad está siendo entendido en comparación con otro diferente concepto o actividad.

Debido a que el lenguaje y el pensamiento dependen de la metáfora y que las metáforas generalmente se da por sentadas, queremos identificar tres categorías de pensamiento metafórico que ayudará en el reconocimiento de cómo el docente organiza este aspecto de la ecología mental del aula. Estas tres categorías se superponen, pero aún así son útiles para alertarnos sobre el alcance de las metáforas y la variedad de contextos en los que tienen importancia educacional.

Pensamiento analógico

Nuestros comentarios previos han sido principalmente acerca del uso del pensamiento analógico donde un concepto o experiencia familiar es usado como base para la comprensión de nuevos conceptos. Lo familiar (por ejemplo, la organización de un libro, la naturaleza de un juego, las características de una máquina, etc.) proporcionan un patrón conocido. Es decir, la analogía puede ser entendida como un esquema, modelo o marco interpretativo (los tres términos usados aquí como intercambiables) para pensar sobre el nuevo concepto. En efecto, esto ofrece la base inicial de nuevas comprensiones y por ello puede ser visto como una metáfora generativa.

El uso de lo familiar para comprender lo que no es familiar puede ser una verdadera prueba del juicio profesional del docente, especialmente cuando los estudiantes, al encontrar un nuevo concepto, son muy dependientes del lenguaje que se les ha proporcionado como parte del proceso de socialización primaria. Si se les dice que imaginen el cuerpo con sus partes y funciones, tal vez no sepan que la metáfora generativa de una máquina puede ser inapropiada para la comprensión de un organismo viviente. Es decir, la metáfora generativa que proporciona el esquema inicial o modelo de comprensión puede ser inapropiado —como pensar en el aula en términos de una fábrica, en la política como un evento deportivo y en la tierra como un recurso para el uso de los seres humanos.



Pensar en algo como similar a otra cosa realza las similitudes pero no las diferencias entre dos dominios de experiencia. Sin embargo, las diferencias que son puestas fuera de foco por la metáfora pueden ser tan importantes como las similitudes cuando se trata de obtener una mejor comprensión. Por ello, los docentes necesitan dar atención especial a las diferencias o fronteras conceptuales de las metáforas de instrucción. Los estudiantes también pueden perder de vista el aspecto "como si" del pensamiento metafórico y basar su pensamiento y acción en una interpretación literal de un constructo metafórico. Tratar esta situación requiere nuevamente sensibilidad de parte del docente a cómo la metáfora proporciona una base para comprensiones culturales.

Otro interrogante relacionado a los juicios profesionales del docente es el concerniente a si el proceso de pensamiento analógico proporciona a los estudiantes en el aula un punto de referencia común para comprender el nuevo concepto. Las experiencias familiares y las comprensiones conceptuales que van a servir como la analogía (modelo) para establecer una base de nueva comprensión pueden ser específicas a la edad, al género, a la etnia y/o a la clase social.

Metáforas icónicas



Las metáforas icónicas son palabras imagen que codifican etapas previas de pensamiento analógico. En efecto, ellas reproducen formas de entendimiento desarrolladas en el pasado. Cuando los estudiantes aprenden a pensar con metáforas icónicas, su proceso de pensamiento es a menudo inconscientemente influenciado por los procesos mentales codificados en la metáfora icónica. Ya que las metáforas icónicas, como las metáforas analógicas son generalmente dadas por sentadas, tanto los estudiantes como el docente a menudo se someten sin darse cuenta al control de un modelo de pensamiento del que no están conscientes.

Ejemplos de metáforas icónicas que se reconocen ahora como codificando el proceso de pensamiento de un periodo previo, que fue influenciado por los supuestos culturales prevalecientes y por problemas sociales de ese tiempo, incluyen "humanidad", "inteligencia", "tradiciones", "igualdad", "modernización", "trabajo", "individualismo", etc. Las metáforas icónicas no reconocidas que usamos son tan omnipresentes como las imágenes que ensartamos una tras otra para hacer oraciones. Por ejemplo, la siguiente oración (tomada de un libro de texto) es típica del uso de palabras imagen que se dan por sentadas: "la *humanidad* se *halla* en la *cima* de la *escala* de la *complejidad*" (las metáforas icónicas están en cursiva).

Los juicios profesionales en la enseñanza deberían incluir el reconocer cuando una metáfora icónica codifica un patrón de pensamiento que es ahora considerado anticuado o problemático en el sentido de que necesita hacerse explícito y reexaminado. Los ejemplos incluyen "humanidad", "progreso", "éxito", "comunidad", "creatividad", "arte", "ciencia", etc. Las decisiones profesionales también circundan la cuestión de conocer cuando las metáforas icónicas necesitan ser colocadas en una perspectiva histórica: ¿Cuáles fueron los problemas que la gente confrontaba cuando desarrollaron esa particular manera de pensar? ¿Qué sirvió como analogía de esa comprensión? ¿Cómo fueron influenciadas por su pasado? ¿Cuáles eran los supuestos culturales y de género que dieron por sentados?

Metáforas raigales

El pensamiento depende también del uso de metáforas raigales, las cuales ayudan a generar una manera particular de entendimiento pero que están más profundamente enraizadas en la conciencia colectiva de una comunidad lingüística que las metáforas analógicas.



Ejemplos de metáforas raigales que podemos ahora reconocer incluyen la idea de pecado original, una visión del universo como una máquina y la

idea de un mundo que tiene como centro al ser humano (varón). Por ello, las metáforas raigales pueden ser entendidas como temas, paradigmas o visiones del mundo. Ellas influyen en el proceso del pensamiento analógico y, en el transcurso del tiempo, generan metáforas icónicas que son coherentes conceptualmente debido a su fundamento en una metáfora raigal común.

Debido a las múltiples influencias en el desarrollo de la sociedad norteamericana y a la estratificación e interpenetración de las metáforas raigales, este aspecto profundo del proceso de pensamiento es más difícil de reconocer e identificar.



Pero hay ocasiones en las que la metáfora raigal es claramente discernible. Es en estos momentos cuando el docente debería ser capaz de reconocer la importancia educativa de hacer explícitas las metáforas raigales. Esto puede involucrar ayudar a los estudiantes a reconocer la influencia orientadora de la metáfora raigal —como cuando los textos representan a la tierra como un “recurso”, las comunidades como compuestas sólo por personas humanas y la racionalidad como la única forma de inteligencia (todos ejemplos de una visión antropocéntrica del universo).

Puede haber otros ejemplos cuando el docente necesita introducir una perspectiva multicultural para que los estudiantes puedan reconocer los modelos y narrativas profundamente arraigadas que enmarcan la forma en que consideramos la naturaleza del trabajo, la tecnología, el tiempo, la competencia, etc.

La introducción de perspectivas históricas o multiculturales es esencialmente un juicio profesional que se relaciona con el papel constitutivo que una metáfora raigal cumple en el proceso del pensamiento. Nuevamente, las implicancias claves para la enseñanza en el aula se centran en saber cuándo y cómo hacer explícito el conocimiento implícito.

Patrones culturalmente estereotipados de pensamiento y valores

La orientación técnica de muchos programas de formación de docentes combinada con las dificultades inherentes en el desarrollo de la conciencia cultural demasiado a menudo resulta en una insensibilidad a las ideas y valores culturales estereotipados en los libros de texto y otros materiales curriculares. La orientación dominante en los programas de formación de docentes es ver al estudiante como un individuo autónomo (esto es, libre de influencias culturales), el contenido del currículo como información factual y el lenguaje como un conducto neutro a través del cual la información factual es “trasmitida” o simplemente dada a los estudiantes. Cuando se toma en cuenta la cultura —incluyendo la metáfora y otras formas de conocimiento tácito—, estos supuestos orientadores se convierten en un ejemplo claro de una creencia cultural estereotipada.

Los libros de texto, software y películas (debido a que son parte del proceso de socialización primaria) presentan a menudo las creencias y valores del grupo cultural dominante como si éstos fueran normales (“los mismos”) para todos.



Ejemplos de creencias y valores culturales estereotipados que son a menudo representados a los estudiantes como universales y que toda persona moderna da por sentados, incluyen:

- *cómo la competencia lleva al éxito individual y a la mejora social;*
- *la autoridad del juicio individual;*
- *una visión de la tecnología como política y moralmente neutra (pero también como el motor del progreso); y*
- *la naturaleza progresista del cambio.*

Estas metáforas icónicas —competencia, individualismo, tecnología y cambio para restringirnos a los ejemplos que acabamos de citar— codifican los procesos previos de pensamiento de un grupo cultural específico a medida

que sus miembros encontraron lo que se percibieron como los retos y el sentido de propósito de sus tiempos.



Las aulas están conformadas cada vez más por estudiantes provenientes de una variedad de antecedentes culturales y los docentes no pueden asumir simplemente que todos comparten las mismas premisas del grupo cultural dominante. En consecuencia, el docente debe estar constantemente alerta a la orientación cultural que está siendo representada a los estudiantes como la forma normal de pensamiento. En efecto, el contenido cultural del currículo es un área crítica en la toma de decisión profesional. El reto reside en conocer cómo colocar las creencias y valores de la cultura dominante dentro de una perspectiva que sea accesible a todos los estudiantes y al mismo tiempo estimular a los estudiantes de otras culturas a que no desvaloricen sus propias tradiciones.

Patrones de pensamiento relacionados a la conciencia ecológica

Los informes casi diarios sobre las consecuencias ecológicamente destructivas de nuestras prácticas culturales sugieren otra área en la cual el criterio profesional del docente juega un papel importante. Muchos docentes se han hecho ya sensibles a las formas a menudo sutiles en las cuales creencias racistas y de discriminación sexual están incluidas en los materiales curriculares, de modo que la idea de que ellos tienen responsabilidad en ayudar a asegurar que las creencias y prácticas transmitidas a la juventud no contribuirán con un mayor deterioro de la capacidad de sustento del ecosistema, tiene precedentes en las responsabilidades que asumieron en el pasado. Los juicios profesionales del docente se relacionan mayormente con el entendimiento de cómo los valores y las creencias culturales, formados en el pasado distante en respuesta a un conjunto diferente de circunstancias, llegan a ser codificadas en el lenguaje del currículo. Las metáforas de comunidad, tecnología, recurso, progreso, etc. codifican el esquema o el patrón

de pensamiento de un período anterior cuando la escala del medio ambiente con relación a la actividad humana parecía no tener límites.

Por ejemplo, la imagen de comunidad se refería a un grupo de personas (algunas veces consideradas como interdependientes) viviendo juntos dentro de un espacio definible, pero no incluía formas de vida no humana. En forma similar, el esquema de pensamiento sobre el progreso, asociado con frecuencia con los avances tecnológicos y altos niveles de consumismo, no toma en cuenta cómo las prácticas sociales basadas en esta manera de pensar están agotando los recursos no renovables.

Podríamos fácilmente citar otros ejemplos de cómo los sistemas dominantes de creencias no sólo contribuyen a la crisis ecológica, sino también obstruyen la comprensión de las conexiones entre las prácticas culturales y el deterioro de la capacidad de sustento de la vida en la tierra. El desafío del docente es estar alerta a la presencia de creencias, supuestos y valores que se están haciendo ahora problemáticos por nuestro creciente conocimiento de la escala del daño ecológico.



Nuevamente, esto incluye conocer cuándo poner de manifiesto perspectivas históricas y multiculturales que harían explícitos los supuestos que se dan por sentados acerca de las condiciones ecológicas.

Comunicación no verbal

A menudo usamos el término *conducta* para describir la actuación física individual, como cuando nos referimos a la "conducta fuera de tarea" del estudiante. Este punto de vista convencional de la conducta, desafortunadamente, tiende a ocultar las dimensiones educativas más importantes de la conducta en el aula, o sea, la manera de dar señales acerca de las relaciones interpersonales a través de una variedad de canales no verbales.



Puesto en forma simple, la conducta es otra forma de comunicación, y ya que mucho de la conducta de un estudiante sigue patrones compartidos por los miembros de un grupo cultural, puede ser entendida también como una poderosa forma de lenguaje. "Las acciones dicen mucho más que las palabras"

Gregory Bateson se refiere a la comunicación acerca de las relaciones como *metacomunicación* y argumenta que esta dimensión del intercambio de información influye en la forma en que los participantes responderán a un mensaje oral. La postura corporal, el uso de los ojos, la mirada, el tono de voz, la pausa, la distancia espacial, etc., representan en efecto mensajes suplementarios que los participantes se comunican entre ellos. Comparados con los mensajes escritos, los mensajes no verbales comentan más directamente las relaciones interpersonales y a menudo se hacen más importantes para comprender el contenido del mensaje verbal. "Es la forma en que lo dijiste" o "pensé que no estabas escuchando", son realmente referencias a cómo la conducta puede verse comunicando un mensaje que opaca todo lo demás.

Sentarse en la parte de atrás del aula o voltear la mirada hacia la ventana o al cielo mientras se habla a otra persona —por citar dos ejemplos muy diferentes— comunica mensajes que las personas dentro de la cultura anglosajona predominante entenderán esencialmente de la misma manera. Esto es verdad porque la conducta, en un sentido más amplio del que se reconoce, deriva su significado de patrones compartidos culturalmente. Estudiantes de bases culturales distintas de la del docente pueden así emplear patrones de comunicación que dan por sentados y que no son entendidas por el docente del modo en que se tiene la intención de comunicar.

Cuando la conducta es vista como un sistema de lenguaje, la tarea de interpretar lo que significa la conducta del estudiante se vuelve extremadamente compleja. Sin embargo, es una tarea que el docente no puede ignorar si la comunicación en aulas crecientemente multiculturales va a facilitar el tipo de relaciones interpersonales esencial para la educación. El

ignorar cómo una sonrisa, el contacto visual, el silencio, etc. pueden reflejar diferencias culturales, puede contribuir a mal interpretar y a alienar las relaciones. Los juicios profesionales del docente se hacen incluso más complicados cuando reconocemos que juzgar a los estudiantes solamente sobre la base de conexiones percibidas entre un patrón y un grupo cultural puede llevar a estereotipar.

Existen tres canales de comunicación no verbal que pueden involucrar diferencias culturales: proxémica, kinésica y prosodia. La proxémica tiene que ver con la forma en que el uso del espacio (visto como una conducta) comunica acerca de las relaciones. Por ejemplo, el docente envía mensajes diferentes dependiendo de donde se pone en el aula, así como el estudiante que se sienta en la parte trasera del aula envía un mensaje diferente del estudiante que se sienta adelante, donde puede establecerse un contacto visual con el docente y donde asentir con la cabeza integra al estudiante en el ritmo de las actividades de la clase (y es visto por el docente). La kinésica tiene que ver más con lo que se conoce popularmente como lenguaje corporal —el uso de los ojos, la mirada, el movimiento de las manos y la posición corporal. Se ha descubierto que el movimiento corporal y los gestos están sincronizados con el ritmo (de por sí un patrón culturalmente específico) del lenguaje oral—incluyendo la toma de turnos y la relación entre el hablante y el oyente. La prosodia tiene que ver con las señales y claves comunicadas a través de los cambios en el tono, timbre, inflexión y ritmo de la voz (incluyendo las pausas).



Algo que no puede ser aprendido en los libros es el entender cómo el uso de estos canales no verbales es influenciado por las afiliaciones culturales primarias de los docentes y estudiantes. En lugar de ello los docentes deben aprender a trabajar de modo receptivo, abiertos a reconocer los patrones implícitos de comunicación no verbal de los estudiantes y los propios. *Responsive Teaching -Enseñanza sensible-* (1990) sintetiza de manera más amplia el rango de diferencias culturales que pueden encontrarse en la mayoría de las aulas y sugiere pasos concretos que los docentes pueden dar

para reconocer y responder a patrones diferentes. Las guías de supervisión en la parte posterior de este manual identifican también un número de patrones no verbales que se consideran críticamente importantes para promover un ambiente positivo de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, se debe reconocer que esta dimensión de juicio profesional no puede ser formulada anticipadamente como una receta; es un asunto que requiere una comprensión del contexto y la cultura.

Organización de la participación estudiantil

El docente ejerce control sobre un número de procesos en el aula que tienen influencia en la percepción de los estudiantes de la forma en que ellos deben ser involucrados en el proceso de aprendizaje. La habilidad para ejercitar este control es, hasta cierto grado, reforzado por la comprensión convencional del papel del docente, pero las expectativas que acompañan ese papel no garantizan que los estudiantes acepten pasivamente ser controlados o que la atmósfera del aula será propicia para el aprendizaje.



En síntesis, el docente no puede tener éxito sin el apoyo de los estudiantes, y ello requiere que el enfoque del docente del control sea organizado de tal manera que sea visto por los estudiantes como justo y de apoyo.

El papel del encuadre en la comunicación



Encuadre [framing] es un término usado para describir uno de los aspectos más fundamentales de la comunicación, pero la naturaleza dinámica del proceso dificulta su aislamiento y definición. Básicamente, el encuadre involucra separar una actividad o proceso del flujo de eventos que lo rodean: las actividades que deben ser realizadas están, en efecto, contenidas dentro del cuadro. Esto permite que las actividades estén focalizadas.

Por ejemplo, un silbido señala un cambio en el cuadro del "intermedio" para reiniciar el juego. Igualmente, el sonido de la campana o la chicharra de la clase y el cerrar la puerta son señales de un cambio de cuadro, y se asume que todos los participantes entienden la conducta y función apropiada para el nuevo cuadro de la "lección". Las conversaciones también requieren de un encuadre, de otro modo, los participantes tratarían de comunicarse sin un sentido compartido de cómo se van a involucrar y cuál es el foco de la conversación.

La sutil naturaleza del encuadre de una conversación puede ser observada en cómo los cambios en los tonos de voz, gestos corporales, etc. pueden causar un cambio en los cuadros —conjuntamente con el estado de ánimo y los patrones de participación— para que un tema serio sea reformulado en un modo jocoso, el cual a su vez se transforma por otro patrón de metacomunicación (uno de los participantes mira su reloj) en los comentarios obligatorios de despedida. El término "pie" se refiere al establecimiento de una comprensión común de cómo los participantes se relacionarán unos a otros al tratar la actividad que ha sido encuadrada. El estudiante que dice al docente, "No está mal para ser tu primer día", está usando un pie (comunicando una relación) que cambia lo que inicialmente fue encuadrado como un cumplido en un mensaje que sugiere confusión (y posiblemente más adelante problemas) acerca de su condición social.

Una enseñanza efectiva requiere de habilidades comunicativas que ayudarán a todos los estudiantes a conocer la actividad que se está encuadrando y el pie apropiado para la participación.



A veces puede ser necesario que el docente nombre el cuadro (es decir, hacerlo explícito) para asegurar que los comentarios de los estudiantes no desvíen la conversación a direcciones inapropiadas en ese punto del proceso del aprendizaje. La negociación sobre los cuadros es siempre un aspecto de la conversación en el aula, y esto requiere sensibilidad a la posibilidad de que un comentario o interrogante de algún estudiante pueda establecer un cuadro nuevo y no anticipado que sea importante desde el punto de vista educativo.

Saber cuándo en el curso de una discusión en clase regresar a los principales temas curriculares requiere que el docente reconozca que esta tarea de reformular el marco necesita de una orientación consciente, así como de la habilidad para reconocer las previas contribuciones del estudiante.

Turnos y negociación



La ecología social del aula es también afectada por la forma en que el docente organiza la distribución de los turnos para hablar y cómo maneja las tareas y reglas que guiarán el trabajo del estudiante.

La manera en que ejecutan estas tareas puede establecer una condición que influye en el significado educativo de una actividad —si, por ejemplo, los estudiantes perciben su participación como activa o pasiva. Esto, a su vez, tendrá influencia en si los estudiantes perciben al docente como justo e imparcial. Si los turnos para hablar son concedidos principalmente a los estudiantes que destacan o que están de acuerdo con el punto de vista personal del docente, entonces probablemente surgirá una división dentro de la clase y los logros se restringirán a un grupo particular. Por otro lado, una distribución pareja de turnos para hablar envía mensajes diferentes acerca de qué y a quién valora el docente.

Aunque casi todos los aspectos de la vida en el aula requieren la participación del estudiante, sino un apoyo activo, es posible que el docente pierda de vista la naturaleza interdependiente de la ecología del aula. Cuando ello ocurre el docente puede dictar tareas y señalar expectativas conductuales en un estilo de comunicación cerrada. Un docente describió acertadamente el enfoque que ocasiona esta situación: “Entré con la idea de que este es *mi* salón y *tú* (el estudiante) conformas con las reglas”. La reacción a una comunicación cerrada, dependiendo del grado, puede variar de una pasividad y alienación hasta actos de abierta resistencia.

Un estilo de negociación del liderazgo en el aula no significa que el poder sea compartido en igualdad con los estudiantes, pero sí reconoce —y se comunica a los estudiantes— que las expectativas sobre las tareas y el rendimiento en el aula están basados en la comprensión de las otras presiones que los estudiantes experimentan. También considera la conexión entre la motivación y las oportunidades de una participación significativa en el proceso de toma de decisiones.



Poder y solidaridad en el aula

El aula, como lo hemos venido sugiriendo en la discusión previa, incluye el ejercicio del poder (que se expresa en el control y dirección de las actividades por parte del docente) y el logro de la solidaridad a través de sentimientos de interés compartido, empatía, cuidado, respeto mutuo e interdependencia.



La enseñanza involucra conocer cuándo las relaciones del aula caen en el rango poder-solidaridad y si ellas son apropiadas a un contexto educacional. Los docentes pueden reforzar la solidaridad a través del uso del humor, no tomándose tan en serio, a través del diálogo, alentando a los estudiantes a participar y a través del cuidado.

La solidaridad adquiere un sentido más problemático si el docente brinda su amistad a sólo algunos estudiantes especiales o envía señales que promueven una débil ilusión de atmósfera igualitaria. Si el docente se posiciona en el extremo del poder cuando es necesario tomar decisiones pedagógicas que los estudiantes pueden no tener la madurez y el juicio para entender plenamente, pueden sentir que el docente ha traicionado una relación personal, que se ve reflejada en comentarios como: “¿si el docente es realmente

mi amigo, por qué no acepta la respuesta que le doy?" o "¿cómo me puso esa nota?".

En contraste, el poder puede ser utilizado en algunas circunstancias para promover el sentido de solidaridad, como cuando un estudiante comenta: "me gusta ese docente porque me fuerza a pensar". Mantener equilibrio entre el ejercicio de poder (autoridad) y lograr solidaridad requiere sensibilidad frente a cambios en la ecología del aula —lo que significa reconocer patrones culturales y organizarlos con un toque ligero.

Prejuicios de género

Los presupuestos y patrones de una cultura están codificados en nuestros hábitos cotidianos —incluyendo el habla, la comunicación no verbal, la percepción y lo que se experimenta como provechoso.



Aunque ha aumentado la conciencia del prejuicio de género en el aula, parece que estamos en un periodo de transición en el que todavía se dan hábitos pasados que hacen distinciones de género en el tratamiento de los estudiantes en el aula.

Patrones de tratamiento diferencial (experimentados en un nivel dado por sentado) puede verse expresado en una variedad de formas, pero lo que sigue parece ser lo que más prevalece:

- Usos de lenguaje que privilegian lo masculino sobre lo femenino (por ejemplo, "él" "muchachos", "los hombres", etc.).
- El uso de analogías —historias, ejemplos, metáforas e ilustraciones visuales— que se derivan esencialmente de áreas de experiencia percibidas tradicionalmente como masculinas.
- Promoción de una atmósfera de individualismo competitivo donde se reconoce a los estudiantes exitosos mientras que los no competitivos están en desventaja.

- Diversos usos del humor que pueden incluir desmerecer las contribuciones de las estudiantes, tratándolas como centro de bromas y manteniendo una relación de provocación que tiene insinuaciones sexuales
- Dar más oportunidad de hablar a los varones así como hacer comentarios adicionales de sus intervenciones realzando su importancia mientras se adopta una forma más pasiva de respuesta frente a las contribuciones de las estudiantes

En la medida en que la identidad personal de los estudiantes (incluso su sentido de autoestima y competencia) es especialmente vulnerable cuando están aprendiendo algo nuevo (incluso quiénes son en relación con el nuevo conocimiento o habilidad), es crítico que los sesgos culturales tradicionales en el área de género no sea reproducida como parte del aprendizaje del estudiante.



La experiencia pasada nos ha enseñado que tales prejuicios de género inhiben el desarrollo personal promoviendo un estado de inseguridad y también pueden reforzar los propios estereotipos de género que dan por sentados. Con estudiantes sensibles a este problema, la expresión de sesgo por parte del docente —incluso cuando es inconsciente— contribuirá a la pérdida del respeto y, en algunas circunstancias, a una relación de conflicto.

Patrones de participación culturalmente adecuados

La organización del aprendizaje en el aula y los patrones de interacción entre sus participantes nunca son culturalmente neutros.



El arreglo físico mismo del aula expresa ya las ideas de una cultura. Los estudiantes que aprenden a estudiar bajo la dirección de un docente, a trabajar

solos y compitiendo con otros y a aceptar patrones lineales, en los que lo impreso y los números reciben un reconocimiento especial como fuentes de autoridad, están pasando por un proceso de aculturación —en este caso a los patrones que se dan por sentados en los grupos anglosajones dominantes.

Incluso la práctica de tratar al estudiante como un individuo autónomo cuya racionalidad es dependiente de la “objetividad” expresa un punto de vista cultural específico. Esta manera de considerar al estudiante representa un pensamiento estereotipado que puede a menudo impedir al docente reconocer patrones —de interacción social, pensamiento, conocimiento y autoridad— que caracterizan a la cultura primaria del estudiante. Existe también el peligro de estereotipar al estudiante (y al docente) por su color o características físicas, vestuario y otros atributos que son a veces usados como criterios de juicio.



Con la creciente interacción de grupos culturales, incluyendo la influencia de los medios de comunicación, los estudiantes se pueden identificar con una variedad de grupos culturales o pueden aculturarse a los patrones y actitudes naturales de la cultura anglosajona dominante. La tarea del docente es doble: 1) reconocer que los patrones de interacción que se dan por sentados dentro de la cultura dominante no son compartidos universalmente; 2) hacerse consciente de los patrones con los que los estudiantes se identifican más fácilmente.

Debido a que tanto depende del contexto (incluyendo la experiencia cultural de cada estudiante) sólo podemos proporcionar pautas para ser más sensibles a la adecuación de los patrones de participación usados para organizar la interacción estudiante-docente.

Los patrones de participación varían mucho, pero de importancia especial es que los patrones individualistas, competitivos y centrados en el docente de los grupos culturales anglosajones parecen estar en conflicto con los patrones de participación de muchos grupos no occidentales. En algunos, donde la crianza de los niños es compartida en forma amplia dentro de la comunidad, el conocimiento y la orientación no son adquiridas de un único

adulto. También puede haber más énfasis en la interacción grupal y en el compartir.

En algunos casos los investigadores han encontrado que los estudiantes participan más cuando el docente cambia los patrones de participación del aula para dar más oportunidad al trabajo grupal y poner más énfasis en la cooperación que en los éxitos individuales. Además, reconocer que las formas narrativas de conocimiento pueden ser más significativas para algunos estudiantes que el aprendizaje del conocimiento abstracto que es característico de la comunicación orientada por la palabra impresa puede llevar a cambios tales como adaptar el currículo para incluir a los portadores del conocimiento tradicional en la comunidad.



Debido a que incluso el lenguaje corporal del estudiante lo identifica como miembro de una cultura, es importante que el docente se familiarice con los patrones culturales que son actualizados por los estudiantes como parte de su interacción en el aula, mientras que al mismo tiempo reconozca los patrones de participación y la organización socio-espacial que el docente da por sentados.

Cómo usar este manual

Nuestro énfasis en la sensibilidad *cultural* —el arraigamiento de la práctica profesional en un reconocimiento de patrones que de otro modo serían dados por sentados— distingue nuestro enfoque y lo focaliza en temas tales como metáfora, lenguaje corporal, turnos, estado de ánimo, prejuicios de género y encuadre. Estos temas son útiles para establecer las dimensiones culturales de la enseñanza. Al mismo tiempo, requieren que reconceptualicemos la supervisión como una forma de indagación cualitativa — una forma que sea sensible a la naturaleza contextual e interpretativa de la cultura.

En términos prácticos, esto significa que nuestro enfoque no ofrecerá a los supervisores un conjunto de "instrumentos" (lista de verificación de conductas, escala de calificación o programas de observación de "baja inferencia"). Tales herramientas tienen un lugar en enfoques particulares de la investigación educacional, pero hasta las más sofisticadas de ellas son capaces de captar sólo una porción extremadamente delgada de lo que significa enseñar.



Lo que ofreceremos es un vocabulario a través de once guías de observación ilustradas. El propósito de estas guías es que sirvan como auxiliares de la memoria durante el proceso de supervisión.

Cada una pertenece a una de dos grandes categorías: la ecología "mental" (Guías 1-7) o la ecología "social" (Guías 8-11) del aula. Aunque estas categorías se superponen, las hemos encontrado útiles para sugerir dos interrogantes básicas relevantes al significado de las observaciones en el aula. En primer lugar, ¿cómo pueden ser entendidas estas observaciones (como ejemplo de enseñanza) en términos de lo que los estudiantes están aprendiendo (es decir, la ecología mental o la naturaleza de las ideas

impartidas en el aula)? En segundo lugar, ¿cómo pueden ser entendidas estas observaciones en términos de las relaciones estudiante-docente (la ecología social del aula)? Nuevamente, nuestra experiencia sugiere que la mayoría de las observaciones pueden ser relacionadas a la ecología mental y a la ecología social de la enseñanza, pero que levantar esta interrogante a un nivel explícito ayuda a dirigir la atención a las preocupaciones más específicas sobre *cómo* una observación está relacionada a cada contexto.

Más allá de estos amplios parámetros, haremos recomendaciones para el uso de estas guías de observación en varias etapas en lo que, con algunas modificaciones, se ha llegado a conocer como un ciclo de supervisión. Estas etapas incluyen:

- Conferencia previa a la observación.
- Observaciones en el aula.
- Revisión de notas de campo.
- Conferencia de realimentación.

Conferencia previa a la observación



Desde la perspectiva del supervisor, las reuniones y discusiones iniciales con un docente son muy importantes por dos razones.

Primero, éstas dan oportunidad a los supervisores de iniciar sus observaciones, haciendo preguntas y tomando nota de los antecedentes relevantes a los supuestos y presupuestos culturales del docente acerca de la naturaleza de la enseñanza. La receptividad inicial del supervisor al punto de vista del docente a menudo ayuda a evitar malentendidos entre ellos en etapas posteriores. En efecto, la supervisión culturalmente sensible significa ser sensible a los mismos patrones culturales en la relación supervisor-docente como los que existen en la relación docente-estudiante, y por lo tanto las guías de observación de estos patrones en el aula son aplicables también a la conferencia supervisor-docente.

Por ejemplo, ¿qué metáforas usan los docentes para describir su trabajo? ¿En qué tradiciones y valores se basan esas metáforas? ¿Qué se comunica, especialmente acerca de la relación docente-supervisor, a través del lenguaje corporal, el uso del espacio y del tono de voz? ¿Son estos mensajes no verbales culturalmente específicos? ¿Cómo se dan maña los docentes y los supervisores para encuadrar estas reuniones iniciales? ¿Qué tipos de humor pueden ser utilizados para promover la solidaridad? ¿Será visto el uso de palabras técnicas como una expresión de poder?

La conferencia previa a la observación también da oportunidad al supervisor y al docente para discutir anticipadamente el foco anticipado de las observaciones en el aula.



La cuestión del foco es crítica. Investigadores cualitativos lo han enfocado desde diferentes puntos de vista. Por un lado, ya hemos argumentado que la especificación previa de foco (por ejemplo, listas de verificación de conducta y escalas de calificación) a menudo más que iluminar, oscurece los aspectos más significativos de la enseñanza. También nos preocupa que tales procedimientos envíen mensajes a los docentes de que sus trabajos están siendo considerados estrechamente por el supervisor. Por otro lado, los supervisores no pueden (incluso si fuera deseable) ir a trabajar sin “nada en la cabeza”. Nuestras guías de observación intentan acomodar ambas preocupaciones proporcionando un rico vocabulario —uno que enfatiza las dimensiones múltiples del lenguaje y del aprendizaje sin una especificación demasiado estricta de lo “que cuenta”. Al comunicar esta postura, los supervisores bien pueden compartir las guías de observación con los docentes o proporcionar algún tipo de resumen de su contenido, haciendo claro que las guías abarcan mucho más de lo que se puede tratar, incluso con un largo periodo de supervisión.

Algunos autores pueden argumentar que son los docentes y no los supervisores los que deberían tener la responsabilidad de decidir el foco de la supervisión. Desde esta perspectiva, el supervisor es visto como aquel “solucionador de problemas” cuyo deber consiste en aportar habilidades

profesionales para solucionar cualquier dificultad que el docente pueda haber definido como fuente de problema. Aún así, nosotros sostendríamos que si el proceso va a ser realmente beneficioso para los docentes, el supervisor debe estar dispuesto a asistirlos en formular los problemas así como en resolverlos. La razón para ello tiene que ver con lo que hemos enfatizado previamente con relación a la naturaleza del conocimiento cultural de ser dado por sentado.



Debido a que la mayor parte de nuestro conocimiento (acerca de la enseñanza, de los estudiantes, del currículo, etc.) es implícito, requerimos a menudo el punto de vista de una tercera parte para obtener intuiciones frescas en lo que nosotros y los demás damos por sentado. La reflexión sola no otorga el tipo de enseñanza que esperamos que los docentes modelen. Sugerimos que las responsabilidades profesionales del supervisor incluyan proporcionar liderazgo al momento de definir el campo de acción y el contenido de la supervisión. Nuestras guías de observación están diseñadas para ofrecer una serie de marcos para tratar esta tarea.

Observaciones en el aula

Acabamos de sostener que los supervisores deberían proveer algún grado de liderazgo para dirigir el curso de la supervisión. Aún así todavía vemos su trabajo como necesitado de mucha receptividad. Nuestro manual empieza con la sugerencia de que la observación se encuentra en el corazón de la supervisión. Al igual que los involucrados en la investigación cualitativa, el supervisor se interna en el campo para aprender sobre las particularidades de un aula, docente, lección, día escolar, etc. Tradicionalmente el trabajo de los supervisores ha estado vinculado más directa y explícitamente a la mejora de la escuela que el de, por ejemplo, los etnógrafos, pero ambos deben tratar de alcanzar una percepción más precisa de los patrones culturales que les permitirá discernir lo que han observado.

Por eso uno de los desafíos centrales de la supervisión receptiva consiste en desarrollar una habilidad para "leer" las dimensiones interpretativas, emergentes y, a menudo, sutiles de las interacciones sociales que caracterizan la experiencia escolar. Por esta razón, los supervisores sensibles (de nuevo, como investigadores cualitativos) no van al aula con el solo propósito de contabilizar el número de veces que un docente tiene una conducta particular. Tales técnicas pueden ser una parte de la supervisión, pero ellas no deben permitir el divorcio de la conducta de los contextos socio-culturales que le dan significado. En síntesis, vemos la observación como una destreza que debe ser lograda en vez de prescrita.



Pero entonces ¿cómo, exactamente, se logran las observaciones? El campo de trabajo del etnógrafo se guía por convenciones que definen la antropología. Los supervisores pueden prestarse más libremente de una diversidad de disciplinas, pero ellos también deben contar con los propósitos más amplios de su propio campo, en este caso, la educación. Como ya hemos visto, estos propósitos amplios tienen que ver principalmente con promover la conciencia cultural y la habilidad de participar plenamente en procesos culturales de regeneración. Las guías de observación que hemos desarrollado están estrechamente alineadas con estas preocupaciones. Se pretende que sean usadas en conjunción con las notas de trabajo en las cuales el supervisor registra los eventos así como los temas de observación.

Aunque las guías están diseñadas para una rápida referencia y el manual mismo es lo suficientemente pequeño para ser llevado al aula como parte de un cuadernillo de observaciones, un supervisor no necesita consultar siempre las guías durante una observación.

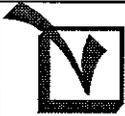
Por ejemplo, algunos supervisores podrían querer revisar ciertas guías sólo inmediatamente antes o después de un periodo de observación para recordarles, sea de tópicos específicos (por ejemplo, el uso del espacio en el aula, -metáforas de prejuicios de género, patrones de turnos que apoyen la

cooperación, etc.) o la relación entre tópicos (por ejemplo, el uso del espacio como una dimensión de la socialización primaria).

Otros supervisores pueden referirse a las guías durante sus observaciones, pero sólo cuando sienten que sus notas de campo se están haciendo desarticuladas o se vuelven superficiales. Luego de que los supervisores hayan ganado experiencia en el reconocimiento de los patrones tácitos de conocimiento cultural (por ejemplo, metáfora, comunicación no verbal, encuadre, etc.) podrán acudir cada vez menos a las guías de observación. En cualquier caso, las guías están diseñadas para ser usadas con una gran dosis de flexibilidad.

Revisión

El ciclo de supervisión es a menudo descrito como moviéndose de las observaciones en el aula directamente a alguna forma de conferencia posterior a la observación en la cual el supervisor puede proporcionar realimentación y posiblemente hacer recomendaciones para mejorar la labor de enseñanza del docente. Nos gustaría sugerir una etapa intermedia durante la cual nuestras guías de observación pueden nuevamente dar forma a las prácticas de supervisión.



Esta etapa de "revisión" permitiría a los supervisores una oportunidad de revisar sus notas de campo para desarrollar temas que puedan ayudar a explicar lo que han observado y sintetizar el significado educativo de esas observaciones.

Luego de haber hecho observaciones, los supervisores tienen notas de campo que representan una colección focalizada pero de una base todavía amplia de ejemplos, ilustraciones y descripciones. Sin embargo, el significado de una descripción particular puede no ser inmediatamente aparente, incluso

cuando es una dimensión sobresaliente de la enseñanza diaria del docente. Aquí las guías de observación pueden ser usadas no tanto para proporcionar el foco (como se sugirió anteriormente), sino más bien para situar una descripción o un ejemplo dentro de un marco que les dé significado e importancia.

Considérese la siguiente ilustración. Un supervisor observa (y registra) varias instancias donde el docente abiertamente cuestiona o llama la atención a los presupuestos sobre los que se basan los materiales curriculares. Por ejemplo, las siguientes citas del docente son registradas por el supervisor en sus notas de campo: "Voy a leer en voz alta el resumen del capítulo, pero vamos a ver si pueden reconocer alguna cosa importante que el autor haya dejado de lado," "Esta introducción presenta seis ejemplos de científicos famosos, todos son hombres; por qué piensan que esto es así?" "El libro sostiene que los científicos creen que la tierra tiene cerca de 4.5 miles de millones de años, pero no siempre han creído eso" ¿Son importantes estas citas? ¿y por qué? ¿Merecen una consideración más explícita o es más significativo algún otro aspecto de la enseñanza del docente?

Al tratar tales preguntas, el supervisor puede querer regresar a las guías para ver cómo se relacionan estas citas, por ejemplo, con el proceso general de socialización primaria.



Este proceso ayuda al supervisor a vincular ejemplos, de otro modo aislados, a una variedad de temas, tales como la manera en que los comentarios del docente encuadran un tema particular (en este caso, la ciencia); si el docente proporciona a los estudiantes un vocabulario que les permita reconocer el arraigamiento cultural del conocimiento y si el docente es capaz de relacionar el currículo con la experiencia del estudiante.

Nuevamente, tal análisis temático depende de la habilidad del supervisor para reconocer los patrones de otro modo ocultos de la cultura.

Proporcionando información de realimentación



Una conferencia posterior a la observación usualmente es vista como el contexto primario para proporcionar a los docentes la información de realimentación y las recomendaciones.

Dentro de este contexto (y en algunos casos fuera de éste), la realimentación puede tomar la forma de informes orales o escritos. En ambos casos un enfoque culturalmente sensible de la supervisión tiene varias implicancias prácticas.

Dado que el conocimiento e intuiciones del supervisor están altamente contextualizados en este enfoque, los informes escritos incluirán probablemente un buen número de descripciones y narraciones detalladas (en algunos casos podrían comprender, en su totalidad, de pequeñas viñetas). Tales formatos literarios utilizan el lenguaje expresivo y figurativo tanto como el proposicional. Es por esto particularmente importante para los supervisores usar las guías de observación o un encuadre similar en el monitoreo de cómo proporcionar la realimentación. Por ejemplo, las guías exigen una atención estrecha a las metáforas, el tono de voz y la dicción —el estilo y el mensaje mismo. Incluso una cosa tan sencilla como la calidad del papel usado y si el informe está escrito a mano o mecanografiado ayuda a encuadrar el mensaje y por lo tanto influye en la relación docente-supervisor.

En el caso de informes verbales se aplican similares preocupaciones: tono (en su sentido literal), postura, ubicación de la conferencia (¿en la cancha de quién?), patrones de turnos, ritmo, el uso del espacio (¿está el supervisor o docente “atrincherado” detrás de su escritorio?), gestos, expresiones faciales y vestimenta. Otra vez, todos estos factores y cómo están coordinados con un mensaje oral tienen un papel en la compleja tarea de encuadrar la interacción social. El tono, la postura, el uso del espacio, etc. comunican y son de esta manera potencialmente significativos en dar forma a los mensajes que el docente se lleva del intercambio.

Finalmente, queremos reiterar nuestras preocupaciones respecto al foco dentro del contexto de proporcionar realimentación. Primero, debería quedar claro que los supervisores pueden equivocarse en cualquier intento por "cubrir" todos los temas sugeridos por nuestras guías de observación. Simplemente como materia de coherencia y necesidad práctica, los supervisores deben ser selectivos en lo que elijan informar, evaluando la información vista como más significativa en términos de los propósitos más amplios de la educación. Segundo, esperamos que nuestras guías, al hacer explícitos ciertos dominios particulares del conocimiento tácito, ayudarán a mover a los supervisores de proveer realimentación genérica ("Tienes un estilo de enseñanza positivo" o "Pareces llevarte bien con tus estudiantes") a proporcionar comentarios más focalizados: "Tu sentido del humor no excluye a nadie en la clase y esto contribuye a sentimientos de solidaridad. Por ejemplo...", "Tus señales no verbales, especialmente qué tan cerca permaneces de los estudiantes y tu lenguaje corporal, están bien coordinados para señalar que estás interesado en lo que los estudiantes tienen que decir". Estos comentarios más específicos son importantes no sólo porque son potencialmente informativos, sino porque comunican una sensibilidad hacia la complejidad de la ecología del aula.

Parte II

Guías para supervisores

Las siguientes guías sugieren el rango de patrones que son focalizados por un enfoque de la supervisión culturalmente sensible. Debajo de cada patrón numerado incluimos uno o más ejemplos. Estos ejemplos ofrecen importantes ilustraciones acerca de qué buscar, pero no agotan las muchas formas posibles que un patrón determinado puede tomar dentro del contexto de una clase particular.

Estructura de la lección

La enseñanza sigue a menudo una estructura identificable. A pesar de que diferentes enfoques influirán en las características estructurales (o patrón) de la lección, algunos elementos claves siempre estarán presentes. La manera en que los estudiantes se deben involucrar depende a menudo de cómo el docente encuadra el inicio y final de la lección, de cómo transmite expectativas y de cómo haga adecuaciones del estilo de enseñanza al curso de los acontecimientos en el aula.

A. Introducción de la lección: Encuadre (establecimiento de bases comunes de comprensión y participación)

1. Encuadre inicial claro del propósito o contexto de la lección
 - *No verbal*: el docente se remanga la camisa, se coloca al centro o al frente del salón, levanta la voz, gesticula, etc.
 - *Afirmación directa*: "La lección de hoy es sobre la fotosíntesis"
 - *Metáfora*: "Bien, juntémonos (por pongámonos de acuerdo)"
2. Reconocimiento de cómo los principales puntos de las lecciones previas se relacionan con la lección presente
 - "En comparación con", "como ya vimos antes", "en contraste con", "esta lección se relaciona a", "conectado con", "un ejemplo de", "útil para", etc.
3. Declaraciones de resumen
 - *Directo*: "El tema de esta lección", "el principal punto", "la preocupación central", "el corazón de este asunto", etc.
 - *Proporcionar una metáfora*: "Esta novela puede ser interpretada en términos de una tensión entre...", "Las ecuaciones son como una escala de balanza", "El colapso de la bolsa de valores de 1929 fue como un espiral descendente"

4. Esclarecimiento de la forma en que se espera que los estudiantes participen en la experiencia de aprendizaje
 - *Directo*: "Explicaré cada concepto y ustedes me darán un ejemplo."
"Primero escuchen a sus compañeros y luego resumen sus comentarios."
 - *Metáfora*: "actuaré como 'guía', 'entrenador', 'socio', 'crítico', etc."
"Ustedes actúen como 'guías', 'entrenadores', 'socios', etc."

B. Enseñanza de la lección: Ajustando el propósito de la lección a la forma adecuada de enseñanza

1. Usando ejemplos apropiados para aclarar conceptos o para modelar el trabajo
 - *Proporciona metáforas*: "Pueden imaginar Uds. una línea como un pedazo único de cuerda bien estirada entre dos puntos"
 - *Modelos*: "Permítanme enseñarles cómo sostener la raqueta"
2. Explorando la forma en que el estudiante comprende nuevos conceptos (incluyendo el uso del diálogo)
 - *Interrogación*: ¿Cómo describirían este libro a un amigo?
 - *Diálogo*: Los estudiantes comienzan a comentar, dirigen sus comentarios a otros estudiantes, evalúan sus propios comentarios, reconocen otros, seleccionan expositores entre ellos mismos.
3. Prestando atención a las diferentes dimensiones del proceso de socialización primaria (lenguaje, conocimiento tácito y perspectivas históricas y multiculturales)
 - *Lenguaje/conocimiento tácito*: "¿Por qué usamos el término *ciencias duras*? "... ¿el término *Lejano Oriente*?" "¿...el término *recursos naturales*?", etc.
 - *Histórica*: "¿Cómo ha cambiado esta visión en el transcurso del tiempo?"
 - *Multicultural*: "Si hubiéramos crecido en un pequeño pueblo de pescadores, cómo podríamos ver esto..." "Si hubiéramos crecido en los suburbios de Nueva York," etc.

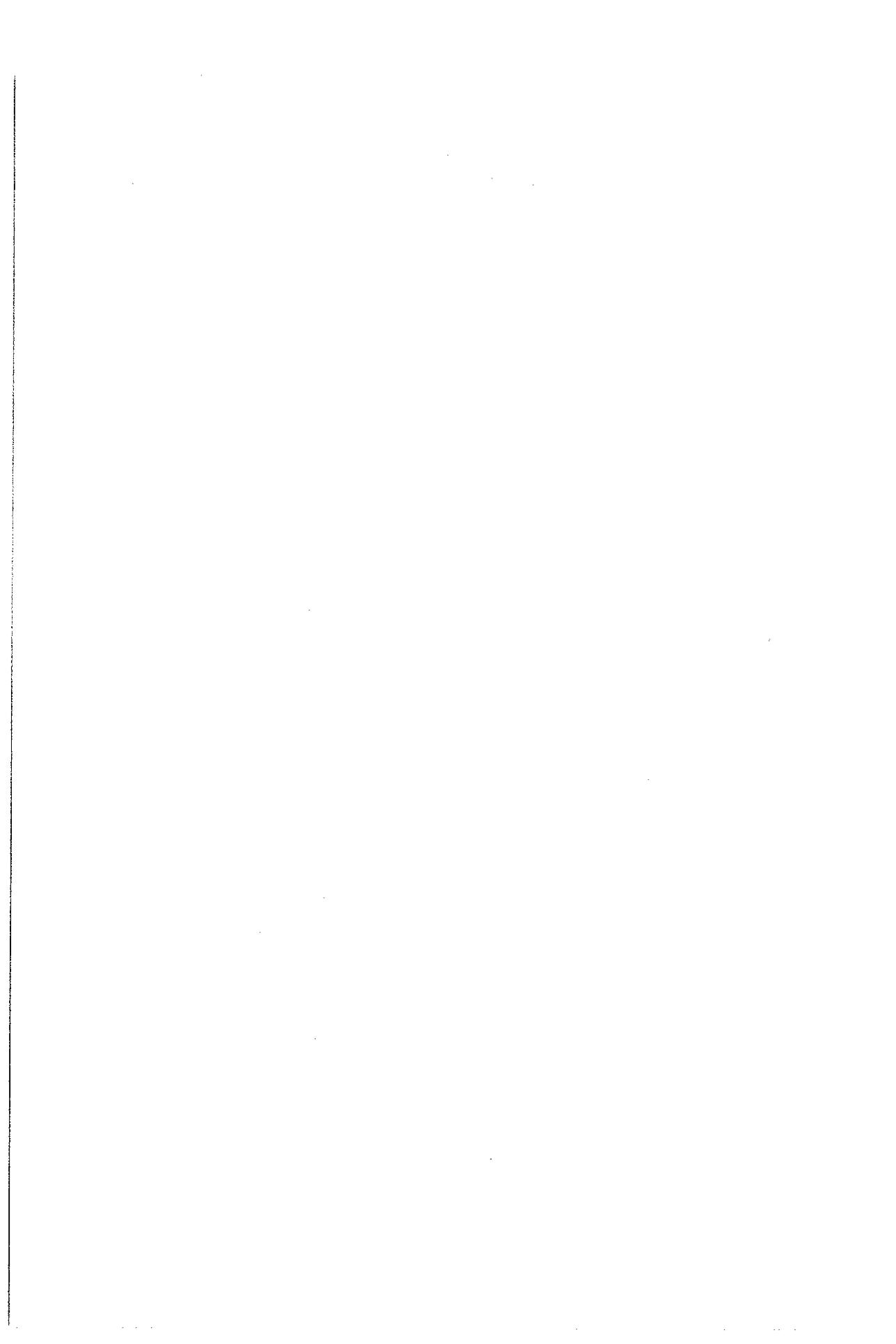
4. Sensibilidad a las diferencias culturales y de género entre los estudiantes
 - *Proporcionar metáforas/encuadres alternativos*: "Tratemos de pensar en el arte como algo bello y útil, tanto individual como social, o como..."
 - *Haciendo explícitos metáforas/patrones*: "¿Por qué bromeamos tan a menudo sobre X...?" "¿Por qué es esto tan difícil de entender para nosotros?"

5. Organizando la participación de los estudiantes de modo que todos los estudiantes se vean involucrados
 - "Denme ejemplos" "¿Tienen alguna pregunta?" "Ahora es tu turno de explicarnos, decirnos, enumerar, bosquejar, etc."

C. Cierre: Revisión y continuidad con la próxima lección

1. Aclarar el resumen de los conceptos que han sido clarificados, preguntas que surgieron y consensos que se alcanzaron durante la lección
 - "¿Cuáles fueron las principales preguntas, cuestiones, acuerdos o desacuerdos que surgieron el día de hoy?"

2. Breves declaraciones de resumen de la forma en que los conceptos y las actuaciones se relacionan con las próximas lecciones
 - "Lo que hemos aprendido el día de hoy, podemos tomarlo como base, fundamento, plataforma, punto de partida, etc.," "Este capítulo define el escenario para..."



Socialización primaria

La socialización primaria involucra introducir a los estudiantes a nuevos conceptos o proporcionar una base (lenguaje, vocabulario, esquema, etc.) para entender determinado aspecto de la cultura que han aprendido por experiencia previa. La supervisión culturalmente sensible involucra ayudar a los docentes a entender cómo sus decisiones en este proceso dinámico influyen en la comprensión y la capacidad para reconocer patrones culturales implícitos.

A. Control del lenguaje (compartir un esquema conceptual): Complejidad del vocabulario

1. Representa adecuadamente la complejidad conceptual del tema o aspecto de la experiencia:
 - *Complejidad apropiada:* Compárese "El cerebro es como un computador (máquina)" con "El cerebro es como una ciudad (comunidad)". Compárese también "La política del gobierno controla el comercio" con "Al pensar en las políticas de comercio, podemos usar por lo menos tres metáforas: interferencia, intervención y protección."
2. Evita ser demasiado abstracto (aclara el vocabulario usado con ejemplos o vocabulario alternativo)
 - *Ilustraciones específicas de términos abstractos:* (De la lección de ciencias sobre la electricidad del cuarto grado) "¿Qué imagen tienen cuando escuchan la palabra estática? Pienso en una estatua, como la estatua de bronce frente a la escuela."
3. Usa vocabulario adecuado a la madurez y experiencia cultural de los estudiantes
 - *Vocabulario adecuado a la experiencia y a la edad:* El docente evita el lenguaje que reproduce los estereotipos culturales (ver Guía 4)

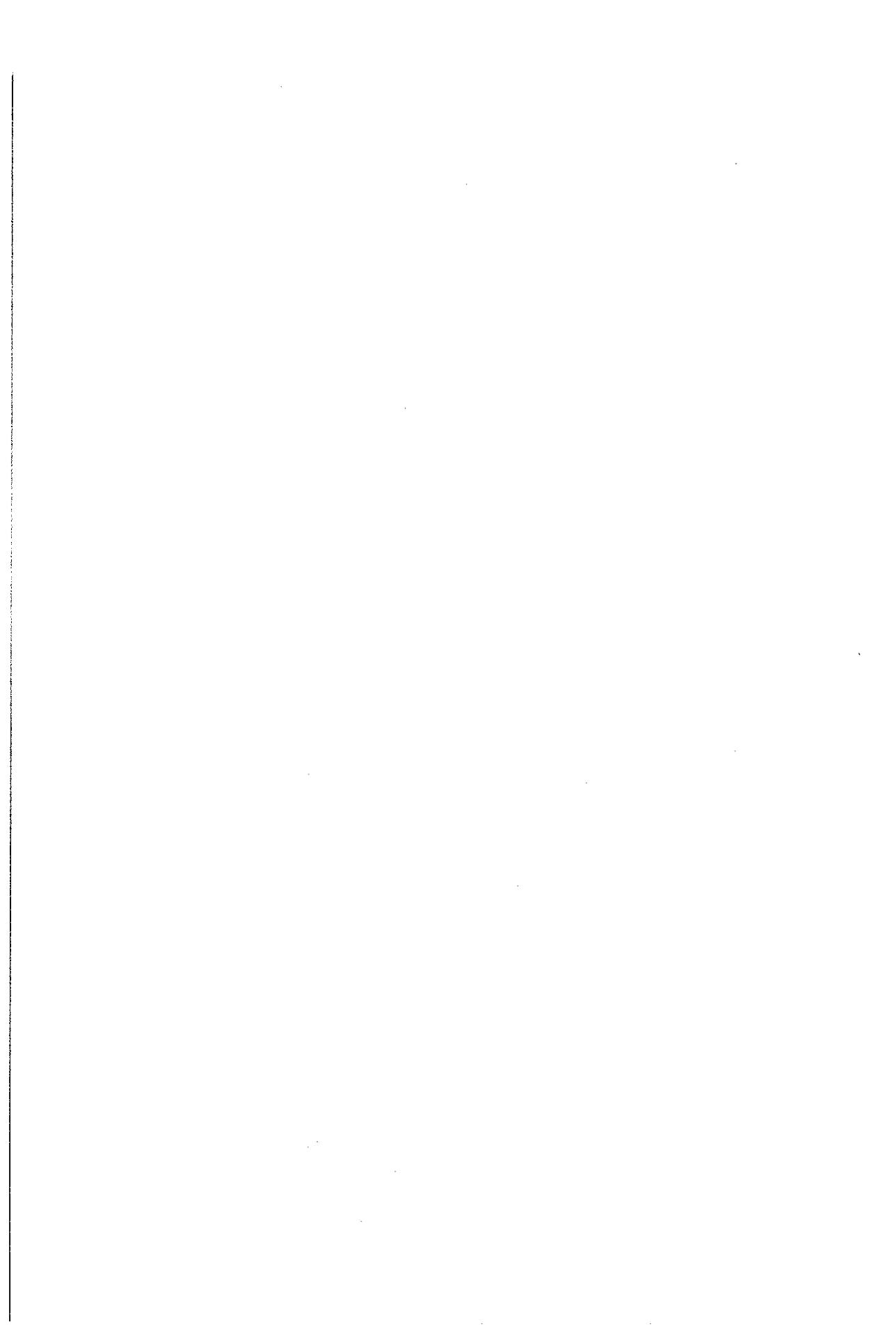
4. Establece conexiones entre el vocabulario y la experiencia del estudiante
 - *Basada en la experiencia:* “¿Pueden darme un ejemplo de su propia experiencia?”
5. Usa metáforas apropiadas a las diferencias culturales y de género (véase Guía 3)
 - *Metáforas apropiadas a la cultura y al género:* Compárese “Tus ejemplos dan en el blanco” con “Tus ejemplos aclaran (o demuestran)...” (véase también Guía 3)

B. Haciendo explícitas las creencias que se dan por sentadas (QSDPS)

1. Reconoce creencias y actitudes QSDPS en el material curricular
 - El docente llama la atención a supuestos o presupuestos del autor del libro de texto, del productor de la película, etc.: “¿Qué implica el Capítulo Uno sobre la relación entre ciencia y tradición?”
2. Reconoce las creencias QSDPS en la discusión de la clase
 - El docente llama la atención a supuestos o presupuestos de las creencias de los estudiantes: “¿Por qué relacionamos la comprensión con la capacidad de ver, como en términos como *visión* o *intuición* (del latín *intuitio*=ver)?”
3. Reconoce las propias creencias QSDPS del docente que son inconscientemente compartidas
 - El docente llama la atención hacia sus propios supuestos o presupuestos: “Me enseñaron a centrarme en la historia y en el estilo del texto, por eso algunas veces olvido considerar el tiempo y el lugar en el que el autor vivió”
4. Reconoce las creencias QSDPS que comunican prejuicios de género, edad o étnicos
 - El docente llama la atención a las implicaciones e importancia del conocimiento QSDPS: “Si solamente vemos esto como un asunto de negocios, entonces es difícil reconocer la preocupación de la familia...”

C. Colocando los "hechos" en perspectiva histórica

1. Evita dejar a los estudiantes con un conocimiento reificado (conocimiento que es representado como objetivo, factual, etc.)
 - El docente evita pronunciamientos o afirmaciones declarativas.
2. Introduce una perspectiva histórica (origen social del conocimiento, de los hechos, etc.)
 - *Proporcionando contexto histórico:* "¿De dónde viene esta idea? ¿Cuáles fueron algunas de las principales preocupaciones de esa época?"
3. Introduce una perspectiva multicultural (por ejemplo, cómo otros grupos interpretarían asuntos, eventos, "hechos", etc.)
 - *Proporcionando una perspectiva multicultural:* "Al preguntar sobre cómo entendemos lo que significa ser artista (o exitoso, inteligente, letrado, una mujer, un hombre, un hijo, una hija, etc.) permítanme contarles un cuento chino, ... un proverbio hindú, ... un poema brasileño," etc.



La base metafórica del pensamiento

Robert Frost creía que la comprensión del lenguaje de cada docente debía incluir un sentido de cuándo las metáforas probablemente proporcionan una base para una nueva intuición y cuándo probablemente se quiebren. Comprender un nuevo concepto o experiencia a menudo depende de nuestra capacidad para relacionarlo de alguna manera con la experiencia familiar. Esta es la esencia del pensamiento metafórico. Además, de este proceso comparativo que denominamos pensamiento analógico, la metáfora icónica resalta cómo el lenguaje conecta nuestro conocimiento con patrones históricos, y las metáforas raigales ponen en foco la forma en que las palabras proporcionan esquemas conceptuales preconcebidos.

- A. Uso de la metáfora analógica al introducir nuevos conceptos. Pensamiento analógico (comprender los nuevos conceptos en términos de lo familiar)**
1. Evita metáforas generativas inapropiadas (por ejemplo, comparar procesos orgánicos con procesos mecánicos)
 - La mente como una "computadora", fatiga mental como *burnout* (cortocircuito), currículo como "entrada" (de sistema), y el rendimiento del estudiante como "salida" (basado en la metáfora del estudiante como una máquina), etc.
 2. Explica las diferencias entre los que se está comparando.
 - "Decimos que el corazón es como una bomba, pero a diferencia de una bomba, tu corazón es parte de un organismo viviente, y es afectado por tu estilo de vida, sus rutinas diarias, etc.
 3. Llama la atención a la dimensión "como si.." del pensamiento metafórico

- “Cuando decimos que estas palabras transmiten ideas, lo que sucede no es exactamente como si me pasaras un lápiz, una silla o un pedazo de papel.”
4. Asegura la relevancia de la metáfora generativa (punto de referencia para la comprensión del nuevo concepto) en la experiencia del estudiante.
 - El presidente como mariscal de campo, *bottom line* (la última línea del balance) y experimento social, suponen alguna comprensión y apreciación del fútbol, de los negocios y la ciencia.
 5. Muestra sensibilidad a los prejuicios culturales y de género que contienen las metáforas generativas.
 - Ejemplos de metáforas con prejuicios de género incluyen “las ciencias duras (*hard sciences*), “en el objetivo” (nótese también las mencionadas arriba: el presidente como mariscal de campo, la línea final y experimento social), etc. (Véase también la Guía 10)

B. Rol de la metáfora icónica en reproducir formas pasadas de comprensión

1. Llama la atención a metáforas icónicas que codifican un patrón o esquema de pensamiento que ahora es anticuado.
 - La inteligencia como cociente intelectual (independiente de la cultura), el cambio como progreso, el individuo o especie como unidad de supervivencia, el ambiente como recurso (Véase también la Guía 5)
2. Ubica la metáfora icónica en contexto histórico
 - “La capacidad de lectura en los inicios de los Estados Unidos y en los países europeos estuvo por largo tiempo asociada a la vida espiritual y religiosa.”
3. Es sensible a la forma como la metáfora icónica codifica una forma de pensamiento culturalmente específica o de género específico.
 - “¿Esta persona define la madurez en términos de independencia?”, “¿el aprendizaje en términos de logro individual?”, “¿la ciencia como políticamente neutra?”, “¿el lenguaje como una herramienta?”, etc.

C. Haciendo explícitas las metáfora raigales como visiones culturales del mundo o paradigmas

1. Explica cómo los patrones de pensamiento, incluyendo los supuestos que se dan por sentados, están basados en metáforas raigales
 - (De una clase de inglés de secundaria) "La metáfora, *distancia estética* supone que el escritor puede ser separado del texto."
2. Introduce una comparación multicultural en discusión para hacer explícita una metáfora raigal.
 - "Este grupo de personas (cultura) tiene diferentes nociones o comprensiones del arte,... liderazgo, economía,... historia," etc.
3. Usa metáforas raigales apropiadas para la comprensión de problemas actuales.
 - La decadencia urbana a menudo se usa para poner fuera de foco a la comunidad, la ingeniería genética para poner fuera de foco cuestiones éticas, la tarea para la casa en formas que ponen fuera de foco la motivación intrínseca.



Patrones de pensamiento y valores culturalmente estereotipados

Los materiales curriculares y la enseñanza en aula siempre involucran la transmisión de distintas ideas y valores culturales. Estas ideas y valores son importantes porque proporcionan un sentido de coherencia a nuestras experiencias cotidianas. Sin embargo, muy a menudo restringen nuestra comprensión de problemas sociales actuales. Además, pueden ser inapropiados o insensibles a la cultura primaria de algunos estudiantes. Monitorear la transmisión de estos valores, ideas o actitudes básicas es una de las responsabilidades profesionales centrales de los docentes.

Suposiciones, patrones de pensamiento y valores culturales que pueden ser anticuados para todos los estudiantes o problemáticos en términos de la composición étnica de la clase:

1. Competencia

- Los ejemplos varían desde prácticas de calificación que aseguran “ganadores” y “perdedores” hasta patrones de turnos donde estudiantes individuales deben competir constantemente con otros para captar la atención del docente.

2. Individualismo

- Nuevamente, una amplia variedad de ejemplos encajan en esta categoría, desde el éxito definido como logro individual (“Ganó el juego” “Salió adelante vendiendo seguros los fines de semana”) hasta referirse al individuo como fuente de ideas (“¿Cual es su idea?”) o actividades (“Haz tu propio trabajo”, “No copien”)

3. La tecnología como neutral
 - “La computadora es una herramienta potente,” “Las palabras nos proporcionan una forma eficiente de comunicación,” “La tecnología se usa en muchas industrias.”
4. Visión mecánica del ambiente, sociedad y de la persona
 - “Tu cuerpo, como el auto, está conformado por muchas partes complejas” (de un libro de texto), “Ese libro me apaga (decepciona),” “Si no estudias todos los días, te oxidarás,” “Necesitas ponerte en marcha esta mañana.”
5. Cambio como progreso
 - “Esta nueva teoría es mucho más avanzada,” “Ese grupo siempre se ha retrasado sin poder mantener el paso a la modernidad,” “¿Por qué aferrarse al pasado?”
6. El pensamiento como basado en datos o impulsado por los datos
 - “Dale vuelta a esa información en tu mente,” “No puedes tomar una decisión informada si no conoces los hechos,” “El primer paso para escribir un ensayo es recopilar información de la biblioteca.”
7. El proceso racional como independiente de la cultura
 - “Su lógica era a prueba de agua, pero a menudo dejaba que sus emociones se interpusieran en el camino,” “Necesitas distanciarte de la situación para ser objetivo”. Los ejemplos incluirían también el no poner palabras e ideas dentro de un contexto histórico social.
8. El lenguaje como conducta
 - El individuo repite sin corregir un comentario que no entiende, o se impacienta cuando no entiende. Los problemas de comunicación atribuidos a las características de la personalidad individual (falta de inteligencia, hostilidad, agresión, etc.).

9. El éxito como logro individual

- "No todos pueden llegar a la cima" "Fue una campaña difícil pero ganó las elecciones" "Uds. obtendrán puntos por cada tarea que hagan, y el número de puntos que ganen determinará su nota".

10. Trabajar por dinero

- "Ella sólo es una ama de casa, sólo un estudiante, sólo un voluntario, etc."

11. El consumismo indica el éxito

- "Luego de su promoción compró una casa grande," "Debido al éxito de sus negocios, pudo darse ciertos lujos"

12. La modernización vista como progreso

- "Esta es la versión nueva, mejorada," "Necesitamos algunas ideas nuevas, frescas" "La ciencia moderna ha revolucionado nuestro mundo," etc.

13. Las culturas tradicionales vistas como atrasadas o ignorantes

- Las perspectivas que presuponen la superioridad de las culturas contemporáneas / modernas— "Estas naciones no han desarrollado aún un sistema económico avanzado," "La tradición fue la primera barrera a la revolución industrial," "Este escritor, con una gran visión, rompió con la tradición para establecer un nuevo género."

14. La gente culta vista como socialmente más avanzada

- Por supuesto, se avergonzó cuando ellos descubrieron que no podía siquiera escribir su nombre," "Cualquier cosa que escribas, debe ser tu mejor trabajo," "Ella provenía de un hogar tan humilde que ni siquiera podía leer o escribir."

Patrones de pensamiento relacionados a la conciencia ecológica

El lenguaje que constituye el currículo y la enseñanza en el aula está basado en supuestos y presupuestos que caracterizan los procesos de pensamiento del pasado. En muchos casos, los modos de pensar pasados evolucionaron en respuesta a un conjunto muy diferente de circunstancias sociales y ambientales (por ejemplo, vastas fronteras continentales) de las que hoy experimentamos. Una de las responsabilidades de los docentes es evaluar críticamente estos supuestos y presupuestos a la luz de las actuales condiciones y las tendencias socio- ambientales. El docente es capaz de contribuir al proceso de renovación cultural a través de este proceso de identificación y evaluación de supuestos, creencias y valores específicos.

Supuestos, creencias y valores anticuados

1. El proceso involucra la mayor disponibilidad de bienes de consumo.
 - “Su éxito les permitió incrementar la producción”
 - “En muchas economías se produce poco excepto lo que la gente necesita para sobrevivir... Si hay materias primas como minerales, la gente de la nación puede tener que recurrir a otros para que vengan y les muestren como desarrollar esos recursos.”
2. El progreso involucra una mayor capacidad para usar la tecnología y explotar el medio ambiente
 - “Con estas nuevas técnicas, los campesinos no están más a merced de la Madre Naturaleza”
 - “El hombre es el único animal capaz de cambiar su medio ambiente en vez de adaptarse a él”.

3. La ciencia proporciona los mejores medios de entender y tratar los problemas económicos
 - “La investigación biológica continúa ayudándonos a una mejor comprensión de los problemas ambientales”
4. Viendo el medio ambiente como un recurso para satisfacer las necesidades humanas
 - “Nuestro planeta”, “Nuestro medio ambiente”.
 - “Hay dos clases de recursos naturales. Una clase se denomina renovable. La otra clase de recurso natural es no renovable. Una vez que esta última es usada, ya no puede ser reemplazada”.
5. El individuo es visto como autónomo e independiente
 - “El tener derechos no significa que podamos hacer exactamente todo lo que nos plazca. Una gran responsabilidad, o deber, es respetar los derechos de las otras personas. Depende de cada uno de nosotros que los ‘derechos’ cumplan su función” (del libro de texto elemental que presupone que los derechos, responsabilidades, etc. son una cuestión de elección individual).
6. El cambio tecnológico es visto como una expresión de progreso
 - “Los avances en la alta tecnología han hecho de los Estados Unidos un líder entre las naciones desarrolladas”
 - “Las escuelas carecen de computadoras que las hagan verdaderamente eficientes.”
7. Los expertos pueden probablemente habilitarnos para resolver nuestros problemas porque ellos no se basan en las formas tradicionales de conocimiento
 - “Los ingenieros proporcionaron el ‘*know how*’ y la comunidad local puso la mano de obra.”
 - “Los expertos en nutrición se han hecho cada más críticos de lo que comen los estadounidenses.”

8. Las culturas modernas tienen una manera más ilustrada de pensar que las culturas tradicionales ("primitivas")
 - "Naciones desarrolladas," "visiones actualizadas," "mejoras modernas," etc.
 - "Hace mucho tiempo hemos descartado métodos más antiguos y menos efectivos de cultivar,"

9. Es progresista pensar en el medio ambiente en términos de partes componentes y de cómo manejar mejor estas partes componentes.
 - "Los árboles de un bosque son un ejemplo de recurso renovable. Sólo los árboles maduros son cortados para troncos. Si se plantan nuevos árboles y se cuidan, el bosque se renovará".

10. No hay límite para el progreso humano
 - "Con cada generación de nuevas computadoras, esta tecnología se hace cada vez más poderosa."
 - "Las personas siempre buscan más información y mejores oportunidades"

11. La responsabilidad es principalmente hacia uno mismo o hacia la propia especie
 - Las deliberaciones, las presentaciones, etc. que refuerzan una comprensión autocentrada o antropocéntrica de las relaciones; por ejemplo, "Una comunidad es grupo de personas," "Sólo tú puedes decidir lo que vales," o "Todas las personas tienen derechos individuales".

Lección de matemáticas

Enseñar una lección de matemáticas es un proceso de socialización primaria y por tanto involucra una estrecha interacción de cultura, lenguaje y procesos de pensamiento. Como en otras áreas del currículo, el éxito en la enseñanza de conceptos se basa, en parte, en ser sensible a la metacomunicación de las relaciones en el aula.

A. Encuadre de la lección

1. Hace explícito el encuadre de aspectos críticos de la lección
 - La introducción involucra una revisión de los conceptos relevantes y el cierre proporciona un resumen así como un sentido de conexión con la siguiente lección: "Estos ejercicios sobre gráficos usa lo que ya hemos aprendido sobre las ecuaciones lineales," "Regresaremos la próxima semana para hablar más sobre los números negativos."
2. Proporciona un buen panorama de los conceptos claves
 - "Vamos a empezar hoy observando este gráfico, lo explicaré y ustedes tendrán la oportunidad de hacer preguntas, y terminaremos resolviendo algunos problemas en la pizarra."
3. Buena discusión de las conexiones que existen entre las secciones del libro
 - "Las funciones logarítmicas están relacionadas a las funciones exponenciales porque...."
4. Los conceptos claves están identificados y explicados como parte de una lección de descubrimiento
 - "Todos estos ejemplos que hemos visto pueden ser resueltos usando una línea de números"

5. Las expectativas están claramente establecidas - y reforzadas de manera consistente.
 - "Pueden haber notado que el texto siempre te pondrá los problemas para que los resuelvas para Y."

B. Socialización Primaria

1. Evita la errónea representación de axiomas, números y de operaciones como hechos
 - "En matemáticas usamos el término número *racional* (o *entero* o *real*) en un sentido técnico y no literal"
2. Proporcionó la perspectiva histórica que ayudó a los estudiantes a comprender la conexión entre las teorías de las matemáticas y el desarrollo social.
 - "Esta estadística fue desarrollada en el contexto de la investigación agrícola"; "Estos tipos de ecuaciones se hicieron más importantes al trabajo en la aeronáutica cuando..."
3. Reconoce que las metáforas usadas en matemáticas pueden tener significados diferentes para los estudiantes.
 - Considérese: función, radical, revolución, relación, iguales, etc.
4. Usa analogías y problemas de aplicación que son familiares para los estudiantes
 - "Permítanme hablar del crecimiento de la población como una manera de introducir las funciones exponenciales"; "Los impuestos, el producto nacional bruto (PNB), los presupuestos y la información sobre los contenidos nutricionales de los alimentos usan porcentajes"; "En vez de un cuarto por un medio, pueden querer ver esto como un cuarto de la mitad"

C. Organizando la Ecología Social: asuntos culturales y de género

1. Evita reforzar la orientación cultural hacia el individualismo competitivo
 - El individualismo competitivo es a menudo transmitido a través de juegos y prácticas de calificación donde la ganancia de un estudiante es la pérdida de otro estudiante: "El primero que acabe este ejercicio tendrá puntos extras"
 - El docente estimula a los estudiantes a trabajar juntos: "Si estoy ocupado, pueden preguntar al vecino cómo solucionó el problema"; "Hoy me gustaría que trabajen con un compañero los ejercicios del capítulo seis".
2. Crea una clase con igualdad de géneros: Mujeres y hombres representados con equidad en las ilustraciones de la pared, la organización de las carpetas (incluyendo el escritorio del docente) promueve la cooperación y la fácil comunicación entre todos los participantes.
 - El docente nota las contribuciones de las mujeres así como las de los varones a las matemáticas, incluyendo contribuciones individuales como las de Hipatia, Caroline Herschel, Sophie Germain, May Fairfax Somerville, Sonya Corvin-Krukovsky Kovalevsky y Emmy Noether.
3. Evita el uso de un lenguaje predominantemente masculino, incluyendo el uso de bromas e historias sexistas.
 - Incluyendo "muchachos", formas de humor de vestuarios deportivos, uso generalizado de pronombres masculinos y de ejemplos estereotipados (por ejemplo, mujeres representadas sólo en ambientes domésticos).
4. Evita dejar a los estudiantes con la impresión de que el conocimiento basado en las matemáticas es culturalmente neutral.
 - "Esto es más que sólo un asunto de lógica y de seguir las reglas."
"Los matemáticos no se encierran en una habitación pequeña en algún lugar y ya..."

Lección de ciencias

Como otras áreas del currículo, la enseñanza de la ciencia involucra el aprendizaje implícito que puede influir tanto la comprensión de conceptos por parte del estudiante así como su actitud hacia el papel de la ciencia en la sociedad. Modelar, organizar las relaciones sociales y ser sensible a concepciones erróneas culturalmente basadas sobre la naturaleza y los límites del conocimiento científico son aspectos esenciales de un ambiente positivo en el aula.

A. Creando una atmósfera conducente al aprendizaje

1. Proporciona un modelo de comportamiento cuidadoso en la ejecución de experimentos y el uso de equipos
 - Usa gafas de protección, mandil, guantes u otro tipo de protección cuando es apropiado.
 - Tratamiento seguro del equipo (por ejemplo, contenedores de vidrio), sustancias químicas, electricidad, plantas y animales.
 - Almacenamiento de sustancias químicas en una forma segura y ambientalmente correcta.
2. Proporciona un modelo de preocupación por los organismos vivos, y de valorización de ellos en el aula.
 - Plantas, animales y equipos son bien cuidados.
3. Los estudiantes son agrupados para estimular un sentido de responsabilidad común.
 - Uso de asociados en el laboratorio y proyectos grupales
4. Los estudiantes tienen la responsabilidad de desarrollar y cuidar diferentes aspectos del medio ambiente.

- El docente estimula a los estudiantes a tomar responsabilidad del cuidado de los materiales de laboratorio, la limpieza y la alimentación de los animales, el cuidado de las plantas, etc.
5. Los logros científicos de las mujeres son representados de manera adecuada
- En libros, figuras en la pared, deliberaciones en clase, ilustraciones, etc.
- B. Estilo de docencia (El docente está disponible y atiende a todos los estudiantes)**

1. Se mueve por todo el laboratorio
 - Verifica la comprensión del estudiante, esclarecer el propósito de la lección o actividad, formula y responde preguntas.
2. Facilita la interacción entre los estudiantes de manera que atrae reconocimiento hacia los logros de todos los estudiantes
 - El elogio de grupos e individuos por el docente es genuino, sin prejuicio de género (ver Guía # 10) o discriminación de los estudiantes considerados menos hábiles.
 - Ofrece ayuda y recomendaciones específicas al contexto: por ejemplo, un docente de Biología dice a un pequeño grupo de laboratorio: "Cuando acaben con su trabajo aquí, podrían acercarse y ver cómo el otro grupo en la mesa del fondo le ha dado un enfoque diferente a este problema."

C. Evita conceptos erróneos (El docente ayuda a los estudiantes a reconocer la naturaleza cultural y experimental -tentativo- del conocimiento científico)

1. Ayuda a los estudiantes a comprender los dominios de la vida social donde el conocimiento científico tiene autoridad, y dónde no lo tiene.
 - Por ejemplo, en resolver cuestiones morales e interrogantes sobre valores humanos en áreas como la política social, el financiamiento gubernamental de la investigación y los derechos de los animales.

2. Reconoce que todas las observaciones son impulsadas por la teoría y por ello pueden ser parcialmente subjetivas y culturalmente influenciadas.
 - Las observaciones teóricamente impulsadas pueden ser ilustradas en áreas de investigación que van desde la tectónica de placas hasta la biología molecular.
3. Reconoce que el conocimiento científico es experimental
 - “En la actualidad, la mayoría de los científicos creen...”
 - La naturaleza provisional del conocimiento científico es realizada por ejemplos de cambio en el número reconocido de elementos y en las teorías de la evolución, el origen del universo, la naturaleza discreta de la luz, etc.
4. Usa vocabulario familiar a la experiencia de los estudiantes y añade nueva terminología sólo si es necesario para la introducción de nuevos conceptos
 - Ejemplos de vocabulario que algunas veces se introduce innecesariamente incluyen palabras como gradiente, entropía, equilibrio, inflorescencia, hirsuto, tropismo y otra terminología técnica en gran medida descriptiva.
5. Evita descripciones antropomórficas de fenómenos naturales
 - “el electrón desea retornar a un nivel más bajo de energía”
6. La visión del planeta es organísmica más que atomística (metáfora raigal)
 - La visión organísmica enfatiza los patrones de interacción e interdependencia (puestos como parte de una ecología) mientras que la visión atomística sugiere la autocontención.
7. Reconoce y discute con los estudiantes la manera en que la tecnología puede llevar a la explotación del medio natural y social
 - Incluyendo ejemplos de contaminación causada por pesticidas, pruebas nucleares y otros desarrollos tecnológicos.
8. Reconoce que toda medición contiene un elemento de error que refleja las limitaciones fisiológicas de nuestros sentidos, y las características de selección y amplificación de los instrumentos de medida

- Incluye el uso de microscopios, balanzas, relojes, etc.
9. Aprecia la singularidad de cada forma viviente y entiende que la clasificación es un proceso arbitrario (influenciado culturalmente) creado para simplificar la investigación
 - Por ejemplo: el sistema de Linneo: reino, filum, clase, orden, etc.
 10. Entiende que la ciencia es influenciada por el contexto social, cultural y político en el que se lleva a cabo, y que el conocimiento científico, a su vez, altera ese contexto —a menudo de forma permanente
 - Considera temas relacionados a la Guerra de las Galaxias (Strategic Defense Initiative), fusión fría, abuso de sustancias, control de la natalidad, telecomunicaciones, etc.
 11. Proyecta y comunica una actitud reflexiva sobre las consecuencias culturales de la investigación científica y la tecnología resultante; también ayuda a esclarecer que nunca es posible anticipar todas las consecuencias de la investigación científica.
 - Discute ejemplos de consecuencias sociales no anticipadas como la contaminación, el uso de tecnología apropiada en otros países, o cuestiones relacionadas a la igualdad política.

Patrones de comunicación no verbal

La metacomunicación —es decir, la comunicación acerca de lo que se está comunicando— involucra cambios en la postura corporal, tono de voz, uso de pausas cortas o largas, cambio de mirada, risa, distancia espacial, etc. Éstos son sólo parte del “vocabulario” de la comunicación no verbal usado para establecer un sentido más pleno del contexto y la naturaleza de las relaciones interpersonales dentro de las que los mensajes son compartidos e interpretados.

A. Proxémica (uso del espacio en el aula)

1. Uso del espacio apropiado a lo que se está comunicando
 - Posición: mensajes “privados” transmitidos en estrecha proximidad, los mensajes públicos transmitidos a una mayor distancia; conferencias dadas de pie; discusión sentado (a la altura de los ojos).
2. Elogia y responde a estudiantes independientemente de donde estén sentados (al frente o en el fondo) en el aula
 - Pide y mantiene contacto visual con los estudiantes de atrás y de los costados del aula.
3. Presta atención a la relación entre distancia espacial y nivel de participación del estudiante
 - Los estudiantes sentados en círculo o semicírculo para discutir; los estudiantes se sitúan a una distancia apropiada uno del otro para interactuar
4. Usa el espacio como una señal o como una forma para replantear el foco de las actividades del aula (el docente ha establecido patrones por los cuales los estudiantes reconocen la posición como una clave)

- El docente se ubica en el centro del frente del aula (o algún otro lugar específico) donde quiere que esté la atención del estudiante; las carpetas de los estudiantes se colocan en maneras variables para diversas actividades; la atención dada a la comodidad del estudiante en mostrar o ilustrar un punto.

B. Kinésica (lenguaje corporal)

1. Usa la sonrisa y el asentimiento con la cabeza para crear un ambiente positivo en el aula
 - Estos gestos usados para invitar a los estudiantes a hablar, los estimula a hacer comentarios, trabajos escritos, etc.
2. Apropiado contacto visual con los estudiantes
 - La cantidad y cualidad del contacto visual que son apropiadas depende de la cultura dominante del estudiante. La sensibilidad de los docentes a las diferencias culturales adapta sus patrones de contacto visual con diferentes estudiantes de modo que evita la intimidación o una reacción incómoda del estudiante. Busca patrones variados para aumentar el "nivel de comodidad."
 - Establece contacto visual sin ignorar a los estudiantes que son considerados menos hábiles.
3. Mirada apropiada durante los intercambios verbales con los estudiantes
 - Cuando un estudiante se dirige al docente, la mirada del docente no debe vagar
4. El lenguaje corporal es coordinado para comunicar una actitud de cuidado y respeto a los estudiantes
 - Considere las descripciones siguientes: Al conversar con los estudiantes, el docente los confronta, se inclina o se mueve en su dirección y mantiene contacto visual. En momentos apropiados levanta las cejas, asiente con la cabeza, sonríe y pone el dedo índice de su mano derecha en sus labios como un gesto de concentración seria. Todas estas claves no verbales fueron coordinadas para indicar un mensaje coherente: Me importa lo que tienes que decir.

C. Prosodia (patrones de voz en el aula)

1. Reconoce que las pausas más largas y el ritmo más lento pueden estar relacionadas a las diferencias culturales y no a la habilidad intelectual
 - El ritmo del docente concuerda con el de los estudiantes —por ejemplo, está atento a los oradores “veloces”, paciente con oradores “lentos”, y no hará estereotipos con los estudiantes como menos capaces académicamente por su hablar más “lento”.
 - El docente planea las lecciones de tal manera que da a los estudiantes tiempo adecuado para realizar preguntas, contribuir a las deliberaciones en la clase, etc.

2. Extiende “el tiempo de espera” para estimular una mayor participación del estudiante
 - Hace pausa luego de las preguntas, explicaciones, demostraciones, etc.

3. El tono, la graduación de la voz y el ritmo comunican un sentimiento de calma y receptividad al desenvolvimiento del estudiante
 - El docente evita un tono de voz “acusatorio” al hacer preguntas a los estudiantes —“¿Por qué crees que la luna gira alrededor de la tierra?”

Organización de la participación del estudiante

El docente ejerce control sobre un número de procesos sociales que son de importancia crítica para la forma en que los estudiantes percibirán sus derechos y obligaciones en el aula —y en consecuencia, en la forma en que participarán en las actividades de aula. Estos incluyen establecer el encuadre que influencia la forma en que las actividades en el aula serán entendidas, asignando turnos para participar en las discusiones en el aula y estableciendo si la relación docente-estudiante está basada en el ejercicio del poder o en un sentido de solidaridad grupal.

A. Encuadre (establecimiento de las fronteras y naturaleza de las relaciones)

1. El docente evita las malinterpretaciones que se originan en la falta de reconocimiento por parte de los estudiantes del encuadre dentro del cual se enfocará la lección
 - El docente nombra el encuadre (“Quiero contarles una historia”, “Ésta es sólo una de muchas perspectivas,” “El propósito de esta lección...”, etc) o comunica el encuadre indirectamente estableciendo patrones con claves no verbales (ver Guía # 8), el humor o la adopción de turnos.
2. Cuando el estudiante cuestiona o los comentarios reencuadran lo que se puede esperar en la lección, el docente explora nuevas dimensiones con los estudiantes.
 - Durante una conferencia sobre el río como un símbolo en *Huckleberry Finn* de Mark Twain, un estudiante hace una pregunta sobre el contexto histórico en el que la novela fue escrita, reencuadrando el tópico de esa manera (de la novela misma al escenario histórico) y el

estilo (de la disertación a la discusión). A su vez, el docente reconoce la interrogante del estudiante como un tópico para la discusión.

3. El encuadre es apropiado al mensaje y la relación de estatus
 - Un encuadre adecuado incluye: claves no verbales tales como pararse al frente del aula para ayudar a enviar un encuadre de "conferencia", sentarse para indicar discusión; las claves de la conferencia usadas con toda la clase y no individualmente; o la conferencia utilizada para "cubrir" material, la discusión para explorar ideas, etc. El docente también equilibra el uso del humor, la referencia a la experiencia personal y los comentarios personales, etc. con el formato de roles o el instruccional.
4. El docente nombra el encuadre para restablecer el control sobre la dirección del proceso educacional
 - Incluye comentarios del docente tales como: "Debes esperar a leer hasta después de la discusión en aula" o "Tomemos unos 15 minutos para revisar, luego quien tenga una pregunta tendrá la oportunidad de hacerlo más tarde."

B. Alternancia y negociación

1. La asignación de turnos para hablar es distribuida equitativamente
 - El docente da oportunidad y estimula a todos los estudiantes (por ejemplo, a través del "tiempo de espera," claves no verbales y elogio específico) para participar en discusiones / conversaciones.
2. El derecho al turno no se limitan a los estudiantes que comparten los prejuicios del docente
 - Varios estudiantes inician los turnos para hablar (o se autoseleccionan), reconocen a otros, autoevalúan sus contribuciones y comparten (en forma limitada) responsabilidades para dirigir los cambios de tópico, ritmo y nivel de participación.
3. El docente negocia con los estudiantes sobre expectativas razonables de la conducta en el aula

- El docente acepta el uso del humor por los estudiantes, las conversaciones informales y las diferencias de opinión cuando ellos no socavan una atmósfera conducente al aprendizaje.
4. El docente negocia con los estudiantes sobre expectativas razonables de rendimiento intelectual (tareas en clase, participación en las discusiones en clase, etc)
 - Incluye la participación de los estudiantes directamente en la toma de decisiones curriculares (por ejemplo, vía votación), otorgando opciones, usando el humor para promover la solidaridad y el planeamiento flexible.

C. Poder-Solidaridad

1. La utilización del humor ayuda a establecer un sentido de solidaridad entre el docente y los estudiantes
 - El docente interpreta el humor de los estudiantes como una apuesta por la solidaridad y comparte ese encuadre (por ejemplo, el docente está dispuesto a reírse de sí mismo.)
2. El docente evita el uso inapropiado del humor
 - Incluyendo utilizar al estudiante como el objeto de una broma, humor que es percibido como una ridiculización de tradiciones y creencias sostenidas por algunos estudiantes, bromas de tipo racista o sexista, y/o tomar a alguien como objeto de la risa desdeñosa.
3. La solidaridad es apropiada a los juicios profesionales que el docente necesita hacer (evaluación, tareas, respuesta a la conducta del estudiante, etc) para que las estudiantes no se sientan traicionados en la relación.
 - El docente no trata de agradar, ni ponerse al nivel ni tratar a los estudiantes como si fueran pares (por ejemplo: unirse a los estudiantes en una queja ritual o en criticar una figura de autoridad).

El género como una dimensión de las relaciones en el aula

El prejuicio de género puede aparecer en muchas formas: el uso de un lenguaje sexista, el humor que degrada o aliena, responder a contribuciones estudiantiles de manera diferente favoreciendo a un género sobre otro, y ejemplos en los textos que se relacionan con experiencias de tipo masculino y fomentan valores y patrones de pensamiento masculino.

A. Prejuicio de género en el uso del lenguaje

1. El docente evita el uso de términos masculinos cuando se refiere a un grupo mixto de estudiantes
 - “Muchachos” “los hombres” “él”, etc, como en: “El presidente de una compañía debería delegar sus responsabilidades con mucho cuidado” y “Un líder debe ser un hombre con perseverancia.”
2. Equilibra el énfasis en la competitividad y el logro con la valoración de la importancia de velar por relaciones de cuidado y cooperación
 - El docente arregla el aula de modo de facilitar el comportamiento cooperativo, de asistencia mutua entre los estudiantes. Ello podría incluir establecer un sistema de tutoría, asignaciones en pequeños grupos, asignar un “socio” a cada estudiante, o disponer los escritorios en parejas, pequeños grupos, etc.
3. Da ejemplos para equilibrar las ilustraciones del texto, las analogías y las historias que se derivan de la experiencia masculina estereotipada
 - El docente es sensible a las metáforas de orientación masculina como “las ciencias duras” o del campo de la computación, metáforas tales como: “bomba,” “comando,” “archivo expandido,” “ejecutar,” “captura de datos,” etc

B. Consecuencias no anticipadas del humor

1. El humor no es usado para desmerecer las contribuciones de las estudiantes
 - Un ejemplo de humor usado para desmerecer o menospreciar las contribuciones femeninas puede tomar la forma de un comentario "¿no es eso lindo?" dicho por el docente seguido por un chasquido en son de burla.
2. El docente evita el uso de bromas que molestan o avergüenzan a las estudiantes
 - El humor que molestan o avergüenzan incluyen chistes que hacen burla de la preocupación de un estudiante sobre su apariencia, su cuerpo, o (en la adolescencia) sus experiencias de citas con miembros del otro sexo.
3. El contenido de las bromas no es sexista
 - Las bromas sexistas incluyen las del tipo que se encuentran en vestidores de gimnasio o el humor que puede estar precedido por comentarios como "sólo los muchachos pueden entenderlo."

C. Tratamiento Diferencial

1. Las estudiantes son convocados tan frecuentemente como los estudiantes varones
 - Además de simplemente contar respuestas, preguntas, etc, aquí el supervisor puede querer preguntar a las docentes si conscientemente usan rutinas (tales como llamar sistemáticamente a los estudiantes) para promover la igualdad.
2. Usa los mismos criterios para evaluar las respuestas y brindar asistencia a las estudiantes como a los varones
 - El docente da a todos los estudiantes una orientación continua, e interpreta, por ejemplo, el logro de las estudiantes como atribuido al esfuerzo más que al "talento".

3. Mantiene un equilibrio de género al dar felicitaciones y refuerzo (equidad de recompensa)
 - El docente felicita la habilidad del estudiante, refuerza el logro, proporciona opciones y brinda oportunidades o recursos (por ejemplo: libros, tiempo "libre", materiales de arte, etc.) de manera equitativa a ambos géneros.

Patrones de participación culturalmente apropiados

Los patrones de participación que caracterizan los procesos de aprendizaje de la cultura primaria del estudiante deben tomarse en cuenta al organizar los patrones de interacción que serán utilizados en el aula. Estos patrones, que generalmente se dan por sentados, están arraigados en los supuestos y las normas que constituyen la concepción del mundo de la cultura.

A. Evitando las evaluaciones estereotipadas de las respuestas de los estudiantes

1. Reconoce la base étnica y de género de las diferencias en los patrones de interacción y respuestas (es decir, no trata a todos los estudiantes como individuos que poseen el mismo paquete cultural del docente)
 - Algunos estudiantes pueden haber aprendido fuera de la escuela que es equivocado competir con otros a un nivel individual, responder a preguntas o completar tareas donde otros han fracasado, realizar logros individuales en público, aceptar la dirección de un solo adulto, mantener el contacto visual mientras se habla con una figura de autoridad, solicitar información públicamente, etc.
2. Responde al rendimiento del estudiante sobre la base de una conciencia cultural como opuesta a los estereotipos asociados con un grupo cultural.
 - El docente monitorea a los estudiantes y realiza preguntas concernientes a las expectativas y comprensiones del contexto escolar por parte del estudiante (por ejemplo, "¿Cuáles son tus actividades favoritas en la escuela, y por qué?" "¿Qué encuentras difícil y qué encuentras fácil?" "¿Cómo explicarías esta tarea a otro estudiante de la clase?"

B. Patrones de participación —algunos pueden ser específicamente culturales

1. Evita destacar a estudiantes individuales durante un trabajo en grupo grande
 - Ejemplos incluyen hacer preguntas, elogios, etc a grupos de estudiantes en vez de individuos.
2. Estimula la conducta cooperativa (vs. la individualista) en el aula (recompensando el esfuerzo grupal y la comunicación entre los estudiantes)
 - Ejemplos incluyen el diseño de actividades en pequeños grupos que requieren una diversidad de conocimientos y habilidades, refiriendo estudiantes a otros estudiantes como fuente de conocimiento, ofrecer recompensas grupales y arreglar el espacio físico del aula para facilitar la interacción estudiante-estudiante.
3. No asume que el docente es la autoridad sobre lo que constituye el conocimiento y no se esfuerza automáticamente para establecer esta autoridad
 - Fuentes de autoridad diferentes a la del docente (por ejemplo, tradiciones, folklore, normas de la comunidad) son reconocidas a través de la evitación, en ciertos momentos, de patrones de participación en los que el docente está en el centro (metafórica y literalmente) de las actividades del aula.
4. Da igual autoridad a la palabra oral como a la escrita
 - Ello incluye desarrollar sensibilidad frente a la forma en que la palabra escrita tiene a menudo una situación privilegiada, como se refleja en comentarios como: "Si no me crees, mira el libro," "No estaría en el libro si no fuera importante."
5. Ni da por sentado los patrones abstractos, descontextualizados y lineales ni supone la superioridad del conocimiento representado en forma de datos y hechos

- El docente evita depender excesivamente del pensamiento abstracto, descontextualizado y lineal usando metáforas, relatos y ejemplos concretos en explicar una idea, concepto o habilidad (por ejemplo, “estrecha la mano con la raqueta,” “la caída de la bolsa de valores fue parte de una espiral económica descendente, como un remolino gigante,” o “un medio de un cuarto es un octavo” —en vez de “un medio por un cuarto es un octavo.”
6. Es sensible a las diferencias culturales en cuanto a patrones proxémicos, kinésicos y prosódicos de comunicación
- Dependiendo de los antecedentes culturales del estudiante, una sonrisa puede significar relación cercana, vergüenza o potencial hostilidad; el contacto visual puede significar respeto o la falta de éste; el contacto físico cercano puede significar amistad o agresividad; y hablar con lentitud (en relación con lo que el estudiante considera normal) puede significar interés y consideración o frialdad e indiferencia.
7. La interacción verbal se mantiene igualmente
- El docente formula preguntas, reconoce pedidos para hablar, asigna asientos, elogia y reprime a los estudiantes en formas que no ponen en desventaja a grupos culturales particulares.

Libro impreso por Gráfica Bellido S.R.L.
Los Zafiros 244, Balconcillo. Telefax: 470 2773
Lima - Perú