



Una experiencia pedagógica en Lengua y literatura: ¿Enseñarían *Nicolás tiene dos papás* a los preescolares de este establecimiento?

Sergio Andrade

Estudiante Programa Pedagogía para Profesionales

U. Alberto Hurtado

Como estudiante del programa Pedagogía para profesionales, debí implementar tres clases durante mi segunda experiencia laboral el año 2014. Este informe corresponde a la descripción de una de las clases. Las razones esenciales para escribir este texto son, por una parte, reflexionar sobre mi práctica pedagógica y, por otra, propiciar un diálogo crítico sobre la misma con otros actores. La escritura nos obliga a la autorreflexión y al diálogo por lo que, para emprender esta tarea, debí revisar un cuaderno con apuntes y los correos electrónicos que intercambié con la tutora que acompañó el proceso; podré discutir con distintos docentes la validez de aquella experiencia. El trabajo implica volver sobre la planificación de la clase y avanzar hacia una sistematización y mejora de mis prácticas y sus fundamentos pedagógicos.

No es casual que este informe comience con una aclaración: mi condición de estudiante de pedagogía. Ser un practicante influyó en mi implementación pedagógica, sus fundamentos y modos. Además, condiciona la escritura de este informe, el predominio de una lógica narrativa y un estilo más cercano a la conversación que a la estructura del informe y el pretendido rigor académico.

Diagnóstico y fundamentación teórica

Aunque sea redundante o parezca obvio, cierta tradición narrativa exige comenzar por el principio. El principio: un colegio particular subvencionado de Santiago centro, un 8° Básico, mixto, de 34 estudiantes; la asignatura es Lenguaje y Comunicación. Cuento con el apoyo del docente guía Josué Abrigo y de la tutora Patricia Campos. Josué me sugiere realizar una clase de la unidad de Medios masivos de comunicación; el objetivo, me explica, es que los estudiantes analicen críticamente noticias y puedan explicitar una postura personal frente a estas. Por supuesto, acepto la sugerencia.



El docente guía me comenta que en el octavo paralelo han iniciado un debate sobre el libro *Nicolás tiene dos papás*¹, y me cuenta que los estudiantes han manifestado entusiasmo e interés. Le pregunto si cree que a los estudiantes que haré la clase les interesará el tema. Me explica que sí, que ellas y ellos se muestran especialmente activos al discutir asuntos relacionados con la identidad de género; me advierte, eso sí, que la discusión no debo plantearla bajo el razonamiento sobre “si tiene algo de malo ser homosexual”, pues lo anterior ya les parece superado; me recuerda que estos estudiantes desde pequeños han recibido discursos a favor de la inclusión, que es muy difícil que alguno se muestre a favor de posturas, conductas o acciones discriminatorias.

Una sugerencia y una breve conversación. La planificación no comienza desde postulados teóricos o un diagnóstico mayor del establecimiento, sino a partir de una sugerencia y una conversación entre un docente y un practicante. Continúa, la preparación de la clase, con la petición de consejos a Patricia Campos, tutora. Me recomienda, independiente de qué decida hacer en concreto, cuidar mi lenguaje y procurar que mi postura personal frente a un tema polémico no derive en expresiones que puedan inhibir la participación de los estudiantes o, peor aún, que ellos puedan considerar faltas de respeto.

Conversaciones y consejos: el primer paso fue escuchar a docentes con experiencia. Un docente que conoce al curso en que implementaré la clase y una docente que, en la medida que me conoce, puede anticipar mis dificultades. ¿Qué postulados teóricos me orientarían? En ese momento, algunas consideraciones generales sobre el aprendizaje y la enseñanza. Sin lugar a dudas, todavía comprensiones parciales de ciertos postulados teóricos; probablemente, citas que tienden a repetirse pero que reproduzco lejos de un afán de originalidad. El objetivo es evidenciar una aplicación que aspira a ser coherente con estos postulados.

Considerar el aula como un espacio de necesaria circulación y transformación de ideas fue fundamental, procesos que pueden resumirse del siguiente modo: El docente comprende una idea, la que transforma y adapta para sus estudiantes; los estudiantes reciben aquella idea transformada; luego, estudiantes y docente generan nuevas maneras de comprender la idea inicial (Shulman, 2001). En sintonía con lo anterior, el Modelo de Aprendizaje Mediado (Zapata, 2009) me permitió pensar cómo es posible asegurar la circulación y transformación de ideas en el aula.

Este modelo se distingue por introducir el factor humano, el mediador, entre los componentes tradicionalmente considerados para describir un proceso de aprendizaje (estímulo-organismo-respuesta). Como puede inferirse de su nombre, el mediador se sitúa *entre* el estímulo y los estudiantes y también *entre* los estudiantes y sus respuestas. La

¹ Libro financiado por la Unión Europea y la Embajada de los Países Bajos; producido por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), y patrocinado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Facso) y la Dibam.



presencia de este nuevo elemento es imprescindible pues “la mera exposición a un estímulo no asegura el aprendizaje” (Zapata, 2009, p. 93). Por lo tanto, es función del mediador seleccionar un estímulo y preparar las condiciones para que este sea recibido adecuadamente por el estudiante; es decir, mediante distintas acciones, el mediador interviene el estímulo. El estudiante, por su parte, “construye, actúa, elabora y procesa los estímulos” (p. 94), con el fin de generar una respuesta. Durante esta generación, el mediador nuevamente guía al estudiante.

El docente, siguiendo a Zapata (2009), puede realizar la mediación mediante dos estrategias: la interrogación (formulación de preguntas) y la técnica del reflejo (el propio docente entrega modelos de respuesta). En mi caso, prioricé la interrogación. Dada la preponderancia de las preguntas en el desarrollo de la clase, debí considerar algunas las orientaciones expuestas en *El arte de formular preguntas esenciales* (Elder & Paul, 2002) para cuestionar la información, los datos y la experiencia y cuestionar puntos de vista y perspectivas.

Del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), me apropié del concepto de desempeños de comprensión, según Martha Stone (1999), el elemento más importante de la EpC. Su importancia radica en lo que se entiende, en este marco, por *comprensión*: “aprender a actuar de manera flexible” (Perkins, 1999, p. 11). Tanto Perkins como Stone, destacan palabras como *actuar, actividad y exhibición* para explicar esta relevancia. En consecuencia, un desempeño de comprensión es el *cómo* los estudiantes desarrollan y demuestran que comprenden algo (Stone, 1999). ¿En qué habilidades o acciones se evidencia esto? Cuando los estudiantes explican, interpretan, analizan, relacionan, comparan y hacen analogías (Stone, 1999). Una demostración de comprensión, en definitiva, sugiere que los desempeños no permanecen dentro del individuo, sino que son comunicables a otros. Y los “otros” -cualquier integrante de la comunidad escolar- pueden entender que en esos desempeños se evidencia comprensión.

Descripción de la actividad

La extensión del apartado anterior responde a una realidad: la cantidad de tiempo y apoyo con que, como estudiante en práctica, conté para planificar *una* clase de dos horas pedagógicas. Destaco esto porque no debe obviarse lo excepcional de esta situación. Por otro lado, la omisión de Objetivos de Aprendizaje, Actitudes e Indicadores de evaluación responde simplemente a priorizar la reflexión sobre la coherencia entre un posicionamiento pedagógico y una actividad pedagógica, en vez de centrarme en el análisis de la pertinencia de determinadas actividades en función de un objetivo de aprendizaje.

En términos generales, la clase diseñada consistía en el análisis de noticias que recogían diversas reacciones sobre la distribución del libro *Nicolás tiene dos papás* en jardines de la



JUNJI. Los estudiantes, organizados en grupos, identificarían las posturas y fundamentos sobre la polémica, recogidos en la noticia; luego debían fundamentar su acuerdo o desacuerdo. Cada grupo analizaría distintas noticias y, por esta razón y para enriquecer el debate, debía exponer al resto del curso las opiniones contenidas en el texto y la postura grupal. Con el fin de orientar el debate e involucrar a los estudiantes, se formuló la pregunta: ¿Enseñarían *Nicolás tiene dos papás* a los preescolares de este colegio?

Inicio de la clase. El docente escribe la palabra *homosexualidad* en la pizarra. Pregunta a los estudiantes: ¿qué les viene a la cabeza cuando escuchan la palabra *homosexualidad* u *homosexual*? El docente incentiva a los estudiantes a enunciar ideas, las escribe en la pizarra. Para propiciar el diálogo, el docente puede ampliar la pregunta: ¿qué opinan sus padres?, ¿conversan con alguien sobre el tema?, ¿les parece relevante conversar sobre homosexualidad en el colegio?, ¿qué significa ser homosexual en Chile?, ¿qué implica que alguien se declare homosexual?, ¿dónde aprendimos lo que sabemos sobre la homosexualidad? El docente puede comentar su experiencia, cómo ha cambiado o reforzado su visión desde su adolescencia hasta hoy.

Posteriormente, el docente contextualiza la clase. Explica que el año 2014 fue publicado el libro *Nicolás tiene dos papás*, un relato para niños escrito por Leslie Nicholls. La publicación de este libro cobró notoriedad por su distribución en numerosos jardines pertenecientes a la Junji. El docente pregunta: ¿saben algo de este libro?, recoge algunas opiniones y aclara las dudas pertinentes. Luego explicita la actividad que se realizará. El curso se dividirá en grupos, cada grupo analizará una noticia que recoge reacciones sobre el libro y su distribución. Los estudiantes leerán la noticia, identificarán los puntos principales de las posturas presentes y luego responderán como grupo: ¿Enseñarían *Nicolás tiene dos papás* a los preescolares de este establecimiento?

Desarrollo de la clase. El docente supervisa y apoya el trabajo grupal de los estudiantes. Cada grupo dispone de, al menos, dos copias impresas de la noticia que analizará, en consideración de esto, el docente motiva a los estudiantes a subrayar el texto y reconocer las partes de la noticia que les es difícil comprender. El trabajo específico consiste en reconocer cuántas posturas sobre el tema presenta cada noticia, registrar esas posturas y sus respectivos argumentos. Esta parte del trabajo finaliza con la definición de una postura grupal, es decir, la redacción de la decisión de mostrar o no el libro a los preescolares del colegio y las razones que la apoyan.

Cierre de la clase. Uno o un par de integrantes de cada grupo expone las posturas presentes en la noticia que analizaron. De ser necesario, el docente busca que precisen sus palabras mediante preguntas (¿puedes explicar en otras palabras lo anterior?, ¿quién es la persona que manifiesta esa postura?, ¿hay relaciones entre su función, rol o partido político y su postura?, entre otras). Luego, les pide que escriban la postura grupal y que especifiquen claramente sus argumentos; en función del tiempo, cuestiona algunas posturas o enfrenta a grupos que presentan opiniones contrarias.



Una vez que todos los grupo han explicitado su postura, el docente retroalimenta el trabajo realizado. Plantea una pregunta: ¿qué creen que faltó en la clase para entender mejor las noticias y fundamentar mejor las posturas grupales? El docente recoge las opiniones de los estudiantes –debiera considerarlas en la siguiente clase– y, de no haber sido nombrado, afirma que faltó el libro *Nicolás tiene dos papás*. El docente explica que en la próxima clase conocerán el libro, lo analizarán y evaluarán, nuevamente, las opiniones contenidas en las noticias y las decisiones grupales de enseñar o no el libro a los preescolares del establecimiento.

Comentarios y sugerencias para la implementación

Circulación y transformación de ideas, mediación para el aprendizaje y desempeños de comprensión fueron los conceptos que orientaron el diseño de la actividad descrita. Me parece apropiado que, en consecuencia, delimiten las primeras conclusiones sobre esta experiencia.

En primer lugar, fue muy estimulante darme cuenta de cómo, durante la clase, las ideas de los estudiantes efectivamente cambiaban o se encaminaban a una reformulación. La estructura de la clase facilitó esto, pues los estudiantes explicitaban ideas sobre la homosexualidad y se enfrentaban luego al hecho, real e hipotético a la vez, de presentar un libro sobre una familia homoparental a preescolares. La situación los interpelaba a adaptar, modificar o cambiar sus creencias en función de la pregunta que debían contestar, de la situación que eventualmente enfrentarían. Conocer otras posturas y sus respectivos respaldos en las noticias que analizaron, les permitía conocer ideas que, en tanto lejanas o cercanas, podían usar para definir y fundamentar sus propias posiciones.

En segundo lugar, la preparación de una batería de preguntas (tal como me sugirieron docente guía y tutora) permite acercar a los estudiantes a una comprensión amplia del debate, las preguntas deben detenerse en distintos tópicos relacionados con la polémica suscitada en torno a *Nicolás tiene dos papás*: ¿qué pensamos sobre la homosexualidad, las familias homoparentales, sus derechos?, ¿cuándo, dónde y a quiénes creemos razonable hablar sobre estas realidades y polémicas?, ¿qué entendemos por homofobia y acciones y opiniones discriminatorias? Una selección apropiada de noticias sobre el tema es suficiente para reflexionar sobre estos asuntos, basta considerar declaraciones surgidas desde el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), diputados pertenecientes a la UDI, autoridades de Gobierno y organizaciones, además de sacerdotes, escritores, psicólogos y educadores.

En último lugar, creo que pude haber reforzado los desempeños de comprensión de los estudiantes. En principio, la actividad buscaba simplemente que los estudiantes comprendieran posturas en torno a una situación contingente y enunciaran, en grupos, la propia. Hoy tengo claro que la actividad debí continuarla en al menos dos clases más; de



este modo, los estudiantes podrían haber analizado el libro *Nicolás tiene dos papás*. Luego, dependiendo del apoyo de otros docentes y la dirección del establecimiento, pude haber planteado posibilidades para que los grupos de estudiantes comuniquen lo que comprendieron, que elijan, al menos, entre las siguientes:

- Diseñar y realizar una actividad para presentar *Nicolás tiene dos papás* a preescolares u otros estudiantes del establecimiento.
- Crear un nuevo material, destinado a preescolares, en que se aborde alguno de los temas tratados en clases.
- Analizar y redactar una crítica sobre las actividades o nuevos materiales creados por otros compañeros.

Considero que actividades como las anteriores incentivan a que los estudiantes se hagan cargo de sus ideas y se relacionen con otros integrantes de la comunidad educativa. Sin olvidar que sus ideas y decisiones deben fundamentarse, pues los hacen partícipes de un debate.

Consideraciones finales

El tiempo transcurrido desde que implementé aquella clase me permite, además de pensar en mejoras, identificar en ella ciertas concepciones pedagógicas que no conocía o que no vislumbré con claridad entonces. Verlas ahora me ayuda a reafirmar algunas incipientes convicciones. La primera de ellas tiene que ver con la concepción del lenguaje en que se funda el enfoque discursivo dialógico: el lenguaje como mediador entre los procesos mentales de los interlocutores y entre los imaginarios de sociedades (Mostacero, 2006). Esta idea nos invita acercarnos de forma compleja al lenguaje. Afirmo lo anterior porque creo que la visión dialógica del lenguaje nos posiciona desde la intervención y modificación –positiva, indudablemente- de los procesos cognitivos de los estudiantes. Ciertamente, aspirar a intervenir imaginarios sociales es utópico, pero no lo es creer que nosotros mismos y los estudiantes con nosotros, podemos llegar a ser conscientes de las lógicas de imaginarios sociales y, al menos, aceptarlos o rechazarlos.

Plantear un trabajo que gira en torno a la reflexión sobre qué tipo de familia es posible mostrar a preescolares y el modo de hacerlo, implica una comprensión de discursos o imaginarios sobre la homosexualidad, la familia y los propios estudiantes. Esa comprensión es la que poco a poco acerca el trabajo docente al enfoque liberador. El énfasis de este enfoque es la selección de contenidos –hecha por el docente– que permitan liberar a los estudiantes de condicionamientos sociales o de la ideología dominante; el estudiante, por medio de este enfoque, se convertiría en una persona crítica (Fenstermacher y Soltis, 1998).



Quizás el nombre, *liberador*, no es el más afortunado, puede parecer pretencioso. Tal como plantea Grundy, al referirse al interés emancipador (coherente con este enfoque), es válido volver a preguntarse: “¿emancipación, de qué?” (1999, p. 35). Me parece apropiado comprenderlo de forma gradual, como puede deducirse de Habermas, citado por Grundy: “la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas” (p. 35); es decir, el objetivo es proponer la autorreflexión y la comprensión, siquiera la intuición, de dogmatismos como el primer paso para lograr la liberación, emancipación, criticidad o autonomía. Considero que la experiencia pedagógica diseñada y sus posibles mejoras tienen la intención, siquiera, de recorrer este camino.

Referencias bibliográficas

Elder, L. y Richard, P. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Recuperado de:

www.criticalthinking.org

Grundy, S. (1999) Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Manterola, M. (2003). Psicología Educativa: Conexiones con la Sala de Clases. Santiago: Ediciones UCSH.

Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832006000200004&script=sci_arttext

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós.

Zapata, María. (2009). ¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje? Buenos Aires: Dunken.