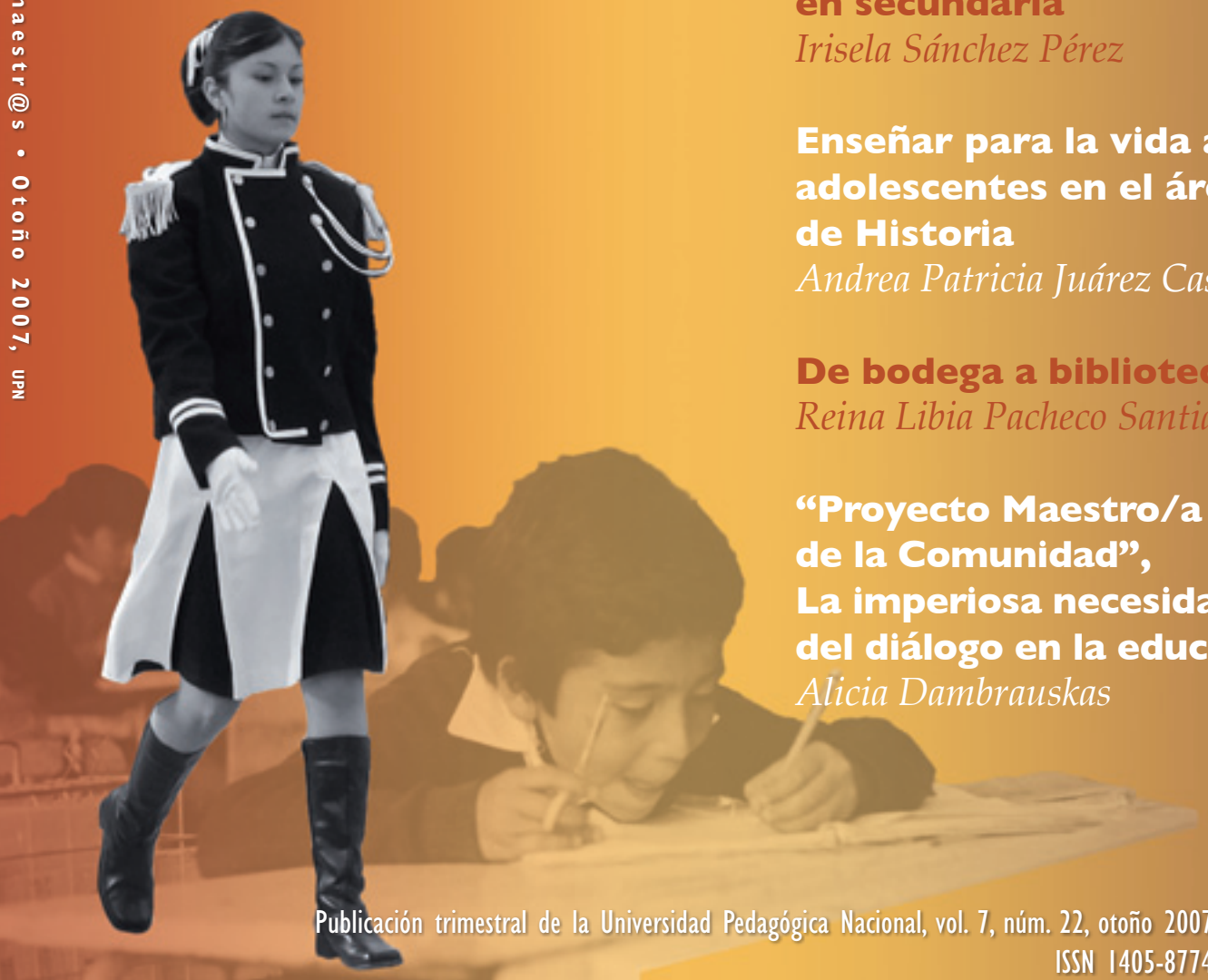
revista para maestr@s de educación básica

22

ENTRE MAESTR@S

Revista entre maestr@s • Otoño 2007, UPN



¿Delato a mi mejor amigo?: valores y actitudes en secundaria
Irisela Sánchez Pérez

Enseñar para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia
Andrea Patricia Juárez Casas

De bodega a biblioteca
Reina Libia Pacheco Santiago

"Proyecto Maestro/a de la Comunidad", La imperiosa necesidad del diálogo en la educación
Alicia Dambrauskas

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 7, núm. 22, otoño 2007
ISSN 1405-8774

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión
Alicia Gabriela Ávila Storer
2. Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Margarita Morales Sánchez
Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director
Roberto I. Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

Asistente de dirección
Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial
Rigoberto González Nicolás
Jorge Alberto Chona Portillo
Eloísa Gutiérrez Santiago
Adán Jiménez Aquino
Yolanda de la Garza de Lara
Carlos Anaya Rosique
Daniel Goldin
Tere Garduño Rubio
Valentina Cantón Arjona
Diana Violeta Solares Pineda
Rosa Isela Barrera Salgado
Martha Tlaseca Ponce
Alicia Ávila Storer
María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores
Colectivos de maestras y maestros de la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal
Angélica Jiménez Robles
Jesús R. Anaya Rosique
Eva Janovitz
Santos Cortés Castro
María de los Ángeles Huerta Alvarado
María del Rocío Vargas Ortega
Juan Manuel Rendón E.
Macario Molina Ramírez

Diseño gráfico original
Margarita Morales Sánchez

Formación
Mayela Crisóstomo Alcántara
María Eugenia Hernández Arriola
Apoyo en formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Diseño de encarte, portada y diagramación
Mayela Crisóstomo Alcántara

Traducción
Resúmenes: Óscar Velasco

Apoyo fotográfico
Ángélica Fabiola Franco González

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102.
Número de certificado de licitud de título 11483.
Número de certificado de licitud de contenido 8065.
ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió en

El tiraje consta de 3000 ejemplares.

DESDE EL AULA

El pozo de las letras 6
José Gilberto Corres García

De bodega a biblioteca 12
Reina Libia Pacheco Santiago

Enseñar para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia 20
Andrea Patricia Juárez Casas

Apuntes para atender el reto de la diversidad en la escuela mexicana 38
J. Jorge Mondragón Reyes

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

¿Delato a mi mejor amigo?: valores y actitudes en secundaria 44
Irisela Sánchez Pérez

La Universidad Pedagógica Nacional,
un contexto para evaluar trayectorias escolares 58
Alma Delia Acevedo Dávila
René Meuly Ruiz

La reforma a la educación secundaria:
las contradicciones de un cambio cuantitativo 76
Raúl Ramírez Castillo

ENCUENTARIO

Los trece tajines 82
Luis Héctor González Mendoza

PARA LA BIBLIOTECA

Escolarización interrumpida
Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México 85
Roberto Pulido O.

REDES

"Proyecto Maestro/a de la Comunidad"
La imperiosa necesidad del diálogo en la educación 86
Alicia Dambrauskas

CARTAS DEL LECTOR 96

PARA PRACTICAR

Enciclomedia y práctica docente
Juan Lovera

EDITORIAL

Y mientras celebramos el Día Nacional del Libro en México en el mes de noviembre y escribimos esta sección, la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana informa que en los pasados 15 años se han cerrado entre 30 y 40 por ciento de las librerías en el país y que, durante 2005, los editores privados distribuyeron más de 115 mil títulos, de los cuales 90.6 por ciento fueron de editores extranjeros y sólo 9.4 por ciento de editores nacionales. Con este panorama, y soportando los cambios climatológicos del planeta, nosotros responsables de la revista seguiremos trabajando fuertemente en su publicación con el objetivo de llegar a más lectores y, sobre todo, a maestros y maestras preocupados y ocupados en su tarea educativa.

En el número 22 de la revista **entre maestr@s** presentamos algunos artículos sobre la educación secundaria. Como sabemos, es una asignatura pendiente en la educación en México y creemos que en gran parte de América Latina.

Un texto interesante es: "¿Delato a mi mejor amigo?: valores y actitudes en secundaria", de la investigadora Irisela Sánchez Pérez, realizado en escuelas secundarias del Distrito Federal; tema importante que poco se atiende desde dentro y fuera de las escuelas secundarias. Otro artículo acerca de la educación secundaria es: "Enseñar para la vida, a alumnos adolescentes en el área de Historia", escrito por la maestra Andrea Patricia Juárez Casas, que expone la necesidad de que los jóvenes, a través de la Historia, puedan adquirir herramientas conceptuales para desarrollar su autonomía mediante la reflexión y comprensión de los hechos sociales. Otro artículo sobre el tema es: "La reforma a la educación secundaria: las contradicciones de un cambio cuantitativo", de Raúl Ramírez, que nos plantea que la reforma se reduce al ámbito curricular, mismo que presenta contradicciones con el discurso referido a la formación de competencias, así, esta reforma queda aún en espera de un cambio de fondo.

En la sección Desde el aula, presentamos dos excelentes relatos de maestros de Oaxaca, el primero de Reina Libia Pacheco Santiago, que nos acerca al mundo de la escuela y su entorno a través de una tarea compleja: transformar un espacio olvidado, donde van a parar las cosas inservibles de la escuela, en un lugar destinado a los libros y la lectura; el segundo de José Gilberto Corres García, maestro rural que cuenta su historia lectora: cómo descubre las primeras letras, mientras nos narra las imágenes de su madre junto al humo de la cocina donde aprendía el significado de las palabras.

Finalmente, recomendamos el texto de Alicia Dambrauskas de Uruguay, donde relata su experiencia en la labor realizada con algunas cooperativas de vivienda por ayuda mutua, autogestiva, desde una perspectiva de educación por el trabajo y una relación entre el docente, los niños y niñas, así como los padres y madres de familia, de este modo, las experiencias dan origen a diferentes Comunidades de Aprendizaje.

Roberto I. Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

El pozo de las letras

José Gilberto Corres García

Mi casa era mi vida, los pájaros, los árboles, cada rayo de sol de la mañana. Mi casa era mi mundo entero, era mi soledad, era mi libertad, era ese algo que se repite en vertiginosa sucesión perpetua, como cuando se barren las hojas de los tamarindos o del "palo mulato" a mediados de noviembre, cuando se caen también las flores de los guajes. Mi libertad era como ahora, algo repetitivo y constante, como esas diminutas hojas amarillas que de tanto ver el sol y enamorarse de él, se vistieron también de sus colores, benditas de sol podría decirse. Hojas que ahora, en esa mansedumbre de libertad que comienza o de soledad que termina, se entregan como ofrenda que murmura mansos quejidos al compás de la escoba, de esos escobazos que las repiten y las hacen girar, no regateando nada, sólo yendo y viniendo, como queriendo quedarse aferradas al suelo, empecinadas, pequeñas hojas oscuras que ya no son las mismas.

A veces me acuerdo de aquellos buenos años de mi papá. De aquellos tiempos en que los tamarindos eran sólo unas ramas delgadas bordeadas de geranios y malvas, aquellos buenos tiempos en que mi papá se encargaba de regar las plantas y despertar a toda la casa con sus chiflidos alegres de antiguas canciones: *Allá en el rancho grande, Atotonilco, Las chiapanecas*; canciones que se pegaban a otras hojas para volverse polvo, para hacerse plantas de pasatiempo cancioneras. Yo quiero creer que aquellas tonadas viajaron en las hojas, hasta volverse tierra que se humedecía semanalmente con los jicarazos de agua que rociaba mi padre entre sus plantas, todos esos domingos de mi infancia, cuando él hacía cantar a la **carretilla**[1] del pozo.

[1] Le llamamos carretilla a la polea donde se pasa la reata para sacar agua del pozo, y cuando le falta grasa o untura, rechina sobre el eje que también es de metal y a ese rechinido es al que llamo el canto de la carretilla.

Creo que a partir de ahí, aquellas coplas iniciaron un nuevo camino hasta volver a hacerse raíz, hasta volver a ser flor o fruta u hoja, que repitiera el silbido alegre o el rechinido de la carretilla.

"Agosto 24 de 1968", así decía el brocal que escurría de agua bondadosa, mientras él sacaba muchas cubetadas de agua. La primera cubeta que conocí, una cubeta de lámina galvanizada que de tanto usarla ya no tenía fondo. El fondo que yo le conocí era de tabla. Esa cubeta con un fondo prestado, que casi se impermeabilizaba con unos trozos de cera por las orillas. Pero era tan noble y cantadora que permitía oír la risa de miles de gotitas que jugaban a dejarse caer hasta el fondo del pozo, hasta el resto de agua tibia que cantaba en su lecho o que seguía esperando su turno para salirse con el balde viejo, porque ese era su nombre "balde viejo", con toda propiedad, porque de tanto subir y bajar supo de cantos, de gotas, de palabras silenciosas que se salían de los ojos de mi papá. Pienso que aquella agua también debió aprenderlo todo, el silbido y las viejas tonadas, y pienso que se apresuró a enseñárselas al rosal blanco y a todos los limares, para que así tuvieran qué enseñarle a los pájaros jóvenes que furtivos venían a cantar con mi papá.

PÁJAROS DE ENTONCES.
Libertad de aprender a cantar,
sin letra escrita en papeles.
Canto escrito en el aire.
El aire matutino,
cuando las piedras y las hojas
cantaban al son de las escobas,
repitiendo tonadas
de otros tiempos.
Pero esos otros tiempos
también fueron mis tiempos.
Pequeños pájaros
que mojaron sus patas
mientras metían sus picos
en el agua, que generosamente
dejaba el balde viejo

En este texto se narra la autobiografía lectora de un maestro rural. Cuenta cómo desde el patio de su casa, que era su mundo entero, su soledad y su libertad, descubre las primeras letras y cómo cada cosa de su casa tenía escrito el nombre de su padre, y de las imágenes de su madre junto al humo de la cocina enseñándole el significado de las letras. La casa era el escenario de muchos encuentros con la lectura a la manera en que Freire cuenta su propia historia.
Palabras clave: maestro, lectura, casa, narración.

In this paper, the autobiography of a rural teacher is narrated. It tells how from the yard of his house, which was his whole world, his solitude and his freedom, he discovered the first letters, and how each object in his house had his father's name written on them. He also recalls how his mother's images by the smoke of the kitchen taught him the meaning of the letters of the alphabet. The house was the scenario to many encounters with reading in the way that Freire tells his own story.

en el brocal del pozo,
en donde estaba escrita
sobre del gris cemento,
la fecha como rúbrica
de acta de nacimiento
que le escribió mi padre.

A veces se hacía un poco de lodo donde caía la reata. Eso lo fui aprendiendo cuando empecé a sacar agua, después de haber conseguido vencer el miedo de que nos fuera a jalar el diablo en el fondo del pozo. Ese fue un buen truco que utilizaron para poder mantenernos alejados del peligro de caernos a los casi cinco metros de profundidad del agua. Desde entonces supe reconocer que era un engaño, no sé por qué, pero yo sabía que era sólo para infundirnos miedo y nunca vi otra cosa ni le tuve temor. Incluso cuando estuve un poco más grande y me pude meter hasta donde está el nivel del agua, sentí el calor de su entraña de tierra que olía a humedad de ladrillo custodiado por las profundidades. Desde entonces también aprendí que todo tiene un algo que enseñarnos: el contrapeso, el nudo, el arco que da sombra, el lado que no canta de la carretilla, los golpes de la cubeta con los anillos de ladrillo que muestran el camino del agua. Todo esto enseña, pero principalmente enseña la emoción y la alegría con que se viven las cosas de la infancia o el perfume de flor recién regada.

Es posible que el pozo haya sido uno de mis primeros acercamientos a la escritura verdadera. Porque ahí, las palabras cumplían su cometido, despertaban la duda y el interés. Además eran pocas palabras. Uno de niño crea sus propios espacios, ahora lo comprendo, pero una de las cosas que me ayudaron a acercarme a la lectura también fue el saber que todas las cosas tienen un nombre propio: la mesa blanca, el jacal, la pieza grande llena de vigas negras y de vigas blancas, y que estos nombres, como el objeto que representan, pueden hacerse presentes en forma de palabras escritas, así que por eso quise saber el nombre de lo que estaba escrito en aquellos signos, el día, el mes, el año, cada una y todas juntas, por eso lo fui preguntando y a veces repitiendo a todos los que lo sabían, claro que más tarde yo también lo sabría junto con otras cosas, como contar y cantar a la orilla del pozo. "…diez, dieciuno, diecidós, diecitrés, diecicuatro, diecicinco y dieciséis", esa serie de números que le daba risa a mis hermanas que ya sabían contar, pero que razonadamente le daban sentido a mis expresiones aritméticas rudimentarias. Sí, podría ser diez y uno, porque eso era once. Así entendí que aquello sólo se trataba de un convencionalismo de los nombres, pero entonces yo decía que aquello era alguna creencia de todos. Así dije durante mucho tiempo.

Luego también pensé que todo lo demás (las palabras, los nombres, las letras, etcétera) también eran creencias. Lo mejor del caso es que yo aprendí a leer por andar preguntando los nombres de cada palabra escrita y hacerlos corresponder con un objeto preciso, y también a preguntar los nombres de los objetos y su correspondencia con alguna forma escrita. En un principio fueron sólo las cifras y las palabras que estaban explicando la existencia de algo tan material y tan lleno de misterio como era el pozo, pero luego surgieron

otras dudas. Si todo tenía un nombre, entonces lo más seguro era que cada nombre tuviera una escritura. Esa primera idea fue resuelta de manera positiva por mis primeras maestras que eran mis hermanas mayores. Entonces todo fue más claro. Aquellas palabras tenían su propio nombre, me emocionaba la sola idea de que todas las cosas quedaran tan fácilmente reducidas a unas cuantas palabras escritas en un papel o en el suelo húmedo recién regado y barrido por mi papá.

En aquellos momentos no me interesaba realmente aprender a escribir cada una de esas palabras, eso carecía de importancia en aquel tiempo, sabía que algún día iba a poder hacer eso con todos los objetos de la casa. De hecho ya había visto otros objetos con letras escritas, o con palabras, porque ya sabía distinguir con claridad lo que era una palabra y lo que solamente era una letra o una serie de letras que servían para distinguir los objetos cotidianos, como las sillas de madera, bajo cuyos asientos estaban escritas en rojo las letras "CACH", que significaban el nombre de mi padre Cirilo Arnulfo Corres Herrera, esas letras que también imité con uno de los trozos de gis que distraídamente trajo un día mi papá a la casa. O las otras "MLGO", por María Luisa García Ortiz, mi mamá. O aquellos números grandes, escritos siguiendo una línea invisible, pero obviamente trazada a propósito, con una gran cantidad de esos clavitos que tienen las cabecitas como una media bolita de fierro y que aparte de fijar la lámina galvanizada, servía también para –igual que el año de mi querido pozo– declarar orgullosamente la edad del portón de madera de la casa de "tío Pedrito Corres".

Esa casa que estaba llena de olor a queso fresco, a alfalfa recién cortada y cantos de gallinas y gallos que se descansaban a la sombra de un añejo **guamuche**.[2] Esa casa vieja con tantos escondrijos donde vivía tío Pedro con tía Lancha. Por cierto, tío Pedro tenía tan buena memoria que podía escribir en su maquinita, que de tan vieja ya no conservaba ninguna letra escrita en las teclas. Como la LETTERA de mi papá. Esa particularidad le daba alguna preeminencia al tío en mis conjeturas respecto a la lectura y la escritura, porque para mí que el hecho de que supiera el sitio exacto de cada letra en aquel arcaico teclado, significaba un doble ejercicio de escritura y lectura, porque yo también había jugado en más de una ocasión con la maquinita blanca de mi papá, y sabía que para escribir una determinada letra era necesario aplastarla en la tecla deseada.

Había otras palabras escritas en la entrada de la casa de mi infancia, eran las que decían el nombre de la calle, las siglas de la Campaña Nacional para la Erradicación del Paludismo (CNEP), y una oración escrita en un pedacito de papel ahumado que siempre estuvo, como vigilante, detrás de la puerta. Pero yo empecé leyendo esas palabras refrescadas y un poco ocultas bajo

[2] Guamuche es el regionalismo para guamúchil, árbol de los corrales y cuidador de los caminos.

una tina alargada que era el hogar de unas hierbas de olor que mi mamá sembraba: **almoradúz**,[3] orégano o tomillo, o tal vez todo junto con esas florecitas rosadas o moradas que ahora no logro distinguir en mis recuerdos.

Esas eran algunas de las muchas plantas y palabras que rodearon mi infancia. Yo era como esos arbolitos que mi papá regaba los domingos y a los que les arreglaba sus cajetes para que pudieran abastecerse de agua. Sólo que el cajete en el que yo vivía, o en el que me gustaba ocultarme, era uno construido a mi manera y podía parecerse un poco más a un nido de ratones libreros.

No sé si mi papá se encargaba de guardar un montón de papeles, pedazos de libros, viejos apuntes escolares de mis hermanas, entre unas cajas de cartón que me gustaba cambiar periódicamente cuando se les estaban deshaciendo las orillas. Esos papeles eran uno de mis juegos preferidos cuando aprendí a leer. Me gustaba clasificarlos, no sé si por tamaños o por sus formas o por lo que decía cada uno. No recuerdo a ciencia cierta en qué me guiaba para clasificarlos, pero lo que sí recuerdo es que los apartaba y los separaba en sendos montones que iba colocando a mi alrededor, hasta hacer esa especie de nido o de flor de olor a antiguo. Era una especie de cueva circular en la que viví mis propias aventuras y mis propias tragedias; donde yo fui mi propio héroe, como en el cuento de zanahoria, un niño a quien no le dio miedo salir en la oscuridad a ver a las gallinas y que gracias a esa valentía le encomendó su madre el trabajo de guardarlas todas las noches.

A veces, aun fui mi propio monstruo, como aquel dragón volador que aparecía en un libro de los sueños. No sé, creo que aquellos papeles eran más míos que de ningún otro. Yo conocía cada una de aquellas invitaciones a fiestas, los calendarios guardados junto con trozos de periódico, los oficios de mi papá escritos a máquina, pero principalmente, los pedazos de un libro de cuentos llenos de ilustraciones con siluetas de niños diminutos corriendo entre jardines y rodeados con enredaderas, o con flores en forma de campanillas, infantes descalzos persiguiendo a ciervos de unos bosques lejanos. Esa fue una de las razones principales por las que aprendí a leer. Otra, muy poderosa, fue mi madre que se empeñó en que lo hiciera aun antes de los cinco años. Ella también cantaba, y todavía lo hace al igual que mi viejo.

Ellos, en un día cualquiera, ya cansados o motivados por el empeño que verían en mí al tratar de entender la lectura, se dispusieron a enseñarme. Para eso él trajo unos libros nuevos de la escuela en la que trabajaba; eran unos libros totalmente diferentes a los de las chamacas (como

[3] Almoraduz es un condimento que se utiliza en la elaboración del mole.

de cariño les decíamos a mis hermanas), eran unos libros que olían a papel y pintura nuevos, que tenían cada una de sus portadas de colores diferentes; no como los otros libros que siempre repetían esa imagen que mucho tiempo después supe que pintó Camarena y que se titula *La Patria*, que hizo que nosotros los llamáramos "los libros de la mona con la culebra".

Aparte de todo, esos libros los repartieron con una cajita de cuatro crayones de cera y una tijera; lustrosa, brillante tijera que en muchas ocasiones la inventé como otra herramienta; por ejemplo regla, o desarmador, o cuchillo o podadora Esto último, porque mi mamá tenía una tijera especial para cortar sus rosas y otra que sólo ocupaba para cortar tela. Ahora tenía esa tijera que era solamente mía y siempre la cargué en la bolsa de mi pantalón. En uno de esos pantalones que ella misma nos cosía.

Esa era mi mamá, la mujer hacendosa, la que freía frijoles y **echaba**[4] tortillas, la que llenaba de humo la cocina, la que complacía nuestro apetito y llenaba de consejos nuestras cabezas y corazones. Allí en la cocina, mi mamá tomaba "los libros de la mona con la culebra", y a modo de respuesta contenida, me fue diciendo uno por uno el valor y el sonido de cada letra. Me llega de repente este recuerdo, la pieza grande a un lado con sus adobes descubiertos, los geranios, el sol, los cantos de las cigarras y yo junto a mi madre a pleno sol de mediodía leyendo esas palabras. Dándole por fin sentido a la escritura de ese libro que tenía solamente la indicación de pintar cosas rojas.

"Pintá" "Cosás" "rojás", esa es la primera de las construcciones semánticas que realicé en mi vida, que se hizo parte del anecdotario familiar. Aunque el acento lo dije en la última sílaba, las palabras estuvieron bien dichas; de acuerdo con el nombre y sonido de cada letra. Desde entonces me hacen a modo de burla "pintá, cosás, rojás"; pero a mí no me incomoda, tenía entonces escasamente los cinco años y me fui a segundo de la primaria.

Ese fue un acto que me trajo desventajas, porque ninguno de mis compañeros fueron mis contemporáneos, ya que como es bien sabido, en ese tiempo la mayoría de alumnos reprobaban varios años el primer grado hasta que supieran "leer". Esa ventaja aparente de saber leer en medio de niños que no lo hacían, era, sin embargo, una desventaja que no me permitió jugar con ellos y que me consignó a uno de los rincones del salón en el que pasé inadvertido hasta terminar el ciclo escolar. Y que me hizo huraño, sin tratar de relacionarme con mis otros compañeros, estableciendo en mí una forma de ser que se reflejó en mi comportamiento a lo largo de toda mi escolaridad. @

[4] En mi pueblo se dice "echar tortillas" en vez de "hacer tortillas".

De bodega a biblioteca

Reina Libia Pacheco Santiago
Profesora en la Comunidad El Porvenir, San José del Progreso, Ocotlán, Oaxaca

Hoy espero impacientemente llegar y ver esos rostros nuevos. Me corresponde atender a los alumnos que por primera vez van a la escuela primaria. Es miércoles, el primer día en la escuela. Los niños se muestran callados, se toman de la mano de su mamá, observan desde el gran patio de la escuela. De pronto llega él, con aires de libertad y experiencia, se acerca y me pregunta:

–¿Tú me vas a dar clases verdad?

–Sí, –respondí.

–¿Y te sabes muchos juegos? ¿Y no te vas a cansar?

Apenas alcancé a responder que no me cansaría y le pregunté:

–¿Cómo te llamas?

Pero no respondió, se alejó corriendo para jugar con los otros niños que lo esperaban en el patio. Su mamá me contestó "se llama Alejandro, maestra".

Las inscripciones terminaron un poco tarde, pues fue necesario que hablara con las mamás y los papás para informarles que el próximo lunes iniciarían las clases y que deberían acompañar a sus hijos.

Lunes 7:30 de la mañana. Espero la camioneta de Agustín, pues él nos llevará a la comunidad donde trabajo, El Porvenir. Aquí inicio el recorrido que desde años atrás he venido haciendo. Agustín entra por la desviación a Santa Lucía, el pueblo vecino a El Porvenir, para después internarse en un tramo de camino despoblado, rodeado de viejos árboles de huamuche y espinos, en cuyas ramas cuelgan bolsas de plástico que el viento ha levantado y dejó olvidado. Los árboles parecieran pedir al tiempo que llueva. El río, un río viejo que desde años atrás he

visto seco, sin aquel caudal de agua que antes tenía, según cuenta Agustín. Y por fin, a lo lejos se asoma la pequeña iglesia de El Porvenir. También ahí, a lo lejos, miro sus casas de pequeñas y altas ventanas por las que escapa el sigiloso humo gris, símbolo de vida y señal de que ahí dentro se hacen tortillas en grandes comales renegridos.

Después de 25 minutos de viaje, llego a la escuela. Veo cómo los niños corren unos tras de otros devolviéndoles la vida a los salones, que a simple vista dejan notar que por ellos han pasado ya varias generaciones y, sin embargo, ahí están dispuestos a continuar.

Una mañana al entrar al salón, nadie salió a mi encuentro, ni Cirina, la niña que siempre me recibe con una flor. Me resigné y llegué hasta el escritorio haciendo ruido y sacudiendo una de las sillas, con la intención de que alguien me dirigiera una mirada. Pero nada, los niños seguían en sus cosas. Al verlos tan entretenidos, me entró una gran curiosidad. Me acerqué y me di cuenta de que uno de ellos traía una pequeña revista de dibujos animados que todos querían ver. Comprendí entonces que era mucho más interesante ver los dibujos que saludar a la maestra. Ese fue el momento que me hizo confirmar la idea que venía pensando desde tiempo atrás: contar con una biblioteca. Una biblioteca en la que pudiéramos primero acomodar y después, lo que a mis niños les encanta, desacomodar todos esos libros que hasta el momento se encontraban apilados en la dirección de la escuela. Me emocioné tanto, pues estaba segura de que a los niños les encantaría la idea. Mi imaginación voló tanto, que uno de los niños me hizo volver al salón:

–Maestra, ¿no escuchó el timbre? Tenemos que ir a formarnos para el homenaje.

Ya en casa, pensaba que podría pedirle al director me permitiera ser la encargada de la comisión de biblioteca. Veía en esa tarea la posibilidad de volver a mi infancia. Recordé el tiempo en que iba a la escuela primaria, no teníamos una biblioteca o un espacio para leer cuentos, es más, ni siquiera había en mí esa inquietud, pues sólo existían los libros de texto gratuitos. Recordé cómo mi papá, después de una dura jornada de trabajo en sus terrenos de siembra, nos contaba leyendas de la región.

En este relato, la profesora Reina Libia nos acerca al mundo de su escuela y su entorno a través de una tarea compleja: transformar un espacio olvidado, donde van a parar las cosas inservibles de la escuela, en un lugar destinado a los libros y la lectura. La tarea se antoja imposible, pero la voluntad de la maestra, de los niños, de los padres de familia y uno que otro profesor, permitió erigir un nuevo lugar en las mentalidades de todos ellos, en el contexto de una intensa movilización política de los profesores oaxaqueños.
Palabras clave: biblioteca, contexto, niños, padres, democracia.

In these lines, Professor Libya approaches the school world and its surroundings through a complex task: the transformation of a forgotten space, where worthless school objects ended up. Instead, she would make of it a place destined for books and reading. The task seems impossible, but the teacher, children, parents and another professor's will allowed a new place to be set within the attitude of all of them, in the context of an intense political mobilization of the Oaxacan professors.

Los recuerdos de esa noche me acompañaron en mis sueños. De pronto, me desperté pensando que podíamos desocupar una de las bodegas y convertirla en biblioteca escolar. Me levanto de la cama, miro el reloj y eran las 3 de la mañana, escribo en mi libreta: "pedir al director su autorización para instalar una biblioteca". Luego regresé tranquila a la cama y ahora sí, apagué la luz.

Al día siguiente, sin esperar más, inicié la lectura del cuento *La roca en el camino*. ¿Por qué habré escogido ese cuento? (Quizá la respuesta la encuentre al término de este relato.) El cuento les encantó, así que me pidieron que al día siguiente les contara otro. Fue ese el momento que aproveché para proponerles que visitáramos un lugar donde encontraríamos muchos cuentos bonitos; ellos sin siquiera esperar a que yo terminara de hablar, salieron corriendo sin saber hacia dónde dirigirse y enseguida regresaron gritando con la emoción reflejada en sus rostros:

–¡Oiga maestra! ¿Pero para dónde vamos?

Los llevé a la dirección de la escuela y, efectivamente, encontramos muchos cuentos nuevecitos, pero que no los pudimos hojear porque en ese momento llegó el director y nos dijo:

–Niños, no los vayan a desordenar porque aún no están inventariados.

Se acercó Alejandro y nos dice

–¡Pero si todos están desordenados!

A lo que el director les vuelve a decir:

–¡Bueno, bueno! ¡Pero no los estén sacando de aquí!

No nos quedó de otra que regresarnos al salón. Comenté a los niños que necesitábamos un lugar para tener todos esos libros, donde los pudiéramos leer y hojear a nuestro gusto. Emocionados me dijeron que ellos me ayudarían. Creo que este entusiasmo fue lo que me impulsó a llevar a cabo lo que unos días antes había pensado. Aun cuando los niños aún no leían de manera convencional, estaban de acuerdo que los libros debían tener un lugar. ¿Cómo iba yo a renunciar a la idea de tener una biblioteca en la escuela? Así que tomé la decisión y me propuse solicitar al director, la comisión de biblioteca escolar y, con ella, el apoyo de los padres de familia. Esperé a que sonara el timbre del recreo. Me dirigí al salón de sexto grado, donde se encontraba el director atendiendo a su grupo (porque ustedes han de saber que en muchas comunidades rurales los directores tienen la doble jornada). Mientras lo acompañaba a almorzar le dije:

–Maestro, ahora que estamos iniciando el ciclo escolar y que seguramente en la reunión de consejo técnico se asignarán las comisiones, quiero pedirle que me dé la comisión de biblioteca escolar.

–¡Claro que sí, maestra! Qué bueno que es usted voluntaria… y como está usted yendo a su "famoso diplomado"… me imagino que trae muchas ideas, ¿verdad?

–Sí, profe, algunas.– Le contesté riendo. ¡Ah, profe!, y como voy a ser de la comisión y… pues como no hay un espacio especial para todos esos libros que tenemos, ¿qué le parece si desocupamos la bodega que está cerca del teatro y la acondicionamos como biblioteca escolar?

–¡Umm!, maestra, aún no le doy la comisión y ya empezamos con problemas. Pero bueno, vamos con calma, si usted se avienta el paquete… Haga su petición por escrito para decirle al Comité de padres que la apoye. Ah, pero si ellos aceptan, van a decir que para desocupar la bodega hay que venir los

fines de semana, porque sólo sábados y domingos la podrían apoyar, y usted tiene que estar presente para que no haya problemas, ¿eh?

Yo acepté las condiciones. Era fines de octubre cuando les envié a los padres de familia el citatorio de reunión, me encontraba también esperando el aviso del director para iniciar el proyecto de nuestra biblioteca escolar. Dos días después, el director me dijo que había hablado con el Comité para pedirles su apoyo, que ellos no querían porque la bodega se necesitaba, pero que los convenció y que yo me organizara con ellos en los días siguientes. Aproveché para plantear la situación a las mamás que ahí se encontraban y les pedí su apoyo. Era una reunión de convivencia e integración de grupo, dos horas y media nos fueron insuficientes. Entre risas y juegos acordamos que cinco padres voluntarios vendrían el fin de semana a ayudarme con el Comité.

El día domingo me reuní con el Comité de la escuela y algunos padres de familia, con la intención de iniciar los trabajos de levantar los escombros de una de las bodegas que se acondicionaría como biblioteca escolar.

Fuimos a revisar cuál de las dos bodegas estaba en mejores condiciones. Les comenté que yo consideraba conveniente desocupar la bodega que está tras los salones, por ser la que está más cerca de las aulas. Afortunadamente el Comité estuvo de acuerdo conmigo. Y se inició el trabajo. Cuando el Comité abrió la puerta, pudimos ver y oler todo el desorden: tablas viejas y carcomidas, rollos de alambre, bancas destruidas, cubetas, pedazos de escobas, tambos con rastros de pintura, juegos de geometría destruidos, balones rotos. Todo regado, todo lleno de polvo y telarañas. Las ventanas: dos grandes puertas de madera atrancadas con grandes morillos a punto de romperse. Con todo este caos, estuve a punto de decir que esto no iba a funcionar. Pero no era el momento de arrepentirme. Así que retrocedí un poco para respirar aire fresco y dije: "¡bueno pues!, ¿por dónde empezamos?". Pude notar que ellos estaban también sorprendidos y con cara de "¡mejor que no se *hague*!". Sumidos todavía en el asombro, vimos cómo uno de ellos se animó y empezó por quitar las grandes puertas que tapaban las ventanas. Luego los demás lo imitamos y nos dividimos la tarea. Unos escombraban la otra bodega para poder guardar todo lo que se sacaría de lo que sería algún día "la biblioteca". Acarreamos los rollos de malla, la madera, las escobas, las cubetas y todo cuanto había. Esto fue sólo el principio, pues al siguiente domingo, cuando todo casi se terminaba de escombrar –faltaba barrer y sacar de las bancas viejas, unas tablitas para armar los estantes y pintarlas–, la lluvia nos

sorprendió, y descubrimos que del techo caían grandes gotas, y que por las ventanas sin protección entraba más aire que luz.

Ya la bodega iba tomando forma de biblioteca, mientras el Comité y algunos padres de familia trabajaban con cierto desánimo, comentaban entre ellos que los domingos eran para descansar y no para estar haciendo el trabajo de los maestros. Sin embargo, abrigaba la esperanza de que mis tres compañeras maestras y el director algún día se acercaran y me apoyaran. Pero veía que se mantenían distantes, sólo llegaban a la escuela de lunes a viernes, de ocho de la mañana a una de la tarde.

Recuerdo que ese octubre, cuando las lluvias aún no terminan, nos visitó desde Colombia la maestra Luisa, en el contexto del *V Encuentro de la Red de Lenguaje* que organizó la Universidad Pedagógica Nacional. Luisa les comentó a los niños de 5º grado, que era muy bueno contar con una biblioteca escolar, que apoyaran para que funcionara lo más pronto posible. Los comentarios surtieron efecto, y fue entonces cuando dos de las maestras se acercaron a mí.

–Oye, nosotros creíamos que el Comité no te apoyaría, pero ya que empezaste… tú nada más nos dices cómo te apoyamos.

Sinceramente ese fue uno de los mejores momentos para mí. Ahora ya tenía el apoyo de dos compañeras, así que les tomé la palabra y solicité a los niños de 5º grado que me ayudaran con el aseo, que parecía una tarea interminable. Un viernes, después del recreo, los niños sacudieron los libros, limpiaron las tablitas ya pintadas el domingo anterior, y que serían los entrepaños, metieron los libros en las bolsas de plástico transparente para colgarlos en los tendederos, barrieron, acarrearon más escombros... . La bodega iba tomando forma. Me sentí más contenta cuando oí decir a los niños:

–Maestra, ¿quiere que traigamos algunos adornos para que se vea más bonita la biblioteca?

Suena bonito, pensé. "biblioteca", "nuestra biblioteca".

Pero como se dice por ahí que "nunca la felicidad llega completa…", una de mis compañeras no comprendía que la futura

biblioteca nos traería muchos beneficios; por eso comentaba que ella ni loca vendría a trabajar un domingo… "porque después nadie te lo agradece". Sólo "colaboró" a regañadientes cuando el director le pidió que etiquetara los libros. Y para terminar de rematar, justo en aquellos días, el Comité aprovechó el tiempo de remodelaciones y pintó el salón en el que trabajábamos los de primero, así que el salón también se encontraba de cabeza y los niños se desesperaban por no tener un espacio donde trabajar. Alejandro, uno de los niños más pequeñitos, fue muy directo:

–¡Todo está hecho un desastre!, maestra.

–¿Cuándo terminaremos de acomodar todo y podremos leer?

El salón se terminó de pintar al cabo de dos semanas, y todo volvió a la normalidad, entre comillas, pues ya se acercaba el mes de mayo y con ello lo que pasa todos los años: la movilización magisterial, el paro indefinido, las marchas y plantones.

El tiempo transcurría entre escombros, pintura, reuniones con los padres de familia, visitas a las casas de los niños, guías de apoyo, tareas y, sobre todo, lectura de cuentos. Luisa nos sugirió que para el momento de la lectura, elaborásemos un tapete en el que podríamos sentarnos cómodamente. Al día siguiente, poco a poco los niños fueron trayendo al salón pedazos de tela, almohaditas, petates, que hasta ahora utilizamos.

Los libros seguían circulando. Los niños mantenían el interés por leer. Los libros de texto eran resueltos rápidamente.

–Maestra, si nos apuramos con las tareas, ¿verdad que podemos ir a la biblioteca a leer cuentos?

–Esos cuentos los llevamos a la casa y ahí los leemos.

Esas palabras me confirmaron que la biblioteca empezaba a tener sus resultados. Los niños querían aprovechar el tiempo entre los libros. Sabían qué libros podían llevarse a casa. Los niños me platicaban que se iban al campo a cuidar a sus chivos y que allí leían los libros de la biblioteca.

Fue también en esos días cuando noté que poco a poco muchos de los niños que se encontraban en las etapas silábicas o silábico-alfabéticas, daban pasos agigantados en su aprendizaje de la lectura y escritura convencional.

–Maestra, este cuento se trata de un niño que tiene un balón mágico.

–Maestra, ¿me puedo llevar de nuevo este cuento?

De pronto, un día me di cuenta que había en el aula un cuento que todos querían, *La roca en el camino.* Este fue uno de los primeros libros que les leí cuando llegaron a la escuela. Con este libro los niños aprendieron a leer. Por eso lo escogieron para ser leído a las mamás en la reunión bimestral. En esta reunión, las mamás me pidieron que comprara un cuento a sus niños para que se iniciaran con su primer cuento de su propia biblioteca en su casa y también para que pudieran intercambiar con sus compañeros y poder leer más. Me dio muchísimo gusto oírlas, así que acordamos una cooperación de 20 pesos. Yo me encargaría de ir a la ciudad de Oaxaca a comprarlos.

Una mañana llegó al salón el director de la escuela y nos informó:

–Maestra, niños, ya está casi terminada la biblioteca, sólo les queda acarrear todos los libros y colocarlos en un lugar visible.

Los niños gritaban de contentos.

–Pero primero barran, porque quedó todo muy sucio.

Alex, respondió:

–Está bien, nosotros sí lo podemos hacer maestro.

El director sólo contestó.

–¡Ah bueno! Pues ya está, maestra.

Dedicamos todo el día a limpiar y a trasladar los cuentos al espacio que sería nuestra nueva biblioteca escolar. Pusimos clavos y cuerdas para colgar los libros, limpiamos los entrepaños, barrimos el piso y sacudimos las paredes. Entre una y otra tarea nos descubríamos hojeando los libros. No hicimos

la clasificación de los libros, estábamos empeñados en tenerlos a la vista, para que por fin empezara a funcionar lo que sería la "nueva biblioteca de la escuela".

Y así fue. Invitamos a los niños para que visitaran la biblioteca, se informó del préstamo de libros a domicilio (a todos les emocionó la propuesta), se dieron a conocer algunos requisitos para el préstamo como el llenado de formatos, que ya se encontraban en la biblioteca, que la biblioteca permanecería abierta todo el día, que los alimentos podían esperar cuando se estuviera con los libros. Los niños aplaudieron de gusto.

Me di a la tarea, con ayuda de los niños que ya sabían leer y escribir, de inventariar los libros por título y autor. Al terminar de inventariar, pedí ayuda a mis compañeras y al director para que entre todos etiquetáramos cada uno de los libros. Entregué a cada maestro una copia del inventario y etiquetas para cada libro. Con mis alumnos elaboramos en un papel grande, un pequeño reglamento y lo colocamos en un lugar visible dentro de la biblioteca.

Solicité el apoyo a las compañeras para poner a funcionar la comisión de biblioteca. Acordamos que durante la semana de guardia de cada grupo, el profesor titular, se encargaría de ver las listas de préstamos a domicilio y las condiciones en las que se encuentra cada libro, de abrir y cerrar la biblioteca. Al principio sólo llegaron los niños de mi grupo a la biblioteca, pero poco a poco, otros se fueron integrando.

Al finalizar el año escolar, llegó el momento de revisar el inventario de los libros de mi salón, pues debemos regresar el paquete de libros que se nos prestó al principio del ciclo. Lo primero que pensé, "seguro me van a hacer falta varios libros". La sorpresa fue grande cuando advertí que todos los libros aparecieron, excepto *La roca en el camino*, el cuento preferido del grupo, del que nunca se volvió a saber nada. Sólo supe que todos tuvieron la oportunidad de leerlo hasta aprendérselo de memoria. De esta manera finalizó nuestro primer ciclo escolar 2005/2006. Nos despedimos, ya que disfrutaríamos de algunas semanas de vacaciones durante el mes de agosto.

Nos reencontramos mis alumnos y yo. Ahora ellos estaban en segundo grado. El director respetó que concluyera el segundo ciclo (1º-2º) con ellos. Así intentamos que fuera. Hasta que las movilizaciones de nuestro magisterio se hicieron cada vez más fuertes. Tras realizar la marcha de protesta en la ciudad de Oaxaca, contra la política del actual gobernante, el 15 de mayo (día del maestro), se instaló el plantón masivo indefinido frente al Palacio de gobierno. Transcurrían los días de plantón, se hacían brigadeos a las escuelas con la intención de informar a las comunidades el por qué del paro de labores.

Después de dos semanas de ausencia, sentí una gran preocupación por los niños y por la respuesta de los padres de familia. Sin embargo, cuando por primera vez nos presentamos en la escuela, los padres de familia nos apoyaron incondicionalmente, reconocieron al magisterio como la única organización capaz de movilizarse de manera organizada. Esta respuesta sucedió en la mayor parte de las escuelas de mi estado. Con orgullo veíamos que el pueblo oaxaqueño se nos unía y nos apoyaba con víveres, con algunas monedas y con su presencia en las marchas, bloqueos y plantones que se realizaban como actividades de presión para que pronto pudiéramos regresar a nuestras aulas.

Los días y semanas pasaban. El gobierno haciendo como que daba solución y nosotros (profesores, padres de familia, niños, amas de casa, profesionistas, etc.) seguíamos plantados, desgastados física y económicamente. Así hasta que nos sorprendió aquel trágico 14 de junio de 2006, cuando al cumplirse 22 días de paro indefinido y tras los rumores de un desalojo violento, a eso de las 4:30 de la mañana, llegaron las fuerzas policíacas a desalojar sin piedad a quienes se encontraban aún dormidos en sus campamentos de plásticos y mantas improvisadas. Mis compañeros fueron víctimas de los gases lacrimógenos, de los golpes, de disparos, de detenciones arbitrarias, del miedo.

Esa es una fecha que jamás se olvidará. En 22 años de lucha del magisterio oaxaqueño la represión no había sido tan despiadada. Sin embargo, nuestro espíritu de lucha nunca decayó. Pareció que esto nos unía aún más. Todos aprendimos a cuidarnos. Aprendimos a valorar la palabra escrita para escribir nuestras demandas, así como para mantener los registros escritos de los asistentes a nuestros plantones y marchas.

El movimiento también nos confirmó que los medios estaban del lado de los dueños del dinero. Por eso se seguían realizando los brigadeos a las comunidades, ante la insistencia de las estaciones de radio por desprestigiar al magisterio y poner en contra a los padres de familia contra nosotros. Fueron meses de angustia y represión, de sangre y muerte para quienes vivimos en Oaxaca.

Además del sometimiento sicológico, las carencias económicas, el desgaste físico, los profesores sabíamos del compromiso con nuestras aulas, con nuestros alumnos, quienes esperaban nuestro retorno. Despertamos de esa pesadilla que duró meses. Regresamos a nuestras aulas agotados. Pero eso no tiene importancia, pues el cuerpo se recupera cuando uno ve de nueva cuenta los rostros de alegría de los niños.

Ahora somos el segundo grado, grupo único. Ya contamos con un nuevo paquete de cuentos para leer. Ahora todos los niños ya saben leer de manera convencional. También ellos tienen idea de lo que es la historia.

–¡Mire maestra cómo me dibujé cuando entré a la escuela!

Ahora ellos ejercen su derecho a la escritura. Han logrado escribir algunos cuentos y algunos textos cortos que después cuentan ante el grupo o a sus amigos. La biblioteca sigue ahí, de pie, funcionando. El nuevo Comité se ha encargado de poner la iluminación. La maestra de quinto grado es ahora la responsable de la comisión, renovó el inventario haciendo su clasificación por: cuentos, poemas, ciencias, etcétera. La biblioteca se encuentra en mejores condiciones, pues los niños de quinto se encargan de decorar los anaqueles, renovar el reglamento.

Mis ganas de trabajar se renuevan día a día al llegar al aula y ver las miradas de niños sonrientes, comentando que les gustó el cuento, que hoy se llevarán uno a casa. El trabajo en las aulas, al igual que nuestra lucha: sigue y sigue. @

Enseñar para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia

Andrea Patricia Juárez Casas[1]
jucaandy@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En mi práctica como docente de Historia, en educación secundaria, he conocido la actitud y sentimientos de los jóvenes hacia la escuela en general y a la Historia en particular. En sus comentarios he percibido un gran desinterés por la escuela, que para ellos implica estudiar y/o hacer tareas (no aprender), por lo que asisten, en su mayoría, debido a que "los mandan sus padres" o "porque no tienen otra cosa que hacer", a veces "por ver si encuentran novia(o)." Lo cual coincide con lo que establece Lara (1996), quien nos indica que está aumentando el porcentaje de alumnos que sienten una mínima o ninguna atracción por los programas escolares, los cuales no entienden y no aprueban. Con respecto a la Historia, los alumnos, en su mayoría, la consideran aburrida, memorística, difícil e inútil; establecen que la Historia es repetitiva e intrascendente, por lo que cuestionan el porqué tienen que aprenderla, y para qué les va a servir; estas expresiones obtenidas en la cotidianidad del aula son reforzadas por lo que establecen diversos investigadores como Pozo, Guzmán, Viard, Bobadilla y Lerner.

Al mismo tiempo, los profesores de Historia nos enfrentamos a una serie de interrogantes, entre las que resalta: ¿cómo lograr que nuestros alumnos adolescentes en búsqueda y reafirmación de su identidad personal y social, insertados, al mismo tiempo, en un proceso de globalización, en que la personalidad es diluida por los instrumentos económicos que estandarizan al individuo, consideren interesante y trascendente el estudio de la Historia?, lo que

[1] Profesora de Historia, egresada de la Normal Superior, con estudios de Licenciatura en Educación en la UPN y Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Historia y su Docencia en la UPN. 25 años de experiencia en la docencia.

nos lleva a cuestionarnos, dentro de este contexto: **¿qué significa enseñar para la vida, a alumnos adolescentes en el área de Historia?**

Como docentes, nuestro espacio de trabajo es el salón de clases, en él encontramos un complejo mundo de relaciones sociales (alumno-profesor; alumno-alumno), ya que es el escenario de una serie de procesos y relaciones educativas, donde los alumnos construyen, reconstruyen y recrean el saber acumulado por la cultura, sentimientos, afectos y valores. Es precisamente dentro del aula donde el adolescente, que se encuentra en un proceso de desarrollo físico, social y cognitivo, caracterizado por su afectividad, tiene que llevar a cabo la construcción del pensamiento histórico. Nuestro salón de clases es precisamente el lugar donde nos enfrentamos a los elementos que intervienen en la construcción de conocimientos, y donde podemos brindarle al alumno herramientas conceptuales para que "aprenda a aprender," lo que implica que desarrolle estrategias propias de pensamiento, que le permitan, una vez asimiladas, incorporarlas a problemas generales en relación con los conocimientos que ha de adquirir.

Sin embargo, no podemos olvidar que las prácticas educativas realizadas dentro del aula responden a un orden social, económico e incluso político. En consecuencia, la influencia de los diversos componentes resulta sumamente compleja y dinámica, por lo que la acción didáctica no surte efecto por sí misma, sino que implica todo un conglomerado de acciones e interacciones. Los saberes que serán transmitidos al adolescente están mediados por un contexto sociocultural y económico, al cual debe acceder, por lo que la escuela se convierte en un intermediario. Para que el alumno pueda insertarse en su conglomerado, como institución educativa tenemos que brindarle las herramientas conceptuales necesarias para ayudarle a dominar los diferentes sistemas y códigos culturales que, en el caso de la Historia, están relacionados con la comprensión de la noción de tiempo histórico, cambio conceptual, relativismo cognitivo, procesos de razonamiento y el conocimiento de que las variables de los problemas históricos sólo se separan conceptualmente. Por lo que debemos emplear

La enseñanza de la Historia, en la actualidad, requiere cambiar la concepción de un aprendizaje de mantenimiento a un aprendizaje innovativo que permita al adolescente aprender a aprender y reaprender, propiciando aprendizajes significativos. Por lo que los maestros necesitamos conocer las características y problemas cognitivos, afectivos y sociales presentes en la adquisición del conocimiento histórico, para redimensionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. A través de la Historia, el alumno puede adquirir herramientas conceptuales para desarrollar su autonomía personal mediante la reflexión y comprensión de los hechos sociales.
Palabras clave: noción de tiempo histórico, aprendizaje innovativo, enseñanza de la Historia, problemas en el conocimiento histórico.

Currently, the teaching of history is demanding a change of learning concepts, for one of maintenance should be one of innovation instead, allowing adolescents to learn how to learn and being able to undergo new learning processes, thus making such learning meaningful. That is why we, as teachers, needed to know the different cognitive, affective, social characteristics and problems present in the acquisition of historical knowledge, in order to resize history education and learning processes. Through History, students can acquire conceptual tools to develop their personal autonomy by means of reflection and understanding of social facts.

los instrumentales metodológicos actuales, entenderlos en su momento y espacio histórico al mismo tiempo que establecemos la multiplicidad causal que se presenta en los fenómenos sociales y que han determinado las características del presente.

Por lo tanto, para comenzar a discernir qué significa enseñar para la vida, a alumnos adolescentes en el área de Historia como docentes, primero tenemos que reflexionar sobre el concepto de lo que es un alumno y establecer la importancia de transformar la idea de un alumno receptor y reproductor de conceptos (en donde sólo interviene como almacenador de conocimiento) a un alumno que presenta características cognitivas, afectivas y sociales, integradas como un todo y que es responsable de su propio conocimiento. Para posteriormente establecer la interrelación entre la concepción de cómo aprende el alumno y la percepción y realización del proceso de enseñanza de la Historia.

La primera reflexión que tendremos que realizar como docentes es: **¿enseñamos realmente para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia?** Partimos de la idea de un alumno reproductor de fechas, conceptos y hechos, que preparamos para resolver un examen utilizando solamente la memoria a corto plazo o concebimos a nuestro alumno como el responsable de un aprendizaje innovativo, que mediante nuestra guía desarrollará diversas habilidades que le permitan "aprender a aprender" para poder enfrentar los retos que presenta la confusa y dinámica sociedad para la cual lo estamos preparando.

Si nos consideramos mediadores del proceso de aprendizaje del alumno, es necesario detenernos un momento para identificar algunos de **los problemas cognitivos, afectivos y sociales en la adquisición del conocimiento histórico** del adolescente, donde la primera problemática la constituye el significado y escaso estudio en general de esta etapa de la vida humana. Necesitamos acercarnos al conocimiento del proceso cognitivo histórico de los adolescentes, las características y las nociones que conforman el pensamiento histórico y el cómo se desarrollan y construyen, sin olvidar las dificultades que presenta este análisis debido a la escasa investigación y los diferentes enfoques analíticos. Tampoco podemos omitir la importancia de la carga afectiva presente especialmente en la adolescencia y las características sociales en que se realiza el proceso, ya que todo aprendizaje se da en

un contexto sociocultural, por lo que negar la importancia de las relaciones sociales en los procesos de aprendizaje, sería como negar el mismo proceso. Cada uno de estos componentes está presente en el aprendizaje de la Historia, por lo cual no debemos menospreciar ninguno, por el contrario, debemos vincularlos e integrarlos como un todo, para lograr procesos metacognitivos.

La identificación de los elementos de un proceso y el reconocimiento de su importancia e interacción, nos brindan elementos para optimizar la labor educativa. La vinculación entre el desarrollo cognitivo, afectivo y social en y para el aprendizaje escolar del pensamiento histórico en el adolescente, nos lleva a reconsiderar la importancia de la enseñanza, por lo que analizaremos la importancia del **cambio de concepción de la enseñanza**. Donde el papel del maestro es fundamental para propiciar la modificación de estructuras de conocimiento, por lo que debemos de transitar de responsables y directores del aprendizaje a un papel de mediadores entre el alumno y el conocimiento, dentro de un proceso de aprendizaje cooperativo, que en el caso de la Historia es inseparable del concepto de tiempo histórico.

La primera reflexión que tendremos que realizar como docentes es: ¿enseñamos realmente para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia?

¿ENSEÑAMOS PARA LA VIDA A ALUMNOS ADOLESCENTES EN EL ÁREA DE HISTORIA?

En educación secundaria, ha predominado la enseñanza de la Historia mediante el método expositivo, que privilegia un aprendizaje de tipo memorístico, es decir, un aprendizaje de mantenimiento consistente en "la adquisición de perspectivas, métodos y reglas fijos, destinados a ha-

cer frente a situaciones conocidas y constantes. Acrecienta nuestra capacidad para resolver problemas ya existentes" (Nickerson, 1990:21). Sin embargo, el mundo actual es cada día más complejo, las habilidades del pensamiento son más decisivas; la supervivencia exige no sólo considerables conocimientos, sino la habilidad de aplicarlos con eficacia, surge entonces la necesidad de que los alumnos lleven a cabo un *aprendizaje innovativo*, el cual es necesario para hacer frente al problema de inestabilidad y rapidez del mundo actual, en el cual los cambios han de ser tratados de un modo eficaz. Se hace entonces más explícita la necesidad de poner un mayor énfasis en la enseñanza de la habilidad de pensar, para propiciar las habilidades de orden superior necesarias, que permitan "aprender a aprender" y reaprender lo aprendido.

La reflexión sobre el pensamiento, desde las coordenadas de la sicología cognitiva, ha hecho surgir el concepto de metacognición. La metacognición es la conciencia del estudiante que lo lleva a poner en marcha estrategias y procedimientos que le permitan solucionar las dificultades que implica la adaptación a la nueva aldea global. La idea de un alumno receptor y reproductor mecánico de conceptos debe ser redimensionada. El principal

responsable de su aprendizaje es el propio alumno. Sin embargo, este cambio no significa que los maestros ya no seamos necesarios o que la escuela haya perdido su función social. Al contrario, se requiere que los maestros cambiemos nuestros esquemas didácticos, al mismo tiempo que realizamos un aprendizaje innovativo para poder enfrentarnos a la novedosa e intrincada sociedad; nuestro actual objetivo es encontrar las estrategias de enseñanza que propicien la metacognición para lograr el desarrollo, en los adolescentes, de procesos metacognitivos, esto es, que nuestros alumnos puedan tomar conciencia y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y, sobre todo, controlarlos. Este proceso se traduce en el aula, en el hecho de poder organizar, de manera más autónoma, sus actividades de aprendizaje, pudiendo trabajar según sus características propias y su ritmo personal, lo que les ayuda, a su vez, a seguir desarrollando sus procesos metacognitivos.

El educando puede aprender los contenidos sin atribuirles significado alguno, de forma memorística, por lo que es capaz de repetirlos o utilizarlos mecánicamente. Los profesores somos responsables de entender y conocer las diferentes dimensiones que intervienen en el desarrollo del pensamiento, en especial del pensamiento histórico, para poder ayudar a los alumnos a advertir y comprender sus procesos de razonamiento. Cuando el alumno no ha adquirido la capacidad de comprensión de la noción de tiempo y espacio histórico, cambio conceptual o relativismo cognitivo, no puede percibir y mucho menos emplear las habilidades y conocimientos desarrollados en el aprendizaje de la Historia, lo que ha propiciado que la mayoría de los alumnos de educación secundaria

no vean en la Historia una herramienta útil para su vida y la consideren árida (por el cúmulo de fechas, personajes y acontecimientos, que se le presentan sin conexión aparente), repetitiva e intrascendente para su vida presente y futura.

Necesitamos propiciar un aprendizaje significativo en nuestros alumnos, lo que equivale a poner de relieve el proceso de construcción de significados; para ello es necesario que el contenido a aprender sea potencialmente significativo, esto es, que posea un significado en sí mismo. Es necesario, además, que el alumno tenga una "actitud favorable" para aprender, una de nuestras principales funciones es precisamente propiciar en el alumno esta actitud, creando las condiciones idóneas para aprender a aprender, de acuerdo con Coll:

> La intervención del profesor en este sentido es un factor determinante, pues la memorización mecánica y repetitiva de lo aprendido suele aparecer en principio como un procedimiento mucho más cómodo y económico en tiempo y energía para el alumno que la construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo nuevo y lo que ya conoce (Coll, 1987:196).

Los profesores somos responsables de entender y conocer las diferentes dimensiones que intervienen en el desarrollo del pensamiento, en especial del pensamiento histórico, para poder ayudar a los alumnos a advertir y comprender sus procesos de razonamiento

Por lo que el maestro de Historia, al identificar las características cognitivas, afectivas y sociales, seleccionar los procesos esenciales y modificar la dinámica de las clases acorde con las necesidades de sus educandos, genera un aprendizaje significativo y enseña para la vida.

Es importante conocer más de cerca las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales que presenta el adolescente, ya que nuestras estrategias para optimizar el proceso educativo deben de partir de la idea de un alumno no fraccionado, sino integrado en un todo, que se desarrolla en un mundo dinámico y cambiante.

PROBLEMAS COGNITIVOS, AFECTIVOS Y SOCIALES EN LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Para que la escuela del siglo XXI aliente el cambio, en medio del cambio, mediante el desarrollo creativo de estrategias polivalentes que doten a los adolescentes de las capacidades para moverse y adaptarse en los diferentes ámbitos de la aldea global, los maestros, como mediadores del proceso de aprendizaje del alumno, necesitamos un amplio conocimiento del proceso cognitivo histórico de los adolescentes, las características y las nociones que conforman el pensamiento histórico y el cómo se desarrolla y construyen. Sin embargo, es precisamente aquí donde encontramos

la primera barrera, ya que existe una gran falta de publicaciones y trabajo teórico y experimental coherente y consistente sobre la adolescencia (como lo señalan Carretero, 1998; Lehalle, 1990; Lara, 1996). Lo cual podemos relacionar, cuando menos, con dos factores: uno reside en el propio carácter fronterizo de la edad en cuestión; y el otro se refiere al hecho de que este periodo del desarrollo (concebido como un proceso y no como un estado) ha sido, y sigue siendo, objeto tanto de la Psicología como de la Sociología.

La investigación cognitiva sobre la comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales ha sido muy escasa a lo largo del siglo. Autores como Carretero (1993, 1997,1998), Pozos (1985) y Delval (1981) establecen la necesidad de incrementar esta línea de estudio, para optimizar el proceso de aprendizaje y el de enseñanza de la Historia. Los maestros necesitamos conocer las características que presenta el conocimiento histórico para poder organizar la construcción de significados en el proceso de aprendizaje del alumno, de lo contrario, sólo estaremos realizando un aprendizaje de mantenimiento que no corresponde a la realidad actual del adolescente, y seguiremos reproduciendo el paradigma positivista en la Historia.

El rasgo distintivo de la Historia es su carácter temporal y dinámico, ya que se ocupa de los cambios producidos en la sociedad, en el transcurso del tiempo. Por lo que el tiempo histórico es diferente del tiempo de los acontecimientos personales que vivimos y medimos con nuestros relojes y calendarios, y que está lleno de señales emotivas de nuestra propia vida. En el desarrollo cognitivo, el niño domina primero su tiempo personal, lo cual es necesario para la posterior comprensión del tiempo de los acontecimientos históricos.

Es imprescindible que el profesor posea mínimas nociones de sicología evolutiva, que le permitan conocer no sólo el proceso cognitivo de sus alumnos, sino también las exigencias planteadas para su aprendizaje, ya que de acuerdo con Pozo:

> El nivel cognitivo del alumno no debe considerarse simplemente como un techo que debe respetarse, sino más bien como una barrera que hay que superar, eso sí, partiendo de sus posibilidades reales. Una de las funciones de la enseñanza de la Historia debe ser la de favorecer el avance cognitivo del alumno en esta área. Y ello no se logra presentando al alumno situaciones que ya domina, sino, sobre todo, induciéndole a resolver problemas. (Pozo, 1985:30)

En la enseñanza de la Historia, los maestros debemos desarrollar conforme a lo establecido por Pozo tres nociones: cronología, sucesión causal y continuidad temporal, para lograr la comprensión y no sólo la memorización del tiempo histórico

Entre los problemas que enfrentamos para propiciar el aprendizaje de la Historia, está la exigencia de habilidades y conocimientos específicos, entre los que podemos destacar:

1. Capacidad de comprensión de la noción de tiempo histórico

La importancia de la comprensión de la noción de tiempo, para el entendimiento de la Historia, es indiscutible. En este ámbito el problema se deriva de su utilización como instrumento de medida y su conceptualización como proceso histórico. En la enseñanza de la Historia, los maestros debemos desarrollar conforme a lo establecido por Pozo (1985) tres nociones: cronología, sucesión causal y continuidad temporal, para lograr la comprensión y no sólo la memorización del tiempo histórico. Estas nociones consisten en:

- Cronología: considerada la métrica de la Historia, incluye el dominio del sistema cronológico (siglos, eras, periodos), la estimación de duraciones absolutas y relativas, y el conocimiento y ordenación de fechas.
- Sucesión causal: que establece que la Historia es una cadena de causas, lo que hoy es efecto mañana es causa, los hechos históricos requieren tiempo para producirse y para fraguar consecuencias.
- Continuidad temporal: implica la comprensión de las semejanzas y diferencias entre presente, pasado y futuro. La comprensión de la continuidad temporal se enfrenta a concepciones erróneas como: la confusión entre continuidad temporal y continuidad del cambio social (ya que el tiempo histórico es continuo, pero el cambio social es discontinuo y los ritmos de cambio varían de una misma sociedad de un momento histórico a otro, y difieren notablemente entre sociedades que coexisten en el tiempo). Por lo que uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia, es ayudar al alumno a superar ese etnocentrismo, para comprender que la Historia es una de las claves fundamentales para entender la sociedad que le rodea y entenderse a sí mismos.

2. Cambio conceptual en Historia

La dificultad para los adolescentes radica en entender conceptos que no existen o que han cambiado a lo largo del devenir histórico. Es muy probable que encontremos que existe un conjunto de ideas espontáneas que recogen representaciones simplificadas, incompletas e incorrectas de los conceptos fundamentales de la disciplina histórica. Es razonable también esperar una notable influencia de los valores y las creencias sociales, ya que los conocimientos históricos forman parte de la identidad nacional, y dicha identidad está formada no sólo por representaciones, sino por comportamientos y actitudes. Por lo que los docentes tenemos que brindar a los alumnos marcos de referencia y comparación al mismo tiempo que favorecemos la empatía histórica.

3. Relativismo cognitivo

La comprensión de la Historia exige que el educando entienda la verdad como algo relativo, por lo que debe aprender a valorar la validez e importancia de las fuentes de las que recibe información. El carácter relativista de la Historia implica la necesidad de que los alumnos comprendan que no existe la verdad absoluta en esta disciplina, lo que en los procesos cognoscentes se traduce en el desarrollo de la capacidad para confrontar informaciones diferentes. Podemos diferenciar tres niveles de complejidad en el desarrollo del relativismo cognitivo:

a) Posición absolutista: cuando la persona es incapaz de reconocer discrepancias entre dos o más versiones de un acontecimiento.

b) Relativismo radical: aquí el sujeto considera que cada individuo tiene, por

derecho, una versión propia de los hechos, no se puede determinar su veracidad o falsedad, y en consecuencia, no existe la verdad.

c) Epistemología evaluadora: se observa cuando la persona considera que la construcción de conocimientos históricos requiere valorar juicios y evidencias a favor y en contra de una versión determinada, así como elaborar argumentos para indicar cuál considera la versión más adecuada.

Para propiciar una posición evaluadora, los maestros podemos emplear la estrategia del error o el planteamiento de problemas, con el objetivo de propiciar el análisis y comprensión de las fuentes mediante procedimientos de investigación histórica.

4. Procesos de razonamiento

En el razonamiento histórico existen actualmente dos tipos de explicaciones: las explicaciones intencionales y las explicaciones causales (las investigaciones realizadas hasta ahora no permiten afirmar que estos dos tipos de explicaciones sean los únicos utilizados en el razonamiento histórico). La enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente, por lo que en su enseñanza, es importante el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, o al menos entre dos momentos en el mismo tiempo.

5. Las variables de los problemas históricos no se pueden separar físicamente, sino que ha de hacerse conceptualmente

Si queremos que los alumnos adquieran los conocimientos históricos de manera constructiva, necesitamos identificar la manera en que se llevan a cabo dichas inferencias. En el problema histórico se tienen que realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o momentos históricos, para establecer la medida en que cada factor incide en el momento histórico estudiado. Lo cual supone realizar una estrategia inferencial que depende de procesos conceptuales, que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo que añade una dificultad adicional. Una visión de la enseñanza de la Historia que pretenda realizar una

contribución al objetivo de "enseñar a pensar", no debe ignorar este punto.

No podemos omitir la importancia de la carga afectiva presente especialmente en la adolescencia y las características sociales en que se realiza el proceso, ya que todo aprendizaje se da en y para un contexto sociocultural, por lo que negar la importancia de las relaciones sociales y afectivas en los procesos de aprendizaje, sería como negar el mismo proceso de aprendizaje. Cada uno de estos componentes está presente en el aprendizaje de la Historia, por lo cual debemos vincularlos e integrarlos como un todo para lograr procesos metacognitivos.

La adolescencia es un periodo que se caracteriza por su gran carga afectiva. En donde las relaciones de amistad basadas en una confianza recíproca son primordiales, ya que el aspecto de seguridad es muy importante; la necesidad de una identificación mutua en los grupos de pares es notoria. Con el apoyo del grupo, y en el grupo, los adolescentes experimentan roles y situaciones sociales que involucran gran afectividad. Reflexionar sobre la concepción y las estrategias afectivas nos permite reorientar la labor docente, para responder a las actuales demandas de nuestros alumnos. Por lo que podemos:

- Ubicarnos al nivel del adolescente.
- Involucrarnos en sus tareas para saber qué piensan, sienten y viven.
- Comunicarnos afectiva y afectuosamente con ellos.
- Brindar atención a las necesidades individuales.
- Tomar en cuenta su sensibilidad y estar atentos a lo que ellos esperan.
- Saber pedir disculpas como una condición que debe practicarse muy a menudo en el espacio escolar.
- Hacerlos sentir bien, seguros y protegidos.
- Acercarnos a ellos a través del juego.
- Brindarles atención individual de acuerdo con sus problemáticas (preocupaciones individuales
- Compartir necesidades, intereses, sentimientos, sonrisas, comentarios y vivencias personales.
- Permitir que los jóvenes expresen libremente sus emociones.
- Acercar a los padres de familia al espacio escolar e involucrarlos en las tareas.

Ya que la inteligencia emocional, como lo establece Garduño (1999), no surge de manera espontánea, es resultado de un largo proceso de construcción que se da en un ambiente cooperativo, de reflexión colectiva, donde se aprende a escuchar. La nueva escuela requiere de una educación de lo afectivo, que apoye el desarrollo de valores y la expresión afectiva. Recordemos siempre que para que el alumno reconstruya el saber cultural requiere de procesos cognitivos, y sociales, pero también afectivos.

En la adolescencia se da la superación del denominado egocentrismo o, más concretamente, centración cognitiva, lo que es de gran importancia en la enseñanza de la Historia, ya que sus contenidos se refieren a hechos en los que intervienen personas, cuyas perspectivas suelen diferir, y el alumno debe entender los distintos puntos de vista que confluyen en un momento dado (empatía).

> Desde el punto de vista metodológico, este avance permite enfrentar al alumno con problemas sociales presentes o pasados y ayudarle a que reflexione acerca de la confrontación de fuerzas y pareceres que se producen en ellas, favoreciendo así la comprensión del relativismo. Por otra parte, permite también utilizar habitualmente el debate entre los alumnos acerca de los contenidos estudiados, para que ellos experimenten, por sí mismos, la diversidad de puntos de vista (Martín, 1983:2).

Ante la nueva información, el aprendizaje implica una reestructuración conceptual cognitiva importante. Desgraciadamente no poseemos apenas investigación al respecto, pero todo nos hace suponer que la resistencia al cambio, en el conocimiento histórico, será mucho mayor, debido a la influencia de los valores. La comprensión implica explicarse racionalmente la evolución de la humanidad, esta comprensión requiere, además, de la empatía y de un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos paso a esas ópticas o coordenadas mentales, diferentes de las nuestras en la actualidad.

La información conceptual recibida parece mejorar considerablemente su comprensión, ayuda al alumno a aislar los hechos, fuerzas, conflictos, etc., más determinantes en el problema histórico que se les presenta, lo cual no debe sorprendernos, pues los conceptos permiten ordenar mejor las experiencias. La experiencia conceptual también parece tener efectos beneficiosos en la comprensión empatética de los agentes históricos. Nos ayuda al procesamiento de conflictos de relaciones humanas, como un proceso histórico; y a la aceptación del otro dentro de un marco multicultural.

La interacción social es necesaria para que exista el aprendizaje. La Historia nos presenta la transformación de diversos grupos sociales y sus interrelaciones. Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas. La enseñanza de la Historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, la cual se encuentra siempre en oposición a otros grupos sociales, por lo que los contenidos escolares corresponden a las versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político; recordemos la influencia del eurocentrismo en la Historia. Por lo que es conveniente insistir en que los alumnos reciban información histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas, distintas a las que se ofrecen en sus diversas nacionalidades. El adolescente debe conocer y comprender cómo se ha conformado la aldea global y encontrar su identidad cultural, en un proceso de globalización. La Historia se constituye así en el elemento de reflexión y análisis de un proceso de identidad del individuo, dentro de una sociedad que cada día siente más lejana.

En el adolescente, el pensamiento formal supone ya una capacidad de realizar abstracción de manera hipotético-deductiva, allí donde no es factible manipular directamente la realidad. Ya son capaces de ir más allá de la mera descripción de los fenómenos sociales que los rodean, lo cual nos permitirá, desde el punto de vista de cómo enseñar, incidir en la comprensión de las relaciones causales y en la importancia de las distintas variables que interactúan en un proceso social. El adolescente aún está lejos de comprender plenamente el funcionamiento e interrelaciones de uno o varios sistemas entre sí, pero es capaz de analizar los distintos elementos que los componen. Esta capacidad de entender conexiones entre distintos aspectos de un fenómeno, refuerzan el principio pedagógico de la enseñanza interdisciplinaria.

Lo anterior coincide con la renovación historiográfica de la escuela francesa de Annales, que da lugar a una Historia "total", dialéctica, que asume y reconstituye las interacciones, que liga lo económico, lo político y lo cultural en el devenir de cada grupo social; que favorece la organización de otros y con otros campos disciplinares; que permite comprender conjuntos sociales en contextos temporales y espaciales, al fundamentar y explicar la realidad del presente mediante el conocimiento del pasado, mediante la adquisición de la noción de cambio a través del tiempo.

La Historia se aprende en un proceso social cooperativo, ya que requiere de los otros para su apren-

dizaje; pero a su vez implica un estudio de la evolución de las diferentes acciones e interrelaciones sociales, que se han presentado a través del tiempo, y sus causas y consecuencias; lo que permite una mayor reflexión en las relaciones sociales y su influencia en la identidad social y personal de los alumnos.

EL CAMBIO EN LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

El aula es un complejo mundo de relaciones sociales, en el que los alumnos reconstruyen el saber cultural acumulado. El rendimiento escolar de los alumnos está mediatizado por procesos cognitivos-afectivos-motivacionales-sociales. El papel del docente es fundamental, no sólo ha de seguir su aprendizaje, sino también interviene para modificar sus estructuras de conocimiento.

La construcción del conocimiento en la escuela está influenciada por factores sociales, lingüísticos y actualmente, también, por los medios masivos de comunicación. Las influencias sociales son muy incisivas y resistentes en cuanto al conocimiento, ya que proceden y representan culturas específicas. Sin embargo, así como el factor sociocultural es la causa de las ideas de los alumnos, también es la única vía posible para superarlos. Por lo que debido a la importancia de las interacciones entre alumnos, es importante la realización de procesos de cooperación en el aula, como situaciones que facilitan el aprendizaje desde la interacción con el grupo de compañeros, en donde la acción del docente como regulador de la acción se considera imprescindible.

Los alumnos requieren una nueva enseñanza, los maestros tenemos que cambiar nuestra metodología y enfoque sobre la forma en que se realiza el proceso de adquisición de conocimientos. Vygotsky establece la "zona de desarrollo próximo", la cual es acertada para describir lo que probablemente ocurre en situaciones de transmisión de conocimientos, por lo que se ha convertido en el punto de partida de una práctica educativa innovadora. Debemos alejarnos cada vez más de la época en la cual el aprendizaje se veía exclusivamente como un sistema de almacenamiento de información o como una tabla rasa que la experiencia se encargaba de llenar (Pérez, 2000).

El papel del profesor cambia y toma la forma de mediador. "El concepto de mediación adquiere aquí un significado específico: espacio creado entre el alumno y el contenido del aprendizaje para regular y dar conciencia del proceso de interacción que se realiza entre ambos" (Martínez, 1995:23).

Cambia también la forma de organizar la acción, interacción y construcción del conocimiento en las situaciones educativas, ya que el profesor ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción del conocimiento, dejando como responsable de la interacción con el objeto del conocimiento al alumno. Sin olvidar que la enseñanza de cualquier disciplina presenta un problema medular: cómo manejar de la manera más idónea sus contenidos. Por lo que el maestro que posee una buena idea acerca de las cuestiones abstractas de la disciplina: su utilidad, teorías, métodos y bases epistemológicas, manejará en forma acertada los contenidos propios del área del saber. La enseñanza es un reto especial para poder conjuntar, traducir y combinar "empirismo" y "teoría" en la forma más idónea.

En la elección de los contenidos, los docentes debemos reflexionar sobre cómo aprenden los alumnos a preguntarse qué son las cosas y cómo son. Ya que se corre el peligro de intentar organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo la lógica de la disciplina, cuando lo que se debe marcar es la lógica del alumno, es decir, sus conocimientos previos, sus capacidades intelectuales, intereses y motivaciones. A partir de identificar lo que se pretende que los alumnos aprendan, se tiene que llegar a ello, respetando todas las características de los chicos. Podemos trabajar una aproximación a los contenidos históricos, pero sin olvidar introducir contenidos con un apoyo concreto, ya que existen problemas en la comprensión del tiempo histórico, causalidad y relativismo. Sin olvidar el aprendizaje de destrezas de adquisición de conocimientos y de investigación que le permitan al alumno aprender a aprender.

El profesor que parte del proceso de formación del pensamiento histórico y las capacidades básicas y propias del pensamiento histórico, puede establecer qué requisitos o mecanismos se han de poner en marcha en la enseñanza, para conseguir que el alumno reflexione sobre

sus conocimientos históricos y quiera cambiarlos a la luz de los nuevos conocimientos que se le ofrecen.

En Historia, a pesar de los cambios de programas o de los intentos por presentar en forma diferente los temas, se continúa manteniendo una visión fragmentada del pasado, carente de elementos críticos. Durante mucho tiempo se pensó que la dificultad radicaba en las formas de transmisión de los contenidos de la Historia, por tanto, la solución fue instrumentar técnicas de enseñanza apropiadas; sin embargo, ante la persistente situación de continuos fracasos y frustraciones, es necesario replantear el problema. Porque, en forma inconsciente, incluso en la clase de Historia más fáctica, hay una concepción teórica detrás (por ejemplo: la positivista); por ello, es mejor explicitar las teorías y métodos que hay detrás de las afirmaciones, y a través de la enseñanza de la Historia buscar la formación y autonomía del alumno dentro de la nueva aldea global.

"El concepto de mediación adquiere aquí un significado específico: espacio creado entre el alumno y el contenido del aprendizaje para regular y dar conciencia del proceso de interacción que se realiza entre ambos"

La tríada: hecho más importante, personaje y documento escrito, ejes de la concepción positivista de la Historia, han permeado decisivamente la concepción de los maestros y condicionan una interpretación de la disciplina que después se traduce en una enseñanza de gran abstracción y racionalidad. La narración de secuencias en una continuidad lineal ascendente, que subraya las nociones de causalidad, en forma mecánica, distorsiona la comprensión del desarrollo histórico social e impiden ejercitar el pensamiento crítico del examen del pasado y del presente, como resultado de un proceso dinámico, de múltiples causalidades. Durante décadas, la enseñanza de la Historia ha consistido en hacer que el alumno memorice, este problema fundamental provoca que la Historia sea aburrida e intrascendente, por lo que para innovar debemos:

- Seleccionar los procesos esenciales, sustituyendo la memorización de la información por otras operaciones intelectuales como: selección, uso, comprensión, explicación, inferencia de dudas, hipótesis e interpretaciones, adecuadas al desarrollo cognitivo de los destinatarios. Así, por ejemplo, los adolescentes pueden captar cuestiones abstractas, inferir hipótesis, confrontar dos versiones del pasado, hacer investigaciones de tipo deductivo, etcétera.
- Enseñar la Historia de otra forma, lo que implica modificar la dinámica de las clases, el papel del profesor a mediador y del alumno a responsable de su aprendizaje, partir del aprendizaje cooperativo, elaborar libros de texto acordes con esta nueva

concepción del proceso educativo, etcétera. *Enseñar otro tipo de Historia: dejar atrás la Historia positivista, para hacerla más analítica, comprensible y global, en correspondencia con los procesos cognitivos del educando*. Por lo que el maestro no debe perder de vista enseñar contenidos actualizados en forma sencilla y accesible para el alumno, que le provean de herramientas conceptuales, aplicables a diversos y variados problemas.

- Realizar un cambio profundo en la forma en que se enseña Historia, ya que básicamente los programas están estructurados cronológicamente, pero los alumnos poseen una muy limitada estructuración temporal, el cambio de contenidos hará necesario modificar también la forma de transmitirlos.
- Efectuar una reflexión disciplinar y didáctica estableciendo que la Historia, como disciplina, es inseparable del concepto de tiempo, porque salvo escasas excepciones el tiempo no es motivo especial de aprendizaje por sí mismo. Se utiliza el tiempo histórico en forma sistemática y compleja, y proliferan los cambios temporales y las largas duraciones; se da por hecho que, o bien ya se conoce o se adquirirá mediante las explicaciones, cuando el tiempo es, en realidad, un metaconcepto. Requerimos construir unidades didácticas que contribuyan a dotar a los alumnos de una representación adecuada del tiempo que les sea útil para enfrentarse a los problemas históricos.
- No basta el conocimiento, es indispensable la comprensión de la nueva metodología disciplinar y el proceso cognitivo de sus alumnos, para que el profesor estimule al estudiante a analizar la tarea y utilizar los procedimientos necesarios al resolverla, propiciando la reflexión sobre qué, cómo y por qué hacerlo; antes, durante y al terminar el trabajo; favorece que los alumnos aprendan estrategias para mejorar su aprendizaje y sean capaces de gestionarlo de forma autónoma y eficaz.
- El error como estrategia de cambio puede ser utilizado por el profesor, ya que al estimular el análisis de los errores cometidos por el alumno, le puede proporcionar una ayuda diferenciada, al mismo tiempo que lo utiliza como una situación de aprendizaje de procedimientos, ya que el alumno suele estar interesado en conocer el porqué de su equívoco.

El problema consiste en ser capaces de construir técnicas educativas que a la vez que respeten el desarrollo de las concepciones de los niños y los adolescentes sobre los diferentes aspectos, no renuncien a enseñar una disciplina con la complejidad necesaria para cada nivel educativo. Por lo que el maestro requiere establecer que el rasgo más característico de la Historia es su naturaleza temporal.

El alto fracaso de los adolescentes en tareas intelectuales de contenido histórico está íntimamente ligado al tipo de enseñanza que reciben. En este sentido es urgente un cambio profundo de la forma de enseñar esta disciplina, apoyado sobre todo en un mayor ejercicio de las operaciones temporales y conceptuales por parte del alumno. Hay que buscar no sólo que el alumno aprenda Historia sino, sobre todo, que la comprenda (Pozo, 1985:1).

> Lo cual coincide con la renovación historiográfica de la escuela francesa de los Annales, que da lugar a una Historia "total", dialéctica, que asume y reconstituye las interacciones que ligan lo económico, lo político y lo cultural en el devenir de cada grupo social; que favorece la organización de otros y con otros campos disciplinares; que permite comprender conjuntos sociales en contextos temporales y espaciales, al fundamentar y explicar la realidad del presente mediante el conocimiento del pasado, mediante la adquisición de la noción de cambio a través del tiempo. La Historia brindará entonces a los alumnos herramientas conceptuales e instrumentales necesarias para integrarse al proceso de globalización mundial, y corresponderá a sus necesidades e intereses cognitivos, afectivos y sociales.

REFLEXIONES

Antes de concluir este trabajo presento algunas reflexiones que pueden constituirse en elementos de una reconsideración más amplia posteriormente.

El mundo actual nos presenta un constante y dinámico cambio, por lo cual las habilidades del pensamiento son más decisivas para la supervivencia. El aprendizaje de mantenimiento ya no es suficiente, es necesario el aprendizaje innovativo para hacer frente a los turbulentos cambios de un mundo globalizado y poderlos resolver con eficacia y eficiencia. Por lo que es necesario propiciar las habilidades de orden superior que nos permitan "aprender a aprender" y reaprender lo aprendido.

El cambio en el tipo de actividades dentro del aula no implica que el profesor esté innovando. La innovación se refiere a la transformación de nuestras ideas y prácticas educativas, que surge de una necesidad real del docente, mediante la autorreflexión. El maestro requiere elementos que le permitan la reconstrucción de su práctica docente, a partir de principios estratégicos que impliquen también un análisis reflexivo y reformulación teórica para realizar un proceso de innovación.

La idea de un alumno receptor y reproductor mecánico de conceptos debe ser redimensionada. El principal responsable del aprendizaje, en la escuela, es el propio alumno; el profesor se convierte en un mediador en los procesos cooperativos, en los que el concepto de error es trabajado como propiciador de análisis, para modificar y reestructurar los aprendizajes.

Una de las características cognitivas de mayor repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el desarrollo, en los adolescentes, de procesos metacognitivos que le permiten tomar conciencia y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y, sobre todo, controlarlos. Este proceso se traduce en el aula, en el hecho de poder organizar, de manera más autónoma, sus actividades de aprendizaje, pudiendo trabajar según sus características propias y su ritmo personal, lo que le ayuda, a su vez, a seguir desarrollando sus procesos metacognitivos.

Se requiere de conocer la "naturaleza" específica de la Historia, el maestro que posee una buena idea

acerca de las cuestiones abstractas de la disciplina; su utilidad, teorías, métodos y bases epistemológicas, manejará en forma acertada los contenidos propios del área del saber. La enseñanza es un reto especial para poder conjuntar, traducir y combinar "empirismo" y "teoría" en la forma más idónea. No podemos olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está permeado por la visión historiográfica que se presenta en los contenidos que maneja el maestro y a los cuales se pretende que acceda el alumno.

Es necesario un cambio profundo de la forma de enseñar la Historia, apoyado sobre todo en un mayor ejercicio de las operaciones temporales y conceptuales por parte del alumno. Lo cual coincide con la renovación historiográfica de la escuela francesa de los Annales, que da lugar a una Historia "total", dialéctica, que asume y reconstituye las interacciones que ligan lo económico, lo político y lo cultural en el devenir de cada grupo social; que favorece la organización de otros y con otros campos disciplinares; que permite comprender conjuntos sociales en contextos temporales y espaciales, al fundamentar y explicar la realidad del presente mediante el conocimiento del pasado, mediante la adquisición de la noción de cambio a través del tiempo.

El aprendizaje y enseñanza de la Historia deben ser redimensionados, de acuerdo con el cambio de concepción de la idea de alumno y su consecuente cambio en la idea del proceso educativo. Mediante la Historia el alumno puede adquirir habilidades pertinentes para hallar información, ya que una de sus características es el conocimiento de los hechos pasados a través de una metodología de investigación, que parte de múltiples fuentes para poder lograr establecer las causas y consecuencias de los hechos históricos. Los principios básicos, conceptos y nociones que se han empleado en las diversas épocas históricas, le brindan al alumno un referente para entender y aprender que las reglas generales pueden aplicarse a la solución de un amplio conjunto de problemas más particulares. La Historia nos proporciona herramientas conceptuales para desarrollar la autonomía personal, a través de la reflexión y comprensión de los hechos sociales. Y también implica una actitud y método de cuestionamiento, investigación y reflexión, en que todos los hechos son cuestionados desde distintos lentes conceptuales, en su especificidad de tiempo y espacio. Por lo que la Historia nos brinda elementos fundamentales para "aprender a aprender". @

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, Mario, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la historia*, Argentina, Aique, 1997.

——, "Una perspectiva cognitiva", en *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 213, abril, 1993.

——, Palacios, Jesús y A. Marchesi (comp.), *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud,* España, Alianza, 1998 (*Manuales/Psicología y educación*).

—— y Margarita Limón, *"Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales",* Madrid, Depto. de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, en *Infancia y aprendizaje* 62, 63. pp. 153-167, 1993.

Coll, César, *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, Barcelona, Laila, 1987.

——, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós, 1990.

De la Torre, Saturnino, "Del error en el aprendizaje al aprendizaje por error", en *Aprender del error*, España, Escuela española, 1994.

Delval, Juan, "La representación infantil del mundo social" en *Infancia y Aprendizaje.* A. 5, núm. 13, julio, pp. 35-65, 1981.

——, "Tesis sobre el construccionismo", en Rodrigo, Ma. José y José Arnay (comps), *La construcción del conocimiento escolar*, España, Paidós, pp. 15-33, 1997 (*Temas de psicología*).

Domínguez, Jesús, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 34 (2) pp. 1-21, 1986.

Echeita, Gerardo, "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de

aprendizaje", en Fernández, P., *La interacción social en contextos educativos,* España, Siglo XXI, 1995.

Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia,* México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000 (*Colección: Diez para los maestros*).

Garduño, Tere, El desarrollo Socioafectivo y el trabajo psicopedagógico. Las alternativas de Paidós, México, Instituto de Investigaciones pedagógicas, A.C., Ponencia presentada en el X Encuentro Nacional de Educación Alternativa, efectuado en Tabasco, documento interno, 1999.

—— y Gabriela Soria, *Paidós; identidad, espacio y tiempo. Sociogénesis de una propuesta pedagógica,* México, Instituto de Investigaciones Escuela Activa Paidós/ UPN, 2001.

Guzmán Batalla, "El aprendizaje de la historia: un espacio de contradicciones entre el currículo planeado y el vivido cotidianamente en la institución escolar", en Lerner, Victoria (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora, pp. 429-428, 1990.

Hira de Gortari, Rabiela, "Consideraciones acerca de la historiografia de los Annales y la enseñanza de la historia", en Lerner, Victoria (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora, pp. 189-195, 1990.

Lahalle, Henri, *Psicología de los adolescentes*, México, Grijalbo/ Conaculta, 1990 (*Los noventa, 5*).

Lara Ortega, Fdo., "Desarrollo cognitivo en la adolescencia", en Aguirre Baztan, *Psicología de la adolescencia*, Colombia, Alfaomega/Marcombo, pp. 143-172, 1996.

Lerner Sigal, Victoria, "El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio", en Lerner, Victoria (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México: CISE-UNAM-Instituto Mora, pp. 209 -221, 1990.

Lerner, Victoria, "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico." En Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.) *Historia y Nación. I Historia de la Educación y enseñanza de la historia*, México: El Colegio de México. 1998. p. 195-211.

Martín, E., "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en *Infancia y aprendizaje,* Madrid, núm. 162, septiembre 1983.

Nickerson, Raymond, *Enseñar a pensar. Temas de educación*, España, Paidós/MEC, pp19 -23, 1990.

Nisbet, John, "Enseñar a aprender para aprender a aprender", en *Estrategias de aprendizaje*, México, Santillana, pp. 93-99, 1992.

Pozo, J. y Asensio, M. (19), "El aprendizaje del tiempo histórico", en *Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología*, Vol. XXXVI, pp. 429-433.

Pozo, Juan I. y Mario Carretero, "¿Enseñar historia o contar 'historias'? otro falso dilema", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 111, marzo 1984, pp. 45 -53, 1984.

Pozo, Ignacio, *El niño y la historia*, Madrid, MEC, 1985 (*El niño y el conocimiento. Serie Básica*).

Rogoff, Barbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, España, Paidós, 1993 (*Cognición y desarrollo humano 27*).

Rodríguez, Azucena y J. Mac Gregor, "Historia y currículo" en Lerner, Victoria (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México, CISE-UNAM-Instituto Mora, pp. 407-418, 1990.

Salazar Sotelo, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿…y los maestros qué enseñamos por historia?,* México, UPN, 2001 (*Colección educación 10*).

Sánchez Quintanar, Andrea, "Enseñar a pensar históricamente" en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.) *Historia y Nación. I Historia de la Educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México. pp. 213 -236.

Taboada, Eva, "Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica", en Yolanda I. Hernández R. (coord.), *Memoria I Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*, México. pp. 13-23, 1996.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Historia de la historiografía*. 4ª. ed., México, Ateneo, 1980.

——, Nacionalismo y educación en México, 2ª. ed., México, El Colegio de México, 2000 (*Centro de Estudios Históricos. Nueva Serie 9*).

Viard Rodríguez, Graciela, "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico", en Lerner, Victoria (comp.), *Las enseñanzas de Clío*, México: CISE-UNAM-Instituto Mora, pp. 223-230, 1990.

Apuntes para atender el reto de la diversidad en la escuela mexicana

J. Jorge Mondragón Reyes[1]

En la última década se han realizado enormes esfuerzos para lograr que la educación que reciben los niños y las niñas sea cada vez mejor. Ello se ha traducido, fundamentalmente, en la ampliación de la cobertura en los diferentes niveles educativos –de manera que se viven porcentajes altos de atención–, y en la generación de nuevos currículos, materiales y recursos didácticos para los alumnos, así como diversos apoyos para los docentes. Todo ello pensado de manera que respondan a las necesidades de formación, y con el objetivo de mejorar significativamente los aprendizajes de los alumnos, como apuesta positiva para una mejor sociedad.

Sin embargo, los resultados todavía se encuentran lejos de lo esperado. Los beneficiarios de todos estos esfuerzos están ausentes de los procesos de mejora; parece un contrasentido señalar que el centro de nuestras actividades son los alumnos y alumnas que asisten a nuestra aulas, pero que son ellos mismos a quienes no estamos considerando, falta poner atención en su constitución como miembros de una sociedad, de un grupo que, caracterizado por distintos elementos, diversas formas de ver el mundo, diversas formas de expresarlo y diversas formas vivirlo, es decir, diversas culturas, requieren ser educados en un mismo lugar: la escuela.

Muchos de los esfuerzos que hemos realizado portan una "asepsia" que elimina todo reconocimiento de las particularidades, donde discursivamente reconocemos las partes, pero no las ubicamos ni las describimos de manera expresa, mucho menos las integramos en el terreno educativo cotidiano; es decir, en los hechos desconocemos la conformación multicultural de nuestro país y, con ello, de los elementos que son constitutivos de cada uno de nosotros.

[1] Sociólogo. Profesor universitario.

La argumentación aséptica ha sido que los niños, en todo el mundo, desarrollan los mismos conceptos, sean de número, de causalidad, de justicia o de propiedad, *independientemente* de su cultura y la posición que ocupen en la sociedad. Además, los desarrollan en la misma secuencia, y la cultura sólo modifica la velocidad del desarrollo. Se ha sostenido, discursivamente la necesidad de ampliar los beneficios y las ventajas que representa la educación para todos y cada uno, a través de requisitos, procedimientos, tratos genéricos, y se enarbola el derecho a la diferencia, sin que llegue a representar un proyecto integrado donde las particularidades derivadas de las culturas y sus lenguas se concreten en la escuela y el aula.

El proceso de conformación de nuestro sistema educativo consideró a la escuela como el lugar en el que el se construiría el "progreso", lo que derivó en identificarla como el ámbito de lo no indígena y el lugar de construcción de la identidad nacional "moderna".

Al interior de las comunidades escolares, una parte significativa de los y las maestras de educación indígena no se identifican con las demandas educativas respecto a las lenguas y culturas indígenas; pero, más aún, no se sienten identificados con sus propios orígenes, ni con los valores vinculados a sus culturas, y en mucho se debe a que ellos mismos fueron educados fuera de su ámbito cultural.

El mayor valor que se otorga al español (y a otras lenguas) y las tradiciones del mundo urbano, es en mucho el producto de la magnitud de la marginalidad y discriminación en que vivieron y viven los grupos indígenas. El binomio entre indígena y pobreza se vuelve una constante en muchos territorios, lo cual refuerza el sentir negativo hacia la educación indígena.

El reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país, debe ser el punto de partida que articule los esfuerzos que en el terreno de la educación se realizan.

Ampliar el reconocimiento de lo diverso plasmado en las normas jurídicas que rigen al país, y la necesidad cada vez más imperiosa de que en términos curriculares

A lo largo de la historia del sistema educativo mexicano, se han realizado innumerables cambios, muchos de ellos apuntaron al incremento de la matrícula, dejando de lado temas como calidad, evaluación y atención a la diversidad. México se reconoce como un país multicultural, este sólo dato plantearía la necesidad de reconfigurar al sistema. Observamos que la política educativa pone, discursivamente, la atención en los alumnos, pero son ellos quienes están ausentes en la medida en que se omiten o se generaliza respecto a los aspectos culturales y lingüísticos que portan.
Palabras clave: diversidad, calidad, multiculturalidad, lengua, atención educativa.

Throughout the history of the Mexican Education System, countless changes have been made; many of them aimed at increasing enrollment rates, putting aside topics such as quality, evaluation and attention to the diversity. Mexico has admitted being a multicultural country; just this data would raise the need to reshape the System. We have observed that education policy, in its discourse, focuses on students, but they are omitted whenever cultural and linguistic aspects concerning them are brought into debate.

suceda lo mismo, es decir que, en tanto el marco jurídico nacional reconoce un tipo de diversidad que caracteriza a la nación mexicana, los planes y programas, los recursos didácticos, los mecanismos de evaluación y seguimiento, los procesos de actualización y formación inicial y continua de docentes, deben ser diseñados desde esa diversidad, junto a los procesos de globalización e intercambios culturales cada vez más impactantes a nivel internacional, a través del fortalecimiento de los procesos identatarios que actualmente reconocemos como el origen y sostén de nuestra identidad como nación. Cabe hacer un señalamiento, no se trata de la inclusión de "contenidos culturales", sino de pensar los planes y programas desde la diversidad de nuestro país.

EL TRABAJO ESCOLAR

Muchas de nuestras escuelas destinan la mayor parte del tiempo de aprendizaje a la "transmisión" de conocimientos "sabidos", y muy poco a los procesos de reflexión, de manera que se trabaja en la asimilación más que en la construcción de conocimientos, lo que produce "recetas" de convivencia escolar mediante las cuales se repiten incesantemente prácticas sin un fin formativo.

Hemos logrado que la interacción que presupone la creación de conocimientos, habilidades y actitudes, inmersas en el desarrollo de competencias, sea una actividad cotidiana en las escuelas. Esta situación se agrava en los servicios de educación indígena en la medida que reproducimos "esquemas" de trabajo, alejados de las realidades locales.

Cuando el reconocimiento y la valoración de los aspectos que nos constituyen acompañan al proceso formativo y son utilizados en la búsqueda del logro educativo, podemos constituir comunidades escolares fuertes

Conviene no olvidar que muchos de las y los docentes indígenas fueron formados en ambientes donde la indiferencia, intolerancia y discriminación fue y es una de las constantes que tienen que enfrentar. Donde la "cultura de la modernidad" se impuso y relegó a un segundo plano, en el mejor de los casos, a otras formas de entender e interactuar con el mundo y la sociedad.

Ello generó que la función docente y el sistema educativo en su conjunto, tradujeran su actuación en una constante negación de los diversos orígenes culturales y las expresiones lingüísticas de cada uno, al desvalorizarlos y ubicarlos como un problema que se resolvía evitando a toda costa su incorporación a la escuela.

Hemos confundido diversidad con dificultad. Poco hemos avanzado en reconocer, que en la actualidad, lo que tenemos son saberes tradicionales (indígenas y no indígenas) por sus prácticas y significación continua y aceptada, que implican: una manera de ver las lenguas, la naturaleza y los procesos sociales, pero también la educación, la ciencia, las matemáticas, etcétera.

El trato entre culturas no debe ser exclusión de culturas o lenguas; es sí, desde lo intercultural, considerar como característica de nuestras sociedades la existencia de diferentes interpretaciones, prácticas y, por lo tanto, conocimientos útiles y pertinentes, que para cada uno de nosotros representan el punto de partida para interactuar con los demás.

La escuela puede ser entonces el espacio intercultural en el que se enseñan distintas formas de pensar y se aprende

nuevamente a pensar. Es un espacio de convivencia social donde puedo, sin ningún temor, hablar, describir, explicar y entender. Es reconocer que la diversidad presente en nuestros alumnos es una característica básica del acto de enseñar y aprender.

COMUNIDAD E INDIVIDUO: UNA SOLA ESCUELA

Todos vivimos en un determinado lugar, donde se realizan determinadas prácticas sustentadas en determinadas ideas o creencias. Como docentes, asistimos a la escuela para enseñar y los alumnos asisten para aprender aquello que les permitirá ser mejores y tener mayores oportunidades de desarrollo.

Somos seres que formamos parte de un contexto; nuestro cuerpo, nuestra lengua, nuestras ideas, nuestras prácticas se realizan en ese lugar en el que sabemos lo que podemos hacer y decir, la forma en que esto se realiza y los recursos de que disponemos; pero, también, aquello que no sabemos y que requerimos para continuar conviviendo.

Cuando el reconocimiento y la valoración de los aspectos que nos constituyen acompañan al proceso formativo y son utilizados en la búsqueda del logro educativo, podemos constituir comunidades escolares fuertes, en tanto las actividades y contenidos adquieren relevancia.

Así, entre otros factores, podemos insistir en que las escuelas incorporen en su trabajo cotidiano mayor:

- Capacidad organizativa. Es decir, buscar, definir y acordar distintos modos para canalizar los

esfuerzos de los docentes y alumnos hacia el logro de los propósitos educativos, de manera clara y compartida.

- Vinculación y respaldo externo. La mayor vinculación con los otros actores que intervienen en la educación, es decir, las familias y la comunidad y, por supuesto, las distintas figuras y niveles de responsabilidad del sistema educativo pueden ayudar a las escuelas a centrarse en el aprendizaje de los alumnos, a través de la comunicación constante, la ubicación contextual de los conocimientos y el mayor dinamismo en la regulación y establecimiento de soluciones conjuntas para enfrentar las limitantes detectadas en cada escuela.

En suma, disponer de comunidades escolares llenas de vitalidad y dinámicamente vinculadas con las familias y las comunidades, permite que las funciones pedagógicas de enseñar y lograr aprendizajes significativos, útiles y pertinentes en los alumnos, pueda realizarse potenciando actividades que representen retos para nuestros alumnos.

CONOCIMIENTOS CONTEXTUALIZADOS (SABERES LOCALES)

En los contextos en los que vivimos damos sentido a nuestra corporalidad, nuestra lengua, ideas, etcétera, en interacción con eso que llamamos contexto creamos contexto, el contexto no sólo está afuera, también está dentro de nosotros.

Por ello, la heterogeneidad como característica básica no es un problema que haya que resolver. De hecho, cuando se reconoce y valora, es de enorme utilidad en el aula. Los conocimientos que los alumnos portan hacen posible reflexiones mucho más ricas, interpretaciones más completas de los distintos problemas y también de las soluciones.

Así, cuando los docentes logran vincular los currículos con las experiencias de los alumnos y sus marcos de referencia, es posible mejorar los rendimientos académicos en tanto se logran mayores niveles de involucramiento de los alumnos con los contenidos escolares.

De la misma manera, establecer lazos de comunicación para compartir e intercambiar procesos prácticos entre los estudiantes y entre éstos y el docente, así como entre los docentes, está en la base de las escuelas donde la diversidad favorece el aprendizaje. Somos cotidianamente traductores e intérpretes de nuestro propio contexto y cultura. @

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Atención a la diversidad. 0 a 5. La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, Núm. 41, Argentina, 2001.

Iguales y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil. 0 a 5. La educación en los primeros años, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, Núm. 50, 2003.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu/editores, 2003.

Pérez de Cuellar, Javier, *et al.*, *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo, México, UNESCO-Correo de la UNESCO, 1997.

¿Delato a mi mejor amigo?: valores y actitudes en secundaria

Irisela Sánchez Pérez[1]
iriselasan@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En el marco del interés de la sociedad hacia la formación de valores y actitudes para transitar por la vía del ejercicio pleno de los derechos económicos, culturales, civiles y políticos hacia una nación más solidaria, más justa y autónoma, efectuamos un estudio en 10 escuelas secundarias. Nos preocupa el *rumbo* que lleva la educación en nuestro país; qué clase de personas queremos formar en una época marcada por la desigualdad social y con qué herramientas actitudinales y valorales las vamos a dotar desde la escuela para conseguirlo. El interés por la formación del carácter ético del individuo ha estado presente en la administración educativa desde la fundación de la escuela secundaria,[2] pero dicho interés ha tendido más a estancarse en discursos de política educativa, en el mejor de los casos asentados en un diseño curricular, *que a ocuparse de la mejora de una práctica docente* para que los estudiantes aprendan a vivir como seres éticos y verdaderos ciudadanos.[3] Como parte de una línea de trabajo de la Administración actual, la SEP anunció el 8 de febrero que "para el ciclo escolar 2008" se distribuirá un nuevo libro de Civismo,

[1] Profesora del área académica 3 de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en Psicología por la UNAM, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones en la UAM-Xochimilco y experiencia en la Administración Educativa Federal. Es además profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

[2] Cortés Valadez, Joel, "Formación de actitudes y valores en la educación secundaria", p. V.

[3] Hoy vemos de nuevo entre los fines de la educación básica: "la capacidad de reflexión y el análisis crítico; (y) el ejercicio de los derechos civiles y democráticos", p. 8 del *Plan de Estudios 2006 de Secundaria*. Ver también pp. 30, 43 y 44. Propósitos similares establecen los *PFCyE*, haciendo éstos además hincapié en "la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad", p. 11 de los *Programas de Estudio Comentados de PFCyE, 1999.*

"que cruzará de manera transversal todos los niveles educativos."[4] Se hizo el anuncio cuando los programas oficiales de la materia en secundaria, *los de Formación Cívica y Ética (FCyE)*, fueron introducidos en el ciclo escolar 1999-2000 en 1º y 2º grado en lugar de *Civismo*; y en 2000-2001, en 3º en lugar de *Orientación Educativa*;[5] y cuando nuevamente fue modificado el Plan de Estudios apenas en 2006, desapareciendo desde el ciclo 2006-2007 la asignatura *FCyE* del mapa curricular en el 1er grado, sin que mediara una evaluación en profundidad de la forma de trabajar de los profesores, del apoyo organizativo en las escuelas para desarrollar los programas y *del ejercicio* de los valores y actitudes de los jóvenes en su vida diaria. Se mantienen los programas de *FCyE* en 2º y 3º; en septiembre entran en vigor las modificaciones de 2º, y en el ciclo 2008-2009 las del 3er grado.

En este contexto, *el problema que planteamos es el de la formación cívica y ética que están recibiendo los alumnos de secundaria*; lo que supone, entre otras cosas, repensar el reto didáctico de *FCyE*, que reside en lograr que los estudiantes se interesen por los temas y problemas morales que plantean los contenidos[6] y *que transformen* su manera personal de relacionarse con los demás. El *enfoque formativo* del programa propone al docente que más allá de un *saber teórico* sobre la ética y los deberes cívicos, se centre en un *saber ser y un desenvolverse* del alumno en la sociedad de pertenencia y en el mundo del que es parte. ¿Qué tanto se ha avanzado en ello? Nos aproximamos a esta cuestión a través de la mirada de los estudiantes.

¿QUÉ HICIMOS?

Enfocamos la forma en que se trabajan los contenidos de *FCyE* por los profesores, según sus alumnos, y cómo comprenden y dicen aplicar en su vida diaria valores y actitudes. No prejuzgamos la pertinencia de dichos con-

[4] *La Jornada On Line*, 08/02/2007, 20:39 hrs.
[5] Programas citados de *FCyE,* p. 6. Y surge la duda: ¿se necesita un nuevo libro de Civismo?
[6] Lo mismo plantea Joel Cortés. Agregamos la transformación verdadera del ser.

Efectuamos un estudio en secundarias del Distrito Federal para saber qué tan dinámicas les parecen las clases de Formación Cívica y Ética a los estudiantes; si pueden vincular a ámbitos concretos valores y actitudes de los programas; y para explorar su nivel de juicio moral. Se aplicó un cuestionario mixto con un dilema moral. Los alumnos fueron más capaces de definir valores y actitudes que de vincularlos a ámbitos concretos. En la resolución dilemática, valores y actitudes específicos no se tradujeron linealmente en una forma de razonamiento moral.
Palabras clave: moral, cívica, valores, secundaria, estudiantes.

We carried out a study in secondary schools in the Federal District so as to find out to what extent students thought their Civic and Ethics education and lessons were dynamic, whether students were able to link concrete scopes values and program attitudes. We explored their level of moral judgment. A mixed test questionnaire with a moral dilemma was applied. Students were more capable of defining values and attitudes than linking them to concrete scopes. In the dilemma resolution, specific values and attitudes were not translated linearly in a form of moral reasoning.

tenidos, del marco jurídico propuesto a los docentes,[7] de la teoría axiológica implícita en los *PFCyE* o sus conceptos actitudinales. Orientándonos por las características de los cursos, diseñamos la estrategia metodológica general del estudio y analizamos lo observado. Para ubicar el estadio de desarrollo moral de los estudiantes *en una primera aproximación a su formación cívica y ética* –dado que una formación integral comprende además el conocimiento de sus deberes y derechos–, exploramos los niveles de juicio moral bajo el referente teórico de Lawrence Kohlberg. De acuerdo con su teoría, en la resolución de un dilema moral planteado a los sujetos se observa su sistema de pensamiento; la forma de justificar o reprobar la conducta del protagonista define su nivel de desarrollo. El nivel más bajo es el que reflejan quienes en sus juicios y decisiones morales se rigen por el deseo de evitar el castigo físico que procede de un superior con más poder y por el poder material (estadio I). En el estadio II hay *egocentrismo*, las acciones se basan en la satisfacción de las propias necesidades; estos sujetos dan algo si prevén que igualmente recibirán. En el estadio III la moral es orientada por la *aceptación social*; la persona formula sus juicios asimilándose a lo que afirma la mayoría. En el estadio IV los sujetos se guían por leyes o códigos escritos o no escritos para resolver los dilemas morales y *su acatamiento* aparecerá en el discurso;[8] las dificultades emergen cuando las leyes no son justas o son contradictorias entre sí. El estadio V combina una orientación legal menos rígida, con un *compromiso social* que se permite cuestionar, ¿qué es lo que la sociedad considera correcto? Los sujetos resuelven los dilemas *interpretando las leyes que entran en conflicto*, de cara a los principios de justicia, libertad e igualdad, tal como se recogen en las leyes de la sociedad.[9]

Nos preocupa el rumbo que lleva la educación en nuestro país; qué clase de personas queremos formar en una época marcada por la desigualdad social y con qué herramientas actitudinales y valorales las vamos a dotar desde la escuela para conseguirlo

Los referentes programáticos fueron los *Programas de estudio comentados de FCyE* de la SEP para los tres grados de secundaria, dirigidos al personal docente y directivo.

OBJETIVOS

1. Conocer qué tan dinámicas son las clases de *FCyE* de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes.
2. Indagar el conocimiento y comprensión que tienen los alumnos de los valores y actitudes que busca promover la asignatura *FCyE*: libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto y solidaridad; tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración (empatía) y responsabilidad.
3. Identificar el estadio del desarrollo moral en que se encuentran los estudiantes a través de su nivel de juicio.

[7] Nos sorprendimos al observar que de 10 profesores entrevistados –cuyo discurso veremos en otro momento–, solamente los dos que tenían estudios de Derecho ponían atención a que los *PFCyE* sugieren un marco jurídico a ser revisado de manera contingente con los temas de la clase. También observamos que *ningún docente recibió oportunamente* el material didáctico y los *Programas de estudio comentados* en que debían basar la planeación de su trabajo.

[8] Un ejemplo de norma social no escrita es "no traicionar a tu amigo".

[9] Se describe y analiza la teoría de L. Kohlberg en: Sprinthall, Norman A., *Desarrollo moral*, pp.129 -159. Al estadio VI aludimos en las conclusiones.

METODOLOGÍA

Trabajamos en 10 grupos de 9 escuelas: 8 públicas y una privada de Tlalpan (4), Iztapalapa (2), Tláhuac (1), Iztacalco (1) y Coyoacán (1) en el ciclo escolar 2005-2006, el último en que operaron *en los tres grados* de las secundarias los *PFCyE*. Fueron 5 grupos de tercer grado, 3 de segundo y 2 de primero de las modalidades diurna (7) y técnica (3). Las escuelas y grupos no fueron seleccionados al azar. Se usó un cuestionario mixto que incluye un dilema moral y se aplicó en forma individual a 299 estudiantes. El dilema planteado fue: *"El profesor (a) de Inglés hizo un examen sobre el uso del verbo to be. A tu lado ves que tu mejor amiga (o amigo) está sacando un acordeón con las conjugaciones y aplicaciones del verbo. El profesor (a) no se ha dado cuenta de que está copiando."¿Qué harías tú?¿Por qué?*

Dinámica de la clase. En el cuadro A se concentran resultados de cinco indicadores; 4 están directamente relacionados con la forma de trabajar en las clases de *FCyE* y el último indirectamente. De acuerdo con 53 de las 54 descripciones de su participación *en la toma de decisiones*, *éstas han sido colectivas*; la mayoría de las veces (43) en el pleno del grupo. Para arribar a una decisión, solamente dos estudiantes *dijeron hacerlo mediante el voto* y uno describió un rudimento de técnica de discusión: "escuchando al maestro primero y después opinando". Más allá de la *facilidad para expresarse*, que a nivel grupal e individual fue percibida como regular, podríamos decir, 82.2% (246 alumnos) afirmaron que *sí les parece importante contar con esa habilidad* y 50 (16.7%) dijeron que no. Al analizar las razones en cada grupo y contrastarlas con las de quienes *no encuentran importante* poder expresarse (ver cuadros B y C), *leemos una demanda de ayuda,* dirigida sobre todo a los adultos, y de *respeto a sus derechos y deseos,* como principales causas entre los primeros. Y entre quienes no creen sea importante poder comunicarse, sus razones muestran *escepticismo para recibir ayuda* y *atención a sus ideas*.

Cuadro A. Dinámica de las clases de FCyE según los estudiantes

El prof. relaciona los temas con la vida cotidiana estudiantil o de otros 1º		El prof. relaciona los temas con el marco jurídico 2º		Los alumnos han tomado decisiones en la clase 3º		Los alumnos discuten durante la clase los contenidos 4º		¿Qué tanto se facilita a los jóvenes poder expresar sus ideas y sentimientos a los demás? 5º	
Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %	Modo grupal	Casos indiv. (%)
85 28.4	191 63.8	47 15.7	233 78	55 18.4	233 78	47 15.7	245 82	A veces se les facilita a 9 de 10 grupos.	A veces 143 (47.8) Muchas veces 58 (19.3). Muy pocas veces 51 (17).
NC y NS* =23 7.6%		NC y NS =19 6.3%		NC = 11 3.6 %		NC, NS y NV = 7 2.3 %			

* NC = No contestó; NS = No sabe; NV = No válida la respuesta.

Cuadro B. Por qué sí es importante poder expresarse

Grupo/Importancia modal	Principales razones argumentadas por cada grupo-clase
A/ Muy importante	"Es importante porque mejora la comunicación; si hablamos nos entendemos mejor"; "Porque así me pueden ayudar mis hermanos y mis papás".
D/ Muy importante	"Es importante decir lo que queremos y lo que nos gusta, así nos pueden respetar";"Si nos expresamos podemos recibir ayuda y orientación".
F/ Muy importante	"Para que así, al conocer mis derechos los respeten los demás"; y "Al expresar mis dudas me pueden ayudar a resolverlas gente con más experiencia".
E/Sólo importante	"Para que mis papás sepan cómo soy"; "Para que me ayuden con mis necesidades".

Cuadro C. Por qué no es importante poder expresarse

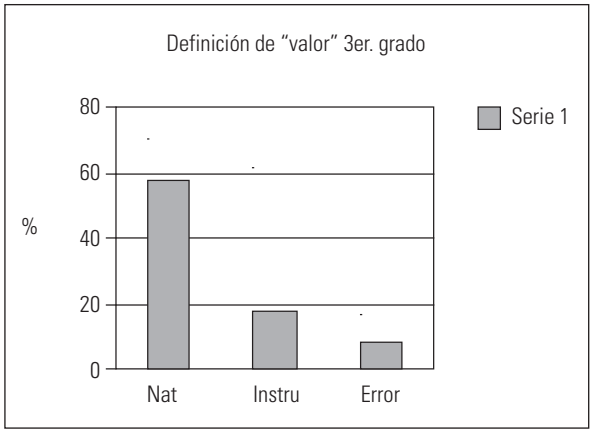
"No me interesan sus vidas ni les interesa la mía"; "Hablo con mi perro y con mi novio, son los únicos que sí me prestan atención"; "Ni les tengo confianza"; "A nadie le importa"; "Ni al caso"; "Con nadie"; "NO!!!"; "Porque ellos no van a resolver nada".

Conocimiento declarativo de los estudiantes.[10] En las gráficas de barras *a), b)* y *c)* aparecen las *principales clases de definiciones de valor, agrupadas por su forma*, para cada uno de los grados escolares. Fueron 232 alumnos en total quienes definieron *valor* enunciando 259 ideas diferentes. Es clara la mayor elaboración conceptual de los alumnos de 3er grado, seguidos por los segundos y muy lejos por los primeros. 58.7% de los alumnos de 3er grado (84 de 143) se refirieron a la naturaleza de los valores al definirlos; mientras que 35.1% de los alumnos de 2º (33 de 94) hicieron lo propio, y solamente 14.5% (9 de 62) de los menores de 1º pudieron pensar en la naturaleza de los valores al definirlos. En contraste, 46.7% de menores de 1º dieron definiciones instrumentales; es decir, intentaron definirlos por su utilidad y son ellos quienes más ideas vagas o elusivas dieron. 7.6% de 3er grado dio un ejemplo y sólo 18.1% elaboró definiciones instrumentales, contra 30.8% de 2º. Además, 8 alumnos de 2º dijeron ideas erróneas. Por último, *42% de los menores de 1º no contestó, en tanto que de 2º y 3º sólo 17%.* También se analizó *el contenido de las definiciones* y 73% de éstas (189; la mayoría de 3er grado) se apegó a las nociones que aparecen en los *PFCyE*. Luego comparamos las definiciones o nociones oficiales *de cada valor y actitud* enunciados en los objetivos, con las que dieron los estudiantes y *el análisis cualitativo por grado* mostró que hay confusión entre *equidad* e *igualdad* en los tres grados; la *solidaridad* es muy clara en los 3ºs, no tanto en los 2ºs y nula su comprensión en los 1ºs, aunque la enunciaron en su resolución del dilema. La *tolerancia* se confunde con la *igualdad* en 20% de los 2ºs; y en 1º están en proceso de adquisición de este concepto y el de *cooperación*. La *empatía* es poco comprendida en 3ºs y 2ºs y nula su comprensión en 1er grado. *La responsabilidad es junto al respeto lo más claro para todos.* Los terceros ya hablan de responsabilidad *social*, los 2ºs enfatizan la *personal* y los 1ºs sólo comprenden esta última. *Tampoco hay problemas de*

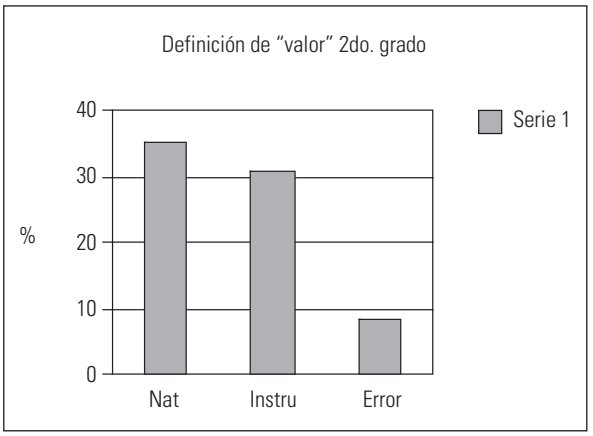
[10] Entendido aquí como lo plantea Ellen D.Gagné en *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, como red de proposiciones lógicamente interconectadas. Véase el cap. 4.

comprensión de la justicia y la reciprocidad en los tres grados.Citamos textos de los alumnos para ilustrar que en la familia y otros contextos educativos también se están adquiriendo los significados de *justicia* y *reciprocidad*: *"Es importante saber devolver si te hacen un favor a ti o a tu familia"; "Me han dicho mis padres que si no obtengo respeto de los demás, tampoco lo dé; eso es reciprocidad*". O : "*No pues la justicia es lo que falta en México*"; "*es como dice mi hermano, es cuando meten a alguien a la cárcel porque se lo merece; como los secuestradores"*. Y un último texto de 3er grado que recoge una idea convencional de castigar el delito, e incluso de castigarse a sí mismo; pero que por otro lado la supera, ya que incluye un germen de la idea de *rehabilitación social*, que aún no permea el sistema penitenciario del país: "*Cuando tengo mala conducta, merezco un castigo y también que me aconsejen"*. En este nuevo ejercicio aproximadamente un tercio de los alumnos de 1º tendieron a ejemplificar, mientras que los 2ºs y 3ºs se esforzaron por elaborar el concepto en cada pregunta.

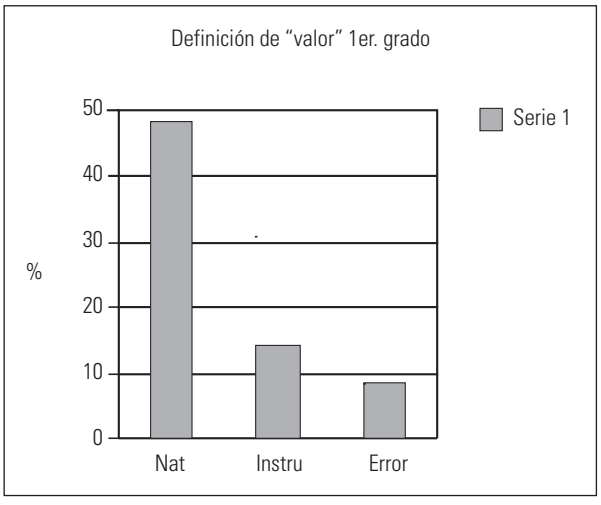
a) Alumnos: 143



b) Alumnos: 94



c) Alumnos: 62



Completamos nuestra información para el análisis de la *comprensión de los estudiantes de cada valor y actitud previstos en FCyE,* al revisar los textos producidos cuando les preguntamos: "De los valores que has aprendido en el (los) curso(s) de FCyE; si es que has aprendido alguno(s), ¿cuál(es) te ha parecido importante o necesario aplicar en el salón de clases, en la escuela, en tu casa y/o con los amigos fuera de la escuela?". Se les dijo que si preferían contaran una anécdota en sus vidas. Cruzamos sus *definiciones* con los *significados aplicados* a los 4 ámbitos propuestos y la *forma de vincularlos* en las *menciones espontáneas*.(Ver el cuadro D).[11] Aunque se les preguntó en forma abierta sobre valores únicamente, respondieron expresando valores y actitudes.

Mientras 22.4% no contestaron cuando se preguntó por *la noción* de *valor*, la cifra subió a 24.7% al pedirles *vincular valores específicos a ámbitos concretos,* y con las anécdotas que tuvieron error alcanzó 38.4%; lo que constituye una diferencia significativa entre ambos niveles de conocimiento: *qué son los valores y qué significan determinados valores y actitudes según se*

[11] Podría pensarse que la *capacidad de conectar* en forma coherente un concepto con las cualidades de los actores en una narración y con espacios concretos, implica un *conocimiento procedimental*; de ahí que en la Discusión hablemos de *conocimiento declarativo* para referirnos a las definiciones y lo distingamos de "la habilidad" para vincular valores y actitudes a ámbitos concretos. Pero Gagné plantea que organizar la información, elaborarla y ejemplificar, son operaciones básicas del *conocimiento declarativo*. No nos detendremos en esta discusión porque nuestro foco principal no se ubica en el campo de la psicología cognitiva.

aplican a ámbitos concretos, aunque fuera discursivamente en sus anécdotas. De los tres grados se obtuvieron 225 anécdotas escritas y en 184 del mismo número de alumnos, se mostró una adecuada comprensión de los valores y/o actitudes (61.5% de los 299); esto es, *actualizaron en forma coherente los valores y actitudes emergentes en sus textos*. Los primeros años mostraron de nuevo un pobre desempeño en comparación con sus compañeros de 2º y 3º. El número de alumnos que no definió un valor o actitud es muy alto en cada grado y en cada grupo, pero en términos generales *justicia y equidad* fueron los valores que menos *definieron* y el *respeto* el que más y mejor *definieron* y también el que más y mejor *actualizaron* en sus anécdotas cuando emergió en forma espontánea (162 estudiantes lo mencionaron).

Cuadro D. Valores y actitudes enunciados espontáneamente

Valor o actitud	Salón de clases # Sujetos	Escuela # Sujetos	Casa # Sujetos	Amigos fuera de la esc. # Sujetos
Respeto	78	44	39	1
Reciprocidad	3			10
Tolerancia	6	3	1	4
Responsabilidad	18	7	8	4
Igualdad	14	11	7	
Libertad	10	11		
Solidaridad	5		1	
Cooperación	1			
Justicia	2	5	1	
Empatía			1	

Se aprecia en el cuadro D que varios alumnos expresaron más de un valor o actitud, siendo la responsabilidad la que ocupó el segundo lugar. La correlación estadística intragrupal para el respeto en el salón de clases, en la escuela y en la casa fue casi inexistente (valores cercanos al 0); el mismo alumno no dijo respetar en los tres espacios.

El dilema moral. Fueron 277 los menores que se implicaron en la resolución del dilema frente a 22 que no lo hicieron. Si los alumnos decían alguna expresión que incluyera la disyuntiva: *le digo o no le digo al profesor que mi amigo(a) está copiando,* entonces se daban cuenta de la decisión que habían de tomar *ellos* ante la situación. Así, 221 mostraron esa capacidad, contra 56 que no lo hicieron. En los cuadros E y F contabilizamos los alumnos que resolvieron no avisarle al profesor, por grado escolar y estadio de desarrollo

moral según su forma de razonar; y los que resolvieron sí avisarle. Es apenas superior a la mitad el número de jóvenes que declara su intención de no avisar al profesor que su mejor amigo está copiando; esta manifestación se halla en línea con la norma social "no traicionarás a tu amigo". En tanto que poco menos de la mitad apuntaron su decisión de avisarle al profesor, aunque con ello descubran a su mejor amigo.¿Son muchos o pocos los que delatarían (o denunciarían) a su amigo?; ¿qué tanto la llamada "cultura de la legalidad", que cuenta entre sus bases ideológicas con una premisa que plantean como el *deber* fundamental de los jóvenes los programas oficiales de *FCyE*, esto es, *cumplir y hacer cumplir la ley*, está permeando el pensamiento de los adolescentes hoy día? La primera interrogante cada lector la responderá de acuerdo con su ideología y valores. La segunda invita a la reflexión y a continuar las investigaciones. Por lo pronto, de los 277 estudiantes que atendieron el dilema, *identificaron la transgresión de una norma* 248 (89.5%); mientras que el proceso lógico más completo: "*mi amigo está violando la norma de no copiar en un examen y es por tanto incorrecto lo que hace; si yo respeto las normas debo cumplir ésta y hacerla cumplir*;[12] *si cumplo con ella debo denunciar a mi amigo, o encubrirlo y convertirme en su cómplice*"; lo expresaron únicamente 62.

Cuadro E. No avisaríamos al profesor: 105 de 221 (47.51%)

Estadio	3er grado Total de alumnos 39	2º grado Total de alumnos 53	1º grado Total de alumnos 13	Total de alumnos por estadio
I	12 estudiantes	9 estudiantes	4 estudiantes	25
II	5 estudiantes	15 estudiantes	---	20
III	22 estudiantes	29 estudiantes	9 estudiantes	60

Cuadro F. Sí avisaríamos al profesor: 99 de 221 (44.79%)

Estadio	3er grado Total alumnos 69	2º grado Total alumnos 25	1º grado Total alumnos 5	Total de alumnos por estadio
I	1 estudiante	---	---	1
III	4 estudiantes+	10 estudiantes	2 estudiantes	16
IV	45 estudiantes´	11 estudiantes	3 estudiantes	59
V	19 estudiantes*	4 estudiantes	---	23

+ 3 casos son combinaciones con elementos del estadio IV. ´4 casos se combinan con elementos del estadio III. * 3 casos se combinan con elementos del estadio IV.

[12] Lo consideramos así porque, reiteramos, en los PFCyE *el respeto a las normas* como el primer deber del individuo, *implica no sólo evitar transgredirlas, sino hacerlas cumplir*. Es polémica esta *obligación ciudadana* sin duda.

El estudio arrojó datos relevantes teóricamente, ya que algunos estudiantes adelantados (23) alcanzaron el estadio V; cuando en otros estudios se ha visto que este nivel de desarrollo moral es inexistente en la secundaria. Al margen de la decisión a que llegaron ante la situación hipotética planteada, es interesante la calidad de los argumentos; por ej., basados en valores como la *igualdad* (de oportunidades ante un examen), que rebasa la rigidez de un pensamiento tipo "porque la norma no lo permite". El análisis global para establecer *qué valores y actitudes de FCyE y con qué significados se jerarquizaron en la resolución del dilema moral*, mostró que *no necesariamente* los alumnos que argumentaron con base en algún valor o actitud determinado*, decidieron avisarle al profesor*, ya que hubo expresiones del tipo: *no le diría al profesor, aunque no es justo lo que hace.* Analizados por grado escolar, los valores y actitudes que pensaron en la resolución del dilema son los del cuadro G.

Cuadro G. Valores y actitudes por grado para resolver el dilema

Grupos de 3º (5)	Grupos de 2º (3)	Grupos de 1º (2)
Justicia, reciprocidad, igualdad, equidad, responsabilidad,empatía, tolerancia, libertad y solidaridad.	Justicia, reciprocidad, igualdad, equidad, responsabilidad,empatía, tolerancia y libertad.	Justicia, tolerancia y solidaridad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discutimos la información al nivel de los grupos-clase bajo la premisa de que *la formación de valores y actitudes es un proceso de la subjetividad colectiva*. La imagen que arrojaron los datos del cuadro A es uniforme: *los profesores de FCyE no se ajustan en su gran mayoría a las pautas pedagógicas y didácticas de los Programas*,[13] según la perspectiva de sus alumnos; y por otro lado, sintomáticamente, vimos que *cooperar* apenas fue mencionada una vez como actitud en el aula, cuando *FCyE* debe fomentar la *actitud cooperativa*. Dada la interacción entre los indicadores *el efecto global sobre la dinámica de la clase se potencia* desfavorablemente. Por ejemplo, *que los alumnos no tomen decisiones ni discutan durante la clase, inhibe la formación cívica democrática* y lo vemos en que 52 de 54 alumnos decisores aun han decidido en forma económica a mano alzada, o porque va prevaleciendo un punto de vista en el proceso. *Recién comenzaba esta minoría a aprender a discutir.* Hablamos al inicio de una *sociedad solidaria* y vimos en el estudio que *los alumnos de 3er grado ya presentaron un sentido de la solidaridad muy definido* en sus justificaciones, y que su conocimiento proposicional fue el más claro; mientras que en 1º todavía no se comprende. Respecto a construir una *sociedad más justa,* esta meta se apoya desde la escuela en la formación del valor de *la justicia* y vimos que no hay problemas de comprensión en ningún grado en un plano declarativo, pero su jerarquización en la resolución dilemática fue compleja. ¿Es conveniente que se trunque esta formación? Hacia *una sociedad autónoma* apunta la propuesta sobre el estadio VI más adelante.

Discutimos la información al nivel de los grupos-clase bajo la premisa de que la formación de valores y actitudes es un proceso de la subjetividad colectiva

En cuanto a *la facilidad para expresarse* los *PFCyE* señalan: "es importante recordarles [a los estudiantes] que no se cierren a la comunicación y que recurran a personas de su confianza para poder expresar lo que sienten"(pp. 41-42). Bajo este marco discutimos los resultados. El 5º indicador del cuadro A nos sugiere el clima grupal en la clase de *FCyE*, pues fue hecha la pregunta desde la perspectiva de los alumnos sobre la misma y porque en *CyE* se debe forjar un clima adecuado al desarrollo de la comunicación. *Puede haber un problema de libertad de expresión* y no sólo *falta de interés comunicativo*; éste último no se está alentando adecuadamente por parte de los profesores. Los 50 jóvenes que *no creen importante* poder expresarse son muchos, pues están ingresando a un periodo del desarrollo significado por la necesidad de *intimidad*, entendida ésta como "una relación interpersonal en la que uno valida su propio valor personal", en la preadolescencia; y caracterizado por *agrupamientos*, como un fuerte dinamismo de las relaciones interpersonales en el desarrollo.[14] *Debe ponerse atención al hecho de que no encuentran eco en los adultos.*

Setenta y tres por ciento de *las definiciones de valor de los alumnos;* noción base para el desarrollo del juicio ético fue adecuado, pero la cifra se elevaría sustancialmente al trabajar acorde con las pautas

[13] Ver las páginas 6, 11, 13, 17, 18, 38 y 40 del documento oficial, especialmente.

[14] Acorde con la teoría de Harry Stack Sullivan en: Mckinney, Fitzgerald y Strommen, 1982.

didácticas y pedagógicas. Por otra parte, *el conocimiento declarativo de esa noción y de valores y actitudes específicos fue superior a la habilidad para vincularlos a ámbitos concretos.* No obstante, el valor más bien *actualizado* fue *el respeto en el aula y en la escuela,* y también *el mejor definido*. La nula relación de su práctica *entre espacios* no se explica fácilmente, pero el hecho de que lo tengan muy presente los alumnos *en los dos ámbitos,* sí; ya que tradicionalmente se le relaciona con la *disciplina escolar*.

El caso hipotético pero con protagonistas *que podrían ser los mismos alumnos*, *les interesó a tal punto que solamente 20 no abordaron el dilema.* Sintéticamente sus argumentos para no avisar al profesor que su amigo está copiando fueron: temor a la represalia de los compañeros, *lo que revela una intimidación social fuerte, sobre todo en 3º y 2º año*; para ser cubiertos si ellos fueran los infractores; y porque *la amistad* motiva a los estudiantes a *comprender las imaginarias razones* de su *mejor amigo* y buscar *atenuantes* de su conducta. Se les dificultó *identificar su propia complicidad* si se niegan a denunciarlo, y es que *los estudiantes no hablaron de denuncia jamás*, sino de *delación*. La diferencia semántica es sutil, pero muy relevante en este contexto: el que *delata* revela a la autoridad el autor de un delito para que sea castigado, *sin ser parte obligada* del juicio. En su acepción más común, el *denunciante* es una persona que declara algo irregular *como parte obligada del juicio*. *El libre albedrío para decidir*, *no siendo directamente afectado*, impulsó el *desplazamiento* de la *denuncia* a la *delación*, para significar al hecho de avisar al profesor como una *traición al amigo*.

No descartamos además el peso social de la norma: *"no traicionar a tu amigo"*.

La comprensión de los valores y actitudes que alternaron los alumnos en la resolución del dilema, *no tiene una traducción lineal en una forma de razonamiento;* sin embargo, fue posible entrever ciertas asociaciones que podrían configurar tendencias en un estudio más amplio. Concretamente, quienes priorizaron los valores de *justicia*, *igualdad* y *equidad*, *en su mayoría* avisarían al profesor que su mejor amigo está copiando; mientras que *todos los alumnos* que jerarquizaron en su razonamiento en primer lugar las actitudes de *reciprocidad* o *tolerancia*, no le avisarían al profesor. Por otra parte, es lógico que quienes justificaron su *decisión de avisarle al profesor*, mayoritariamente se ubicaron en el estadio IV, ya que la norma moral de *acatar la ley sin discusión* es incompatible con encubrir al amigo y aunque entra en conflicto con la norma "no traicionarás a tu amigo"; dado el mayor peso convencional en estos alumnos de la *regla de obediencia a las normas institucionalizadas*, tales como "no copiar en un examen", resuelven el dilema acatando la norma institucional.[15]

Ningún estudiante se ubicó en el estadio superior (VI) descrito por Kohlberg. Era de esperarse, pero pensamos que como sociedad, lejos de marginar la educación cívica y ética, debemos ocuparnos de que los futuros ciudadanos lo alcancen,

[15] En otro momento discutiremos la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg desde una perspectiva psicosocial para problematizar las implicaciones del *nivel convencional,* que opone un criterio de conformidad con la opinión de la mayoría del estadio III; al criterio moral "superior" de acatamiento de la regla de la sociedad, propio del estadio IV.

pues el comportamiento moral aquí se ve orientado por *principios éticos y universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y respeto por la dignidad humana que no necesitan estar escritos en las leyes*. Los individuos que razonan en este nivel *se preocupan por toda la humanidad y no únicamente por las personas que conocen*; tienen claro que existen leyes injustas y que no siempre la aplicación "ciega" de la ley produce un efecto de justicia. Es el estadio correlativo de la máxima autonomía.

Invitamos a profesores y directores a reflexionar en torno a los programas que la SEP puso en sus manos y a lo que ellos están contribuyendo a lograr. Durante la investigación *global* se hizo evidente en las escuelas estudiadas, *que sin modificar el sistema de relaciones sociales al interior*, la formación ética y cívica, seguirá siendo una intención. *Los profesores en la materia (llámese FCyE, Orientación y Tutoría o Civismo)*[16] *y los directivos deben actuar en forma democrática, solidaria y reflexiva*; este es el comportamiento que enmarca el concepto de *autonomía profesional*.[17] Y sugerimos como técnica eficaz y de alto valor formativo *el uso de la discusión colectiva de dilemas morales*. Pueden ser extraídos de las noticias de la semana, de pasajes de la historia mexicana, libros o películas. @

BIBLIOGRAFÍA

Contreras, J., "Las claves de la autonomía profesional del profesorado", en *La autonomía del profesorado*, España, Ed. Morata, 1997, pp. 145-173.

Cortés Valadez, Joel, "Formación de actitudes y valores en la educación secundaria",en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año XII, México, 2001, Núm. 61, pp. V-XIII.

Gagné, Ellen D., *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, 2ª ed., Madrid, Antonio Machado Libros, 2001.

Jiménez, Bonifacio, *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid, Editor España,1999.

Mckinney, John Paul, Hiram E. Fitzgerald y Ellen A. Strommen, *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*, México, Ed. El Manual Moderno, 1982, pp.126-133.

SEP, *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, 2006.

——, *Programas de estudio comentados de Formación Cívica y Ética. Educación secundaria*, México, 1999.

Sprinthall, Norman A., "Desarrollo Moral", en *Psicología de la Educación*, 6ª ed. España, Mc Graw Hill, 1996, pp. 129-159.

[16] No son los únicos responsables desde luego, pero en ellos es un imperativo categórico.

[17] Contreras, J. "Las claves de la autonomía profesional del profesorado".

La Universidad Pedagógica Nacional, un contexto para evaluar trayectorias escolares

*Alma Delia Acevedo Dávila**
dacevedo@upn.mx
René Meuly Ruiz
renemeulyhotmail@com

REFLEXIONES QUE DAN PASO A NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO

En todo momento, la formación educativa avanza constantemente; recordemos que es una tradición en línea evolutiva que remonta muchos siglos, donde la cognición individual abre una ventana hacia comportamientos que propician la interacción social.

Las acciones sociales no se aíslan del conocimiento que se imparte institucionalmente, por ello se despliega la exploración de las trayectorias escolares en estudiantes que cursan el octavo semestre en el 2006, en las cuatro licenciaturas presenciales que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En este estudio, se reconocen necesidades y motivaciones muy diversas, mismas que revelan cómo los estudiantes transitan por las carreras de Administración Educativa (AE), Pedagogía (P), Psicología Educativa (PS) y Sociología de la Educación (SE).

Los datos que se registran y describen diversos tránsitos escolares e identifican matices que, al explicarse con detalle, descubren diferentes actuaciones socioescolares que toman diversos significados en los espacios de la familia o el trabajo, lo que da cuenta de que las metas de las instituciones escolares no pueden desconocer la información básica sobre sus estudiantes.

EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior es un factor esencial para la movilidad social, contribuye no sólo a la formación de profesionales especializados, sino que también prepara a los ciudadanos para res-

* Dra. Alma Delia Acevedo Dávila y Mtro. René Meuly Ruiz. Docentes-Investigadores de la UPN, AA1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. CA. Profesionalización de la Evaluación Académica.

ponder a las expectativas del desarrollo social; estos propósitos favorecieron diversificar las ofertas educativas en este nivel, previendo la mejora constante en la calidad de sus servicios y asegurando un adecuado funcionamiento.

Para la consolidación de estas intenciones, se deben atender diversas problemáticas entre las que se localiza la pertinencia y eficacia de los programas educativos, generando condiciones que permitan y aseguren el perfeccionamiento permanente de los planes de estudio que se oferten.

Es por ello que cada institución debe contar con varios programas de evaluación que reorienten su desempeño, entre los cuales se reconoce la exploración de las principales características de los estudiantes.

A partir de los años noventa, se implementan diversos estudios sobre el perfil de los estudiantes y su trayectoria educativa, identificando con oportunidad problemáticas diversas que ponen en riesgo la permanencia de los alumnos en este nivel escolar, al mismo tiempo, se generan estrategias que buscan atender oportunamente sus necesidades, y son los sustentos teóricos de la evaluación los que establecen las bases para que la renovación se lleve a cabo en forma permanente.

PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

El sistema educativo mexicano se ha visto en la necesidad de evaluar e informar a la sociedad en su conjunto de las oportunidades educativas que ha implementado, para formar jóvenes más cultos y mejor habilitados profesionalmente.

La existencia de un buen sistema de información favorece que en la década de los noventa se propicie el desarrollo de la evaluación, como herramienta indispensable para sustentar con oportunidad y rigor datos sobre cómo son y qué hacen nuestros alumnos, con la idea de contar con elementos que permitan entender a la población que cursa este nivel (ANUIES, 2000).

Uno de los indicadores empleados para dar a conocer la eficiencia de las instituciones escolares, es la trayectoria

A partir de los años noventa, se realizan en instituciones de educación superior diversos estudios sobre el perfil del estudiante y sus recorridos escolares, que identifican problemáticas personales e institucionales. En este texto se presenta una síntesis del informe final de investigación "Trayectorias escolares en las cuatro licenciaturas presenciales que imparte la UPN, Ajusco". El objeto de estudio se centra en el vínculo que se establece entre los programas educativos, los factores que influyen en la formación educativa de los estudiantes y sus aspiraciones profesionales. Se trata básicamente de una evaluación diagnóstica.

Palabras clave: educación superior, formación institucional, trayectoria escolar, contexto, dimensiones, evaluación diagnóstica.

From the nineties on, higher education institutions are making studies on students' profiles and their school movement which identify problems of a personal and institutional nature. In this text a synthesis of the closing report of investigation "School Trajectories in the four current UPN Ajusco degrees" is presented. The study focuses on the bond settled by educational programs, influences on students' education, and their professional goals. This study is basically a diagnostic evaluation.

escolar de sus alumnos, por lo que es importante explicar el recorrido que se espera de estos estudiantes durante su permanencia en la escuela e identificar el índice de deserción que se da en cada semestre; lo demorado que resulta el egreso en este nivel; prever a partir de datos estadísticos el avance de diversas actividades académicas; así como la posibilidad de correlacionar áreas de conocimiento con la titulación y evaluar con claridad, cómo viven los estudiantes en esta etapa, a fin de mejorar las metas y los objetivos institucionales.

DIMENSIONES QUE INTERVIENEN EN ESTE OBJETO DE ESTUDIO

Analizar la historia escolar de los alumnos es una de las variables de mayor interés en la educación superior; entre sus prioridades se cuenta el conseguir un adecuado ingreso y alcanzar un conveniente egreso para cada una de sus generaciones.

Diversos autores reconocen que la trayectoria escolar de los alumnos no depende únicamente de los potenciales intelectuales, sino que influye también el complejo efecto de la vida socioeconómica y, por supuesto, la dinámica del proceso educativo que enfoca a continuación, algunos factores que interfieren con la permanencia de un estudiante en la escuela (Chaín, 1995).

Por lo tanto, en esta investigación se considera importante el interrogarnos sobre un conjunto de implícitos que operan en el ambiente escolar: ¿cómo avanzan en sus estudios los alumnos de la UPN?, ¿cuál es el origen y situación social de la población que se atiende en estas licenciaturas?, ¿cuáles son las variables que más influyen en la trayectoria de estas carreras profesionales?, ¿es posible hacer afirmaciones sobre el comportamiento escolar de los estudiantes?, ¿es recomendable diseñar una formación educativa sin saber a quién va dirigida?

Es común operar una oferta educativa sin información disponible, y para reducir los riesgos del abandono escolar es forzoso identificar con la mayor precisión posible las características de los alumnos para asegurar su permanencia y mejorar, en este caso, su desempeño profesional.

La metodología de la evaluación facilita el progreso del trabajo académico que se construye con las mejores voces y posibilita un pronóstico confiable y oportuno, para conocer con precisión un conjunto de datos relacionados con este objeto de estudio; asimismo, permite la detección de alumnos en situación de riesgo y evita, en la medida de lo posible, grandes proyectos curriculares carentes de una cimentación pedagógica adecuada (ANUIES, 2000).

Los objetivos de esta investigación permiten indagar y valorar un conjunto de determinantes que identifican las trayectorias escolares en estudiantes de octavo semestre, promoción 2006, en los programas curriculares que tiene implementados la UPN, para cuatro licenciaturas presenciales.

La hipótesis general de trabajo sostiene que faltan exploraciones sistemáticas sobre el recorrido escolar de los estudiantes en esta institución, y ante la evidencia se propagan ciertas creencias sobre el camino que siguen éstos, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico.

Evaluación diagnóstica

El estudio diagnóstico posibilita un pronóstico, una alerta confiable y oportuna para conocer con precisión un conjunto de datos. Es un primer paso en el diseño de la investigación evaluativa y constituye un mecanismo de retroalimentación que busca internarse en el análisis de distintos factores que pueden determinar el abandono o el rezago en los estudios, por lo que la estrategia admite decisiones de ajuste o adecuación (Casillas, 2001).

Instrumento

El instrumento que se utiliza es el cuestionario, su diseño comprende un bloque de 35 reactivos y 103 indicadores que se desagregan de las variables principales: valoración familiar, condiciones de estudios, antecedentes

académicos, trabajo escolar y expectativas de formación profesional.

La elaboración del instrumento se integra en cuatro tiempos: *a)* consulta a los alumnos para decidir las variables y sus indicadores; *b)* piloteo con un grupo de docentes para diseñar el cuestionario; *c)* concentración de datos y *d)* análisis de los mismos con el programa SPSS.

Sobre valoración familiar se indaga el estado civil, la propiedad de la vivienda, la dependencia económica, el número de miembros de la familia, la escolaridad alcanzada por sus padres, y no se incluye sexo por considerar que la población en su gran mayoría es femenina (Cú, 2001).

Las condiciones de estudio localizan el tiempo que utiliza para trasladarse de su lugar de residencia a la escuela, tipo de institución de la cual proviene, los medios que utiliza para fortalecer su aprendizaje, así como la preparación y el compromiso de los profesores.

En la búsqueda de pistas sobre el rendimiento académico, se delimita la opción en la cual pudo realizar su inscripción, el número de horas que dedica a estudiar, su promedio actual y las oportunidades con que cuenta para superar el rezago escolar (Blanco, 2000).

En cuanto a la eficiencia escolar, se analizan las características del desempeño de los profesores, el adeudo de materias y el número de horas que dedica cada alumno al estudio.

Sobre expectativas de formación se integran sus intereses personales sobre la carrera; si trabaja, tiempo de trabajo, semestres más difíciles; materias con mayor grado de dificultad; las actividades extraescolares que realiza en este momento, si cursa otros estudios y el nombre de la institución donde realiza esta preparación (ANUIES, 2000).

Estos datos contribuyen a configurar las distintas expresiones sobre las rutas escolares que van conformando los alumnos, pero existen otros aspectos de la realidad que se asocian y son relevantes para considerarse en este estudio, que contó con 509 casos.

El análisis de las trayectorias escolares reconoce que no todas las aristas del problema escolar cambian al mismo tiempo, por lo que el término de trayectoria da cuenta de matices que ayudan a reconocer un abanico de características que cruzan tanto la ruptura como la continuidad de estos estudios (Rojas, 2005).

Características generales de la población

A continuación presentamos los datos que indican el número de participantes en relación con la matrícula que se registra en las actas de calificaciones del mes de junio de 2006.

Cuadro 1. Matrícula del octavo semestre en cuatro licenciaturas

Licenciaturas	Matrícula	Matutino	Vespertino	Totales
Administración Educativa	Inscritos en actas	45	59	104
	Participantes en la encuesta	35	43	78
Pedagogía	Inscritos en actas	149	127	276
	Participantes en la encuesta	116	110	226
Psicología Educativa	Inscritos en actas	90	124	214
	Participantes en la encuesta	79	101	180
Sociología de la Educación	Inscritos en actas	23	27	50
	Participantes en la encuesta	12	13	25

Fortaleza

En la Licenciatura de Psicología Educativa responden a la encuesta 84% del total de la población estudiada, en Pedagogía se consigue 81%, Administración, 75% y en Sociología de la Educación se obtiene solamente 50% de participaciones. En cualquier caso, los datos reflejan valores que permiten llevar a cabo inferencias.

Fragilidad

Para lograr mayor rigurosidad en los estudios evaluativos, se recomienda efectuar un seguimiento, estrategia de la evaluación que da continuidad al diagnóstico.

Distribución porcentual del estado civil

La comunidad estudiantil exige altos niveles académicos y pocas veces los docentes son sensibles a los diversos ritmos de estudio, sobre todo cuando se asumen compromisos familiares diferentes.

Cuadro 2. Alumnos casados

Licenciaturas	Matutino	Vespertino
AE	20.9	28.6
P	26.0	28.0
PS	12.2	19.0
SE	---	7.7

Fortaleza

En un sentido general, el más alto porcentaje de solteros se localiza en SE; le sigue PS. Vemos que no es muy alto el porcentaje total de alumnos casados.

Fragilidad

P y AE reportan el mayor número de casados. Los turnos vespertinos observan un mayor porcentaje de estudiantes que deben responder a las exigencias familiares; no olvidemos que las obligaciones familiares reducen los tiempos de estudio.

Familias integradas (%)

Merece resaltarse el nivel de familias integradas. Diversos autores expresan que la familia de origen es un punto básico para el apoyo del desarrollo psicológico y cultural (Chant, 1981).

Cuadro 3. Vive con ambos padres

Licenciaturas	Matutino	Vespertino
AE	51.2	45.7
P	55.0	49.1
PS	53.3	46.8
SE	61.7	49.7

Fortaleza

Estos porcentajes enfocan el apoyo de ambos padres en una relación biparental.

Fragilidad

La presencia única del padre no va más allá de 8%; por lo que respecta a la carga familiar centrada en la madre, el dato porcentual refiere 20%; también se observan que alrededor de 15%, vive con familiares, y otra figura que no pasa desapercibida es 15.4 % de alumnos que viven solos.

VALORACIÓN FAMILIAR DE LOS ESTUDIOS EN LOS PROGENITORES

En los siguientes cuatro cuadros podemos apreciar las características más relevantes que se presentan en la preparación escolar de ambos padres.

Cuadro 4. Escolaridad del padre (%)

Matutino	AE	P	PE	SE
No concluyó primaria	14.3	14.0	10. 0	---
Primaria concluida	14.3	16.1	16.7	25.0
Secundaria incompleta	8 6	7.4	5.6	8.3
Secundaria concluida	11.4	16.8	16.7	8.3
Bachillerato no concluido	17.1	10.7	12.2	16.7
Media superior concluida	5.7	4.7	6.7	8.3
Superior incompleta	5.7	3.4	---	8.3
Superior concluida	8.6	14.1	12.2	8.3
Posgrado	2.9	1.3	4.4	---

Cuadro 5. Escolaridad del padre (%)

Vespertino	AE	P	PE	SE
Primaria inconclusa	13.9	11.1	6.3	7.7
Primaria concluida	23.3	14.7	35.2	30.8
Secundaria incompleta	9 3	9.5	5.4	7.7
Secundaria concluida	11.6	13.8	10.3	7.7
Media superior incompleta	11.6	18.5	15.0	7.7
Media superior concluida	7.0	6.0	7.6	15.4
Estudios sup. concluidos	2.3	7.7	7.6	---
Superior incompletos	4.7	7.7	5.0	7.7
Posgrado	2.3	1.0	2.5	---

Fortaleza

Se presentan ambos turnos con el objeto de demostrar que no existen grandes diferencias en esta población. Baudelot (1988) sostienen que el éxito escolar está muy ligado a los estudios que alimentan el seno de la familia.

Fragilidad

No supera 15 % de padres con estudios superiores. Estos porcentajes reconocen un nivel muy bajo de estudios.

Cuadro 6. Escolaridad de la madre (%)

Ambos turnos	AE	P	PE	SE
No estudio	9.3	5.7	6.3	18.3
Primaria no concluida	15.8	10.1	10.0	10.3
Primaria concluida	18.6	12.8	11.0	12.5
Secundaria incompleta	8.6	16.7	12.0	---
Secundaria concluida	20.0	19.5	25.6	16.7
Media Superior incompleta	8.6	8.9	8.7	8.3
Media Superior concluida	8.6	8.1	9.0	16.7
Estudios sup. incompletos	---	8.7	8.7	8.3
Estudios superiores	7.5	9.5	8.7	8.3
No registra datos	2.9	2.0	1.2	0.6

Fortaleza

Por lo que respecta a los estudios que realizaron las madres, la valoración en ambos turnos arroja muchas semejanzas. Es importante observar el esfuerzo de la política mexicana para dar educación a las mujeres y vemos que se logra un aumento de varios puntos porcentuales.

También se aprecia que ambos progenitores avanzan en la obtención de certificaciones escolares, hecho que apoya favorablemente los estudios de sus hijos (De Garay, 2001).

Fragilidad

De hecho se reconoce que la mayoría de estos estudiantes proviene de familias que no tuvieron la oportunidad de transitar por los estudios superiores. Sólo una minoría de estos padres cuenta con un capital educativo que apoye culturalmente a estos alumnos, en forma tal que los coloque en condiciones de recorrer los caminos escolares exitosamente.

Cuadro 7. Ocupación del padre (%)

Ambos turnos	AE	P	PE	SE
Obrero	6.0	6.0	8.9	8.3
Comercio informal	11.2	14.8	14.4	25.0
Empleado	21.8	26.8	30.0	40.7
Profesionista	2.8	8.7	12.2	----
Trabaja por su cuenta	20.0	11.4	6.7	8.3
Jubilado	23.0	10.7	12.2	8.3
Desempleado	4. 0	5.4	2.2	8.3
No respondió	11.2	14.8	13.3	----

Fortaleza

Se reconoce el mayor índice de empleo en el comercio informal y la situación de empleado. Es muy meritorio el interés que demuestran estos padres al apoyar los estudios superiores de sus hijos, con una economía tan débil (UNICEF, 1995:25).

Fragilidad

Muchas de estas familias no pueden cubrir un amplio gasto escolar.

EL PAPEL DE LA MUJER EN EL EMPLEO

Cuando la madre trabaja y aporta al mantenimiento de la casa, el padre apoya más la crianza de los hijos, esta socialización también nos aproxima al escenario laboral de estas madres (González, 1986).

Cuadro 8. Ocupación de la madre (%)

Ambos turnos	AE	P	PE	SE
Ama de casa	62.9	52.3	44.5	58.3
Servicio doméstico	8.6	5.4	2.1	15.4
Obrera	2.9	---	5.6	---
Comercio informal	8.6	13.4	14.5	8.3
Empleada	---	18.8	17.8	15.4
Profesionista	5.7	4.7	11.1	---
Jubilada	5.7	3.4	3.3	7.7
Desempleada	5.7	---	--	---
No respondió	----	2.0	1.1	7.7

Fortaleza

El hecho de que la madre se quede en casa, implica que los estudiantes no se dediquen a las tareas domésticas.

Fragilidad

Cuando la madre trabaja, los hijos tienen que colaborar más en la casa, aspecto que puede implicar una desatención a los estudios. Es importante también señalar que este nivel de participación de las madres reconoce una doble jornada. Duncan (1967) habla de que la educación y la ocupación de los padres es un factor que determina la formación que reciben los hijos (Schmukler, 1998:36).

Cuadro 9. Número de miembros que viven en casa (%)

Integrantes	AE	P	PE	SE
De 1 a 3	33.6	23.3	33.8	30.0
De 4 a 6	50.6	57.4	51.9	60.3
De 7 o más	15.8	19.3	14.3	19.7

Fortaleza

En la actualidad a las familias pequeñas se les reconoce un valor muy alto, debido a la atención que le pueden aportar al número reducido de hijos.

Fragilidad

A las familias numerosas se les ubica como factor de riesgo, al tener que compartir lugares para el estudio, la recreación e, incluso, los espacios para dormir, lo que puede afectar el rendimiento en el estudio (Oliveira, 1984).

CONDICIÓN LABORAL

En la socialización escolar de este nivel se presenta una complejidad de procesos, entre los que se destaca el ser estudiantes de tiempo completo, nuestros datos reconocen una población muy importante de alumnos que estudia y trabaja.

Cuadro 10. Trabajo y estudio simultáneo (%)

Turnos	AE	P	PE	SE
Matutino	28.6	30.0	32.2	41.7
Vespertino	53.5	46.0	46.8	76.9

Fortaleza

Los alumnos que deciden trabajar tienen mayores posibilidades de apoyar la compra de libros y artículos que aseguran el desarrollo de su profesión.

Fragilidad

La responsabilidad de un trabajo reduce los tiempos de estudio (Navarro, 1998:16).

Tiempo dedicado al trabajo (%)

Cuadro 11

AE	Matutino	Vespertino
Ocho horas	14.0	38.8
Seis horas	11.6	11.2
Cuatro horas	3.0	3.5
----	----	----

Cuadro 12

P	Matutino	Vespertino
Ocho horas	---	14.7
Seis horas	15.4	12.0
Cuatro horas	12. 0	15.0
Dos horas	2. 6	4.3

Cuadro 13

PS	Matutino	Vespertino
Ocho horas	3.8	16.7
Seis horas	15.6	22.8
Cuatro horas	9.6	6.7
Dos horas	3.8	---

Cuadro 14

SE	Matutino	Vespertino
Ocho horas	33.7	46.2
Seis horas	---	7.7
Cuatro horas	8.0	15.3
Dos horas	---	7.7

Fortaleza

La población escolar que trabaja es conocedora de que puede aplazar el egreso en sus estudios de licenciatura, la UPN observa esta flexibilidad curricular.

Fragilidad

Los tiempos completos dedicados al trabajo limitan la posibilidad de la asistencia a clases y preparación de tareas. La combinación de estudio y trabajo puede ser un factor de rezago e incluso de abandono de estudios.

Cuadro 15. Estudio porcentual de la condición laboral

Ámbitos de Trabajo	AE	P	PE	SE
Educativo	5.7	20.0	25.6	4.4
Psicológico	---	---	10.5	---
Administrativo	19.3	---	3.3	---
Otros	16.0	9.8	39.4	53.7

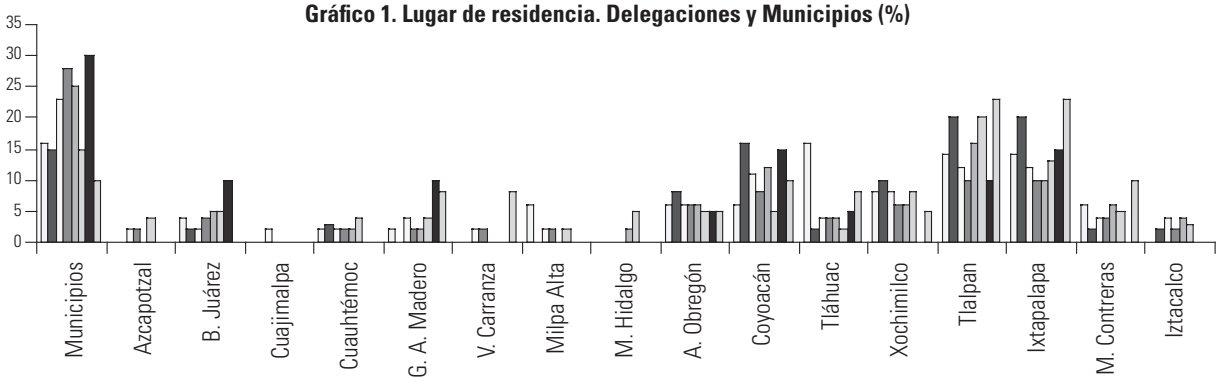
Fortaleza

Aunque los hijos no aporten directamente su salario a la economía familiar, el hecho de que pueda pagar transporte, libros y/o vestido mejora en mucho el usufructo familiar.

Fragilidad

El trabajo que desempeñan la gran mayoría de estos alumnos tiene poca relación con sus estudios. Compartir estudios y trabajo es una dinámica muy socorrida en familias con limitados recursos económicos, esta estrategia puntualiza algunas variables como son el aumento de horas trabajadas y la decisión de realizar los estudios con mayores tiempos de estancia escolar (González, 1986).

Gráfico 1. Lugar de residencia. Delegaciones y Municipios (%)



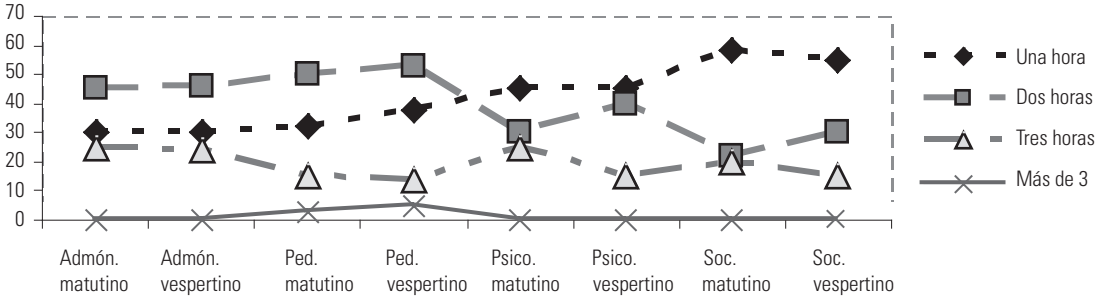
Fortaleza

Más de la mitad de estos alumnos viven en delegaciones colindantes con la UPN.

Fragilidad

Si tomamos los referentes de la lejanía de la vivienda de algunos de nuestros alumnos, el trabajo y la economía familiar tan desfavorecida, la UPN está obligada a ofrecer diversas respuestas para la retención y mejora del trabajo escolar.

Gráfico 2. Tiempo de traslado de casa a escuela (%)



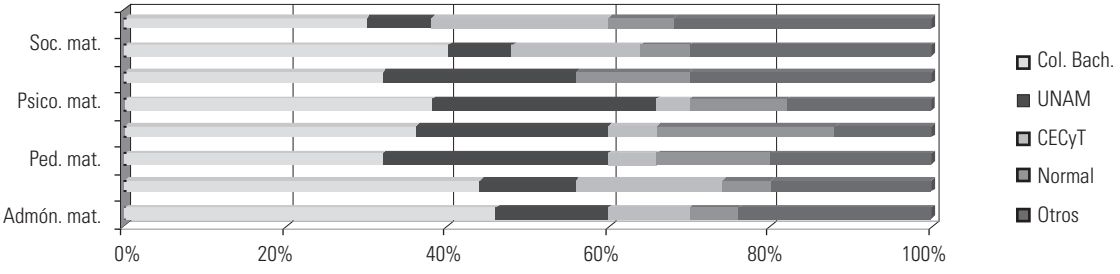
Fortaleza

Un tercio de esta población utiliza menos de dos horas en el traslado de ida y vuelta.

Fragilidad

Los alumnos que utilizan más de tres horas en llegar de su casa a la UPN, requieren del mismo tiempo para regresar a su domicilio.

Gráfico 3. Escuelas de procedencia



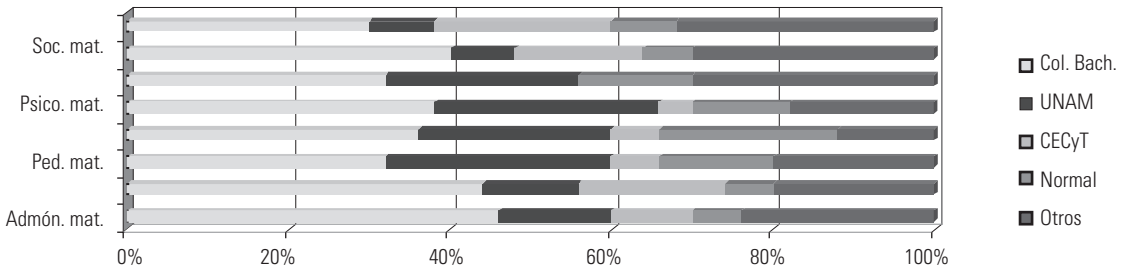
Fortaleza

La UPN nace para atender la actualización de los profesores en servicio, actualmente vemos que los perfiles están cambiando y podemos observar diferencias importantes.

Fragilidad

Es importante indagar sobre las perspectivas profesionales que los alumnos se plantearon antes de ingresar a esta universidad, pues la diversidad de los perfiles de ingreso permite observar diferencias importantes que deben analizarse con profundidad.

Gráfico 4. Otras opciones antes de ingresar a la UPN



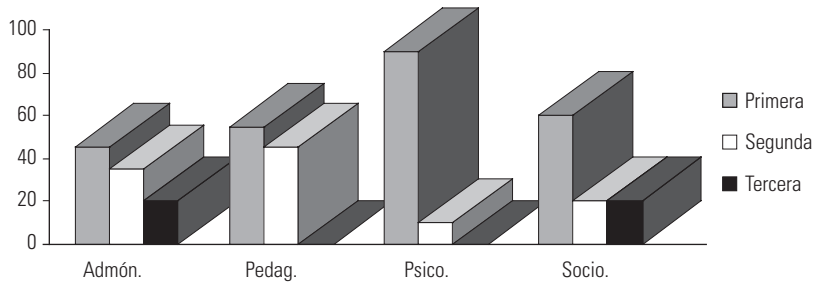
Fortaleza

Un tercio de esta población solicitó como primera opción la UPN.

Fragilidad

La preferencia por ingresar en primer lugar a otras instituciones, nos lleva a pensar en la poca claridad vocacional que se tiene. Esta selección parece que atiende más a una posición de prestigio que a una elección vocacional.

Gráfico 5. Selección de licenciatura UPN



Fortaleza

Para estos jóvenes, el mundo académico va a proporcionarles una identidad profesional.

Fragilidad

Llegar a una nueva institución educativa implica una serie de ajustes personales y colectivos, uno de estos acoplamientos es la identificación que se tiene con la carrera que se va a estudiar.

Cuadro 16. Dónde estudias con frecuencia (%)

Sitio	AE	P	PE	SE
Casa	48.4	59.7	60.3	46.2
Escuela	40.4	24.8	34.7	40.8
Otros	11.2	15.5	5.0	13.0

Fortaleza

Si bien la población que estudia en casa refiere una proporción alta, lo cierto es que buena parte de los jóvenes que posiblemente trabajan dedican tiempos casi semejantes para estudiar en la escuela o en el lugar de trabajo. Si bien al interior de cada licenciatura no se manifiestan grandes diferencias, sí es necesario hacer mención que la licenciatura en PE ocupa el primer lugar de los estudios en casa.

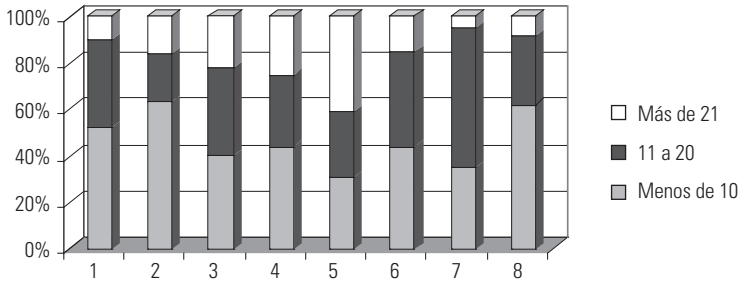
Fragilidad

Desde nuestro punto de vista, el proceso formación no se agota en el aula, por lo que es importante averiguar sobre las distintas prácticas o modalidades de estudio que atiende esta población, y los factores que influyen más en el cultivo del conocimiento educativo.

TIEMPO DE ESTUDIO A LA SEMANA (%)

En el siguiente cuadro se colocan ocho barras en correspondencia: el 1 es turno matutino (TM); el 2 forma parte del turno vespertino (TV) y son datos que proporciona AE; 3 TM y 4 TV los puntajes pertenecen P; 5 TM y 6 TV atañen a PE; 7 TM y 8 TV son puntajes relacionados con SE.

Gráfico 6



Fortaleza

El patrón de comportamiento señalado permite llevar a cabo lecturas que ponen de manifiesto que difícilmente se podrán preparar trabajos en casa, para las cinco materias de cada semestre.

Fragilidad

Es alarmante el porcentaje de esta la población que dedica menos de 5 horas a la semana para sus estudios. En síntesis podemos afirmar que nuestra población localiza dos grandes grupos; por un lado, los que realizan un esfuerzo mínimo y por el otro, la proporción de estudiantes que cumple.

Presentación porcentual sobre la satisfacción con los estudios

Cuadro 17

Matutino	AE	P	PE	SE
Satisfecho	86.9	80.0	65.2	100
Duda	18.3	10.0	24.5	---
No cumple	6.8	10.0	10.3	---

Cuadro 18

Vespertino	AE	P	PE	SE
Satisfecho	61.6	80.0	80.7	82.3
Duda	24.6	04.0	9.0	---
No cumplió	13.8	16.0	10.3	17.7

Fortaleza

En ambos turnos se percibe a SE como la licenciatura que tiene mayor proporción de conformidad con sus estudios.

Fragilidad

La respuesta en los otros espacios identifica diferentes opiniones; sin embargo, somos conscientes que nos hacen falta datos para aclarar la importancia o el impacto de satisfacción con los estudios, y pensamos que la diferencia es un plus que pone el docente.

CONCLUSIONES

La recopilación sistemática de información sobre las características, actividades y resultados que logra una institución, tiene como propósito formarse juicios sobre su eficacia e influye en cómo desarrollar programas futuros para mejorar la calidad de la educación.

La evaluación de cualquier programa se centra en la combinación de sus características, sus actividades y sus resultados.

Algunos indicadores, lo mismo que los índices, no presentan información suficiente, por lo que se llevará a cabo una evaluación del instrumento para mejorar las respuestas.

El peso de estas dimensiones puede variar en el tiempo, así como la modificación de los escenarios, por ello, la estrategia de seguimiento evaluativo debe jugar un papel importante.

Ninguna evaluación por sí sola puede demostrar que un programa funcionará o conseguirá resultados más valiosos. La evaluación es un medio que bien aprovechado da idea de cómo mejorar propuestas de trabajo académico.

Aunque gran parte de estos jóvenes, objeto de este estudio, invierten recursos y jornadas de trabajo diferenciales, estamos convencidos de que es el profesorado el que tiene que contemplar la composición de estos estudiantes e implementar diversas estrategias para facilitar su egreso.

La exploración presentada no constituye una revisión exhaustiva respecto

al tema, sólo explica algunos puntos de partida útiles para mejorar la planeación académica. En este caso el seguimiento evaluativo da la posibilidad de un avance permanente.

Si bien es cierto que a la escuela no le corresponde, ni puede resolver la movilidad social; sí le atañe el diseñar estrategias para apuntalar el avance constante de su población en riesgo, y para ello requiere conocer con rigor la magnitud del problema.

Algunos indicadores, lo mismo que los índices, no presentan información suficiente, por lo que se llevará a cabo una evaluación del instrumento en términos de mejora.

Falta incluir en este cuestionario la pregunta: ¿recomendarías a tus amigos estudiar en la UPN? @

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI*, México, 2000.

Blanco, J. y J. Rangel, "La eficiencia del egreso en las instituciones de educación superior", México, ANUIES, *Revista de Educación Superior*, Núm. 114, 2000.

Berger, P. y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

Casillas, M., A. Garay, J. Vergara, y R. Puebla, "Los estudiantes en la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 11, pp. 139-163, 2001.

CENEVAL, www.ceneval.edu.mx, 2000.

Cú G. y N. Aragón, "Perfil sociodemográfico de los alumnos de la UA Campeche", *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXIII(1), No. 129, enero-marzo 2004 ISSN:0185-2760, 2001.

Chain, R., *Estudiantes universitarios*, México:, U. Veracruzana/UAAguascalientes, 1999.

Chaiklin, S. y J. Lave, *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Avellaneda, Color Efe, 2001, 82.

Chant, S., *Mitos y realidades de la formación de la familia*, México, Guadalajara, Col. Jal. 1981.

De Garay, S., *En el camino de la universidad*. México: UAM/EON, 2005.

——, *Los actores desconocidos*, México, ANUIES, 2001.

García, B., y O. Oliveira, *Trabajo femenino y vida familiar*, México, Colmex, 1994.

González, R. M., *Los recursos de la pobreza. Familias con bajos ingresos*, México, CIESAS, 1986.

Lozano, M. y M. Rodríguez, *Perfil de ingreso*, México, UPN, 2005.

Martínez, R., *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa*, México, Ceneval, 2000.

Municio, P., *Herramientas para la evaluación de la calidad*, España, Praxis, 2000.

Rojas, M., *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México*, México, Pomares, 2005.

Romero, R., *Profesionalización de la docencia universitaria*, México, UNAM/P y V., 2005.

Schmukler, B., *Familia y relaciones de género*, México, EDAMEX, 1998.

UNICEF, *Men in families*, Nueva York, 1995.

Vigotsky, Lev, S., *El desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, Quinto Sol, 1956.

Próximas publicaciones de la **Universidad Pedagógica Nacional**

En la ciudad de México, la relación entre inmigración indígena y educación es parte de un proceso sumamente complejo, debido a que la educación es también, en ciertos casos, uno de los motivos de la inmigración, sin embargo, los inmigrantes indígenas no se incorporan fácilmente al nuevo entorno ni al ambiente de las escuelas, al menos no lo hacen tan rápidamente, pues es muy difícil que abandonen sus costumbres y sus lenguas. Al contrario, ciertos aspectos de sus costumbres y lenguas llegan a mantenerse sin fundirse en la cultura dominante y, por decirlo así, en la cultura de la escuela de manera absoluta; crece, por otro lado, el temor que suscita la creciente presencia de inmigrantes indígenas en lugares no previstos, lo que ocasiona reacciones negativas de los habitantes nativos frente a los inmigrantes que no cumplen con los estándares de integración citadina y, en consecuencia, con los patrones de la vida escolar.

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria • Subdirección de Fomento Editorial
Carretera al Ajusco 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan 14200, Ciudad de México

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La reforma a la educación secundaria: las contradicciones de un cambio cuantitativo

Raúl Ramírez Castillo[1]
racastillo@upn.mx

Históricamente, la educación secundaria es concebida como un nivel educativo complejo e inconsistente en los aspectos: curricular, de gestión escolar, prácticas y actualización docente y directiva. Desde su creación en 1925, prácticamente ha permanecido en una condición anquilosada, convirtiéndose en una caja negra, en la que sólo los actores locales conocen sus añejos problemas y las resistencias existentes para resolverlos.

En este orden de ideas, los cambios aplicados a este nivel educativo durante el siglo xx fueron poco revelantes en sus procesos y resultados. La última modificación en el periodo mencionado se observó en 1993, cuando por decreto presidencial se le dio el carácter de obligatoria, pasando así a formar parte de la educación básica en nuestro país.

La reforma de 1993 significó un parteaguas para la educación secundaria. Se reformularon planes y programas de estudio, eliminándose también la ambigüedad que había generado desde 1972 la impartición de clase por dos estructuras programáticas: áreas y asignaturas, quedando finalmente esta última como única forma de trabajo en el aula. En ese mismo periodo, se firmó por parte de autoridades institucionales (SEP) y sindicales (SNTE) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y se insertó a los procesos educativos un conjunto de términos desprendidos del lenguaje empresarial: calidad, evaluación, eficiencia, eficacia y gestión, principalmente, a partir de los cuales se suponía que se alcanzarían mejores resultados.

[1] Raúl Ramírez Castillo realizó estudios de música (SUTM), Lic. en Administración Educativa, Maestría en Política Educativa, Diplomado de problemas y propuestas de gestión pedagógica. Es profesor en la UPN Ajusco, y desde 1994 profesor en secundarias diurnas del D.F.

Pasaron 12 años para que la educación secundaria volviera a ser objeto de reforma, sólo que esta vez en medio de la inconformidad y la politización de sus posibles cambios. De tal manera, en el ciclo escolar 2005-2006 se instrumentó la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), en 135 escuelas, de las cuales 60% pertenecían a la modalidad general y 40% a las técnicas, abarcando a toda la República, exceptuando a los estados de México, Michoacán y Sinaloa.

En ese primer momento, la SEP se proponía

> [...] identificar las implicaciones en el primer grado, orientar sobre la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, generar información sobre la nueva organización y gestión escolar, así como lo referido a posibles modificaciones en el mapa curricular a primeros años[…] finalmente, se proponía establecer ofertas de actualización a profesores, directivos y equipos técnicos. (SEP, 2005).

En tal sentido, la capacitación a profesores de primer grado sería una prioridad, en tanto que éstos serían los primeros en asumir la reforma.

Toda esta programación de actividades y alcances que se supone debía tener la PEI, fue acompañada por una serie de pseudoconsultas y mesas de análisis en torno a los cambios propuestos; no obstante, dichos mecanismos parecen haber obedecido más al cumplimiento de un requisito democrático que a una efectiva reelaboración del proyecto a partir de observaciones hechas al mismo.

Antes y durante la PEI de la RIES, se hicieron escuchar voces inconformes provenientes de diversos sectores sociales: políticos, intelectuales en general y, por supuesto, del ámbito educativo. No obstante, la inconformidad era parcelada, centrándose frecuentemente en la desaparición en primer grado de la materia de Historia, situación que provocaba un ambiente de agravio contra la identidad nacional; dicha postura es válida, pero el cambio referido no es el único, por lo que una vez más asistimos a un cambio de forma, de apariencia, pues el cambio cuantitativo

La reforma a la educación secundaria parece expresar la desesperación de las autoridades educativas por mejorar los resultados obtenidos por este nivel frente a sus iguales en el marco de la globalización. El cambio se reduce al ámbito curricular, mismo que presenta contradicciones con el discurso referido a la formación competencias, así entonces, la educación secundaria en México queda aún en espera de un cambio de fondo que evalué (antes que resultados) procesos en los que seguramente saldrían a relucir problemas estructurales que rebasan por mucho al ámbito curricular.
Palabras clave: reforma, educación secundaria, globalización, cambio.

Secondary education reform seems to express the desperation of education executives in order to improve the results obtained at this level as opposed to their corresponding parts within the framework of globalization. Thus, changes are reduced to curricular issues, displaying contradictions about the discourse on education for competence. Secondary Education in Mexico is still awaiting a radical change to assess –instead of results– processes in which structural problems not considered for now would surely come up, exceeding by far a curriculum scope.

en términos curriculares pareciera ser considerado el detonante único de la transformación al interior del aula y de las lógicas de funcionamiento de la escuela secundaria.

Dadas estas condiciones, resulta una necesidad imperiosa analizar al nuevo mapa curricular en aras de considerar los posibles impactos que pudiese tener en la formación de futuros ciudadanos y, al mismo tiempo, valorar si esta reforma representa el viraje que redefine la función social de la educación secundaria en México.

ANÁLISIS CURRICULAR

El nuevo mapa curricular para la educación secundaria se observa como un desprendimiento de las recomendaciones generadas en la agenda global, particularmente de organismos como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este sentido, dicho organismo ha recuperado la propuesta del teórico francés Jacques Delors, conocida como los 4 pilares de la educación: "aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir," mismas a las que se les puede asociar el conjunto de competencias prescritas por la SEP y que se supone, deberán alcanzarse a partir de la instrumentación de la actual reforma: *a)* competencias para el aprendizaje permanente, *b)* competencias para el manejo de la información, *c)* competencias para el manejo de las situaciones, *d)* competencias para la convivencia y *e)* competencias para la vida en sociedad, y que se supone deberán alcanzarse a partir de la instrumentación de la actual reforma.

En este sentido resulta imprescindible conceptualizar que "una competencia implica conjugar un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como una valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)" (SEP, 2005). Luego entonces, la formación de competencias pareciera ser el grado superlativo del aprendizaje significativo, conocimiento aplicable no sólo al contexto escolar, sino también al familiar y al social.

La reforma actual propone una menor fragmentación del tiempo de enseñanza, reduciendo el número de materias para cada grado: nueve para cada uno. En términos generales, las modificaciones que presenta la educación secundaria podrían ser consideradas bajo los siguientes rubros: *a)* formación científica, concentrada en la materia de ciencias que en primero centra su atención en Biología, en segundo física y en tercero química. *b)* Ciencias Sociales, impartiéndose en primer grado geografía de México y el mundo, e Historia en segundo y tercero, *c)* Formación Cívica y Ética se concentra únicamente en segundo y tercero, *d)* Artes, amplía la posibilidad de formación artística: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales, para los tres grados, *e)* Asignatura estatal, impartida solamente en el primer ciclo y *f)* Orientación y tutoría, que de acuerdo con las disposiciones oficiales no es considerada como materia, en tanto que no será evaluada formalmente, representando así un espacio para la reflexión, el diálogo y las inquietudes de los estudiantes, que en esta etapa de la vida se caracterizan por tener un cúmulo de conflictos existenciales, sociales, familiares, sexuales y obviamente escolares. Dicho espacio curricular es ocupado en los tres grados.

De todo lo anterior, es importante hacer algunos señalamientos: para el caso de Biología, Física y Química se observa un volumen excesivo de contenidos, con lo que se agudizan lo problemas de saturar al alumno con información especializada, aunado a ello, esto se contrapone a lo que discursivamente se prescribe en la reforma y que al parecer se convierte en el eje rector de la misma: la formación de competencias.

Al respecto, la Academia Mexicana de Ciencias señala que

> […] los contenidos propuestos para Física y Química aumentan en complejidad, ya que en estos programas domina la presentación de modelos microscópicos de

> la materia, cuando los alumnos todavía no han adquirido un manejo fenomenológico de los fenómenos físicos y químicos de nivel macroscópico, que les permitan entender el contenido propuesto (AMC: 2004).

En consecuencia, la tendencia sería continuar reforzando la enseñanza memorística tradicional, en donde el alumno centra su atención más en la generación de estrategias adaptativas que le permitan acreditar las materias que en la adquisición de aprendizajes efectivos.

Por otro lado, la inconformidad de distintos sectores sociales en torno a la desaparición de la materia de Historia de México, en primer grado, pareciera ser compensada en el factor tiempo, en el segundo y tercer ciclo, pues en éstos se aumenta una hora a la semana de la misma materia. Para el caso de la materia de Artes, se observa un proyecto ambicioso en tanto que se anexan a la Música, la Danza, el Teatro y las Artes Visuales; sin embargo, quedaría como una interrogante si los profesores que imparten dicha asignatura poseen una formación artística polivalente, o bien, si dicho proyecto quedará una vez más como discurso y en la práctica se continuará impartiendo únicamente la materia de música.

Ahora bien, el caso de Asignatura Estatal pareciera ser la principal incongruencia de la reforma curricular, en tanto que no existe hasta la fecha un programa de estudios expedidos por la SEP, en consecuencia, esta materia que se impartirá únicamente en primer grado se observa como un híbrido que genera confusión entre los profesores que la impartirán. La información que se tiene respecto a la temática refiere que podrá ser impartida en cuatro vertientes: "*a)* Historia, Geografía o el Patrimonio Cultural de la entidad; *b)* Educación Ambiental, formación en valores o Educación sexual y equidad de genero; *c)* Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo; y *d)* fortalecimiento de estrategias de estudio" (SEP, 2006).

El nuevo mapa curricular para la educación secundaria se observa como un desprendimiento de las recomendaciones generadas en la agenda global, particularmente de organismos como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Esto justamente implica suponer en un primer momento que se trata de una materia flexible, pero también indefinida, pues, por ejemplo: al interior de las escuelas los profesores que la impartan deberán unificar criterios en cuanto a los contenidos, así como en la formulación del examen extraordinario correspondiente; todo lo cual requiere de esfuerzos extras en términos de tiempo, destinados a las reuniones de profesores, situación que se vislumbra difícil de llevar acabo, a partir de considerar la naturaleza de horarios diferenciados en este nivel educativo.

Situación semejante ocurre en la impartición de orientación y tutorías, que como ya se ha mencionado no será evaluada formalmente, por ende, no existe un programa o guión a seguir en su impartición, por lo que al parecer quedan los contenidos a criterio del profesor asignado, todo lo cual, pudiese desencadenar un relajamiento en la clase ("todología"), dado que en esta etapa de la vida el sujeto requiere del establecimiento de límites y pautas a seguir en el ámbito social, familiar y escolar.

Por otro lado, las modificaciones a la materia de Español resultan ser ambiciosas

e interesantes, en tanto que se identifican tres ámbitos en el desarrollo de competencias:

> [...] prácticas vinculadas con el estudio, con la literatura y con la participación ciudadana; sin embargo, esto implica considerar que sin materiales didácticos que aterricen y hagan viable este enfoque de enseñanza y sin una actualización pertinente de los maestros, no será posible que esta propuesta innovadora se convierta en realidad en los salones de clase (Quiroz 2006).

En otro orden de ideas las modificaciones observadas en el nuevo mapa curricular, echan abajo las especulaciones referidas a que esta reforma se convertiría en un pretexto para emprender despidos masivos, pues se decía por ejemplo: "que en actividades tecnológicas desaparecerían cerca de 60 mil horas clase" (Educación, 2001) situación que hasta el momento no ha ocurrido, incluso como argumento de contrapeso se podría afirmar que los espacios curriculares ocupados por la signatura de taller no sufrieron ningún cambio. Al respecto, la RES ha dejado pasar la gran oportunidad de eliminar la histórica indefinición formativa: propedéutica y/o terminal lo que se ha convertido en uno de los principales problemas cuestionables a este nivel educativo.

TAREAS PENDIENTES

La actual reforma de la educación secundaria presenta un cambio cuantitativo, reducido al ámbito curricular, mismo al que se otorga todo el proceso de transformación requerido en este nivel educativo; no obstante, dicho aspecto sólo es un componente en la búsqueda por redefinir y renovar practicas docentes, así como lógicas de funcionamiento de la escuela secundaria. Este nivel que al parecer pudiera ser el más complejo de toda la pirámide educativa –dada la naturaleza del alumno que acude al mismo–, queda aún en espera de una reforma cualitativa que permite enfrentar problemas estructurales no resueltos.

Particularmente, al interior de las escuelas quedaría pendiente el óptimo equipamiento de laboratorios, talleres, aulas especializadas, instalaciones deportivas y biblioteca funcional. Al respecto, es importante subrayar que las condiciones materiales de una escuela están definidas frecuentemente por tres variables: *a)* el monto de las cuotas de padres de familia, *b)* estar o no inscrito al Programa Escuelas de Calidad (PEC), *c)* los apoyos otorgados por las autoridades educativas delegacionales y/o estatales.

En suma, la actual reforma a la educación secundaria deja los siguientes vacíos:

- Actualización de profesores y directivos.
- Aplicación de instrumentos de evaluación externa al interior de las escuelas.
- Definición de un mapa curricular que permita eliminar la ambigua formación académica: propedéutica o terminal.
- Paralelamente al punto anterior se requieren modificaciones en los programas de estudio en la ENMS.
- Mecanismos meritocráticos que permitan ascensos escalafonarios al margen del intermediarismo que suponen cotos de poder institucionales o sindicales, o bien, de la exagerada antigüedad, pues ello provoca que frecuentemente los puestos directivos sean ocupados por profesores que están apunto de jubilarse y, en consecuencia, se encuentran cansados.
- Revisión y mejoramiento de las condiciones salariales del profesorado.
- Eliminación y/o reubicación de personal que "realice" funciones indefinidas u opacas en sus resultados.
- Modificaciones a la legislación laboral, referida a estímulos económicos, ascensos y sanciones laborales entre otros.

REFLEXIONES FINALES

El siglo XXI ha sorprendido a la educación secundaria en una condición de indefinición, en la que prevalecen viejos problemas aún no resueltos mediante cambios simulados que modifican los objetivos (fines), pero no los instrumentos y procedimientos (medios).

En tal sentido, me permitiré señalar algunas semejanzas entre la actual reforma a la educación secundaria y una vieja casona de principios de siglo XX, a la que sólo le han cambiado algunos elementos de su fachada: pintura, cortinas y lámparas; pero en su interior impera la humedad y el salitre; su instalación eléctrica ya no funciona bien, incluso en cualquier momento podría hacer un corto circuito y de su mobiliario se podría decir que está mal aprovechado, pues aunque es muy bueno, se observa deteriorado por el tiempo, sin barniz y opaco, no obstante, los arquitectos que se han encargado de su remodelación, al parecer están satisfechos con este tipo de modificaciones y piensan que eso es suficiente.

Con el paralelismo anterior, se intenta matizar que la educación secundaria mexicana por supuesto ha tenido aciertos, pues al margen de sus históricas inconsistencias, sus profesores y sus prácticas que por momentos parecen ser asfixiantes, represivas y semicarcelarias, ha formado a gran parte de la población a nivel nacional; no obstante, lo que hoy día está a discusión motivando el debate es justamente su anclaje al pasado.

En tal sentido, es preciso considerar que hoy día nos encontramos en un mundo globalizado, en donde el eje rector de la vida individual e institucional es el cambio y la renovación, pues no cumplir con esta condición sólo provoca autocondenarse al rezágo. Así pues, las reformas que hoy exige el nuevo contexto deberán ser pensadas bajo una mirada holística y responsable que permita el avance cualitativo en procesos y resultados. Lógicamente, los cambios propuestos no se observarían en el corto plazo, sin embargo, es urgente iniciar el transito por esta ruta, considerando que este tipo de iniciativas siempre van a chocar contra las resistencias culturales (nacionales-magisteriales), pero al mismo tiempo es preciso hacer un balance entre dos opciones: continuar en la simulación del cambio, o bien, comenzar la construcción de un nuevo estadio social. @

BIBLIOGRAFÍA

Academia Mexicana de Ciencias, *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Consideraciones sobre estructura general, mecanismos de implementación y cambios curriculares y de gestión*. Documento elaborado para la SEP México, AMC, 2004.

Quiroz Estrada R., *Ponencia RIES en la UPN*, México, junio, 22, 2006.

Revista Educación 2001, núm. 125, octubre 2005, México.

Secretaria de Educación Pública, *Plan de Estudios para Educación Secundaria*, México, SEP, 2006.

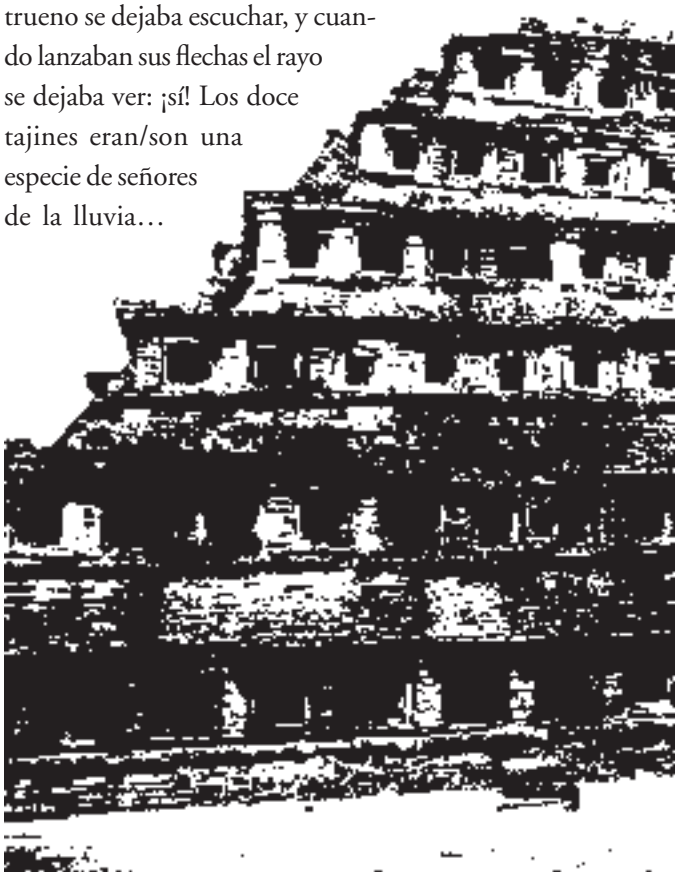
Secretaria de Educación Pública, *Fragmentos de los Programas de Estudios 2006, primer grado de Educación Secundaria*, México, SEP, 2006.

Secretaria de la Educación Pública, Primera Etapa de Implementación, 2005-2006 *Plan y Programa de Estudios para la Educación Secundaria*, Documento introductorio (RIES), México, SEP, 2005.

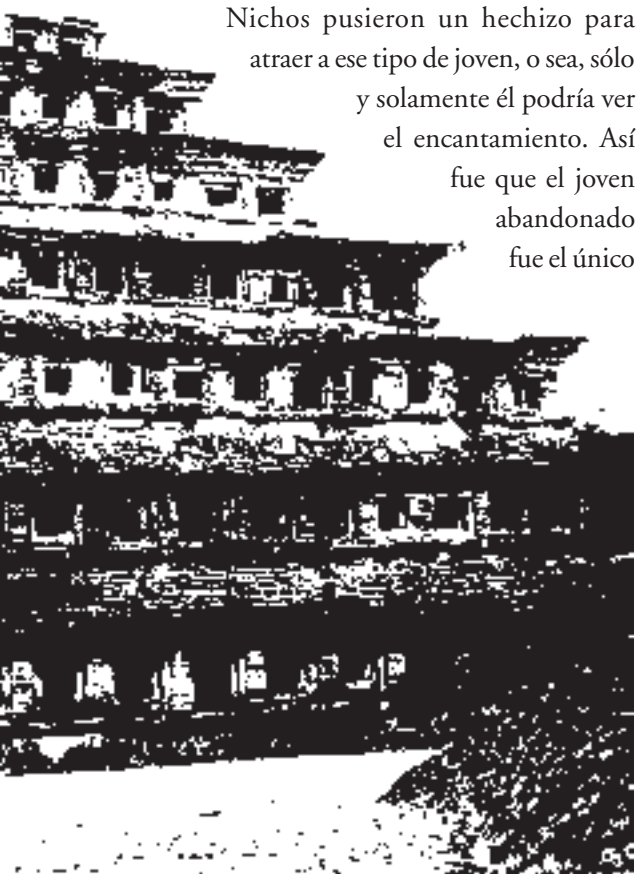
Los trece tajines

Luis Héctor González Mendoza

Hace mucho tiempo, tantos que tal vez decir años, siglos, milenios, no alcancen para indicar ese tiempo de tajines. Y en un lugar que, por cierto, hace mucho que ha visto pasar años tras años, ciertamente lugar que poco cambia y mucho oculta. Pues bien en ese lugar y en la Pirámide de los Nichos habitaban los doce tajines: doce ancianos. Ellos trabajaban mucho, cuidaban del cielo mismo a través de los 378 nichos de la pirámide y también desde los trece espacios de la bóveda celeste. Tenían por instrumentos de trabajo una especie de mantos, de capas. Unos calzados que en los tobillos formaban como una especie de calabazas. Y cada uno de ellos tenía tres flechas. Todo ello de colores blancos, rojos y amarillos. Los doce tajines también se identificaban porque siempre habían sido viejos, nacieron ancianos y tenían por costumbre celebrar a cada cual sus fiestas de no-tiempo más; quizás por que habían nacido viejos, de vez en cuando deseaban, saber cómo sería ser joven… Mientras tanto, en los lugares de colores verde y azul que rodean a la Pirámide de los Nichos, un joven que vivía solo, sin padre y sin madre, o sea, abandonado, es decir, olvidado, por supuesto desconociendo el día de su nacimiento; a veces trabajando para sobrevivir, en ocasiones recibiendo ayuda de la gente; en algunas ocasiones le preguntaban acerca de sus padres y de su fecha de nacimiento, todo ello lo ignoraba; cuando ocurrían tales preguntas él se sentía vacío, abandonado y triste, muy triste... Por su parte los doce viejitos hacían sus trabajos y realizaban sus fiestas; pero quizás por lo avanzado de sus edades y porque a veces se quedaban dormidos, por eso a veces fallaban en sus tareas. Cuando se dormían no utilizaban sus doce mantos, ni sus pares de calzados, ni sus treintaiséis flechas. Pero cuando lo hacían movían sus mantos y el aire soplaba y las nubes se acercaban, entonces el agua en forma de lluvia llegaba a la tierra, cuando bailaban y hacían sonar sus tobilleras de calabaza, el trueno se dejaba escuchar, y cuando lanzaban sus flechas el rayo se dejaba ver: ¡sí! Los doce tajines eran/son una especie de señores de la lluvia…



Entre sus reuniones de no tiempo más… Los doce tajines, platicaba, deseaban e imaginaban conocer la juventud… Tenían una pregunta: ¿cómo sería ser joven?... Así que se reunieron en consejo y deliberaron. Puesto que sólo los mortales podían ser jóvenes y la presencia de los humanos en la Pirámide de los Nichos era, casi, imposible, la situación no era fácil. Hubo acuerdo. Pondrían un encantamiento para atraer a un joven solo y solamente solo, o sea, una persona que a nadie extrañara y a quien nadie extrañara. Así que en los parajes que rodean a la Pirámide de los Nichos pusieron un hechizo para atraer a ese tipo de joven, o sea, sólo y solamente él podría ver el encantamiento. Así fue que el joven abandonado fue el único que pudo mirar el hechizo... Los doce tajines dejaron en las montañas que rodean a la Pirámide de los Nichos una piedra en forma triangular que flotaba y que de pronto cortaba árboles. Sólo alguien solo podía verla… Por supuesto que el joven en soledades fue el único que la pudo mirar, fue así como los doce tajines pudieron cumplir sus deseos y el joven pudo vivir sin preguntas y extrañamientos, por supuesto, sólo durante algún tiempo… Los doce tajines seguían realizando sus trabajos, ahora mejor, porque el joven los despertaba para realizar sus tareas; en tanto los doce ancianos seguían trabajando y celebrando sus fiestas de no-tiempo más y sólo ello ponía triste al joven... Durante esos tiempos, éste ayudaba a los tajines a realizar su trabajo y éstos a su vez le mostraban sus doce mantos, sus pares de calzado y sus treintaiséis flechas, todo ello de colores blancos, rojos y amarillos. Pero no le mostraban un manto, ni un calzado, ni las tres flechas de colores negros que estaban en hueco del centro de la Pirámide de los Nichos. Así transcurrió el tiempo. El joven no extrañaba a quien nunca conoció: ni a su madre, ni a su padre… Ni por el porqué de su nacimiento…Y de vez en cuando sentía un profundo vacío, sobre todo, cuando los



doce tajines realizaban fiestas de no-tiempo más…Una ocasión durante la cual éstos dormían, después de una sus celebraciones, pensó él, se imaginó él: vestido de colores negros. Así que se puso manto y calzado y tomó las tres flechas de colores negros. Cuando ello ocurrió, el manto, calzado y flechas empezaron a crear vientos y éstos a su vez a crear más vientos, lluvia y más lluvia, truenos y roncas voces de truenos, y rayos a velocidades de luces intensas y más intensas: ¡el huracán! Sí el joven se convirtió en el tajín más poderoso, el número trece… Cuando los doce tajines se despertaron y se dieron cuenta de lo sucedido… Era demasiado tarde… El manto, el calzado y las flechas de colores negros usados por el ahora tajín número trece, hacía crecer y crear más viento y lluvia, más truenos y rayos; al perseguirlo y tratar de detenerlo, el tajín se movía rápidamente sobre sí mismo y se desplazaba más y más rápido, así como en círculos que en el centro es vacío y en los lados con paredes de vientos y aguas... Muy preocupados por lo sucedido, los doce tajines, intentaron de muchas formas detener al huracán. Pero al intentarlo con sus propios instrumentos, lo hacían más poderoso; angustiados porque ese tajín destruía todo lo que se interponía a su paso en tierra, decidieron alejarlo hacía el mar, pero se dieron cuenta rápidamente que allí era más poderoso. Entonces pidieron ayuda a la Tierra, a la Luna, al Sol, al mar, al viento, pero no era posible la ayuda, él no era parte de los dioses, era en parte humano, por eso no podían intervenir… Los doce tajines no podían dejar suelto al viento, a la lluvia, al rayo y al trueno: al tajín número trece: al huracán. Si se acercaban a él, percibían su enojo y lo hacían más poderoso; si se alejaban veían que los colores rojos, blanco y amarillo de sus mantos, calzados y flechas se combinaban con más colores en una especie de arco de siete colores que se levantaba arriba de él, así, cielo, Tierra y mar, nubes, viento y lluvia se podían comunicar a través de ese arco… Fue cuando los doce tajines decidieron dividirse de seis en seis, cada grupo tomando el extremo de cada color, así que con seis colores formaron cordones con los cuales amarraron al huracán, de esa forma lo atraparon y lo llevaron mar adentro y lo hundieron muy al fondo. Desde entonces el joven solo y solamente solo se queda quieto y aun en soledades. Pero cuando siente el profundo vacío de no saber la fecha de su nacimiento se suelta, porque el cordón de cierto color está suelto, entonces sale porque quiere saber su fecha de nacimiento y que le hagan su fiesta... Sólo que los doce tajines saben que si eso ocurriese entonces los vientos y las lluvias, los truenos y los rayos jamás de detendrían…

Luis Héctor González Mendoza

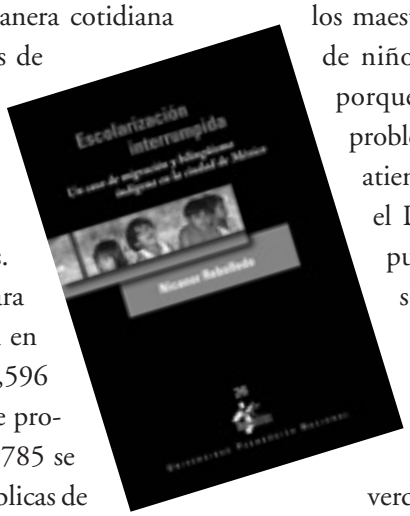
Escolarización interrumpida

Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México

Roberto Pulido O.

Rebolledo, Nicanor, *"Escolarización interrumpida". Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, México, UPN, 2007 (*Colección Más textos*).

Este libro es una buena opción no sólo para especialistas en el tema, sino para un público diverso, ya que toca un problema de fondo: la exclusión de los niños indígenas que llegan a las ciudades, en particular a la ciudad de México. Es un asunto importante y de mucha actualidad, pues de manera cotidiana miramos por las calles a las familias de los inmigrantes sobrevivir a través del subempleo, así que conviene informarse acerca de los problemas que tienen los niños de estas familias para adaptarse a las escuelas públicas.



De acuerdo con el autor "Ya para el año 2002 se calculaba que vivían en la ciudad de México alrededor de 12,596 niños de cinco a 14 años de edad de procedencia indígena, de los cuales 10,785 se encontraban inscritos en escuelas públicas de la ciudad y sólo 547 no asistían a la escuela. En el DF 75% de los niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluir la primaria, sólo 25% de los alumnos que inician concluyen el sexto año. Además de su situación económica, de pobreza y marginalidad, hay un factor fuerte de exclusión: no hablar "bien" español y ser indígena".

Esta obra dedica un amplio espacio a la situación escolar de los niños hñähñö. Plantea que las familias otomíes que migran a la ciudad de México no carecen de escuelas en sus comunidades y, efectivamente, uno puede constatar que en las escuelas rurales indígenas los maestros trabajan con pequeños grupos de niños, aunque con un nuevo dilema, porque las escuelas continuan teniendo problemas de aprovechamiento ahora que atienden a pocos niños. En cambio, en el Distrito Federal el problema crece, pues no se cuenta con la capacidad suficiente para atender a esta población, la cual no viene buscando una mejor educación, sino por mejorar sus condiciones económicas, ya que su situación en el campo es verdaderamente desastrosa.

Finalmente podemos decir, en palabras del propio autor, que "este fenómeno de integración de los inmigrantes indígenas a la cultura dominante se ve claramente reflejado en la vida de las escuelas, y en los patrones de adaptación que los propios estudiantes indígenas construyen para sobrevivir a la agresión sistemática". @

"Proyecto Maestro/a de la Comunidad"

La imperiosa necesidad del diálogo en la educación

Alicia Dambrauskas[1]
aidambrauskas@gmail.com

"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados"
Paulo Freire[2]

SURGIMIENTO DEL PROYECTO

A fines del año 2002, tomando en consideración los informes procedentes de fuentes académicas, oficiales y también gremiales, respecto a la situación del sistema educativo nacional, sumados al palpable deterioro del entramado social del Uruguay, que evidenciaba notorios síntomas de fragmentación, la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua (FUCVAM), resolvió impulsar, con carácter experimental, una propuesta socio-educativa destinada en principio a la infancia cooperativa. Dos preciados valores del imaginario colectivo uruguayo, equidad educativa e integración social, se encontraban fuertemente cuestionados y si ello era grave, en la sociedad global, a la interna del movimiento cooperativo, que apuesta a la autogestión democrática de los barrios y tiene como sustento esencial la solidaridad y el trabajo conjunto, resultaba fatídico. Era el futuro el que se entendía seriamente comprometido.

En la procura de una respuesta, y en el entendido de que la educación es un problema que debe ser debatido por toda la comunidad y no materia exclusiva de especialistas, máxime en la sociedad de este siglo XXI, en que la variable conocimiento es la de mayor incidencia en la determinación de inclusiones y exclusiones, y donde los saberes únicos, retringidos al sólo dominio de la ciencia, y más aún compartimentados, han quedado obsoletos, es que surge a principios de 2003, el proyecto *"Maestro de la Comunidad"*.

[1] Maestra y Licenciada en Sociología en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Posgrado en Gestión Socio-urbana en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, cooperativista de FUCVAM. Es asesora técnica del Proyecto "Maestro/a de la Comunidad".
[2] Freire, Paulo, 1973, p. 83.

Los objetivos rectores del mismo, que procuran un desarrollo integral de nuestra infancia, intentan atender los dos órdenes afectados en el estado actual de la educación formal: las competencias cognitivas y las sociales.

La tarea no es sencilla. Sabido es que el sistema educativo formal no es igualitario. La "escuela pública" no es un ente abstracto homogéneo, sino que se objetiva en diferentes instituciones, que manejan distintos recursos humanos, materiales y financieros, de acuerdo con el espacio geográfico que habiten. Si se evalúa en términos cuantitativos, las mayores tasas de repetición, deserción, ausentismo e insuficiente rendimiento, tienen un domicilio fijo, que coincide con las zonas periféricas y que albergan los mayores índices de pobreza. Lamentablemente, también pobreza y violencia se encuentran estadísticamente correlacionados. Esto nos habla de las dificultades sociales que esos mismos edificios albergan. Pues bien, gran parte de nuestros niños cooperativistas, en razón de la ubicación de sus hogares, asisten a estas escuelas.

Por consiguiente, si bien no es tarea sencilla, sí es urgente. Entendemos que ambas dimensiones, cognitivas y sociales, deben ser comprendidas en el proyecto como un todo, pues no se trata de superar dificultades mediante estrategias de salvación individual, tan estimuladas por los modernos educadores y socializadores en que se han convertido los medios de comunicación de masas, sino por una apuesta de carácter socializante colectiva, apelando a las enseñanzas de nuestra propia experiencia en tanto cooperativistas. Es por estrategias colectivas que hemos podido acceder a la concreción de un derecho, el de la vivienda decorosa, cuya obtención, individualmente, nos era inalcanzable. Tras cuatro décadas de esta acción conjunta, existen 370 cooperativas de vivienda distribuidas en todo el territorio nacional, representando un universo de 20,000 familias. Del mismo modo, la recuperación de la calidad de educación de nuestros niños, entendida no con carácter de "excelencia o de éxito", asentada en la competencia, como patrocinan los organismos financieros internacionales, sino de "pertinencia y significación", para redescubrir el placer de aprender junto a otros, apelando

El artículo aborda una experiencia sociopedagógica desarrollada en el contexto de algunas cooperativas de vivienda por ayuda mutua del Uruguay. Se trata de una propuesta de autogestión por parte de las comunidades involucradas en torno a un proyecto de desarrollo educativo integral, destinado a la infancia cooperativista. Sustentado en una perspectiva de educación por el trabajo y una metodología de investigación-acción participativa, al desarrollarse en una relación dialógica entre el docente, los niños y niñas, así como los padres, madres y vecinos, las experiencias en marcha dan origen a diferentes Comunidades de Aprendizaje.
Palabras clave: cooperativa, contexto, infancia, investigación, acción, participativa.

This article approaches a partner-pedagogical experience developed within the context of some housing cooperatives by mutual aid in Uruguay. It has to do with a self-managing proposal on the part of the communities involved with a comprehensive education development project. aimed at the cooperative child population. The project was backed by a perspective of education based on work and a methodology of participative action-research which by being developed in a dialogical relationship become experiences giving origin to different learning communities among teachers, boys and girls, as well as parents and neighbors.

a la complementariedad, también debe fundarse en nuestra cultura cooperativista de solidaridad y trabajo comunitario. Con esos presupuestos partimos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En primer lugar, al ser desarrollado en un contexto donde el trabajo es esencial para la reproducción de la vida y su carácter colectivo imprescindible para la producción del hábitat, la concepción pedagógica estuvo centrada en una **educación por el trabajo**, atendiendo al principio de que el ser humano está socio-históricamente situado. Ahora bien, para constituir una estrategia educativa válida, el trabajo promovido debía responder a los preceptos de ser creativo, colectivo, cooperativo e inclusivo. Debía incluir además, no sólo la ejecución de tareas, sino la concepción global de un proyecto, comprendiendo la distribución de responsabilidades y la rendición de cuentas por los resultados de las mismas, constituyéndose así en un ámbito de ejercicio democrático y ciudadano.

"La diferencia entre la educación formal y la educación en este proyecto, es que en la primera tenemos un currículum prescripto, en tanto acá se debe elaborar, conforme a las necesidades, los intereses, las capacidades." [Maestra del Proyecto]

En segundo término, para hacer posible la gestión comunitaria de la propuesta educativa, se apostó como estrategia a la conformación de **Comunidades de Aprendizaje**. Estamos hablando concretamente de la construcción de un espacio donde las personas asumen responsabilidades e interactúan con propósitos educativos. El descubrimiento de que el conocimiento no está dado de una vez y para siempre, sino que es producto de un proceso de construcción social, tiene un poder formativo extraordinario, especialmente cuando se valoran aportes del conocimiento cotidiano que muchas veces se emplean, pero pasan inadvertidos. Este proceso implica la participación de todos los niños y niñas protagonistas de la experiencia, pero además, conforme a las necesidades y los objetivos de cada proyecto impulsado, también el aporte cognoscitivo de los padres, madres, e integrantes jóvenes y adultos de la comunidad circundante, así como de especialistas en el área que se aborde. Por ejemplo, en uno de los proyectos, que estaba centrado en el desarrollo de una huerta orgánica comunitaria, para su cuidado fue necesario nutrirse de material bibliográfico y de los consejos de un agrónomo; pero también de los conocimientos empíricos de las variables climatológicas y ambientales de familiares y amigos agricultores y para el procesamiento de los productos, de las recetas de las abuelas.

"Se trabaja en un ámbito donde la diversidad es un enriquecimiento y no un problema, de lo que cada uno trae como saber para aportar." [Maestra del Proyecto]

El vector comunicativo no es unidireccional ni vertical, no es desde el docente "sapiente" hacia los alumnos y alumnas "ignorantes" o las madres o los padres "espectadores", sino que se trata de una relación comunicativa biunívoca, plural y básicamente horizontal

¿Y EL ROL DEL MAESTRO?

Se remite a ser un articulador de intereses y capacidades de las cooperativas donde se instrumenta la experiencia. Por su conocimiento pedagógico puede sugerir caminos, pero las decisiones respecto a los fines y modos no le pertenecen en exclusividad, sino que se comparten con la comunidad. El vector comunicativo no es

unidireccional ni vertical, no es desde el docente "sapiente" hacia los alumnos y alumnas "ignorantes" o las madres o los padres "espectadores", sino que se trata de una relación comunicativa biunívoca, plural y básicamente horizontal. Por eso es una relación dialógica. El diálogo es co-construido, de lo contrario, sería un monólogo discursivo.

"El proyecto encierra la posibilidad de relacionarse horizontalmente y la ilusión de la construcción colectiva, sabiendo que son construcciones posibles cuando hay voluntad y una visión compartida del hombre, la sociedad, el niño y la educación". [Maestra del Proyecto]

Al tratarse efectivamente de una propuesta en construcción, que involucra tantas dimensiones, y no de un plan predeterminado, ni definido exclusivamente con criterios técnicos, la metodología de trabajo empleada es la **investigación-acción participativa,** que desde el punto de vista epistemológico supone la ruptura del planteamiento clásico sujeto-objeto de la investigación y la acción educativa.

Sin embargo, esto no significa que la intencionalidad educativa siga un rumbo errático o se diluya la responsabilidad por el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que,

"Se trabaja con las necesidades e intereses de los participantes, y en función de ellos se formula un centro de interés relevante, pero apoyándonos en su significación para los involucrados, buscamos articular las diferentes áreas del conocimiento e incursionamos en todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje." [Maestra del Proyecto]

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolla básicamente en tres fases: **el diagnóstico, la elaboración del plan de trabajo y la ejecución del mismo.**

El **diagnóstico** se elabora partiendo de una multiplicidad de técnicas que incluyen: al inicio, observaciones sistemáticas del juego de los niños, relevamiento de los espacios que ofrece la cooperativa para sus actividades, así como la percepción de la actitud de los adultos hacia la infancia; luego se realizan entrevistas semi-estructuradas a los padres en los hogares y se visita a los maestros de las escuelas donde concurren. Con estos insumos se elabora un informe con una propuesta de trabajo que es presentada ante la asamblea de socios de la cooperativa. De su aprobación dependerá se continúe, se modifique o suspenda la experiencia en marcha.

"Parece una foto nuestra tomada con mucho respeto", expresó una cooperativista al presentarse un informe de diagnóstico en una de las cooperativas.

Luego, básicamente con el **Grupo de Apoyo,** se procede a la elaboración de un plan anual que será el marco de referencia del proyecto.

La figura del Grupo de Apoyo, inexistente al inicio de las primeras experiencias, parte de la necesidad experimentada en contar con un órgano colectivo representativo de la comunidad, pero de carácter ejecutivo y no sólo deliberante, como las asambleas generales de las cooperativas, donde finalmente, a pesar de los consensos, las responsabilidades parecían diluirse y no trascender el plano volitivo.

"El grupo de apoyo se fue gestando, con la finalidad de acompañar a la maestra en sus actividades y obtener los recursos materiales, financieros y humanos indispensables, y que muchas veces no se encuentran al alcance de la mano". [Madre de un Grupo de Apoyo]

Para la conformación de los Grupos de Apoyo, se organizaron talleres de libre concurrencia (como lo son todas las actividades del Proyecto), donde se debatía sobre el tipo de educación a la que se aspiraba para los hijos y aquellos aspectos que se deseaban fortalecer en ellos, más allá del ámbito de educación formal. Luego, en el desarrollo de la actividad, se iban reconstruyendo y compartiendo sus propias experiencias de aprendizaje, con lo cual, al redescubrirse como aprendices, y explorar en la práctica potencialidades antes poco visibles, los principios de la educación permanente eran vivencialmente asumidos, y la comunicación transgeneracional, entre adultos y niños, facilitada.

"A mí, que no tengo niños en edad escolar, me sirvió el Grupo de Apoyo para comprender las necesidades de los niños, y aprendés a tratarlos de otra manera. Me gustaría se extendiera la experiencia a otras cooperativas". [Cooperativista integrante de un Grupo de Apoyo]

"En el Proyecto, los niños aprenden a compartir entre ellos y con nosotros, los padres. Porque vas a la escuela y te dicen cómo está tu hijo, pero venís, te sentás con ellos y trabajando juntos lo ves de otra manera y también lo comprendés más. Es muy diferente". [Madre integrante de un Grupo de Apoyo]

"En lo personal me sirvió de mucho. La participación es distinta, se participa en serio. Es increíble, todo lo que se puede aprender. " [Abuela integrante de un Grupo de Apoyo]

La elaboración del plan anual, que como venimos de decir, será ejecutado de manera cogestionada con la comunidad, se construye definiendo un **centro de interés,** que se insinúa en la etapa del

diagnóstico y se concreta por decisión de la cooperativa. Este centro de interés, será el eje articulador de los conocimientos, habilidades y destrezas cognoscitivas y sociales que cada comunidad cooperativa ha priorizado desarrollar en su infancia.

EL CENTRO DE INTERÉS: EXPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD COMUNITARIA

A partir de una misma propuesta teórica de origen, emergieron proyectos absolutamente diferenciados acordes con las características de los contextos que los formularon y construyeron. Ese proceso se constituyó en la primera instancia de construcción colectiva de conocimiento, sobre sí y para sí de cada cooperativa, en una secuencia de descubrimiento, reafirmación, crítica y creatividad. Veamos algunos ejemplos.

LEYENDO CRÍTICAMENTE EL MUNDO

En la cooperativa de indicadores socioeconómicos y educativos más bajos, una **Biblioteca**, estructurada a partir de unas donaciones que habían permanecido olvidadas hasta esta instancia, fue erigida en el Centro de Interés prioritario. Esta creación, entendida ampliamente como espacio cultural capaz de albergar múltiples actividades para todos los integrantes de la cooperativa (desde lecturas compartidas hasta representaciones teatrales, y aun incursionando en ciclos de crítica cinematográfica a partir de producciones nacionales exhibidas en un video), fue la materialización de la necesidad de leer y releer, escribir y reescribir el mundo que anidaba en el colectivo que gestó la idea. Esta biblioteca en su desarrollo ha posibilitado el tendido de redes hacia la comunidad circundante y la educación formal, y en ella han dado cátedra los padres de estos niños, etiquetados como fracasados, marginados o problemáticos, sobre su experiencia vital de constructores de su barrio, y difundido su mensaje contra-hegemónico de solidaridad y autogestión como herramientas colectivas de superación de las circunstancias. Así, la emergencia de estas culturas silenciadas, pudieron ser audibles para otros sectores de la sociedad que las ignoraban, incluidos los compañeros de la escuela de los niños cooperativistas, que concurrieron de visita con la propia maestra de curso. Un puente entre escuela y comunidad se había comenzado a levantar.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOTICIA

En otra cooperativa, caracterizada por un largo historial de luchas para la obtención de su terreno para construir, el Centro de Interés tomó la forma de un **periódico**. Sin duda había muchas cosas que contar. El periódico constituyó un instrumento de investigación, elaboración, creatividad y comunicación que propició no sólo el trabajo en todas las áreas de aprendizaje, sino que, además, introdujo una motivación para el intercambio intergeneracional intra-cooperativo y de la cooperativa con su entorno contextual, incluida la escuela pública. Los noveles reporteros y periodistas descubrieron así que las fuentes de las noticias son múltiples y que no todas las novedades se difunden, sino que se selecciona y se "recorta" la realidad. A partir de las vivencias, sus miradas sobre los medios masivos de comunicación de allí en más ya no fueron tan ingenuas.

LA "BAJA CULTURA" SUBE AL ESCENARIO

Otro núcleo, integrado por dos cooperativas que trabajaban en coordinación, el Centro de Interés, fue estructurado en forma de módulos de trabajo bajo el nombre de "**Espacio interactivo para la infancia cooperativista**", si bien los niños habiendo simplificado su denominación, le bautizaron como grupo **"Los mil fueguitos"**, porque como ellos mismos explican,

"La idea es que cada vez que se une otro niño al grupo, trae un madero, entonces el fuego crece y se hace más grande y así da más luz y calor".

En su seno, se han concebido y desarrollado diversidad de propuestas vinculadas a la recreación, el arte y la cultura popular que viste nuestros "tablados"[3] cada febrero durante el extenso Carnaval que caracteriza a nuestro país. Allí, este proyecto ha habilitado una reconstrucción de la génesis de esa manifestación cultural, cuyo origen se vincula a la subversión del orden estatuido, pero que además, por las particularidades del Carnaval uruguayo, en su composición creativa ha permitido la recomposición crítica de los episodios sociales, políticos y económicos, que han impactado a la sociedad en el año que antecede. A través de sus representaciones artísticas que exigen la creación de personajes, escritura de diálogos, selecciones musicales, construcción de escenografías, coreografías y vestuarios, no sólo intervienen prácticamente todas las disciplinas, haciendo posible una re-aprehensión del conocimiento con carácter significativo, sino que además exige el concurso de toda la comunidad desde diferentes pers-

[3] **Tablado:** nombre popularmente otorgado por el empleo de tablas a los escenarios populares en los que se representan en las calles barriales, los espectáculos artísticos asociados al Carnaval.

pectivas. En ese contexto, la historia reciente y aun la distante, en su carácter de antecedente de la vivencia cotidiana, adquiere una nueva dimensión y se jerarquiza el estudio de una cultura tradicionalmente entendida como subordinada.

¿QUÉ OPINAN LOS PADRES SOBRE LA EXPERIENCIA?

"Los niños han progresado como personas, son respetados por los adultos de la cooperativa y sirvió para la escuela porque es un modelo de solidaridad que en la escuela no existe". [Mamá de una niña de la experiencia]

"En la escuela se cumple con el programa, pero, a veces, se va dejando de lado al niño con sus sueños y sus ganas…" [Papá de un niño de la experiencia]

¿Y los niños y niñas?

"Salimos de paseo, contamos cuentos, hacemos manualidades, escribimos libros, pintamos y además nos conocimos mucho, mucho más que antes."

"Nosotros pensamos algo y nos tienen en cuenta".

"Acá trabajamos en equipo, en la escuela no".

"Para el día del abuelo, trabajamos todos juntos para hacer la fiesta y los regalos. Los padres, las madres, nosotros, todos… y no nos peleamos".

"¡Acá votamos todo!"

Algunos aprendizajes incorporados en el camino recorrido

A partir de la sistematización realizada luego de transcurridos los tres primeros años de la experiencia, hoy, en procura de su extensión a otras cooperativas, pudieron recogerse muchos aprendizajes, que simultáneamente operaron como desafíos a ser superados. Compartimos algunos de ellos:

CURRÍCULUM Y CONTEXTO

La condensación de anhelos sociales y educativos compartidos en la formulación del "Centro de Interés", concebido como eje articulador de la experiencia y que resultara diferente en cada comunidad, constituyó un primer cuestionamiento a las políticas educativas que promueven la instauración de programas uniformes y autoritariamente impuestos a los destinatarios de la educación, apostando a la formación de un "abstracto destinatario promedio" que en realidad no existe, y guiándose por una lógica de eficacia y soberbia pedagógica, que, priorizando los criterios técnicos y la eficiencia en el manejo de los recursos, olvida el protagonismo de los involucrados.

LOS ROLES CUESTIONADOS

Una praxis socio-pedagógica centrada en el diálogo, necesariamente tuvo que cuestionar los roles tradicionalmente asumidos por cada uno de los integrantes de la díada educador-educando, pero con la complejidad añadida del intercambio activo con la comunidad, co-gestora del proceso educativo. El maestro/a comunitario/a se encuentra a sí mismo en un rol que le es desconocido. Esto ha dado lugar a repercusiones en los maestros, que además, al desarrollar su rol insertos en comunidades, carecen del respaldo instituyente de la escuela, lo cual dio lugar a la configuración de sus propias Comunidades de Aprendizaje, en la forma de **Círculos de Estudio** transdisciplinarios, donde discuten, reflexionan e intercambian experiencias y conocimientos entre colegas y profesionales de otras áreas del conocimiento conforme a las necesidades emergentes de los diferentes proyectos.

LOS CAMBIOS EN LAS RELACIONES SOCIALES

Como efectos consecuentes al proyecto, surgieron nuevas dinámicas relacionales al interior de las comunidades de las cooperativas y de éstas con el entorno social más amplio.

A nivel intra-cooperativo, los Grupos de Apoyo, al consolidarse, se convirtieron en referentes de la labor educativa y, con ello, sus miembros se vieron fortalecidos en su autoestima y también en las relaciones de poder previamente constituidas, detalle no menor si consideramos que su integración mayoritaria es femenina. En diversas situaciones, el trabajo colectivo fue promotor de una mayor integración y participación de las familias integrantes de la comunidad, sin restricciones a las pertenecientes a los niños de la experiencia, mejorando la convivencia al abordar problemas de carácter global (adicciones, violencia doméstica, embarazos adolescentes, relaciones entre jóvenes y adultos, cuidados materiales de la cooperativa).

También, y conforme a las propias demandas de los proyectos, se multiplicaron los nexos con diferentes organizaciones barriales de carácter municipal o territorial, así como organizaciones especializadas en determinadas problemáticas sociales abordadas ya enunciadas, aportando información, capacitación específica o apoyo a través de recursos humanos o materiales.

EL DIÁLOGO CON LA EDUCACIÓN FORMAL

Desde el comienzo de las experiencias instrumentadas, se plantearon relaciones con el sistema educativo formal a partir de las entrevistas realizadas a los maestros de los niños participantes del proyecto, como insumo indispensable para los diagnósticos. Esta incipiente relación fue consolidándose en el transcurso del tiempo con diferente nivel de éxito y continuidad, en función de los docentes intervinientes en el proceso.

Así, los intercambios transitaron diferentes caminos, desde reuniones con los equipos docentes de las escuelas, hasta visitas por parte de éstos a las cooperativas, incluyendo intercambios varios (desde plantines hasta obras de teatro, dependiendo de las características de cada experiencia). La relación entre la educación formal y una instancia educativa no formal, o social, como la presente, se entendió importante profundizarla y consolidarla, pues, de lo contrario, lejos de favorecer la formación integral de los niños y niñas de las experiencias, se estaría procesando una contradicción sobre la concepción de la educación en sí. Un niño que en la escuela es estimulado a competir y en la experiencia comunitaria a compartir, que en la escuela es mandatado a ocultar el resultado de una situación problemática a su compañero, para poder "evaluar el rendimiento individual", y en la cooperativa a exhibirlo públicamente para que se discuta el proceso por el cual fue alcanzado el suceso, se ve sometido a una tensión valorativa que, además de alterar su estabilidad emocional, genera un ser, en el mejor de los casos, dubitativo sobre las expectativas sociales a satisfacer.

Hoy día, se están manteniendo diálogos con el Consejo de Educación Primaria, órgano rector de las políticas educativas en ese sub-sector del sistema educativo, a efectos de realizar un acercamiento de nuestros aprendizajes teóricos y metodológicos sobre la base de nuestra experiencia en el Proyecto. Esperamos sea el comienzo para tender puentes de comunicación efectiva entre las llamadas educaciones formal y no formal, clasificación obsoleta e inoperante en un mundo caracterizado por una extrema complejidad y que exige la concurrencia de todos los saberes para poder así navegar, sin extravíos ni naufragios, en el océano de la globalización.

Para concluir, como síntesis de nuestros anhelos, nos parece sugerente evocar las palabras del maestro uruguayo Miguel Soler Roca, quien, participando en un encuentro de educadores[4] realizado en nuestra Federación de Cooperativas sintetizó así la aspiración que guía nuestro Proyecto:

"Suscitar el deseo de valernos de esta gran herramienta que se llama Educación allí donde viven los cooperativistas, en sus lugares respectivos.

Y diría que no para que reciban educación, no para que les demos educación, no para que les impongamos ninguna idea ni ninguna práctica, sino para que ellos vivan la experiencia que los educadores deseamos que vivan los niños desde clase jardinera hasta la universidad: la de crear su propia educación como acto propio, como acto creativo, como acto cooperativo." @

[4] Primer Encuentro sobre Educadores Cooperativistas, FUCVAM, abril 2006.

BIBLIOGRAFÍA:

ANEP, "*Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que influyen en los aprendizajes de las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos del Uruguay*", Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, 1999.

Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, Madrid, Ediciones Akal, 1986.

Dambrauskas, Alicia*, Proyecto El/la Maestro/a de la Comunidad*, Montevideo, FUCVAM, Comisión de Desarrollo Social, 2003.

——, *Estudiar y trabajar,* en: *Revista de la Educación del Pueblo*, Núm. 96, Montevideo, 2004.

——, *"El/la Maestro/a de la Comunidad II, Puesta en Marcha de la experiencia: el salto de la idea a la acción",* Montevideo, FUCVAM, 2005.

Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural*, Montevideo, Editorial Tierra Nueva, 1973.

——, *La importancia de leer y el proceso de liberació*n, México, Siglo XXI editores, 1997.

——, *"Pedagogía de la Esperanza",* Ciclo de Conferencias en Buenos Aires, Escuela de Psicología Pichón Rivière, agosto y septiembre 1993.

Freinet, Celestine, *La educación por el trabajo,* México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI editores, 1993.

——, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

González, Santiago, *"El Maestro/a de la Comunidad",* Material audiovisual con entrevistas a los protagonistas del Proyecto, Montevideo, FUCVAM, 2007.

INE, *"Anuario Estadístico 2002"*, Instituto Nacional de Estadísticas del Uruguay.

UDELAR, *"Algunos tópicos sobre educación en el Uruguay"*, Documentos de trabajo del Rectorado, Núm. 2", Montevideo, Universidad de la República Oriental del Uruguay, 2000.

Cartas del lector

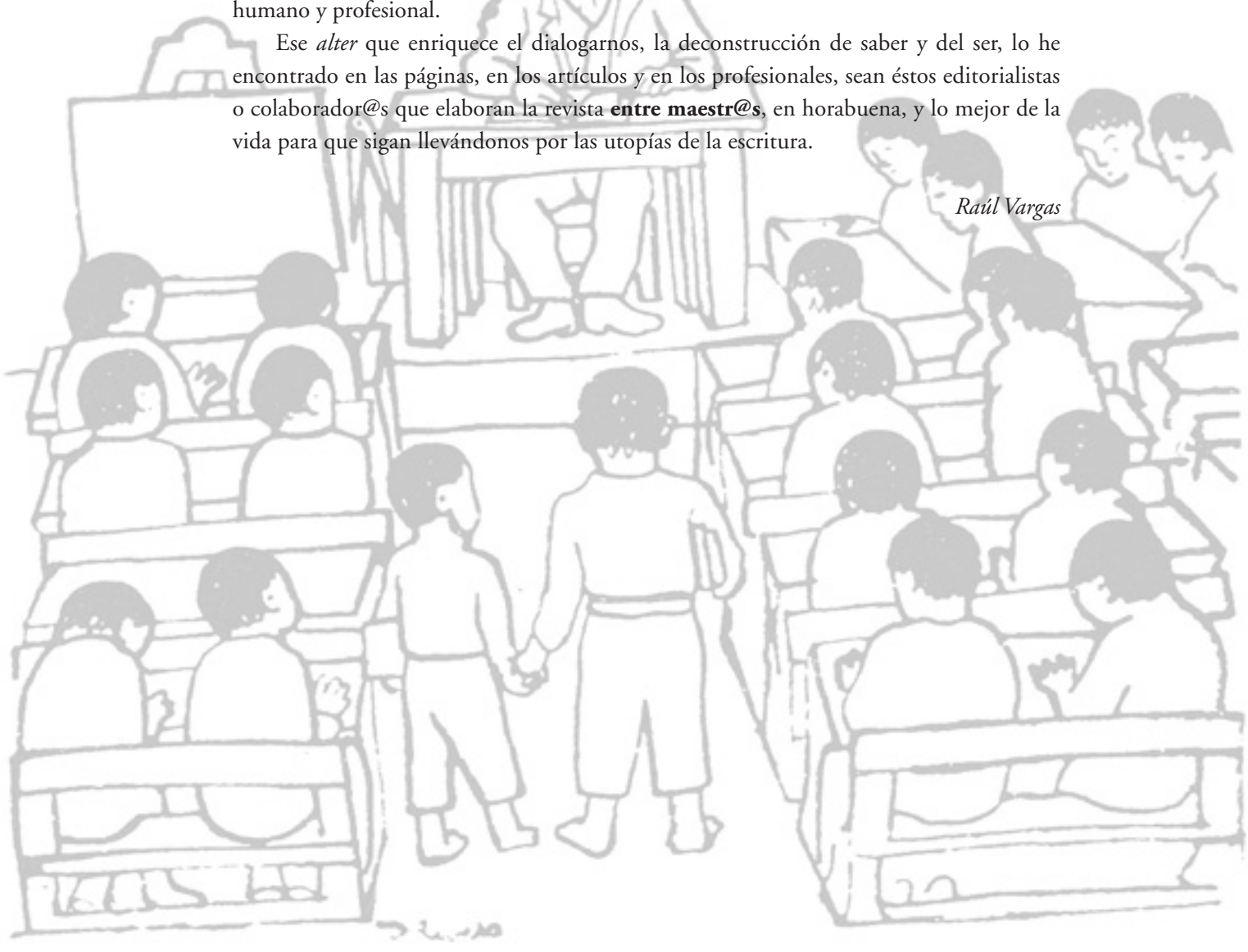
Dialogarnos es una práctica que inconscientemente realizamos los seres humanos, el diálogo consigo mismo, esto es, el pensarnos al hablar, el pensarnos cuando pensamos en lo demás.

Considero que la revista **entre maestr@s** ha tenido y tiene la cualidad, la bondad, de enriquecer este diálogo entre los que nos dedicamos a la tarea cotidiana de educar, de promover el saber para significar el ser.

Esta inquietud de pasar de lo epistémico a lo ontológico, deconstruyendo la idea de construcción sólo de saberes, y avanzar en la deconstrucción consciente de nuestro ser: humano y profesional.

Ese *alter* que enriquece el dialogarnos, la deconstrucción de saber y del ser, lo he encontrado en las páginas, en los artículos y en los profesionales, sean éstos editorialistas o colaborador@s que elaboran la revista **entre maestr@s**, en horabuena, y lo mejor de la vida para que sigan llevándonos por las utopías de la escritura.

Raúl Vargas



Enciclomedia y práctica docente

Juan Lovera[1]
jlovera@prodigy.net.mx

El concepto Enciclomedia (nombre acuñado a partir de los términos *enciclopedia y medios*, como un producto que integra información a partir de diferentes soportes de información) permea el ámbito educativo nacional como la tecnología que "va a facilitar" la enseñanza a los profesores y la comprensión a los alumnos de educación básica; sin embargo, no basta con encender los diferentes aparatos eléctricos que lo integran, pues los "fierritos" sólo procesan información y despliegan datos. El profesor es el que decide qué, cómo y en qué momento utiliza la información para que a sus alumnos les interese, la comprendan y, con ello, alcancen los objetivos de aprendizaje planteados.

El punto de partida son los libros de texto digitalizados en su presentación gráfica original. Cada página contiene ligas o puntos de acceso a datos relacionados con el tema referido, utilizando texto, imagen, sonido, video o animación como soportes de información.

El uso de estos recursos exige la alfabetización en el lenguaje de estos soportes. Al igual que la verbal, es necesaria una alfabetización audiovisual –entendida como la posibilidad de leer y escribir con imágenes, informarse, informar y expresar a través de sonidos, puntos, líneas, texturas, colores, formas, tamaños y posiciones, entre otras características–, para que como individuos *observemos imágenes con la razón no con la emoción*, y como docentes, *utilicemos racionalmente imágenes visuales o sonoras con la intención de impactar, provocar, seducir… de apropiarnos de la razón de nuestros alumnos.*

[1] Profesor normalista con estudios en diseño y comunicación visual. Desarrollo profesional en el diseño y producción de materiales educativos bajo el concepto multimedia.

Enseñar con imágenes y sonidos, además del texto, ofrece la posibilidad de abordar contenidos de carácter figurativo mediante recursos icónicos, fomentando el aprendizaje significativo y no el memorístico. Ejemplo, el estado de Durango limita al norte con Sonora y Coahuila, al sur con Zacatecas al este, San Luis Potosí y al oeste con Sinaloa y Nayarit ¿No resultaría más didáctico observar un mapa con la división política de nuestro país y que los mismos educandos identifiquen las entidades con que limita el estado de Durango?

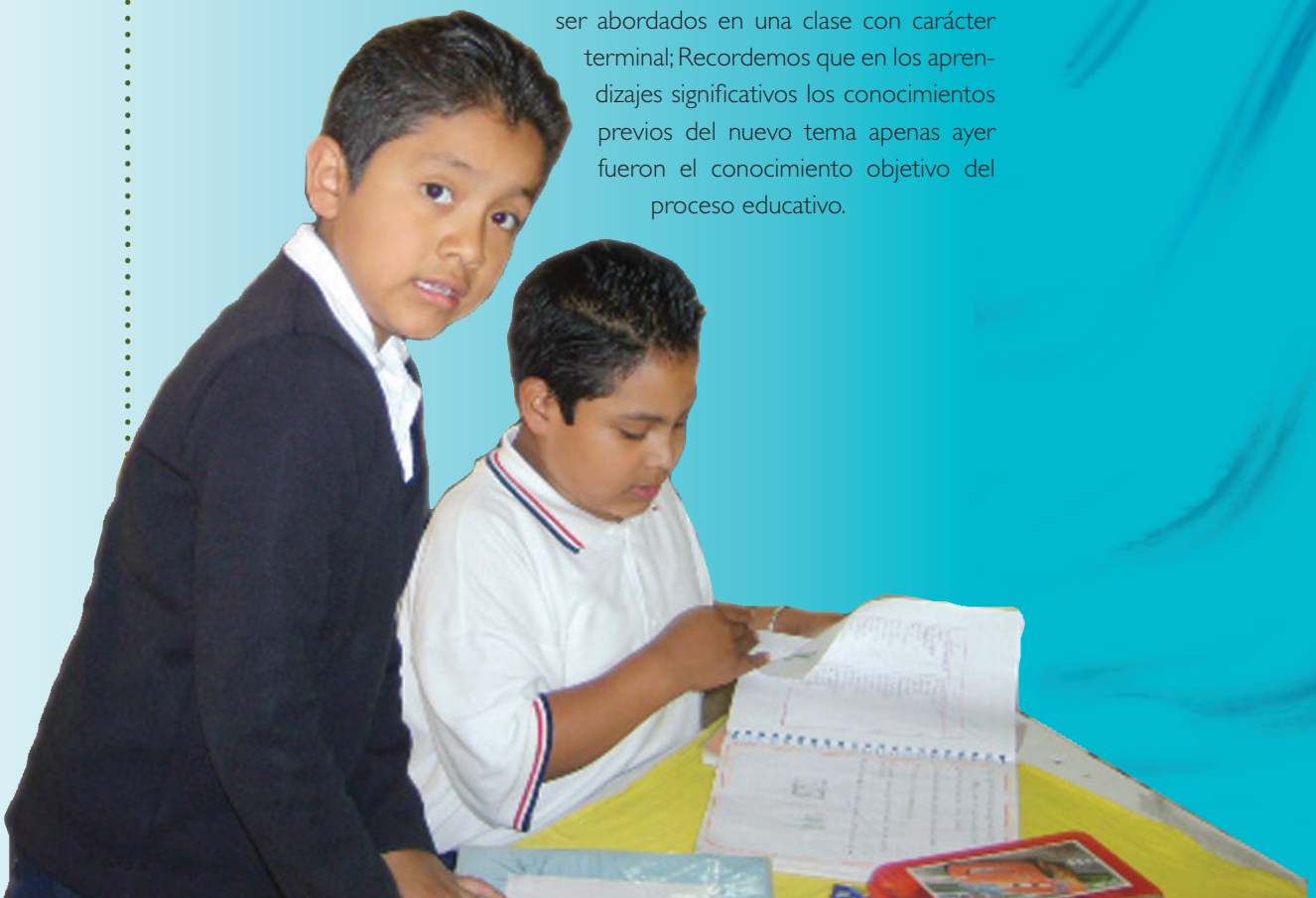
En general, no son las imágenes, el sonido o la cantidad de información, sino la oportunidad y selección adecuada del soporte de información en relación con los intereses, conocimientos previos del alumno y adaptación al contexto académico, lo que garantice o no el buen éxito del uso de Enciclomedia en el aula.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE ENCICLOMEDIA EN LA ENSEÑANZA

Abordar el proceso enseñanza-aprendizaje requiere contemplar los recursos existentes en el entorno, fomentar la significación de los contenidos abordados en nuestros alumnos, y esto sólo se alcanzará en la medida que los conceptos adquieran forma, que puedan ser percibidos como algo concreto, visible, audible o con utilidad en la vida cotidiana. Es labor del profesor transformar la abstracción de los contenidos curriculares en concreción y significación.

Consideraciones previas

El planteamiento parte del hecho de que la enseñanza es un proceso continuo y gradual, que los diferentes contenidos no pueden ser abordados en una clase con carácter terminal; Recordemos que en los aprendizajes significativos los conocimientos previos del nuevo tema apenas ayer fueron el conocimiento objetivo del proceso educativo.



- En los conocimientos previos, *la imagen mental* adquiere importancia para evocar conocimientos, pero recordemos que se trata del educando y su contexto, no solamente de conocimientos previos escolares. Cuando nuestros alumnos rememoren imágenes de la vida cotidiana, de la vida escolar o de los medios de comunicación, lo importante será el escuchar cómo los vinculan con el tema abordado.

- El conflicto cognitivo tendrá que situarse en *relación con la realidad cotidiana* de nuestros alumnos: en zonas urbanas, una fotografía de una paloma con afectación en la piel por efecto de la lluvia ácida, podrá ser el punto de partida para generar comentarios o una discusión para abordar el tema de la contaminación; en espacios rurales, fotografías de terrenos erosionados por la tala de árboles, ocasionando malas cosechas, falta de alimento para el ganado e incluso ausencia de flores, insectos y arroyos motivo de juego; en la costa del Pacífico, fotografías de tortugas y de saqueadores de sus huevos como punto de partida para comentar cómo sería la comunidad sin tortugas, cómo se modificaría el turismo, la economía, la alimentación… entre otros puntos. En sí, el conflicto cognitivo debe tener relación con las necesidades, emociones o vivencias del educando… no caer solamente en el conflicto cognitivo conceptual.

- Comunicar y expresar lo aprendido. Este aspecto nos permite como docentes identificar el grado de apropiación del contenido por parte del nuestros alumnos, a diferencia de los exámenes escritos que acuden principalmente a la memoria temporal, la expresión mediante imágenes visuales o sonoras puede ser a través de mapas conceptuales construidos a partir de la información que el alumno recopile y seleccione en Enciclomedia: un *collage* con fotografías en donde se clasifiquen imágenes que representen los conceptos abordados, una gráfica que muestre la repetición de un fenómeno natural, de conducta o ideología, la grabación de un programa de radio, etc. En fin, expresar en forma libre con imágenes, sonido y texto, permite al profesor saber que el contenido pasó a formar parte del bagaje del alumno y podrá ser utilizado el día de mañana como conocimiento previo.

EL USO DE ENCICLOMEDIA EN EL AULA

Algunas sugerencias

La planeación mediante Enciclomedia aplica solamente en el grupo para el que se diseñó la clase, pues la información seleccionada para la enseñanza se toma de diferentes soportes, formas de representación y niveles de profundidad en el contenido… funcionales sólo para el grupo referente.

- Identificar los objetivos de planes y programas de estudio a trabajar. (Puede ser en planes y programas impresos o en el Sitio para el maestro en Enciclomedia.)

- Grado: 5°.
  Asignatura: Historia.
  Tema: los mayas.
  Objetivo: identificar los rasgos geográficos, sociales, económicos y culturales que definen la cultura maya.
- Considerar el enfoque de la asignatura: los temas están organizados de manera progresiva, estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y comprensión, articular el estudio de la Historia con el de la Geografía.

- Explorar previamente en Enciclomedia, al menos durante media hora, con el fin de identificar aquellos contenidos y sus diferentes soportes (imágenes, textos, narraciones grabadas, videos) que le resultan de mayor utilidad para alcanzar los objetivos planteados. Esto porque al tener como punto de partida la digitalización de los libros de texto, el contenido al que nos llevan las ligas de hipertexto no siempre se integran al contexto en que se desarrolla la clase. El maestro prepara previamente la navegación.
  - El profesor identifica que en gran parte de las ligas hipertexto de Enciclomedia en relación con la cultura maya, se accede a información vinculada con entidades, ciudades, construcciones, ubicación geográfica o fenómenos astronómicos a través de Encarta y un video de Televisión educativa.

- Una vez con la navegación (exploración) e identificación de material o información relevante para su proceso de enseñanza, es necesario configurar estrategias dinámicas que le permitan replantear el proceso a partir de la interacción con sus alumnos.

- Es recomendable la configuración de materiales como pueden ser cuestionarios en un procesador de texto, imágenes o sonidos, que mediante la proyección permitan al profesor identificar o unificar los conocimientos previos de su grupo en relación con el tema.
- Si se cuenta con el "pizarrón interactivo" o "smart board" será posible mediante las opciones *pegar y copiar* en Word, power point, encarta o Internet, generar *collages* o mapas conceptuales para, (utilizando el cañón) para propiciar que los alumnos interactúen con la información que posteriormente será almacenada; si solamente se tiene pizarrón blanco, se pueden desarrollar las mismas actividades, pero no se podrán almacenar. Por ejemplo, en la *Sección papelería en la pantalla principal de Enciclomedia*, tenemos acceso a dibujos esquemáticos que al seleccionar un mapa de México, y proyectarlo, podremos pedirle a un alumno que identifique y trace una línea que delimite la zona en que desarrollaron las culturas prehispánicas.
- A otro alumno podemos solicitarle que señale de un color "X" la zona en que vive. Si el profesor lo considera conveniente, puede utilizar la *herramienta medidor de distancias* que se encuentra en el atlas dinámico de Encarta, para conocer la distancia entre nuestra ciudad de residencia y la región maya (DF -Mérida 1,278 km).
- Él mismo u otro de sus compañeros coloreará en el esquema de México, la zona correspondiente a la cultura maya.
- Considerando la ubicación geográfica, comentarán y escribirán al lado de la región maya las características en flora, fauna, orografía, clima y su influencia en el desarrollo de la cultura maya.

- Almacenarán en un archivo la imagen-esquema generada al mismo tiempo que cada alumno anota en su cuaderno aquello que considere relevante. (posteriormente, se podrá proporcionar a cada alumno una copia del archivo o una impresión en papel del mismo).

- Ahora, el profesor proyectará un esquema en el que muestran diferentes aspectos (rasgos físicos, culturales, sociales y económicos) que definen e identifican a un grupo social, ejemplificándolo con las personas que conforman el grupo. Posteriormente, a partir de la lectura en su libro de la lección correspondiente a los mayas, se listarán las características que identifican a la sociedad maya.

- A partir de los elementos mencionados por los alumnos como partes representativas de la cultura maya: Chichen Itza, jaguar, cenote, selva, equinoccio, quetzal, lacandón, estela, calendario maya,

Enciclomedia ofrece al docente diferentes alternativas de información que le permiten diseñar estrategias de enseñanza, en donde, a través de la interacción con el contenido, los alumnos construyen aprendizajes no memorísticos basados en la percepción

juego de pelota, Pakal, Chac,… entre otros, se realizarán búsquedas de información en sonido, imagen o texto mediante Enciclomedia para conocer más acerca de ellos en cuanto a origen, elaboración y significado para los mayas. Además se escucharán experiencias personales en relación con los objetos o conceptos abordados. La información recabada en texto e imagen será organizada y almacenada utilizando un procesador de texto, para posteriormente ser distribuida a todos los alumnos.

- En Enciclomedia tenemos el Atlas de México para obtener los datos geográficos y económicos de cada una de las entidades que conforman la zona maya.

- Concluirá recopilando y anotando las consideraciones expresadas por los alumnos para definir los rasgos físicos, culturales, sociales y económicos que definen a la cultura maya.

- Como ejercicio extraclase, elaborará un documento similar teniendo como tema: la familia; la colonia, delegación o ciudad que habitamos. Utilizando como fuente de información texto o imagen de los medios de comunicación impresa.

- Para el tema de "Los zapotecas", que es la siguiente cultura abordada en el programa de estudio, una variante es organizar el grupo en equipos para que, a partir de la ubicación geográfica de la zona zapoteca, los equipos desarrollen cada uno de los rasgos que conforman la cultura y, posteriormente, los presentan en plenaria.

BIBLIOGRAFÍA

Silva Salinas, Sonia, *Medios didácticos multimedia para el aula en educación infantil*, México, Secretaría de Educación Pública, 2005.

Ferres, Joan, *Educar en una cultura del espectáculo*, Madrid, Paidós, 2000 (Colección cuadernos pedagógicos).

Pérez Rodríguez, Ma. Amor, *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*, Barcelona, Paidós, 2004.