

ENTRE MAESTR@S

**La escritura y la lectura
en bicicleta**

Liliana Martínez Cruz

La Estrategia Nacional 11+1

Ángel David Morales Cortés

**Decisiones desde la práctica:
apuntes sobre la gestión
didáctica en matemáticas
de los docentes en formación**

Eugenio Lizarde Flores

**Las representaciones
de infancia en las prácticas
para la enseñanza
de la escritura**

Darcy Milena Barrios Martínez

María Consuelo Gaitán Clavijo

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 no sólo para que la explores, sino para 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 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 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 lugares 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 o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren 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

Secretaría Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

Director de Planeación

Mario Villa Mateos

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara

Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

María Adelina Castañeda Salgado

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer

2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González

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

CONSEJO EDITORIAL

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Asistente de dirección

Patricia Ruiz Nakazone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

María de Jesús López Cervantes

Daniel Lara Sánchez

Angélica Jiménez Robles

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

María Guadalupe Correa Soto

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Teodora Olimpia González Basurto

Gerardo Ortiz Moncada

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Liliana Ochoa (Argentina)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. México

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal

Jesús R. Anaya Rosique

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada

Margarita Morales Sánchez

Formación

María Eugenia Hernández Arriola

Margarita Morales Sánchez

Diseño de encarte, formación y diagramación

Margarita Morales Sánchez

Traducción

Resúmenes: César Makhoulouf Akl

Fotografía

Roberto Pulido Ochoa

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Revisión

Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. 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: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió en Litografía Mier y Concha, ubicada en Pablo García núm. exterior 245-A, núm. interior 2, local 12, col. Juan Escutia, CP 09100, Iztapalapa, México, DF, tel. 5443 0452.

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

DESDE EL AULA



La escritura y la lectura en bicicleta

6

Liliana Martínez Cruz

La diversidad tiene color

14

Marta Elena Camacho Hurtado

La Estrategia Nacional 11+1

20

Ángel David Morales Cortés



¿Llenar a los chicos de contenidos o ayudarles a encontrar sentido a través de la lectura y escritura de textos?

28

Marilú Raya Morales



DESDE LOS MESABANCOS

Ángela Yazmín Navarrete Fragosa

34

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

La asamblea escolar: democracia y formación ciudadana

38

Miguel Ángel Cruz



Formación, calidad y modelo por competencias:
crítica al rumbo funcional de las políticas educativas

46

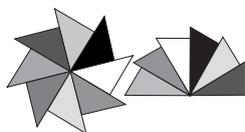
Prudenciano Moreno Moreno

Estrategias pedagógicas para la motivación lectora a través de un *software*

56

César Augusto Vásquez García

Amparo Romero Castellanos



Decisiones desde la práctica: apuntes sobre la gestión didáctica
en matemáticas de los docentes en formación

62

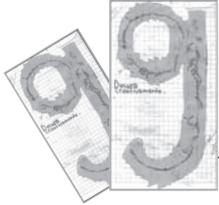
Eugenio Lizarde Flores

ENCUENTARIO

La espera

Teodora Olimpia González Basurto

73



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura

74

Darcy Milena Barrios Martínez

María Consuelo Gaitán Clavijo

PARA LA BIBLIOTECA

Nuevos trazos en la investigación educativa, tres propuestas para leer

82



REDES

Transformar el aula, la escuela y la comunidad

84

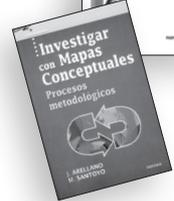
Carmen Ruiz Nakasone

Roberto I. Pulido Ochoa

Rigoberto González Nicolás

Jorge Alberto Chona Portillo

Patricia Ruiz Nakazone



CARTAS DEL LECTOR

Ma. Guadalupe Correa Soto

95

PARA PRACTICAR

Hojas que se transforman con la imaginación

Jaime Enrique



EDITORIAL

Las ideas yacen en la espera del silencio. Hasta que de nueva cuenta, las voces se juntan para mirar los acontecimientos escolares. A medida que desvela sus hallazgos, los reúne, los nombra y comunica en los espacios idóneos, como la Revista Entre@maestros que en su número 33 presenta algunas de esas miradas que reflexionan sobre la cotidianidad de la vida escolar, sus aciertos e incertidumbres, sus prácticas y teorizaciones en diferentes temas del campo educativo.

Hay tanto que decir sobre la reforma educativa actual que no acaba por terminar, que Prudenciano Moreno se atreve a expresar a través de un conjunto de razonamientos que hoy en día la educación basada en competencias es el nuevo nombre técnico del “cinismo pedagógico-mercantil” erigido en modelo educativo.

Mientras en educación básica se continúa en la incertidumbre sobre cómo aplicar las reformas educativas, docentes comprometidos con su quehacer profesional, desde su experiencia y contexto escolar, aportan algunas ideas que han logrado elaborar a partir del trabajo en el aula. Liliana Martínez con la experiencia de aula titulada *La escritura y la lectura en bicicleta*, nos lleva a reconocer los compromisos y responsabilidades que los niños desarrollan cuando se saben parte de un proyecto que realizan en conjunto dentro y fuera de la escuela. Miguel Ángel Cruz plantea la necesidad de que la escuela tome parte en la formación ciudadana y el ejercicio democrático a través de la asamblea escolar. No basta con diseñar acciones institucionales de fortalecimiento para las bibliotecas de aula y escolares, para que los maestros y los niños desarrollen la comprensión lectora, es necesario diseñar estrategias de acompañamiento docente, como la que realizó Ángel David Morales con maestros de Huajuapán de León.

El aula, un universo de color para reconocer en la diversidad a los chicos con necesidades especiales, que al igual que todos sienten, sueñan y aspiran a vivir en un mundo mejor; Martha Elena Camacho descubre y se integra con ellos. Por su parte, Marilú Raya se

pregunta sobre la conveniencia de llenar de contenidos las necesidades de sus alumnos o utilizar la lectura para descubrir las emociones y vivencias de los niños en contextos familiares llenos de violencia y contradicciones. César Vázquez y Amparo Romero dan cuenta de estrategias pedagógicas para motivar la lectura a través de un *software* de lectura interactiva. Aprender a mirar los cuadernos infantiles para descubrir el mundo de representaciones de los niños a través de prácticas de escritura, es el trabajo que han realizado Darcy Barrios y Consuelo Gaitán en Bogotá, Colombia. Transformar el aula, la escuela y la comunidad es un anhelo que cada vez se vuelve realidad entre los maestros que han decidido intervenir pedagógicamente y que pertenecen a un programa de formación, de ello se da cuenta en el trabajo colectivo que presentan docentes de la UPN que pertenecen a la Red de Lenguajes, México. Eugenio Lizarde nos convida a develar las situaciones que prevalecen en el aula, las dificultades, las inmediateces y las reflexiones que se establecen, en lo que se denomina quehacer docente para construir nuevas miradas en los maestros en formación.

¿Desarrollar la imaginación en los niños con hojas secas de árbol? Es una estrategia para fomentar la lectura que Jaime Hernández nos comparte desde Oaxaca. Olimpia González, en *La espera*, hace una invitación para recorrer los sentimientos a través del lenguaje poético. Armando Meixeuire nos pone en contacto con la película *Cómo entrenar a tu dragón*, como una forma de aprender a convivir con el entorno. Por último, en la sección mesabancos compartimos la voz de una niña de Ecatepec que aprovecha el viaje a Venezuela de su maestro para tener un intercambio epistolar con otras niñas y niños de ese país.

En ese recorrer de las aulas, nos damos cita en el próximo número de Entremaestr@s, para escuchar otras miradas, pensar el silencio y dar fuerza a las palabras. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

La escritura y la lectura en bicicleta

*Liliana Martínez Cruz**

lirios17@hotmail.com

Santa Ana del Valle, lugar ancestral en el que convive gente orgullosa de sus raíces zapotecas representadas en sus pláticas en lengua materna, en su música de banda, en los elevados pasos de sus danzas, en sus trajes tradicionales enmarcados con grandes penachos decorados con plumas multicolores. Comunidad conservadora de sus tradiciones con alma católica y habitantes llenos de esperanza en su Santa Patrona.

Santa Ana del Valle es sobre todo cuna de artistas, sus pobladores se dedican a trabajar el campo y con sus manos creadoras y sensibles a la lana tejen los hilos entre maderas para elaborar hermosos tapetes artesanales.

A temprana hora del día, los niños se levantan, unos dan de comer a sus borregos, otros riegan las plantas, van al mandado a comprar pan; almuerzan atole, malteada, café, huevos o frijoles. Jesús platica en su diario lo que hace antes de ir a clases “[...] me cambie y me labe la cara y la mano porque iba ir ala escuela y agare mi mochila mi ermana me dio dinero para comer ala ora del requireo [...]”

Después de realizar algunos quehaceres en casa, los niños emprenden su camino hacia la primaria José Vasconcelos; en el recorrido platican, juegan y se acompañan de amigos, vecinos, padres, hermanas, tías. A veces avanzan lento tomados de la mano, o bien, se recrean en las pocas calles pavimentadas, empedradas, polvorientas y áridas, que convierten en pistas de carrera con sus bicicletas.

* Licenciada en Educación Primaria. Trabaja en el estado de Oaxaca. Participante en la Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. México.

En la escuela, en punto de las ocho de la mañana, tocan el timbre varias veces de manera consecutiva para que no quede duda que llegó la hora de formarse frente a los salones, la música alegre de fondo se calla e inicia enseguida *La marcha de Zacatecas*,¹ por el altavoz un alumno del grupo al que le toca la guardia da indicaciones:

- ¡Los niños dejen de jugar!
- ¡Fórmense!
- ¡Los que están jugando, entreguen los balones!
- ¡Esos niños de cuarto fórmense bien!

Unos niños corren al baño, los niños futbolistas y basquetbolistas dejan de jugar, los columpios y resbaladillas son abandonados inmediatamente; salen de los salones, otros llegan a prisa, corren por el pasillo principal o se dirigen al estacionamiento de bicicletas; varios padres llegan con mochila al hombro ayudando a sus hijos.

Los niños marchan frente a los salones, hacia delante, dan media vuelta, se regresan, para finalizar toman distancia y se preparan para oír las recomendaciones generales del profesor de guardia o del director por el altavoz. Después de escuchar las indicaciones, de empujarse entre sí, reír y también de no haber puesto mucha atención, entran a su aula con su profesor.

En estos escenarios de Santa Ana del Valle es donde atiendo un grupo de 15 niños de segundo grado con quienes planeamos un proyecto escolar.

Al principio tenía nervios, pero pronto la sensación pasó una vez que di el primer paso. Platicué con los niños las actividades que realizamos en un proyecto pasado: *Carreras de velocidad*. Les pregunté qué querían realizar ahora, antes de que me dijeran algo Jhonatan me reclamó en voz alta que no habíamos jugado. Esto me puso un poco inquieta, no esperaba una afirmación tan dura, pues en

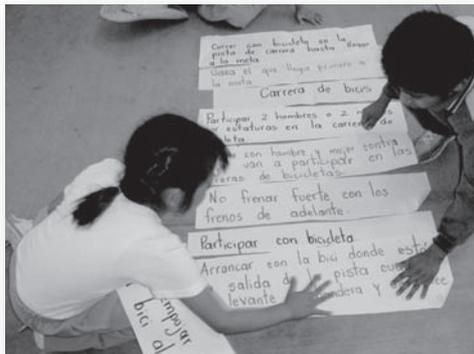
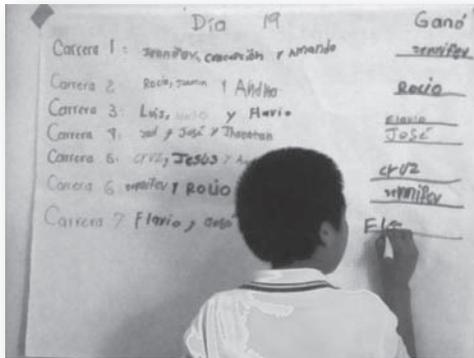
¹ Obra que se hizo popular en la época de la Revolución mexicana. Autor Genaro Codina Fernández (1852-1901). *La marcha de Zacatecas* es considerada como el segundo himno mexicano y el primero de nuestro deporte nacional: la charrería.

Acceder a la comprensión y producción de textos es un desafío para la escuela. Sin embargo, trabajar la enseñanza de la lengua a través de la pedagogía por proyectos es un acierto que elimina el aburrimiento y hastío escolar, pues tal como se muestra en este relato, los niños y la maestra deciden el proyecto a realizar, lo que los mantiene participativos y colaborando colectivamente. A través del proyecto Carreras de bicicletas es posible obtener aprendizajes en diferentes áreas, así conseguir que los alumnos investiguen, lean y produzcan varios tipos de textos.

Palabras clave: niños, escuela, aprendizajes, pedagogía por proyectos, comprensión lectora, producción de textos, experiencia docente.



Gaining access to texts comprehension and production is a challenge for schools. However, working Language Teaching through Project Pedagogy is a good choice that removes boredom and weariness in school, for as it is showed in this paper, children and teacher decide together the project to be realized, which keep them in collaboration and collective participation. With the project Bicycle Races!, they learn in all subject matters, besides researching, reading and producing different type texts.



mi percepción hicimos lo que ellos me dijeron, yo estaba segura de haberlos complacido, pronto retomé lo que recién habíamos platicado: “¿se acuerdan por qué dijeron que querían correr?, ¿por qué dijeron que hiciéramos carreras de velocidad?, ¿quiénes dijeron que querían entrenar?”, las respuestas de la mayoría de los niños cayeron como lluvia sobre toda el aula: “porque votamos”, “porque queríamos jugar”, “para divertirnos”, “para ganar”, “para hacer ejercicio”, “para correr más rapidísimo”; pareciera que estas respuestas dejaron conforme a Jhonatan, pues ya no reclamó.

De todas maneras me dejó una sensación de inquietud, ¿es tan duro complacer a todo mundo, en este caso a todos mis niños? Creo que el juego tampoco fue mi monedita de oro.

Pregunté nuevamente sus propuestas para llevar a cabo un nuevo proyecto: “entonces, ¿qué vamos a hacer?” Me respondieron en voz alta: “¡carrera de bici!”; “¡jugar al lobo!”; “¡jugar a las escondidas!”

Por votaciones ganó la primera propuesta. “¿Qué queremos lograr con la carrera de bici?”, pregunté, “¡aprender a ganar”, “a jugar”, “a manejar”, “a cuidar a la gente”, “a nuestros amigos”, “que no les pase nada”, “¡que no se lastimen!””, respondieron. “¿Qué vamos a hacer?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, seguí preguntando, ellos me dieron propuestas como:

–Hacer y decir porras.

–Dar premios o regalos a los ganadores, pedir los regalos a los niños, mamás, tíos o buscar madrinas.

–Hacer calentamiento, realizar ejercicios para el entrenamiento.

–Leer cuentos que traten de carreras de bicicleta.

–Realizar la carrera de bicicletas en la calle alrededor de la escuela.

–Prestar bicis a los que no tienen.

–Conseguir agua, vasos, azúcar y todo lo necesario para preparar agua de sabor para el día de la carrera.

–Dar recomendaciones a los corredores acerca de sus bicicletas como verificar los frenos.

–Limpiar la calle, quitar las espinas, las piedras.

–Conseguir un listón para que el ganador la rompa al llegar a la meta.

–Poner letreros como *peligro* donde haya muchas piedras y *stop* donde pasa el carro.

–Realizar primero nosotros las carreras y luego con los demás niños de la escuela.

Tres niñas dijeron que no podían manejar bici, por eso no votaron por esa propuesta a lo que José dijo: “yo te enseño” y Flavio apoyó la idea de su compañero diciendo que él les prestaba su bici. Las niñas se mostraron tímidas y les sugerí participar en el proyecto con otras actividades como decir porras,

dar órdenes de salida, anotar quiénes competirán, etcétera, y aceptaron.

A partir de entonces empecé a imaginarme propuestas de actividades, se me ocurrió elaborar una pulsera con un listón en el que escribiéramos una frase como “Carrera de bici 2009” para dársela a cada participante; preparar un programa de clausura; que cada grado escolar elaborara una porra para cuando la carrera se realizara con participantes de toda la escuela... Las ideas daban vueltas, pero todo se daría con el tiempo y con la ayuda de los niños.

También empecé a ver un panorama amplio sobre los posibles temas a tratar, hojeé los libros de texto, los libros de apoyo, el avance programático; elaboré una posible lista de recursos humanos y materiales que necesitaríamos en el proyecto.

Al organizar nuestro plan del proyecto *Carrera de bicis*, los niños me dictaban las actividades a realizar y yo anotaba en un cuadro de planeación.

Nuestro plan de actividades quedó así:

Carrera de bicis			
Tareas	Responsables	Materiales	Fecha
1. Hacer las reglas.	Nosotros.	Papel, plumón.	Hoy.
2. Recorrer la calle, ver los peligros y poner letreros o rampa, limpiar la calle.	Nosotros.	Rastrillo, pala, recogedor, carretilla, palos.	1 semana.
3. Hacer agua.	Nosotros.	Licuada, maracuyá, colador.	1 día, el de la carrera.
4. Manejar, calentar, hacer ejercicios.	Los que van a competir.	Bicis, bomba de aire.	4 días.
5. Hacer porras y conseguir la cinta, apuntar a los que van ganando (los competidores).	Los que no van a competir.	Papel, lápiz.	4 días.
6. Hacer las carreras.			1 día.
7. Dar regalo al que gane.	Entre todos.		
8. Hacer las banderas.			

Inmediatamente empezamos a trabajar conforme al plan. Abordamos el primer punto: los niños me dictaban las reglas del juego y yo anotaba en el pizarrón, las copiaron en papel bond para exponerlas en el aula y fue aquí donde varios niños se dieron cuenta de que teníamos que elaborar dos banderas que nos ayudarían a indicar la salida de los corredores, por lo que esta actividad se agregó al final del plan del proyecto.

Hasta el momento teníamos elaboradas las reglas en crudo o, mejor dicho, en borrador:

Reglas

- No empujar con la llanta.
- No poner hilo entre la llanta.
- No frenar fuerte con los frenos de adelante.
- Participar con bicicleta.
- Hombre con hombre y mujer con mujer.
- Participar de dos en dos por estaturas.
- Salir cuando se levante la bandera y se ondee.

Platicamos sobre cuidarnos y evitar accidentes en la competencia. Me pareció pertinente volver a tratar el tema de las zonas de riesgo y así iniciar con la actividad número dos de nuestro proyecto. Después de leer el texto del libro integrado *La prevención de accidentes*, los niños narraron en forma grupal muchas experiencias de accidentes que han tenido en casa, en la escuela, en casa de familiares, en fiestas, en la calle, en el campo, y las formas como hubieran prevenido dichas situaciones.

Salimos a la calle, en donde se realizaría la competencia, a identificar las zonas de riesgo. Trabajamos con una cámara fotográfica de cartoncillo que tenemos en uno de nuestros libros recortables. Los niños tomaron fotografías, dibujaron en una tarjeta la fotografía tomada, escribieron detrás de la tarjeta lo que se dibujó y el nombre de quien

tomó la foto, para esto platicamos sobre cómo se les llama a las personas que trabajan tomando fotografías, los niños tenían muchas ideas sobre ello y dudas también, unos mencionaban “¡fotografiatas, fotografías, fotogramas, cámaras, fotocopias, fotografías!” a esta última mención sólo le hacía falta expresarlo con acento, así que los ayudé un poco y les dije que se dice “fotógrafo” o “fotógrafa”.

Unos niños se dieron cuenta de que este material no estaba anotado en el plan del proyecto, por lo que me avisaron y corrieron a donde estaba el papel bond para anotarlo, Luis Alfonso fue el primero en llegar con plumón en mano y empezó a escribir pero bajo el rubro *Responsables*, por lo que sus demás compañeros le gritaron que no siguiera escribiendo en ese espacio sino en donde corresponde a *Materiales*.

Al final, todos coincidimos en la ubicación de las zonas de riesgo, acordamos dónde y cuántos letreros de peligro poner.

Busqué un cuento para abarcar parte de las ideas generales que los niños plantearon al inicio del proyecto, les leí en voz alta *Una aventura en kayak*, que trata sobre una competencia de carrera; los niños vieron las imágenes en el libro de lecturas, comentamos la secuencia de la historia, me pidieron que lo volviera a leer porque les gustó mucho, me pidieron que les explicara más sobre el kayak, y ellos también exponían sus ideas sobre cómo sería maniobrarlo. Con ello abrí paso al tratamiento del tema “Los medios de transporte”. En la lluvia de ideas me nombraron muchos ejemplos: burros, moto-taxis, barcos, aviones... y también el kayak, pronto se apropiaron del kayak, esto me animó mucho. Trabajaron en parejas, enlistaron y dibujaron los medios de transporte que hay en su localidad, investigaron en su libro cuáles son los transportes terrestres, por qué se llaman transportes terrestres, cómo se llaman los transportes que andan en el cielo y los que andan en el agua; Jesús desde su lugar me preguntó “¿cómo se escribe taxi

maestra?”, pero llegó pronto a mi lugar enseñándome su cuaderno diciendo “¿es así?”, su escrito decía *tacsi*, pero él me preguntó cómo se escribe, no cómo decía, por lo que escribí la respuesta en el pizarrón para dar oportunidad a los demás niños de ver la información y recuperarla si así lo requirieran.

Mientras hacía anotaciones en mi diario, José Guadalupe me habló fuerte desde su lugar:

José Guadalupe: Maestra, ¡Jennifer está pegando mucho!

Maestra: ¿A quién?

José Guadalupe: ¡Jenni está pegando mucho las palabras!

Entonces intervine pidiéndole que ayudara a su compañera.

Realizábamos la revisión de nuestro plan de trabajo en varias ocasiones para retomar las actividades pendientes. La actividad *Hacer las porras* nos ocupó una sesión rápida, aunque no muy sencilla porque la verdad no me sé muchas. Tuve que retomar pequeños ejemplos de internet y recordé que a los niños les gusta jugar a las rimas: por equipos enlistan lo más rápido una o dos palabras que terminan igual que calzón, cuchillo, metate, ardilla, etcétera; esto ayudó mucho a avanzar el trabajo con las porras incompletas que planteé después de que ellos me dictaron una porra que se sabían de memoria.

A los niños les gustaron las porras, las copiaron, las repasamos y las aprendimos de memoria. Tuvimos un emocionante torneo de fútbol femenino en la escuela. Los niños, desde las gradas, emplearon las porras con mucho entusiasmo para dar ánimos a sus compañeras. Los aficionados del equipo contrario también gritaban. Muchos pudimos disfrutar de esta algarabía deportiva. Me atrevo a decir que el ambiente, las emociones encontradas con un adversario, el sentido de defensa



grupales, el número de asistentes, provocaron que los niños hicieran uso de sus porras, todo se conjugó y salió perfecto; nuestro equipo ganó, pero el día de las carreras de bicis sólo decían “¡corre, corre!”, “¡bravo!”, “¡más fuerte!”, y ayudaron a marcar con muchas ganas las órdenes de salida de los corredores: “¡en sus marcas... listos... fuera!”, pero no dijeron las porras.

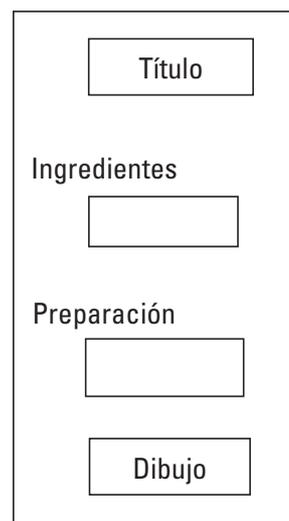
Al tiempo que llevamos a cabo la actividad del recorrido de la calle, aprovechamos para realizar varias actividades más, por ejemplo, medimos la calle alrededor de la escuela con la ayuda de mecates que medían un metro y de un “meca-hilo” transparente y resistente de más de 100 metros de largo. Por cierto, al notar que hacíamos esta labor, los integrantes del comité de padres de familia en turno y el director salieron a ayudarnos a medir. Los niños a veces perdían la cuenta de la cantidad de metros que iban midiendo, pero pronto propusieron y colocaron señas con piedras cada 10 metros de distancia. Todos medimos 100 metros y un cachito al final del carrete de hilo, por lo que después optaron por seguir midiendo esta vez de 100 en 100. Al término nos dimos cuenta de que serían 670 metros y un cachito lo que recorrerían los participantes de la carrera.

Para la elaboración del adorno indagué, a través de una gráfica de barras, qué eran las figuras geométricas, cuáles conocían los niños y cuál era su favorita, éstos nombraban alguna figura, pasaban a dibujarla en el pizarrón y después de varios ejemplos señalaban su preferida al pintar un cuadro en la gráfica de barra. Con esta información acordamos calcar y recortar círculos de colores, los engrapamos en hilos resistentes para adornar e hicimos banderines en forma de triángulos, en ellos los niños escribieron la secuencia de 100 metros hasta el 600 para indicar la distancia de recorrido en la pista de carrera.

Realizamos otros ejercicios de la asignatura de matemáticas: adornamos un metro de mecate con

los círculos y les planteé problemas como “¿cuántos círculos habrá en dos metros?”, “¿cuántos círculos habrá en 3 metros?”

Tratamos el tema de la receta de cocina para preparar los bolis de maracuyá, pues en días anteriores los niños comentaron y decidieron que en lugar de preparar agua hiciéramos bolis porque les gusta más. Los niños llevaron al salón recetas de cocina en revistas, en recortes y un recetario; mientras que otros no se apoyaron en los libros disponibles en la Biblioteca del Rincón. Exploramos las recetas, los niños decían: “¿tienen dibujos”, “tiene cómo se hace”, “viene Preparación”, “dice Ingredientes”, “tiene su nombre”, “tiene Título!”, posteriormente elaboramos el esquema de este tipo de texto.



Con el apoyo del esquema, escribimos nuestra receta para hacer bolis de maracuyá, los niños dictaban a sus compañeros voluntarios que querían escribir en el papel bond. Al escribir el título, José Guadalupe lo hizo con letra minúscula pero pronto le reclamaron para que empleara la b mayúscula.

Los alumnos le dictaban a José Guadalupe: “¡licuadora!”, “¡cuchillo!”, “¡cuchara!”...

Sí se van a ocupar, pero “¿son ingredientes?” les pregunté. José respondió “no, agua”.

José Guadalupe preguntó, “¿por qué no son ingredientes?” A lo que José le respondió: “porque, ¿a poco lo vas a echar a la licuadora?”

José Guadalupe quedó pensativo, los demás se quedaron callados y fue tal la seguridad con que José justificó que no apelaron a aquella respuesta.

Más adelante, Luis Alfonso anotó los pasos de la preparación, con el apoyo de todos, leímos y repasamos los avances del texto, les planteé preguntas: “¿qué se hace?”, “¿qué sigue?”, “¿nada más las semillas?”, “¿qué vamos a hacer?”, “ya lo molimos ¿y luego?” Los niños también preguntaban y daban indicaciones:

“Pero haz grande ese”, reclamaba José, refiriéndose a la letra mayúscula.

Los alumnos continuaron dándose indicaciones: “¡es con un acento!”, “¡lleva zeta!”, “¡no se entiende, otra vez!”, “¡vamos a tacharlo y ponerlo abajo!”, esto lo decían cuando escribían algunas letras sobre otras. Moisés después le dictó: “Echar el agua de maracuyá en la bolsa y amarrarlo y echarlo en el refrigerador”.

Jhonatan corrigió a Moisés: “¡en el congelador!”

Mientras yo les leía: “congelador, ¿para qué?”, los alumnos a coro me dijeron en un tono que no supe si era irónico, de burla o de “acaso no sabe, maestra”: “¡para que se haga hielo!”

Revisamos y corregimos la receta en forma grupal, nos pusimos de acuerdo para investigar cómo se escribe azúcar y maracuyá, si en ingredientes pondríamos “bolsas”, o en la preparación escribiríamos “lavarnos las manos”. Nos organizamos previamente con los ingredientes, con los utensilios y elaboramos nuestros bolis.

También revisamos las reglas del juego, pues el texto estaba en borrador desde el inicio del proyecto, así que las comentamos y las modificamos hasta que quedó expuesta en trozos de pliegos de papel que pegamos en la pared.

Participar con bicicleta.

Arrancar con la bici donde está la salida de la pista cuando se levante la bandera y se ondee.

No frenar fuerte con los frenos de adelante.

Participar dos hombres o dos mujeres por estaturas en la carrera de bicicleta.

Hombre con hombre y mujer contra mujer van a participar en la carrera de bicicletas.

Correr con bicicleta en la pista de carrera hasta llegar a la meta.

No empujar con la llanta de la bici al otro compañero.

Gana el que llegue primero a la meta.

Para cerrar el proyecto, realicé una reunión con los padres, el director y el comité de padres de familia de la escuela, juntos acordamos apoyarnos para que los niños entrenaran y se llevaran a cabo las competencias en la pista de carrera de caballos de la comunidad. Por último, los niños escribieron letreros e inventaron símbolos para indicar el cierre de la calle y enlistamos el orden de los competidores. Así, llegó el día esperado por todos. Se pusieron en marcha las carreras. Los niños me ayudaron a dar las indicaciones de salida gritando. Estuvimos atentos para que no hubiera accidentes. La mamá de José Guadalupe nos llevó agua de mango para todos. De esta forma, disfrutamos del día soleado, del agua fresca que el comité preparó, de los gritos alentadores de todos los asistentes y del bolis de maracuyá que nos refrescó. @

La diversidad tiene color

*Marta Elena Camacho Hurtado**

marelecahur@yahoo.com

El mundo pasa sin interrupciones, con paisajes y gentes que llenan la escena en algún momento de la vida, glorias inaccesibles, con perdones que no pedimos y que inquietan a veces la conciencia.

Cuando recuerdo estos escenarios pareciera que me aferro al tiempo para sujetarlo y cambiarlo, pero en definitiva, éste transcurre inexorable, solo y sordo a veces, y los interlocutores han sido siempre la memoria y los espejos contra los cuales se refleja mi práctica diaria, mis reflexiones, proyectos, problemas y soluciones.

Por ello, dar una mirada al pasado y hablar de esto es quizás una virtud que te arranca la propia personalidad y en ocasiones te desnuda el alma.

LA DISCAPACIDAD, UN CONJUNTO DE VOCES TRISTES Y MARGINADAS EN EL MUNDO DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA

Y es así como la discapacidad a veces silente, triste y marginada se manifiesta. A veces habla, grita, llora, por la simple y sencilla razón de que quiere ser escuchada.

Creo firmemente que en este momento soy la traductora de esas voces que en ocasiones no han tenido nombre ni identidad sino sólo etiquetas que les han restringido las oportunidades de acceso a una vida plena y feliz.

Evocando al tiempo que es como el viento porque empuja y genera cambios y en ocasiones hace que nos sintamos prisioneros de una circunstancia que no buscamos sino que nos buscó, y para liberarnos es imprescindible pensar y sentir hacia adentro a través de la reflexión. De

* Profesora de Educación Especial en el Distrito Federal.

pormenor en pormenor vamos descubriendo el exterior y la intimidad de cada uno de nuestros alumnos y de nosotros mismos. Y sólo entonces, cuando nos encontramos, los pormenores suelen convertirse en pormayores.

Definitivamente, el color de cada paisaje es siempre distinto, nos invade la mente y el corazón. Todavía recuerdo con nostalgia aquel paisaje lleno de chiquillos ávidos por descubrir el mundo, inquietos, curiosos, juguetones, traviesos, y así como el río se vuelve mar en algún momento tendría que dejar mi sólida banqueta para instalarme en otro vaivén de la vida y mirarlos desde otro ángulo.

Y así transcurre el tiempo, se suman los días y las jornadas, y mucho después llega un nuevo amanecer al que si le pones color puede ser espléndido o solitario; pero eso sí depende de nosotros.

Jazmín, Luna, Teresa, Jesús y José Alberto serían los jóvenes que justificarían mi presencia en ese escenario, esa escuela secundaria llena de jóvenes, algunos con grandes expectativas y sueños, otros dejando que los arrastrara el destino, ese destino y futuro inciertos. Escenario lleno de contrastes y maestros, a veces esclavos de sus costumbres, aunque todos somos un poco esclavos de ellas, porque no nos sueltan, nos diseñan un carácter o adjudican un temple.

Pero creo que así como la costumbre de amar suele limar el amor y debilitarlo, hay que amar al margen de cualquier costumbre, improvisadamente a veces. El amor es más seguro cuando nos toma por sorpresa porque incluso desorienta la costumbre.

Y fue así como aprendí a amar y comprender a toda esta diversidad, para entender la realidad y transformarla un poco.

La palabra inquietud es la que describe mi realidad de entonces, como si fuera un humo concentrado que sería capaz de descubrirme en algún momento de la vida y tendría que preguntarle a la conciencia cuántos reproches me reserva porque en algunas ocasiones no pude cumplir la misión encomendada. Esto me hace pensar en Jesús, quien hundido en la desesperación, la violencia, el abandono y la orfandad y haciendo uso de su único derecho:

El presente texto da cuenta de una experiencia de aprendizaje en torno a la lectura y escritura de alumnos con capacidades diferentes en el contexto ordinario de la educación secundaria. Muestra la necesidad que tienen los adolescentes de comunicar sus emociones y sentimientos a través de diversas formas de expresión, así como la importancia de que la escuela recupere al sujeto real, al adolescente con intereses, gustos, motivaciones y proyectos varios y donde la institución tiene mucho por hacer.

Palabras clave: educación secundaria, diversidad, adolescentes, sentimientos, comunicación, lectura, escritura.



This paper gives an account of a learning experience around reading and writing of students with different capabilities in the regular context of secondary education. It shows the need for teenagers to communicate their emotions and feelings through diverse ways of expression, and the importance for school to recuperate the real subject, the adolescent with various interests, likings, motivations and projects, where the school has much to do.

la “libertad” se perdió en el mundo de las drogas.

No logré hacer que entendiera que la libertad es un pastel que no se puede comer de un solo bocado, sino sólo en pequeños trozos y uno no tiene más remedio que ser libre. De todos modos, la cordura nos vigila y amenaza con meternos en el corral de la razón, pero unos somos más frágiles que otros.

En cualquier descuido de la vida, los conflictos suelen levantar murallas. El desacuerdo se viste de rabia y los reproches presentan factura. Una pregunta inquieta mi alma, ¿qué pasaría si los maestros nos diéramos la oportunidad de escuchar y mirar con detenimiento a cada uno de nuestros alumnos?, ¿tendrían la necesidad de aturdirse o perderse en la penumbra?

Entiendo que todo ocurre por algo, y en ocasiones es adrede, desde el maleficio de las drogas hasta el desmantelamiento de la juventud. Pero lo más triste es pensar que todo está destinado a que no creamos en nosotros mismos y menos aún en jóvenes frágiles e indefensos ante tales circunstancias.

Cuando pienso en él quisiera hacer un agujero en mi memoria, ese archivo alucinante quisiera soldarlo de tal manera que ni el taladro del recuerdo pudiera abrirlo nuevamente.

Por ello creo que la realidad es un manojo de poemas sobre los cuales nadie reclama derechos de autor pero que definitivamente al fundirse con el tiempo nos dan esta realidad tangible y a veces dolorosa.

También pienso que uno tiene derecho a la alegría, que a veces está es-

condida detrás de la niebla y un tanto demorada, pero ella espera paciente que voltees a mirarla. Siempre hay una rendija del alma por donde ella asoma sus enormes ojos. Entonces el corazón se vuelve más vivo, sale de su quietud y es tan libre como el pájaro.

Jazmín, Teresa, Luna y José Alberto los describiría con esta palabra “alegría”, porque sus esfuerzos fueron grandiosos y alcanzaron sus metas a través de dejar volar su imaginación, esa loca que tenemos hospedada en la razón, que nos susurra permanentemente y nos conduce en el mejor de los casos a la lectura y la escritura, esta última como una musa que nos arrastra con suma pasión.

Con ello, recuerdo a Luna, una adolescente solitaria absorta en sí misma y afectada por el abandono de su madre, cuando era muy pequeña, y el de su padre, cuya profesión periodística consumía todo su tiempo.

Luna descubrió en la escritura su forma de comunicación más eficaz. La escritura como el exilio que le permitía irse y volver. Su exilio tan pasivo, inerte, violento y a veces tan fugaz que le daba la oportunidad de abrazar a su madre, ese fantasma que apenas si recuerda y que le producía un dolor desgarrante.

El silencio de Luna era un vigilante contemplativo, pero inmóvil que tenía voz al escribir. De esta manera, su padre conoció que su fascinación eran los viajes, mismos que describía con singular detalle; descubrió que lo amaba por no abandonarla; que sus lecturas favoritas eran los cuentos de terror; que sentía una especial admiración por su hermano, quien vivía

[...] recuerdo a Luna, una adolescente solitaria absorta en sí misma y afectada por el abandono de su madre, cuando era muy pequeña, y el de su padre, cuya profesión periodística consumía todo su tiempo

con absoluta libertad; y también que extrañaba a su madre.

Los pasos de Jazmín no eran firmes, su lenguaje poco entendible, su visión limitada; sus manos ya habituadas a la rigidez no agredían, no golpeaban, pero sí tenían la vocación de acariciar, caricias que tenía encerradas por no saber a quién darlas, pues el miedo de abrirse a los demás hacía presa de ella.

Jazmín, con todo el esfuerzo que le representaba el habla y su timidez, siempre dijo lo que pensaba. Entendía el rechazo de su madre por haber nacido en esas circunstancias y le agradecía el tiempo invertido en ella, el no buscar una pareja para rehacer su vida y no dejarla en el abandono.

Su madre, esa madre ausente, aborta en su amargura por no comprender los caminos indescifrables del destino, confiada en que recibía el castigo de su propia conciencia al atentar contra la vida de su hija no nacida. Esa madre con silueta triste, desvanecida, silenciosa y sin alivio que por más que el tiempo pase no puede perdonar lo imperdonable.

A veces me pregunto por qué los seres humanos buscamos respuestas donde no las hay y nos convertimos en un completo disparate, buceamos a través de la fe, buscamos el cielo y cuando agotamos éstas nos metemos en la obscuridad que no nos exige nada.

Cuando Jazmín comunica en un escrito todo lo que siente, su madre logra ver las huellas que ha dejado en su hija, las de ida son profundas, resultado de cicatrices en el alma; las de vuelta están llenas de esperanza; y las próximas serán nuevas y frescas. Sus manos rígidas se



abrirán para acariciar a su madre y sus pasos serán más firmes, porque en ese ir y venir de la vida madre e hija se encontraron.

Teresa es como ese árbol cuya modestia y alegría es infinita, vivaz, y cuyo follaje da la bienvenida a los pájaros, esos hermanos traviesos que juegan todo el día y traen noticias de otros lados. Hay árboles que sólo tienen ramas y hojas, pero hay otros que además tienen flores y frutos.

Tere fue quien abrió las puertas a sus demás compañeros, con ella los maestros se acercaron a conocer cómo piensan, aprenden y sienten los jóvenes con discapacidad y con ello a veces se quitan la venda de los ojos y logran ver que no hay diferencia para con los otros, son personas que sueñan, aman y sienten como los demás.

Ella siempre se mostró segura de sí, aun con su andar pausado, su lenguaje entrecortado pero con ideas



claras. Una joven ejemplo de independencia y arraigado valor para asirse a sus sueños. Nunca buscó compasión ni privilegios sólo una oportunidad para aprender de ella misma y de los demás. Un ejemplo de fortaleza para alcanzar sus metas.

Hay ocasiones en que la piedad nos toca porque la merecemos y otras en la que somos piadosos porque creemos que la merecen.

Creo que la piedad tiene cierto olor a miseria, pero cuando se mezcla con el amor puede tener un aroma agradable y es así como Luis Alberto logra incluirse en un contexto que de inicio sólo tenía olor a rechazo y exclusión.

Las cosas que a veces nos faltan, cuántas cosas. Las que se quedaron en el camino o nunca accedieron a nosotros por extrañas circunstancias, lo que es cierto

es que todos carecemos de algo y este joven no era la excepción, pero a veces somos tan ácidos y cortos de visión que sólo vemos lo que al otro le falta, pero no volteamos la mirada hacia nosotros mismos para ver nuestro déficit.

José Alberto, un chico alto, bien parecido, con una vocecita aguda y tímida, extraviado en ese lugar porque su cerebro enviaba señales confusas que lo desorientaban, pero que afortunadamente por su inocencia no se daba cuenta de todo lo que ocurría en torno a él.

Con su actitud de paz y alegría envió un mensaje claro a los que pensaban que esa escuela no era el lugar adecuado para él, con ello decía “no voy a irme”, tendrán que echarme sin motivo, sólo vine a aprender. Pueden mandarme vendavales, agravios y hasta insultos, que se agregarán a la colección de mis descuidos, de mis errores, de mis disparates, de mis tropiezos inevitables y hasta de mis extravagancias, pero no voy a irme y si me voy será para perderme en la nada.

El horizonte se abrió para este joven cuando accedió a la lectura y la escritura, esas maravillas que le harían descubrir el mundo. Ese camino que tenía que



recorrer paso a paso saltando todos los obstáculos que los escépticos ponían en su andar. En cambio, los llenos de optimismo vencimos el tedio y la costumbre y le ofrecimos caminar de la mano con ánimo, paciencia y un poco de ilusión por los libros y la palabra.

Por eso creo que de vez en cuando es bueno tener delirios, que vienen salpicados de locura y enajenación, pero no importa porque los delirios nos sacan del mundo cotidiano y nos arrojan en brazos de la esperanza y nos mueven a veces sin tomar precauciones, nos atrevemos a hacer cosas que resultan positivas y con ello desafiamos al destino.

Por todo esto creo que la lectura y la escritura son el escaparate de la realidad, donde hay festivales y también cementerios, pero definitivamente es uno de los trayectos más estimulantes de esta vida.

A través de este escaparate también hice caminar a los padres de familia, vivieron las maravillas que traen consigo la lectura y escritura, donde algunos lograron asombrarse, encontrarse consigo mismos, con otros y por fin coincidir con esas voces que querían ser escuchadas.

A veces con nuestra actitud demostramos que el miedo a lo desconocido es sólo eso, "miedo"; ese que está solo en la mente de quien lo crea, pero no es algo tangible, por eso tantos miedos cuando nos acercamos a la diversidad, esa que también tiene color y sólo matices distintos. Cuando enfrentamos el desafío de trabajar con estos jóvenes caemos casi siempre en la derrota porque queremos ser islas áridas, magras y resacas que nos hundan en la soledad y olvidamos que el amor a nuestro hacer es una corriente

A veces con nuestra actitud demostramos que el miedo a lo desconocido es sólo eso, "miedo"; ese que está solo en la mente de quien lo crea, pero no es algo tangible, por eso tantos miedos cuando nos acercamos a la diversidad, esa que también tiene color y sólo matices distintos

que puede unirnos y así desafiar el destino, ese destino que puede estar lleno de esperanza para ellos.

No olvidemos que lo imposible lo llevamos en el ánimo y que éste no es capaz de saltar el miedo si no lo desafiamos. Estos alumnos son ejemplo de valentía por atreverse a cruzar un campo con una senda llena de sorpresas y totalmente inédita, en el que la felicidad crece cuando las voces se juntan y por fin coinciden con una voz que los espera con entusiasmo para ayudarles a transitar ese camino.

Todos venimos al mundo con la obsesión de un imposible y luego cuando tomamos conciencia de esta obsesión la transformamos en sueño; un sueño que a veces tiene la puerta cerrada, pero que si tocamos varias veces alguien puede abrir para transformarse en realidad.

Luna, Teresa, Jazmín y José Alberto alcanzaron su sueño. Primero transitaron por la escuela secundaria, después por la enseñanza media superior y Luna, quien no abandona la idea de ser escritora, continúa luchando en la universidad.

Todo esto es un archivo del pasado que trae reminiscencias superadas, pero no borradas definitivamente. Un archivo con penas y glorias. Un espacio por el que desfilan una serie de actores con actitudes y costumbres que pintan un rostro propio a descubrir y en el mejor de los casos a conquistar sin engaños.

También en este espacio se mueven las esperanzas propias que dan cuenta del oficio y la escritura y es que la vida, las tragedias, las obsesiones, la relación con la cultura y el lenguaje definitivamente marcan el oficio creador. @

La Estrategia Nacional 11+1

Acciones para Fortalecer la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula

*Ángel David Morales Cortés**

chazaacando@gmail.com

LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA ESTRATEGIA 11+1

La estrategia está organizada en actividades mensuales que integran las experiencias y testimonios de los docentes, así como los requerimientos de atención en otros ámbitos, en otros contextos, para lograr la interacción con otros actores; actividades que contribuyan a mejorar la práctica docente; en este sentido, se enfoca a atender cinco líneas de acción:

1. Vinculación curricular.
2. Padres de familia.
3. Biblioteca escolar y de aula.
4. Otros espacios para leer.
5. Conocer los acervos.

Se llevaron a cabo las actividades propuestas en la estrategia con los colectivos docentes para organizar los acervos y planear las actividades de la biblioteca como condiciones indispensables para lograr su accesibilidad, por medio de estrategias de mediación que favorecieron la interacción con los materiales como: lectura en voz alta, lectura individual o en grupos, escribir y hablar a partir de los temas contenidos en ellos, elaborar reseñas, inventar historias, comprender y disfrutar textos literarios e informativos, reflexionar sobre lo que lee.

* Profesor de Educación Básica. En esta experiencia era asesor en el Centro de Maestros 2002, Huajuapán de León, Oaxaca. Ahora se encuentra adscrito a la Escuela Secundaria General “Evaristo Cruz Mendoza”, Comunidad Guadalupe Victoria, San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oaxaca.

Así fue como la Estrategia 11+1 –la cual propone actividades mínimas puntuales que demandan del colectivo escolar información, organización, actuación y evaluación del propio trabajo– nos funcionó como detonadora de necesidades formativas e invitó a construir un diálogo pedagógico en el que el colectivo escolar valoró las acciones y resultados en función de la planeación y las condiciones de avance del proceso.

Por estas razones, el Centro de Maestros 2002 de Huajuapán de León, de acuerdo con los propósitos del Programa Nacional de Lectura (PNL) y el Programa Estatal de Lectura en Oaxaca (PEL), consideró implementar dicha estrategia dentro del área de influencia para el ciclo escolar (2008-2009), y se acordó impulsar la estrategia en las diferentes zonas y niveles que estuvieran dispuestos a impulsar dichas actividades como parte de su trayecto formativo.

Cabe mencionar que además de haber desarrollado las actividades propuestas de la Estrategia 11 + 1. Acciones para Fortalecer la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula, se hizo necesario llevar a cabo la evaluación e intercambio de experiencias entre los distintos colectivos docentes, a fin de fortalecer y enriquecer la práctica educativa entre las escuelas participantes.

Éste fue el motivo que originó, en acuerdo con los centros de maestros de la región, brindar una mayor proyección a estas acciones generando la propuesta de llevar a cabo el Primer Encuentro Regional de Lectura en la Región Mixteca con la participación de los colectivos docentes de los centros de maestros 2011 de la ciudad de Tlaxiaco, 2016 de la ciudad de Nochixtlan, 2019 de la ciudad de Putla y 2002 de la ciudad de Huajuapán de León.

Todo esto acorde con los lineamientos del PEL, en cuyo documento se establece la implementación de talleres, ferias de lectura conferencias, reuniones estatales, encuentros de experiencias regionales y estatales; y en el marco del Programa Nacional de Lectura que propone mejorar los hábitos lectores de los alumnos y maestros de educación básica, para incidir en el desarrollo pleno de las competencias comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, a fin de que los alumnos se formen como lectores autónomos.

Esta experiencia da cuenta de los procesos de formación docente que permitieron implementar la Estrategia Nacional 11+1. Acciones para Fortalecer la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula, a través de una planeación de actividades dirigidas a poner en movimiento la biblioteca, lograr su accesibilidad y propiciar el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita de la comunidad educativa: niños, maestros y padres de familia. Este proceso implicó la apropiación de la Estrategia 11+1 a través de la formación docente.

Palabras clave: programa nacional y estatal de lectura, formación docente, comprensión lectora, expresión oral y escrita, educación, formación docente.



This experience gives an account of the teaching education processes which enabled the implementation of National Strategy 11+1 to Strengthen the School Library and the Classroom Library, by planning activities aimed to put in motion the library, to attain its accessibility and promote the development of reading comprehension and oral and written expression of the educational community. This process implied the appropriation of Strategy 11+1 through teaching education.

En este contexto, el centro de maestros 2002 impulsó las acciones propuestas para favorecer el dominio de la comprensión lectora y el uso de la lengua oral y escrita. Esencialmente en lo que corresponde a la capacitación de asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

Finalmente, hoy podemos decir que los resultados son prometedores, los niños han desarrollado habilidades de comprensión lectora, les gusta llevarse libros para leerlos en sus casas.

Los padres de familia no sólo apoyaron los trabajos sino que además también se han convertido en lectores autónomos, cuentacuentos, actores, carpinteros y otras cosas más; lo único curioso es que los profesores aún no se acostumbran a prestar los libros a todo mundo.

DESDE EL PROGRAMA

En la Estrategia 11+1 se propone abordar cinco grandes líneas de acción; es decir, las actividades propuestas se desarrollaron con base en estas cinco temáticas, incluyendo sugerencias acerca de cómo llevar a cabo los trabajos mes con mes.

Desde agosto hasta junio el calendario de actividades sugirió actividades específicas que fueron analizadas, socializadas y seleccionadas en los diferentes colectivos participantes.

En cada eje se ofrecieron dos o más sugerencias de trabajo, por lo que los colectivos seleccionaban libremente cual llevarían a cabo en sus centros de trabajo, debido a que no se podían realizar todas por diversos factores específicos de cada centro: tiempo, espacio, número de integrantes, características de la comunidad, etcétera.



Vinculación curricular

Las acciones propuestas consideran “las competencias”, “los ejes temáticos” y “las actividades” establecidas en los planes y programas de acuerdo con el nivel educativo, para ofrecer a los docentes oportunidades de uso de los acervos de la biblioteca enfocadas al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, que apoyen los procesos de enseñanza en las diversas asignaturas.

Padres de familia

Con el propósito de lograr la integración y participación de los padres de familia como mediadores de la lectura, que favorezcan la creación de vínculos entre éstos y el docente, los alumnos y el acervo de la biblioteca, se proponen actividades para el desarrollo de las competencias comunicativas y la formación de lectores desde el ámbito familiar.

Biblioteca escolar y biblioteca de aula

Se proponen actividades para instalar y poner en movimiento la biblioteca de la escuela para garantizar la interacción de los acervos de la biblioteca escolar y biblioteca de aula.

Otros espacios para leer

Es una propuesta de actividades para llevar a cabo con toda la escuela donde se fomente la lectura a la comunidad educativa de forma lúdica.

Conocer los acervos

Se ofrecen actividades con los libros de categorías específicas, con la intención de promover su conocimiento, organización y uso con distintas temáticas. Las cinco líneas de acción están incluidas en la presentación de cada uno de los meses que comprende el desarrollo de la estrategia durante el ciclo escolar, de agosto a

junio, a través de cinco recuadros. El desarrollo de la estrategia propone también actividades permanentes que apoyen al docente en el seguimiento y evaluación de su plan anual de trabajo, a través de la integración de evidencias para sistematizar las actividades realizadas con apoyo de la estrategia durante los 11 meses que comprende.

METODOLOGÍA

Además de utilizar como base fundamental la Estrategia 11+1, los trabajos en los colectivos fueron complementados con la práctica de estrategias de lectura que servían como ejemplos de cómo desarrollarlas, primero en colectivo y después en el salón de clases, de tal forma que en la siguiente sesión se analizaban los resultados de la puesta en práctica de cada actividad realizada, cada maestro relataba su experiencia y mostraba las evidencias de los productos obtenidos.

De tal forma, me di a la tarea de diseñar una metodología de trabajo, a través de la cual los profesores tendrían que desarrollar las habilidades necesarias para la implementación de un trabajo como éste en sus escuelas, incluso tuvimos que admitir que los maestros no somos lectores, por lo que como primer punto de trabajo me pareció pertinente impulsar la lectura de manera personal, para lo cual el reto específico de cada participante fue leer por lo menos un libro durante el mes.

Entonces lo más adecuado, desde mi experiencia en los ciclos anteriores, tenía que ser llevar a la práctica las actividades en el colectivo docente para que a través de la vivencia personal los docentes fueran desarrollando primeramente las mismas habilidades que se busca lograr en los alumnos, además que se volvieran conscientes de dos cosas: en primer lugar que es posible desarrollar todo tipo de actividades del pensamiento a través de la lectura, y en segundo, que el maestro es, o debe ser, el mediador de todo este proceso, por estas razones diseñé las sesiones de trabajo en cuatro momentos:

Primer momento: leyendo y compartiendo. En este momento los profesores compartían las lecturas realizadas durante el mes de manera personal y daban sugerencias de qué libros leer.

Segundo momento: socializando experiencias. En este segundo momento los profesores compartían sus experiencias, evidencias o productos de las experiencias al realizar las actividades que en su colectivo escolar implementaron. Y analizábamos cuáles habían sido los aciertos o dificultades —que hubo muchas—, para que entre todos encontráramos puntos de encuentro a través de los cuales fuimos perfeccionando estrategias surgidas desde nuestro colectivo.

Tercer momento: estrategias de lectura. En esta actividad se ponían en práctica estrategias de lectura que habían sido previamente seleccionadas por mí para que sirvieran como ejemplos de cómo desarrollar las actividades de lectura o escritura y que también se podían llevar a cabo en su colectivo de aula.

Cuarto momento: estrategia 11+1. Finalmente se analizaban las propuestas de esta estrategia y tras comentar acerca de sus posibilidades, cada colectivo decidía en su centro de trabajo cuál de ellas llevarían a cabo.

Hoy las evidencias nos permiten sentirnos satisfechos de nuestro trabajo. Sin embargo, la verdadera razón de haber alcanzado tal éxito no radica en haber aprendido a trabajar con las actividades de lectura ni en haber desarrollado las habilidades necesarias para la motivación lectora, ni siquiera el hecho de habernos vuelto lectores habituales por gusto y no por obligación. La verdadera razón por la cual hemos alcanzado el éxito, que si fue un aprendizaje, se debe a que, por fin, por motivo de haber implementado este proyecto, nos detuvimos a realizar un análisis de nuestro trabajo, para después, al aprender a trabajar en equipo, buscar y encontrar las soluciones adecuadas para cada una de nuestras escuelas y comunidades. En este sentido, podemos mencionar de manera específica cuáles fueron los logros alcanzados por nuestro colectivo.

Cuadros de resultados de generación de conocimiento

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento

Propósito	Resultado esperado	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado.
1. El fortalecimiento curricular y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.	Que los participantes se integren a la estructura educativa e interrelacionen con las formas de organización docente, asumiendo su función como hablantes y oyentes, con el propósito de que puedan interactuar y movilizar a las bibliotecas en los diferentes espacios para que se lea y se escriba.	Los libros dejaron de ser objetos y se volvieron actores con voz. Y los participantes pasaron de lectores oyentes a seres hablantes que inquietan, que preguntan al libro, cuestionan, argumentan, que conducen a cultivar la curiosidad, el espíritu de investigación y el desarrollo de las capacidades expresivas.	Trabajo coordinado entre todos los actores que participan en la escuela, que favorecen vínculos de comunicación, colaboración y compromiso entre directivos, el colectivo docente y la comunidad escolar, para impulsar procesos autogestivos. Para compartir dudas y encontrar solución a diversos problemas, mantener comunicación, e intercambiar información, acompañarse.

Cuadro 2. Fortalecimiento de la capacidad profesional

Propósito	Resultado esperado	Resultado obtenido	Indicador verificable
2. El fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal.	Organizar la escuela para instalar una biblioteca accesible y en movimiento.	Las ideas y las formas de entender la vida del centro escolar significó que algunas experiencias de los participantes en torno a la cultura escrita se vieran confrontadas; en otros casos se requirió la apropiación de "nuevas" nociones en torno a ésta, así como la necesidad de ampliar la comprensión del fenómeno educativo; sin embargo se innovó en los contenidos, actividades y formas organizativas en el ámbito escolar y al interior del aula. De tal forma que se instalaron todas las bibliotecas escolares y de aula en las escuelas participantes.	Se instalaron las bibliotecas, se nombraron comités, reglamentos, servicios, planes de trabajo, se produjeron carteles, periódicos murales por ciclos, construcción de figuras con diversos materiales; los padres participaron activamente como cuentacuentos y relatores de los trabajos realizados por los niños.

Cuadro 3. Apropiación social del conocimiento

Propósito	Resultado esperado	Resultado obtenido	Indicador verificable
3. La capacitación y actualización de recursos humanos para la formación de lectores.	Éste está dirigido a todo el personal que realiza labores de docencia y de lectura y escritura en las escuelas, considerados como los impulsores de la transformación escolar por medio de acciones que permitan al colectivo escolar la identificación y resolución de problemas. El desarrollo de habilidades de lectura y escritura. De comunicación, hablar escuchar.	Para desempeñar mejor su labor, en las actividades de lectura y escritura se desarrollaron habilidades en diversos ámbitos de la vida escolar: los que se refieren a la gestión para mejorar la organización escolar, las que se refieren a las prácticas pedagógicas y su relación con la biblioteca escolar, y se identificaron las necesidades de capacitación y actualización, así como la importancia de la formación de colectivos y la organización autogestiva.	Se realizaron reuniones de trabajo con los colectivos participantes de acuerdo con la propuesta de la estrategia; sin embargo no se realizaron mensualmente debido a las diversas actividades de una y otra índole, por lo que se modificaron las fechas conforme a las necesidades y requerimientos de los participantes.

Cuadro 4. Impactos esperados

Impacto esperado	Plazo (10 meses)	Indicador verificable	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor desempeño de los alumnos. • Capacidad para organizarse grupalmente. • Experiencia para iniciar una investigación. Desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora, análisis, reflexión, crítica, resolución de problemas, razonamiento lógico. • Desarrollo de habilidades lúdicas. • Aprendizaje significativo. • Aprendizaje de la lectura y escritura por gusto. 	Se dio inicio en el mes de agosto de 2008 y se culminó en junio de 2009.	<ul style="list-style-type: none"> • Agendas de trabajo. • Informes mensuales. • Encuentro regional. • Inauguración de bibliotecas. • Nombramientos de comités. • Elaboración de reglamentos. • Planes de trabajo. • Fotografías. • Videos. • Memoria del encuentro regional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores se resistían al préstamo de libros por el temor de que se dañaran o extraviaran. <ol style="list-style-type: none"> a) La cantidad de extravíos o daños fue mínimo y el aprovechamiento fue notorio. 2. Los profesores no esperaban que los padres de familia se involucraran en las actividades. <ol style="list-style-type: none"> b) Los padres no sólo participaron en las actividades, terminaron leyendo más que los maestros. 3. Los profesores veían al PNL y pel como una carga de trabajo. <ol style="list-style-type: none"> c) No sólo se obtuvieron mejoras en la lectoescritura, mejoraron en todas las asignaturas y se facilitó el desarrollo de las actividades planeadas.

PROPÓSITOS ALCANZADOS

Los docentes participantes:

- Identificaron la estrategia de asesoría y acompañamiento como una acción necesaria en las escuelas de educación básica, para impulsar procesos de gestión y el desarrollo pedagógico enfocados a la formación de lectores y escritores, con el apoyo de la biblioteca escolar.
- Reconocieron y promovieron el trabajo participativo del colectivo docente, alumnos, padres de familia y la comunidad para el mejoramiento de la organización escolar y la instalación de una biblioteca que apoya el proyecto educativo.
- Identificaron la importancia del funcionamiento de la biblioteca escolar y de aula como una propuesta pedagógica que da respuesta a intereses y necesidades de los maestros, alumnos, padres de familia y comunidad, para el mejoramiento de las competencias comunicativas, el desarrollo curricular en el aula y el desarrollo de proyectos de conocimiento e intercambio cultural.



Fotografía tomada en el encuentro de evaluación, al final del ciclo escolar, Jardín de Niños “Niños Héroe” de Huajuapán de León, Oaxaca

- Reconocieron el papel relevante que desempeña el maestro bibliotecario y del comité de la biblioteca, para que apoyen su labor como impulsores del proyecto educativo de la biblioteca escolar y como mediadores en el desarrollo de la cultura escrita en la escuela.
- Identificaron la importancia de la elaboración de un plan de trabajo entre el maestro bibliotecario y el maestro de aula que apoye el desarrollo de su práctica, para mejorar sus competencias comunicativas y atender las necesidades de información y recreación de sus alumnos.
- Identificaron los trabajos en colectivos docentes como una forma de organización, de comunicación, de intercambio de experiencias, propuestas y soluciones de acompañamiento en el proyecto pedagógico y el desarrollo de la cultura escrita en la escuela.

CONCLUSIONES

La instalación y puesta en marcha de la biblioteca escolar demanda, de parte del colectivo escolar, primero el reconocer que es un “problema real” al que se enfrenta la escuela; segundo, que es un problema que se integra por un componente pedagógico y un componente de gestión escolar.

La parte que corresponde al componente pedagógico demanda un proceso de innovación de la práctica docente, transitar de una “pedagogía tradicional” centrada en la “exposición magistral” del docente a una pedagogía organizadora y animadora de situaciones diversificadas de aprendizaje para los alumnos.

La gestión escolar se reconoce como el elemento movilizador del proyecto institu-

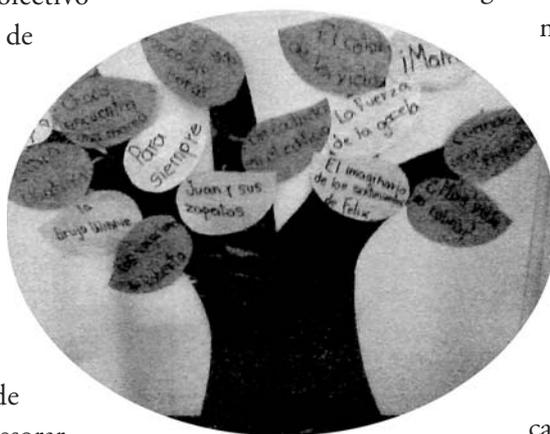
cional, en el que se busca fomentar una escuela con todos los servicios, entre éstos la biblioteca de aula y la biblioteca escolar, y que esto sólo se logra con la participación de todos los actores sociales que la conforman: alumnos, profesores, apoyos administrativos y padres de familia.

En este contexto es que se busca que la asesoría a la escuela se reconozca como una estrategia formadora, tanto para el colectivo escolar y los actores sociales de la escuela como para el asesor acompañante, por ser un desafío pedagógico, organizacional y educativo, la instalación y movimiento de la biblioteca escolar.

Es pertinente señalar que el aprendizaje del desarrollo de una estrategia de acompañamiento vale para asesorar el proyecto institucional de la escuela y no se limita a la instalación de la biblioteca escolar. Asimismo, se reconoce como una estrategia que busca poner al frente el proyecto escolar en el colectivo docente.

Por tal motivo, si en nuestras escuelas tenemos la oportunidad de mejorar nuestras competencias comunicativas, sólo podremos lograrlo si:

1. Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas.
2. Diversificamos las formas, momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y, junto con ellos, propiciamos tiempos para la lectura individual y entre compañeros.
3. Revisamos juntos los textos que escribimos para mejorarlos y comunicar realmente lo que queremos.



4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gustos, intereses y necesidades, con el fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas.
5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula, así como los libros de texto gratuitos a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés.
6. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable.
7. Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades.
8. Prestamos materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado.
9. Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narren, lean y escriban con y para sus hijos.
10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos, en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad. @

El árbol de la sabiduría.
Fotografía tomada en el jardín de niños del municipio de Tezoatlán de Segura y Luna, en donde los alumnos colocaron una hoja del árbol con el nombre de cada libro que leyeron en el grupo durante el ciclo escolar

¿Llenar a los chicos de contenidos o ayudarles a encontrar sentido a través de la lectura y escritura de textos?

*Marilú Raya Morales**

kika_ariel@hotmail.com

Me encontraba ante el inicio de un nuevo ciclo escolar, sexto año, ese era el grado que me correspondía y que con gusto acepté. Años atrás había trabajado con este grupo y me satisfacía ponerme en contacto con esos jóvenes llenos de inquietudes y experiencias; quedé complacida con ellos, realizábamos producciones de textos en equipo, juegos y todo les agradaba. Siempre participaban con mucho entusiasmo, eran chicos que se integraban con facilidad a cualquier actividad traviesa, juguetona, aunque algunos tuvieran problemáticas familiares como sucede en la mayoría de los grupos.

Comencé a poner mis pensamientos en las actividades que realizaría para que mis alumnos, en este nuevo ciclo, fueran los mejores de la escuela. Me propuse que les agradara la lectura y la escritura, realizando juntos varios proyectos; lo primero que se vino a mi mente fue crear un taller de escritura, iniciar la biblioteca del aula para que ellos tuvieran que leer, practicar la expresión oral y muchas otras actividades.

De esta manera llegó el primer día de clases: una presentación acostumbrada, dinámicas y la formulación de nuestro reglamento. Recuerdo perfectamente las caras de interrogación de mis alumnos, fue así como empezó a transcurrir el tiempo y junto con éste mi desesperación. La actitud de ellos hacia el trabajo era desinteresada, cuando llegaba el tiempo de escribir no lograba ver en esos escritos una idea clara; en su mayoría divagaban y los textos no se entendían.

En aquel momento no supe qué hacer, cambié mi estrategia de trabajo seleccionando algunas lecturas, como la de la rana sorda que cae en un hoyo y piensa que los que se en-

* Profesora de Educación Primaria en Ecatepec, Estado de México.

cuentran arriba le gritan que se esfuerce por subir, pero la realidad era todo lo contrario. La búsqueda de estas lecturas respondía al objetivo de que ellos encontrarán el gusto por participar y que esta participación les aportara una enseñanza. Recuerdo que leía diariamente ante el grupo en voz alta, quería lograr que ellos participaran pero no lo lograba. Entonces recurrí a las preguntas, esas casi obligatorias que los maestros acostumbramos hacer: “¿qué opinas de la lectura?”, “¿qué te pareció?” No tuve éxito, parecía que los torturaba, llegué a pensar, “¿qué es lo que quieren?” ¡pero tampoco se los pregunté!

Busqué otras herramientas. Examiné libros con el propósito de poner en práctica actividades diversas para no aburrirlos con lo de siempre; éstas consistían en juegos organizados a partir de ciertas reglas y el producto final era un escrito.

“—Observen jóvenes —así les llamaba—, ahora trabajaremos estas actividades, están muy buenas, lo vamos a hacer juntos para que todos entiendan”. Al término de la actividad observaba sus trabajos y me daba cuenta de que no les había quedado tan claro, aunque ellos a coro habían respondido que sí. Entonces, como era de esperarse, en el examen de la primera evaluación obtuvimos la calificación más baja de los tres grupos de sexto. ¡No lo podía creer! Revisé detenidamente los exámenes; sus lecturas y problemas no estaban resueltos razonablemente, no existía comprensión en las problemáticas presentadas.

Y AL FINAL TODO SEGUÍA IGUAL

Continué trabajando duramente; en ocasiones en equipo. Al inicio un tremendo desorden: jugaban, platicaban y tardaban demasiado tiempo en organizarse; debido a esto los trabajos no se culminaban. Yo sentía que perdíamos el tiempo y de esta manera iba trascurriendo el ciclo escolar y, junto con éste, la llegada del segundo bimestre. Los resultados mejoraron, pero muy poco, y digo muy poco porque yo esperaba más. En la reunión de firma de boletas platiqué con los papás y les pedí su ayuda para que entre sus hijos, ellos y yo, lográramos fortalecer las debilidades de comprensión y colaboración en las tareas escolares. Como podrán imaginar ellos decidieron apoyarme, en-

Ante las exigencias académicas de los programas escolares, los maestros, no pocas veces, dejamos de lado la parte de los afectos en los niños de educación básica. En esta experiencia se narra el descubrimiento que una maestra hace, cuando sus alumnos muestran apatía por sus aprendizajes, y aunque lo intenta una y otra vez, con una y otra estrategia, no logra superar los desencantos escolares, sino hasta que descubre que una historia logra involucrar a todo el grupo para escribir desde la individualidad de cada uno las problemáticas familiares que viven.

Palabras clave: escuela, lectura, escritura, sentimientos, aprendizaje, niños, estrategias, actividades, problemas familiares.



In face of academic demands of schooling programs, teachers, not seldom, leave aside the affective part of children in basic education. In this experience a discovering by a teacher is recounted, when her students showed apathy for their learning, and even though she tried once and again, she didn't manage to overcome their disenchantment for school. Until she discovered that a story succeeded in engaging the whole group for writing down the family problems they lived, from each one's individuality.

seguida formaron una larga fila para platicar sobre las calificaciones u otros asuntos relacionados con sus hijos. Al final, se quedó conmigo la abuelita de Fernanda, con lagrimas en los ojos me platicó que estaba enferma y era una persona pensionada que se hacía cargo totalmente de *Fer*, ya que sus papás se habían divorciado cuando ella tenía tres años. Su hija se había juntado con una persona que la maltrataba y la pequeña no quiso estar con ellos, así que se la entregó a su abuelita.

FERNANDA Y SUS AFECTOS

Fernanda era una niña que en aquel momento mostraba una conducta muy tímida y distante, aunque sus calificaciones eran de los primeros lugares. Cuando su abuelita terminó de conversar conmigo acordamos ayudar a *Fer*, para que no se sintiera sola.

Después de todo esto, di mi apoyo constante a esta jovencita, le preguntaba a diario: “¿cómo te encuentras?” O con otras palabras le manifestaba que estaba al pendiente de ella y que su trabajo era importante. Lentamente sentí un acercamiento entre nosotras que favoreció la comunicación y expresión de sus sentimientos.

Una ocasión se acercó a mí para comentarme que esos últimos días se sentía de muy mal humor, que constantemente le contestaba en forma grosera a su abuelita. La razón era que ella deseaba tener una familia que la llevara a pasear y disfrutar juntos un fin de semana.

Me parecía una persona muy especial, delicada como una flor y tan frágil,

**Una ocasión
se acercó
a mí para
comentarme
que esos
últimos días se
sentía de muy
mal humor, que
constantemente
le contestaba en
forma grosera a
su abuelita**

carente de ese afecto que se le negaba y que en algo la estaba afectando.

Poco a poco comenzó a relacionarse con sus compañeros, en verdad se esforzaba por destacar ante el grupo, mientras que a la mayoría de ellos les importaba lo mismo obtener un seis que un cinco. Después de todo me preocupaba tanto su actitud que continuamente planeaba actividades, para ver si con alguna de ellas lograba el cambio tan esperado en mis alumnos.

NUEVOS INTENTOS, UNA MIRADA, MISMOS RESULTADOS

Un día comenzamos con el préstamo de libros a casa. Pusimos en el árbol lector manzanas de colores. La primera era de color verde con el nombre del alumno escrito, que se obtenía al terminar de leer tres libros; el siguiente nivel era la siguiente manzana amarilla, que se obtenía al haber leído seis libros; y después la roja que representaba la lectura de nueve libros. Luego se repetían los colores aumentando de tres en tres el número de libros.

Poco fue el impacto que esta actividad produjo en la mayoría de los alumnos; sin embargo unos pocos, que podía contar con los dedos de la mano, lograban interesarse en la lectura, lo cual era mi objetivo.

Enseguida implementé un cuadernillo de creación y resolución de problemas matemáticos, pensaba que de esa manera razonarían diferentes cuestionamientos de la vida cotidiana. Lo trabajábamos a diario. Yo me entu-

siasmaba y me involucraba con ellos en cómo resolver los tan consabidos cuestionamientos: “¿tú qué opinas?”, “¿qué le anotamos?”, “¿tienes otra forma de resolverlo?”. Como en ocasiones anteriores los estudiantes no mostraban agrado por la actividad, esperaban que los más hábiles dieran la respuesta correcta e inmediatamente la escribían, sin tomarse la molestia en leer y releer el o los problemas.

Dentro del salón había un líder a quien sólo le interesaba que cualquiera de las niñas le hicieran caso. Se la pasaba mandando besos, ese era su problema y, como es de suponer alguna de ellas caía, por ejemplo, Amairany, quien se alborotaba y le respondía con una sonrisa coqueta. Jarol era el nombre de este muchacho de tamaño mediano, tez morena y con un carácter explosivo y juguetón, al que le apasionaba el fútbol—deporte que jugaban muy bien— como a la mayoría de sus compañeros.

Cierto día se convocó en la escuela a formar un equipo entre los tres sextos, para lo cual nos dieron la oportunidad de elegir a tres alumnos. Cuando comuniqué esta noticia al grupo todos querían participar, gritaban y levantaban la mano. Jarol no se quedaba atrás: “¡ándele maestra!”, “¡elíjame a mí!, decía, le prometo que voy a cumplir con mis tareas y mis trabajos, además soy el mejor de todos y si no me elige no van a ganar”. Mis pensamientos volaron: “¡ojalá fueras el mejor para la escuela!”. Enseguida le contesté: “Tendremos que comprometernos ambos, tú en cumplir en la

escuela y yo en apoyarte para que seas parte de ese equipo; pero recuerda que también me tienes que demostrar que eres bueno para las tareas escolares”. Dos meses más tarde me demostró que era muy bueno en el fútbol al traer consigo el trofeo de primer lugar. Respecto al contrato que hicimos, le costaba en verdad trabajo, pero hacía lo mejor que podía. Sus compañeros, sin embargo, seguían en con una actitud de gran desinterés.

Un viernes observé detenidamente a mi grupo realizando una actividad de educación artística: la elaboración de unas flores con semillas. Los alumnos se organizaron en equipos por afinidad, platicaban muy tranquilamente mientras realizaban su trabajo, yo pensé: “¡Esto sí les agradó!” Mas al culminar el día, con cierta tristeza, me di cuenta que sólo la mitad de grupo había concluido la actividad. “Sí que este grupo es difícil”, pensé, por más estrategias que buscaba no había logrado integrarlo.

LA ESCRITURA DESDE EL CORAZÓN DE CADA NIÑO

Cansada ya, un día lunes, llegué al salón, tomé un libro de la biblioteca que alguien me había leído con anterioridad y me agradó mucho, su título era *Chao*; la historia trata, según



recuerdo, de Raquel, una chica que promete a su papá que su mamá no se iría con aquel hombre y los abandonaría. Al terminar de leer la historia comenzaron un pequeño debate. “Yo pienso que la mamá fue egoísta con sus hijos y los abandonó”, se escuchó una voz. Y en seguida otra voz: “no es cierto, la mamá tiene derecho de rehacer su vida con otra persona”. Al darme cuenta de ese interés que mostraban se me ocurrió una idea: “qué les parece si escribimos cada uno algún problema de los que tenemos en casa y si quieren que lo lea me lo entregan, de no ser así hacemos con su escrito lo que ustedes quieran, lo rompemos o lo guardamos, ustedes me indican. Así comenzaron sus escritos, se hizo un largo silencio durante un buen rato entre ellos, tan callados y escribiendo. Los observé detenidamente, no podía creer lo que mis ojos veían, poco a poco se fueron levantando y dejaron sus textos sobre el escritorio; aunque no fueron todos sí la mayoría quiso compartírselos conmigo. Al terminar las clases tomé estos textos y los guardé en mi bolso. Llegué a casa, me senté y me puse a leer detenidamente cada uno de sus escritos, me quedé impactada de las cosas que contaban: maltrato, separaciones, padres alcohólicos, etcétera, tantas problemáticas a las que se enfrentaban y que se expresaban tan

abiertamente. Hubo un texto con el que me quedé afligida:

Lo que no me agrada de mi familia es que somos muy separados, mi mamá y papá se casaron a los 17 y 21 años, mis papás se separaron a los tres años de casados yo tenía los mismos años. Mi mamá vivía conmigo y mi papá me visitaba, eso no me gustaba, pero empeoró la cosa cuando mi mamá en una fiesta conoció a un señor y se fue a vivir con él. Me llevó con ella, dejé a mi abuelita sola, fue horrible. Yo veía cómo la maltrataba y le pegaba. Después de mes y medio volví con mi abue, mi mamá a cada rato iba y venía porque la lastimaba, la última vez que volvió fue porque la había engañado y se fue a Guadalajara. Ella me decía: no voy a volver con él. Yo le creí, pero un sábado nos fuimos mi abuelita y yo, al regresar ya no la vimos, creíamos en ella y nos decepcionó, lloré como nunca; no quería verla, es más, me quería morir, matarme es lo que quería hacer. Ayer volvió para llevarse sus cosas, la abracé pero al mismo tiempo la odiaba, esa fue la situación de mamá. Mi papá se fue a Querétaro desde que se casó a su esposa la trata bien, cambió mucho, nada más que su esposa no me aceptaba. Hasta ahora no se nada de él y ahora me siento sola y aislada como en una caja de cartón. Fernanda.

Esta producción escrita, así como las otras, en su mayoría presentaban alguna aflicción. Lo primero que



hice fue leer y releer. No sabía de qué modo involucrarme para ayudarlos y no causarles más daño de lo que sus problemas les producían. Llegué a formular tantas ideas. No se puede pedir, indudablemente, que tengan un rendimiento muy alto cuando las problemáticas que los aquejan están presentes día con día; para ellos, eso es lo que les ocupa, la verdadera realidad. Pensé que quizá fuera mejor integrarlos en actividades en donde se sintieron realmente contentos y por un momento olvidaran sus problemas, aunque ojalá éstos no existieran; pero la solución es, quizá, no que aprendan a vivir con ellos, sino que se den cuenta de que existen y que de cierta forma son parte de la vida, pero que es importante aprender a superarlos, a enfrentarlos. Sólo que tienen que darle sentido a las cosas que hacen y es cierto también que muchos aprenden a vivir con ellos, pero otros fracasan. Cierta era que ya el ciclo se encontraba demasiado avanzado y me quedaba muy poco tiempo para poder ayudar a mis alumnos. Me dediqué con mucho esmero a buscar ese mismo tipo de lectura que favoreció la observación de lo que sucedía al interior del aula; así que incursioné con textos como: *El Caballero de la armadura oxidada*, *Atrapados en la escuela*, *15 lecciones para una clase* y *El buscador*; las poníamos en práctica en el aula. Unas ocasiones ellos leían, otras lo hacían por equipos y algunas veces leía yo. Nos

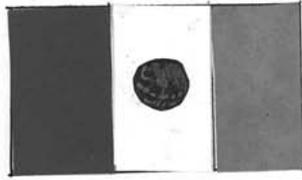
Mi labor durante esos meses consistió en la observación constante hacia las actitudes de los alumnos y relación de sus padres, lo cual escribía en un diario de campo, esto me permitió el acercamiento con algunos y la oportunidad de platicar con ellos

llegamos a integrar porque me sentía ahora sí parte de ellos, esa parte que me faltaba comprender: lo importante que son los problemas de cada uno y cómo mi papel es importante en un grupo. Mi labor durante esos meses consistió en la observación constante hacia las actitudes de los alumnos y relación de sus padres, lo cual escribía en un diario de campo, esto me permitió el acercamiento con algunos y la oportunidad de platicar con ellos, compartir sus gustos y lo que realmente les disgusta. En el caso específico de Fernanda, conocí tan de cerca sus inconformidades como sus gustos, lo que hacía sentirme parte de ella, porque desde un inicio se acercaba en forma constante, buscando el momento propicio para que yo la escuchara, esa sería la ayuda que le confortaba y aunque la gran mayoría de los alumnos tenían problemas, ella manifestaba más necesidad de ser apoyada y lo sentí cuando ya estaba por terminar el ciclo, me dijo: “maestra, repruébeme para quedarme de nuevo con usted”. Estas palabras me hicieron un gran nudo en la garganta, a mí también me dolía perder contacto con ella, sólo deseaba que le fuera muy bien, aunque del mismo modo me angustiaba su destino, pero ella tenía que tomar su rumbo.

Aún no sé muy bien cuál es el horizonte a seguir, me supongo que se descubre en el día a día con mis alumnos, pero hay que estar atentos para saber escuchar a los chicos. @

Hola amiga de Venezuela:

Yo me llamo Angeles tengo 10 años y vivo en México que es un país muy hermoso y estoy orgullosa de ser mexicana, para a 5m y estoy contenta porque saque un reconocimiento. Mi escuela es muy grande, bonita y color verde claro, y mi maestro se llama Agustín.
Y esto soy yo:



¿Sabes... lo que mas me gusta de mi país son sus costumbres, como la de la navidad, día de muertos, los reyes magos, el día de la Bandera, el día del niño, el día del padre y el día de la madre. También me gustan sus plátillos típicos como: las enchiladas, el pozole, el mole, las quesadillas, los tamales, los tacos y el picante que les gusta a casi todos los mexicanos.



Pan de Muerto



Tacos



Picante

Arbol de Navidad



Mi familia es ta formada por 4 personas que somos:
mi papá; que es chofer de una empresa llamada KENWORTH.
mi mamá; es instructora de aerobics.
mi hermanita; que tiene 4 años y va a entrar a el Kinder.
y yo; que voy a pasar a 5^o.
Yo quiero mucho a mis papas y ellos a mi tambien.

"Nuestros costumbres familiares"

El 25 de Diciembre: celebramos la navidad.

El 2 de Noviembre: día de muertos.

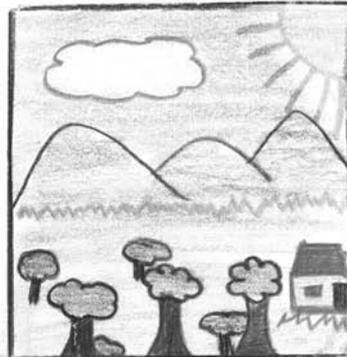
El 1 de Enero: año nuevo.

El 6 de Enero: Reyes Magos.



El lugar mas frecuente que he visitado es Pachuca Hidalgo que es muy hermosa por su zona boscosa.
En Diciembre del año pasado vi como hacia mucho frio porque cayó nieve y mi tía hizo muñecos de nieve.

Esta es una foto.



La asamblea escolar: democracia y formación ciudadana

*Miguel Ángel Cruz**
macmarcs@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La forma en que los profesores asumamos nuestro actuar dentro del grupo, definirá el porvenir del proceso educativo: permanecer en el tradicionalismo o empezar a generar una nueva forma de conceptualizar la educación, con nuevos principios y formas de trabajo distintas: para transformar al profesor en el educador que no sólo acompañe al alumno en su crecimiento como persona, sino que también contribuya, como educador, en su proceso educativo, en su formación como sujeto libre, reflexivo, consciente, responsable; un alumno crítico y analítico de la sociedad en la que se desenvuelve; capaz de participar, en su carácter de ciudadano, en los procesos sociales; un sujeto que convierta el aprender y conocer en una actividad permanente; un sujeto capaz de relacionarse con los otros en un ambiente de mutuo reconocimiento y aceptación; un sujeto con el suficiente criterio para argumentar sus opiniones e ideas, y de expresar puntos de vista acerca de los argumentos externados por otros; un sujeto con la sensibilidad suficiente para manifestar su creatividad y hacer de la lectura un acto cotidiano, placentero y recreativo.

En una nueva forma de conceptualizar la educación, el maestro tiene que ser capaz de mirar introspectivamente su actuar cotidiano, los rasgos de actitud que lo conforman, y de analizar, en principio, su práctica docente, después, su práctica educativa; un maestro con la suficiente madurez para aceptar, expresar y analizar sus reacciones negativas, de controlar sus impulsos y evitar caer en excesos –asumiendo los límites derivados de los nuevos principios educativos–; un maestro dispuesto a expresar, ante grupo, sus dudas y molestias, para que sean analizadas y se puedan construir soluciones colectivas. En otras palabras, hacer del conflicto un motivo

* Profesor de Educación Primaria en el Distrito Federal.

de análisis y aprendizaje grupal; un educador dispuesto a colaborar en el proceso formativo de sus alumnos, con la certeza de que él también se está educando o reeducando; un educador, también él, crítico, reflexivo, analítico, ciudadano participativo, creativo, lector sistemático y sujeto capaz de argumentar y expresar opiniones e ideas.

Para posibilitar la concreción de una nueva forma de conceptualizar la educación, el proceso educativo debe darse en circunstancias que favorezcan su realización. Una de las características de ese entorno tiene relación con la forma en la que se desarrollan la comunicación y las relaciones entre los alumnos y el maestro. Para favorecer un ambiente de camaradería, planteo la necesidad de propiciar un proceso de participación colectiva que involucre principalmente a maestro y alumnos (y por extensión a las autoridades, padres de familia y sociedad), donde sea requisito básico el reconocimiento del otro, donde exista reciprocidad en el acto de reconocerse: en el salón de clases y en la escuela. Para esto se deben de crear, de implementar —en primera instancia—, las bases que posibiliten la organización grupal a través de un proceso dialógico; un proceso que permita una forma de trabajo de carácter deliberativo y social (colectivo), donde todos acordemos qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y dónde hacerlo. Se trata de hacer factible, por medio de la Asamblea Escolar, una estructura organizativa que contemple el ejercicio de la democracia y la construcción colectiva de un mecanismo que procure la puesta en común de acuerdos consensados, de expectativas comunes y colectivas.

No se pretende hacer a un lado los programas curriculares oficiales, más bien lo que se requiere es conciliar la imagen distorsionada de la escuela y el conocimiento con una que les permita encontrar, al alumno y al maestro, la satisfacción de sus intereses acerca del saber, de sus necesidades de reconocimiento y motivación propia para crecer como personas, para formarse intelectual e integralmente y en todas sus capacidades. En la perspectiva señalada:

La escuela primaria debe dar a todo el mundo la ocasión de descubrir y abrir camino a la personalidad, a los gustos,

Renovar la escuela y sus prácticas implica, entre otras cosas, el desarrollo de actividades que la sociedad exige al futuro ciudadano. Así, la escuela tendría que implementar estrategias que tengan como objetivo la formación ciudadana de los alumnos. La Asamblea Escolar es una propuesta viable que puede motivar a los educadores para que con su grupo fomenten la participación colectiva, el análisis crítico, el reconocimiento mutuo, la deliberación entre iguales para llegar a acuerdos acerca del trabajo cotidiano. Esto implica el desarrollo y ejercicio de prácticas democráticas por la vía de los hechos y no sólo en el discurso.

Palabras clave: democracia, Ciudadanía, Asamblea Escolar, Deliberación, Participación, Educador, Alumno, Acuerdos.



To renovate school and its practices implies, among other things, the development of activities that society demands for the future citizen. Thereby, school should implement strategies with the objective of civic education for students. School Assembly is a feasible proposal which can motivate educators to encourage, in their group, collective participation, critic analyses, mutual recognition and peer deliberation for passing resolutions about daily work. This implies development and exercise of democratic practices, by way of action and not only of discourse.

a las aptitudes más concretas; no debe evolucionar en un círculo cerrado, sino salir de la vida para volver a la vida, como quería Decroly; debe examinar el contenido del pensamiento y no su envoltura o su etiqueta (Freinet y Salengros, 1982, p. 75).

Existe en esto un planteamiento político que no puedo dejar pasar de lado: la democratización de la enseñanza. No desde una postura ideologizada, sino desde una perspectiva de transformación personal y social. En el mundo actual, en el que cada vez más la enseñanza es “un hecho social” (Freinet y Salengros, 1982, p. 69), se impone la necesidad de democratizar la escuela; “lo que esencialmente es esto: crear una estructura y una organización escolares tales que cada cual pueda llegar tan lejos como le permitan sus facultades sin que se vea frenado por contingencias materiales” (Freinet y Salengros, 1982, p. 69).

Se trata de llevar nuevos aires de transformación escolar a nuestra aula, aire fresco, incentivos, motivaciones nuevas que al tiempo que insertan a la escuela en la dinámica social actual le posibilitan una estructura organizacional que la mueva en una proyección de desarrollo y aprendizaje personal y colectivo de mayores perspectivas de realización.

LA DEMOCRACIA DELIBERATIVA Y LA ASAMBLEA ESCOLAR

La democracia deliberativa es una propuesta teórica enfocada principalmente a los procesos políticos y jurídicos de un Estado. Se basa, principalmente, en el recurso del debate entre un grupo de iguales, como una forma de analizar un hecho o una situación. Con la exposición de argumentos a favor o en contra del asunto tratado, por medio de mecanismos debidamente definidos por todos, se construyen acuerdos por consenso o, en su defecto, por mayoría de votos de los integrantes del grupo. La democracia deliberativa así conceptualizada, hace posible la instauración consensada de esquemas organizativos y de convivencia social.

Al ser la educación parte del ámbito socio-político y la escuela el lugar donde se prepara e instruye a los alumnos para la vida adulta en sociedad, se dice, en el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de 1972:

La política no ocupa en la educación el lugar que le corresponde, ni la democracia la importancia que debería tener en la educación política. Se habla de educación política en vez de practicar la educación *para* la política; se confunde el adoctrinamiento ideológico o político con la preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones; el despertar de la conciencia política y el desarrollo de la virtudes del hombre democrático se ven sustituidos por la formación del ciudadano uniforme y dócil; se contentan con inculcar nociones políticas en vez de formar hombres para comprender las estructuras del mundo en que están llamados a vivir, que cumplan los cometidos reales de su existencia, y finalmente, que no caminen ciegos por un universo indescifrable (Faure, Herrera *et al.*, 1978. pp. 229-230).

Si es en la escuela primaria donde se están formando y forjando los ciudadanos del mañana, entonces, dice Freinet en su

Invariante núm. 27:

La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas (Freinet, 1982, p. 64).

[...] la escuela del pueblo no puede ser sino una escuela democrática que prepare, por el ejemplo y por la acción, a la verdadera democracia (Freinet, 1982, p. 65).

Si hemos visto que la escuela ha puesto una barrera entre ella y la vida real y cotidiana de sus alumnos,

será preciso eliminar esa barrera. Y una de las barreras es el desarrollo abstracto y limitado de la inteligencia, medida tan sólo por su capacidad memorística.

Existen otras formas de inteligencia [que se pueden cultivar] [entre ellas]:

- la inteligencia sensible que desarrolla el buen juicio;
- a inteligencia especulativa que constituye el genio de los investigadores científicos y de los grandes maestros del comercio y la industria;
- la inteligencia política y social que forma a los hombres de acción y a los conductores de multitudes.

El pueblo siempre ha honrado a estas diversas formas de inteligencia (Freinet, 1982, p. 45).

En el aula de clases deben implementarse procesos democráticos de carácter deliberativo que abarquen todas las situaciones escolares. Con esto, las actividades que realice el alumno en la escuela deben involucrarlo en la creación de los mecanismos de discusión, análisis y decisión de las mismas. Sus expectativas deben ser escuchadas, debatidas y confrontadas con las de los demás compañeros alumnos y con las del maestro, para que puedan, juntos, construir consensos, acuerdos comunes a todos, y se comprometan en su realización. Es la instauración de la democracia escolar con perspectivas de desarrollo no sólo educativo, sino también social, político y cultural. Es también una forma de otorgar legitimidad a las actividades que la escuela (el programa) propone.

La democracia, nos dice Joshua Cohen:

No es meramente una forma de la política, sino un marco de condiciones sociales e institucionales que facilita la discusión libre entre ciudadanos iguales [...] y ancla la autorización para ejercer el poder público (y el ejercicio mismo) en tal discusión, mediante el establecimiento de un esquema de disposiciones que garantiza la responsabilidad y el rendimiento de cuentas (Cohen, 2000, p. 29).

[...] de los involucrados (maestros, alumnos y directivos) en el proceso educativo que parte de esa propuesta organizacional, donde las decisiones deben ser colectivas:

Esto requiere que ofrezcamos consideraciones que otros (cuya conducta será regida por las decisiones) puedan aceptar, no simplemente que incluyamos sus intereses en la toma de decisiones, mientras cruzamos los dedos deseando que esos intereses sean desestimados. [...] Al requerir de justificación en términos aceptables para los otros, la democracia deliberativa propugna por una forma de autonomía política, que consiste en que todos aquellos gobernados por decisiones colectivas deben hallar aceptables las bases de estas decisiones (Cohen, 2000, p. 32).

Asumir la democracia deliberativa como parte del proceso educativo, es afrontar los conflictos que le son inmanentes y resolverlos en vez de acrecentarlos o delegar, su resolución en otros. Es asumir el riesgo de confrontar intereses y necesidades propias con las de otros y encontrar puntos de convergencia y no puntos



de choque o cruces indiferentes de intenciones autistas.

Esto implica un proceso dialógico donde unos y otros tienen oportunidad de expresar sus puntos de vista; de hablar y ser escuchados. Por ello coincidimos con Amy Guttmann, cuando afirma: “Un principio clave en la democracia deliberativa es la reciprocidad entre individuos libres e iguales” (Guttmann, 2001, p. 14).

Al hacerla parte del proceso educativo, la democracia deliberativa encuentra sustento en el segundo postulado mencionado por Edgar Faure, en la presentación del Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de 1972, mismo que hacemos nuestro:

La creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres [y mujeres] a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación, no sólo ampliamente impartida, sino repensada tanto en su objeto como en su gestión (Faure, Herrera *et al.*, 1978, p. 16).

LA EDUCACIÓN Y LA LUCHA POR LA CIUDADANÍA

Directa o indirectamente lo hasta aquí planteado repercutirá a favor de nuestros alumnos y alumnas.

Más también implica el reto de establecer un auténtico trabajo docente y social, educativo en su totalidad, de carácter deliberativo y propiciador de formas organizativas y formativas eminentemente democráticas, como parte de la vida interior de nuestras aulas y escuelas. Implica, también, que los procesos de administración burocrática actual, en los centros escolares, deben desaparecer y dar paso a procesos de gestión colectiva, deliberativa, democrática; de cogestión y autogestión pedagógica.

Es imprescindible caracterizar, en la perspectiva de esta propuesta, los elementos que de-

La práctica educativa del educador democrático tiene que ser consecuente con sus principios y metas de transformación social y política



ben formar parte de la actitud y práctica democrática del educador, del maestro. En primera instancia, la formación del docente debe ser desde los ámbitos de lo multidisciplinario e interdisciplinario, integral y permanente, con conocimientos y posturas que atiendan a los diversos enfoques de lo educativo en la etapa actual: desde lo que se plantea en los campos de la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía, la política, la historia y la literatura. Son campos que el maestro necesita dominar. Luego entonces, lo que planteo es la formación del magisterio, de los profesores y profesoras, como intelectuales, críticos y propositivos, analíticos y participativos. Necesitamos, todos juntos, posibilitar la creación de nuevas instituciones educativas a partir de nuestros hechos instituyentes cotidianos.

La práctica educativa del educador democrático tiene que ser consecuente con sus principios y metas de transformación social y política. Podemos ser radicales en nuestros cuestionamientos, pero también tenemos capacidad de proponer y construir alternativas; podemos ser activistas y ser, al mismo tiempo, educadores; podemos ser sindicalistas y políticos, mas también ser pedagogos y sociólogos; podemos ser intolerantes con el oportunismo, pero ser transformadores de nuestra práctica docente; podemos ser maestros en lucha por la defensa de nuestros

derechos, sin que esto riña con la formación del profesor como intelectual crítico. Es estar a favor de una efectiva y real profesionalización del magisterio, que lo haga involucrarse de lleno en lograr una verdadera transformación de la educación en México.

Si ya hemos definido qué tipo de maestro necesitamos, nos falta definir qué tipo de educación, en la perspectiva de esta propuesta, queremos brindar a la sociedad mexicana actual y futura; qué educación habremos de desarrollar en las escuelas. En tanto democrática, la educación deberá contener un componente político que la vincule con el acontecer de la *polis*, de la ciudad. En este sentido, la escuela hará posible el aprendizaje de la política, tomando en cuenta que:

En una educación política lo que esencialmente importa [es] el hecho de que la acción educativa vaya ligada a una práctica justa, eficaz y democrática. No basta con enseñar los mecanismos de la política.

Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales (Faure, Herrera et al., 1978, p. 230).

Al asumir una práctica educativa de carácter democrático, vamos instituyendo nuevas formas de concebir la educación, en consecuencia, necesariamente deben modificarse diversos aspectos de lo educativo, por tanto debemos instituir nuevas relaciones educativas. De ahí que sea fundamental especificar qué queremos lograr en el terreno educativo.

No nos cabe duda de que en la sociedad mexicana actual se desarrollan diversos movimientos sociales que buscan, esencialmente, modificar sus condiciones de vida y de desarrollo, ejercer la defensa de sus derechos y el respeto a sus formas de organización y diversidades culturales. Pero pregunté-

**[...] en la
sociedad
mexicana actual
se desarrollan
diversos
movimientos
sociales
que buscan,
esencialmente,
modificar sus
condiciones de
vida**

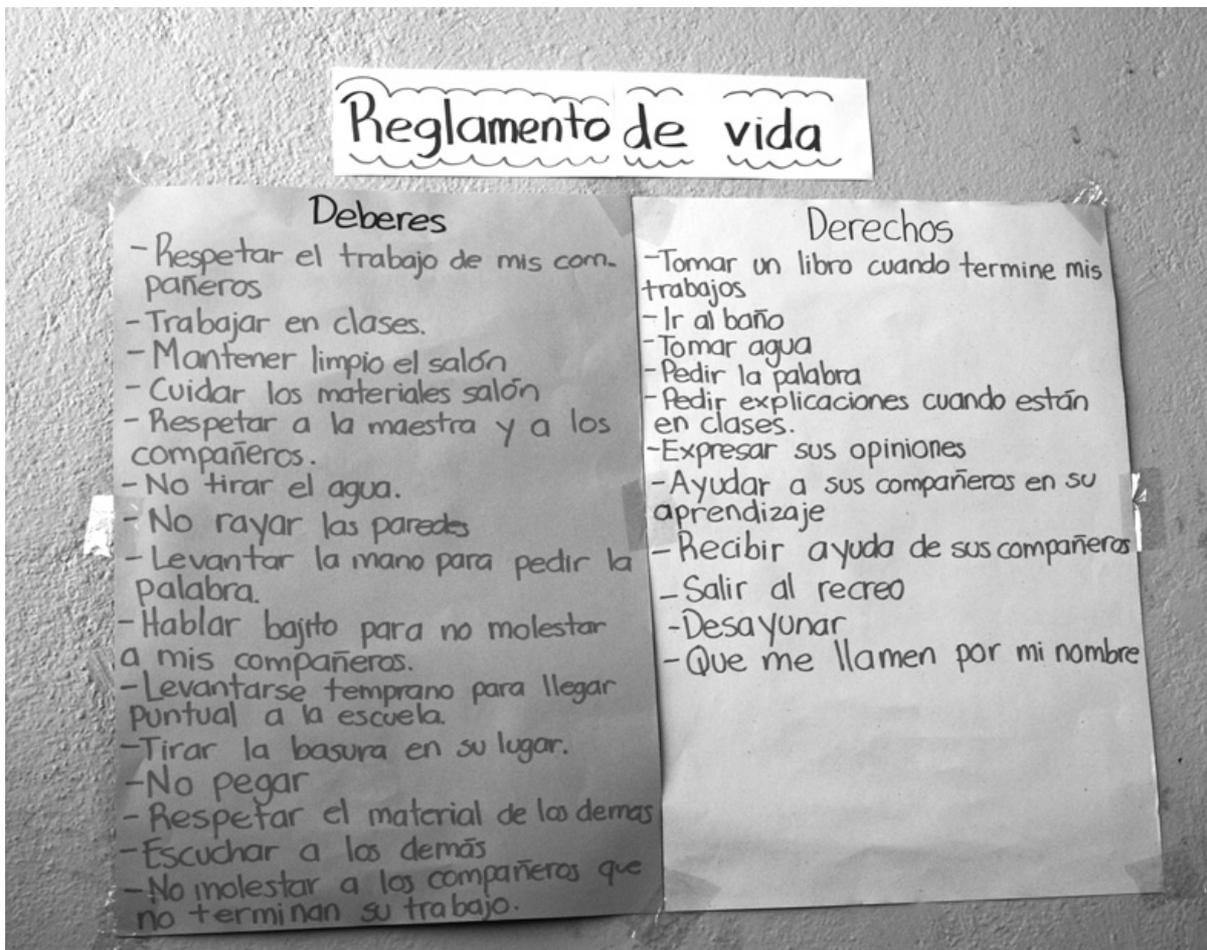


monos, ¿qué hacemos en la escuela para afianzar estos procesos sociales?, ¿qué realizamos en el terreno educativo que apoye el desarrollo democrático de los grupos sociales que conforman nuestro país?, ¿qué logra la educación básica, en este caso, como formación básica del futuro ciudadano?

Es necesario plantear: para salir de la cultura de la sumisión, del súbdito (Mendel, 1982), y pasar a una cultura del ciudadano, a una lucha por la ciudadanía, tenemos que crear, en nuestras escuelas, asociaciones de alumnos que al interior del aula y la escuela, participen de y en procesos autogestivos.

Los maestros, los nuevos educadores democráticos, deben plantearse como objetivo la ciudadanía de la educación como una forma de asumir el conflicto provocado por el neoliberalismo (el autoritarismo en su nueva faceta) en los ámbitos familiares, sociales y educativos; y que repercute en el interior de los individuos, de los alumnos, alterando sus procesos cognitivos, psicológicos, sociales y, principalmente, pedagógicos (educativos y formativos).

¿Por qué considerar al conflicto como punto de partida del quehacer educativo? Porque la no solución del mismo genera en los alumnos conductas de apatía y rechazo a la escuela, de inercia ante la misma y de una resistencia tremenda al papel tradicional de la educación y del maestro.



En tanto maestros críticos tenemos que analizar críticamente el estado de la naturaleza actual de la educación y construir una teoría de la educación ciudadana que integre los elementos políticos y sociales que la conforman (Giroux, 1992). Así, la misión de la escuela o los objetivos de la misma tendrían que asumir la lucha por la ciudadanía como parte esencial del proyecto de educación que se genere con la participación de todos los actores del hecho educativo. Es, también, una lucha por la ciudadanización

del proceso escolar en sus diferentes ámbitos de organización y operativización. Y para lograr esto se tendría en la Asamblea Escolar el marco idóneo para su implementación, y en la democracia deliberativa su sustento filosófico, político y pedagógico.

Defino el concepto de ciudadanía en el sentido expresado por Henry Giroux: “como práctica emancipatoria que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista (Giroux, 1993, p. 20). En un contexto más amplio:

Reclamar la noción de ciudadanía en bien de una filosofía pública emancipatoria exige que el concepto de ciudadanía se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formación de significado. [La ciudadanía] se tiene que analizar como proceso ideológico, a la vez como manifestación de relaciones específicas de poder [...] Al concepto de ciudadanía se lo debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos,

como un proceso de regulación y de producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (Giroux, 1993, p. 23).

Trabajar los aspectos que nos hacen ciudadanos (la crítica, el análisis, la expresión y defensa de propuestas, la toma de acuerdos, la solución de conflictos personales y de trabajo cotidiano; la deliberación acerca de los quehaceres escolares, de los conocimientos por adquirir, etcétera); trabajar estos aspectos de la ciudadanía nos posibilita construir los conocimientos básicos y el acceso a nuevos elementos de formación y proyección cultural y social. Se trata de generar, desde el hecho educativo, un contrapoder que formule, haga e impulse los cambios en la conciencia de los sujetos y en la institución educativa.

La escuela ya no puede seguir transmitiendo conocimientos en abstracto, pues los medios externos lo rebasan. El camino a seguir es involucrar estos medios externos como parte del conflicto educativo y, al mismo tiempo, construir procesos deliberativos que lleven a formar, realmente, alumnos participativos, críticos, reflexivos y propositivos. En su sentido educativo: “La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico,

así como también tener noción del contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas” (Guttman, 2001, p. 15).

La escuela primaria debe contar con procesos educativos que vayan formando al futuro ciudadano: un hombre y una mujer que defienden sus derechos a decidir en qué tipo de sociedad vivir, y que asuman responsabilidades y compromisos con sus pares y, al mismo tiempo, luchan por transformar y mejorar sus condiciones de vida, sus órganos e instituciones de gobierno, y sus procesos de desarrollo individuales y colectivos, personales y sociales. Se trata, en última instancia, de tener claro el siguiente principio: si queremos tener un ciudadano democrático, eduquémosle en la democracia. @

REFERENCIAS

Cohen, Joshua (2000). Procedimiento y sustancia de la democracia deliberativa. *Metapolítica* 14 (4), abril-junio, pp. 24-47.

Delval, Juan (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata (Colección Pedagogía).

Faure, Edgar, Herrera, Felipe *et al.* (1978). *Aprender a ser* (6ª ed.). Madrid: Alianza.

Fontán Jubero, Pedro (1978). *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*. Barcelona: CEAC.

Freinet, Célestin (1972). *La educación moral y cívica* (2ª ed.). Barcelona:

LAIA (*Biblioteca de la Escuela Moderna* núm. 4).

Freinet, Célestin (1982). *Las invariantes pedagógicas. Guía práctica de la Escuela Moderna* (7ª ed.). Barcelona: LAIA (*Biblioteca de la Escuela Moderna* núm. 2).

Freinet, Célestin & Salengros, R. (1982). *Modernizar la escuela* (7ª ed.). Barcelona: LAIA (*Biblioteca de la Escuela Moderna* núm.1).

Giroux, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Giroux, Henry A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Guttman, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós (*Paidós Estado y Sociedad* núm. 84).

Held, David (2001). *Modelos de democracia* (2ª ed.). Madrid: Alianza.

Lapassade, Georges (1986). *Autogestión pedagógica. Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Mendel, Gérard (1982). *La descolonización del niño* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.

Mendel, Gérard & Vogt Christian (1978). *El manifiesto de la educación* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Formación, calidad y modelo por competencias: crítica al rumbo funcional de las políticas educativas

*Prudenciano Moreno Moreno**

pmoreno@upn.mx

EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA Y LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES

En un primer momento de implementación de las políticas educativas para el fortalecimiento de la escuela pública y el mejoramiento de su calidad en los años ochenta, se pensó erróneamente en la transpolación del concepto de calidad derivado de los modelos de gestión laboral y organización empresarial, al ámbito de la educación; así se acuñó el concepto de *calidad total educativa*. Dado que la evolución del taylorismo, fordismo y toyotismo habían desembocado en esa idea de calidad total empresarial, entendida la producción y su resultado en el objeto mercantil como: “cero errores”, entrega “*just in time*”, “cero almacenaje”, eficiencia (velocidad), eficacia (perfección del resultado) y competitividad (bajar costos y aumentar desempeño del producto).

Sin embargo el aluvión de críticas culturales, filosóficas, antropológicas y sociales a este tentador reduccionismo conceptual, así como las obvias diferencias entre los ámbitos de acción, misión, objetivos y propósitos de la institución escolar y la organización empresarial, hicieron que a partir de los noventa, las políticas educativas para la calidad que impulsaron los organismos internacionales ampliaran su campo perceptual hacia dimensiones que las empresas no habían contemplado. Sin embargo, el proceso de globalización económica, acompañado de su política económica neoliberal y su base técnico-material, conocido como la III Revolución Científico-Tecnológica-Industrial lograron que tales políticas educativas internacionales se dividieran en dos versiones:

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Área I, Cuerpo Académico Políticas Públicas en Educación.

1. La que continuaba colocando el acento en la educación como un epifenómeno (una mera reproducción adecuada) de las empresas.
2. La que señalaba dimensiones propias de la escuela y que no podían provenir del mundo empresarial.

La primera de ella se ejemplificaba con los siguientes sucesos:

- En 1989, en Bruselas, se elabora el Reporte sobre Educación y Competencias en Europa, a través de la Mesa Redonda Europea de Industriales, con participación de las transnacionales FIAT, Lyonnaise, Nestlé, Petrofina, etcétera.
- Después de las reuniones de Namur (1993), Bruselas (1994) y de otros puntos de Europa (1995), se da a conocer el Libro Blanco sobre Educación, Formación, Enseñanza, Aprendizaje y Conocimiento. Con la finalidad de formalizar la unión escuela-empresa.
- En 1998, en París, se realiza el Coloquio Mundial de la Alianza Global para la Educación Transnacional, donde se concibe la educación como un mercado económico a desarrollar y conquistar. Dos empresas resaltan por su participación: IBM y Coca-Cola.
- El 2 de junio de 1999 se reunieron centenas de industriales de Education Business en las oficinas del Banco Mundial y gobiernos del tercer mundo para proponer la privatización del servicio. El Banco Mundial (BM) crea un sitio en Internet para promover esa iniciativa de *private education*.
- En 2000, en Lisboa, se da el aval para el aprendizaje en línea o *learning on line*. Igualmente en Vancouver se realiza un World Education Market donde compradores de alto nivel y 1,080 empresas de 64 países comercializan sistemas de educación a distancia, multimedia; con 2 millones de participantes.
- El comercio educativo declara como slogan “la formación de trabajadores y consumidores” y

Desde fines de los ochenta del siglo XX las reformas educativas mundiales y nacionales vienen siendo impuestas por los organismos de la globalización económica: BM, FMI, OCDE, OMC, lo cual no deja de ser paradójico, pues son organismos económicos, no educativos. Lo que les interesa es medir habilidades y destrezas para estandarizar al individuo en su inserción al mercado. Esta es la razón por la cual hoy en día la educación basada en competencias es el nuevo nombre técnico del “cinismo pedagógico-mercantil” erigido en modelo educativo.

Palabras clave: reformas educativas, globalización económica, organismos económicos, mercado, educación basada en competencias.



Since the end of eighties decade of XX century, world and national educational reforms have been imposed by global economics organizations: WB, IMF, OECD, WTO, which happens to be paradoxical, as they are economical organizations, not educational ones. What is of their interest is to measure skills and capacities in order to standardize the individual in her/his insertion to market. Nowadays this is the reason why the competency based education is the new technical name for the “pedagogical-mercantile cynicism” set up as an educational model.

una apertura comercial educativa como fábrica de diplomas, talleres de acreditación y licenciaturas enlatadas. De 41 compañías que cotizan en la Bolsa de valores, vendiendo educación superior, 23 son de Estados Unidos.

La segunda línea de política educativa que extiende el concepto de calidad a otras dimensiones (sin descartar la visión de la empresa, pero sin reducirla a ella) es la de los organismos internacionales que han promovido los siguientes foros:

- La Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, Tailandia, de 1990, donde se visualizó la calidad como un prerrequisito para la equidad, ante la insuficiencia del acceso y la cobertura creciente de la educación básica como únicos indicadores satisfactorios de política social.
- La Reunión de Dakar, Senegal (2000), con la participación del BM, Fondo de Población de la ONU, PNUD, UNESCO Y UNICEF, donde se hizo de la calidad la médula de la educación.
- Muy cercana a esa reunión, otra convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos, donde además de la calidad se agrega la necesidad de su “evaluación”. Aquí también participó México.

Si bien es cierto (que como en la visión empresarial) la calidad se concentra en los resultados del producto (tipo y nivel de formación alcanzado por los alumnos); también es cierto que la conceptualización se extiende a otras dimensiones como las siguientes:

1. Alumnos con buena salud física, psíquica y mental; así como con disposición a estudiar.
2. Actualización de competencias magisteriales.

3. Financiamiento y programas compensatorios.
4. Participación social.
5. Contenidos curriculares actualizados.
6. Organización y gestión Académica.

LA CALIDAD ESCOLAR EN MÉXICO

En 2001, el BM entregó a México el documento de largo título: *Fallas en educación básica para proveer a los sujetos de los conocimientos y habilidades necesarias para un ingreso exitoso en la fuerza laboral*. Al establecer la calidad como el principal problema de la educación nacional, el BM se centró en la falta de capacitación docente y otros indicadores señalados por la OCDE y el Ceneval. Bajo los postulados internacionales, se buscó entonces adecuarlos para una política nacional de mejoramiento en los índices de calidad educativa con los siguientes instrumentos de política educativa:

1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), 1992.
2. Ley General de Educación (LGE), 1993.
3. Consejos Escolares de Participación Social 1994-2000 y Gestión de la Escuela Primaria.
4. Proyecto Escolar, 1993, y antecedente del Programa Escuela de Calidad (PEC).
5. Compromiso Social para Elevar la Calidad Educativa y creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2002-2003.
6. Acuerdo para elevar la Calidad de la Educación (ACE), 2007-2012.

Con la formulación de las diferentes versiones sexenales del Programa Nacional Educativo desde el sexenio del ex presidente Salinas de Gortari, la política educativa para lograr la calidad, entendida ahora como la capacidad de la escuela para implementar y lograr sus metas institucionales, se entiende en la

actualidad como la generalización en todos los niveles y modalidades del sistema escolar de tres factores estrechamente interrelacionados: la imposición del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), la evaluación estandarizada para definir estándares de calidad y la recomendación de introducir nuevas tecnologías informáticas en todas las escuelas que sea posible. Con esta tercera línea programática se confunde calidad con sus condiciones de infraestructura para que ella florezca.

En educación básica, el PEC y después la ACE fueron las políticas centrales de la calidad. En el año 2001 ingresaron 2,239 escuelas al PEC, pero aún sin contar con la entrada de escuelas secundarias. En el ciclo 2002-2003 eran 9,780 escuelas y 20% ya eran secundarias. En 2003-2004 ya eran 15,013 escuelas, en 2004-2005 se alcanzaba la cifra de 21,307 escuelas y en 2006 casi se cubre la meta planeada de llegar a la cifra de 35,000 escuelas PEC de educación básica; aunque hay que señalar que tal cifra cubre sólo 20% del total de escuela de educación básica y 10% de secundarias.

CRÍTICAS AL MODELO, BÚSQUEDA Y AMPLIACIÓN DE ALTERNATIVAS DE LA CALIDAD

La principal crítica que se ha hecho al PEC (si bien se reconoce también su contribución) es que terminó convirtiéndose en una fuente de obtención de recursos financieros y materiales para las escuelas; pero sin lograr transformar el modelo escolar aislado, rutinario, mecánico y sin presentar alternativas a los problemas docentes, pedagógicos y “turbulentos” del malestar educativo de los actores del sistema por una parte. Es posible establecer también la misma crítica para la ACE.

Por otra parte, al desconocer los actores del sistema el análisis crítico-reflexivo de los impactos de las tendencias globalizadoras y del MEBC, así como el modelo de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación (NTIC-AE) y sus respuestas culturales, se pierde toda una veta de

investigación educativa que pudiese contribuir a la búsqueda, formulación y ampliación de alternativas a la calidad; pues hoy en día este concepto se ha vuelto “polisémico” y las respuestas culturales al anterior modelo de calidad han sido muy diversas, pero susceptibles de ser agrupadas metafóricamente en siete sectores:

1. Los que han aceptado por convencimiento o por resignación el modelo global, técnico, competitivo de la calidad, ordenado por los organismos de la globalización (los hipermodernos).
2. Los que claman por un equilibrio entre formación tecno-económica y humanística (modernos crítico-reflexivos).
3. Los que han recibido el modelo con apatía, indiferencia y desgano (posmodernos).
4. Los que piden un regreso al pasado (premodernos).
5. Los que rechazan el modelo técnico, pero aceptan la parte ligada a la defensa ecológica (antimodernos).
6. Los que plantean un intercambio de tecnología de la ciudad al campo y de fraternidad-solidaridad del campo a la ciudad (desmodernos).
7. Los que se manifiestan por una inclusión de lo moderno, pero en un modelo de apertura y ampliación hacia lo pluridimensional, ético, estético, sutil y trascendental (transmodernos).

En este último sentido, de la diversidad de las respuestas culturales, es en el que planteo la necesidad de ampliar el concepto de calidad en la formación educativa en una nueva visión de *calidad alterna* que incluya otras dimensiones de la misma:

1. Reconocer la complejidad del fenómeno para avanzar en la comprensión y desarrollo

de un aspecto “externo” y otro “interno” de la calidad. Contribución de la escuela a una sociedad justa. Atender la debilidad del saber docente y su actualización.

2. Percibir el tránsito del paradigma de ciencia aislado, desconectado y especializado (de Descartes a Piaget) a otro de carácter unificado, integral, conectado y presentado como un “bloque” interrelacionado (Lazlo, Touraine, Gardner, Root-Bernstein, Morin, Chopra, Wilber, Schon, etcétera). Apertura a los nuevos modelos pedagógicos: espiral dinámica, aprendizaje polímata, escuela del sujeto, inteligencias múltiples, PNL, comunidades de aprendizaje y redes de intercambio, etcétera.
3. Superación del “malestar educativo” mediante una escuela que amplíe su equipo a áreas de atención comunitaria y problemas complejos de alumnos y docentes.

COMPETENCIAS, INTELIGENCIA Y EVALUACION ESTÁNDAR

Las competencias son únicamente formas técnico-funcionales de actividades que se encarnan en habilidades, destrezas y desempeños productivos. Pero es necesario no confundir con la *inteligencia*, ya que:

La inteligencia no es la mera capacidad de concebir, recordar y comunicar, es más que eso. Uno puede estar muy informado y ser hábil en un nivel de existencia y completamente torpe en otros niveles... la capacidad no es inteligencia. Inteligencia es una sensible y lúcida percepción de la totalidad de la vida; la vida con sus problemas, contradicciones, desdichas, alegría. Darse cuenta de todo esto sin preferencia alguna y sin ser atrapado por ninguno de sus eventos, sino fluir con la totalidad de la vida, eso es inteligencia (Krishnamurti, 1999, p. 109).

En esta tónica, agrega el autor citado, que *ignorancia* no es la falta de conocimiento en general, sino únicamente la falta del autoconocimiento. El paradigma moderno logró sendos avances vanguardistas en el conocimiento exterior, pero cero en interior o autoconocimiento, pese a la antigüedad de la frase de Sócrates: “conócete a ti mismo”.

De ello se deduce la necesidad de una reorientación o reequilibramiento paradigmático, pues la enorme disparidad entre el avance científico-tecnológico con respecto al atraso humanístico; muestra una terrible diferencia con la miserable ignorancia del interior humano y sus conjuntos traumáticos de “zonas oscuras” (Daniels, 2005).

En cuanto a la evaluación estandarizada tenemos las siguientes reflexiones:

1. Un gran número de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y visiones epistemológicas y ontológicas pasan totalmente desapercibidas al evaluador. La confusión docente sobre la evaluación, radica en que desconoce la *globalidad* de los aprendizajes a formar, sin desearlo cae en el “bache” de la fragmentación de los saberes, sin poner énfasis en la significatividad de lo aprendido; formación de alumnos autónomos, juicio crítico; todo lo contrario de alumnos que repiten sin comprender, por obediencia o respeto al docente.
2. Necesario transformar el modelo evaluativo y hacerlo parte de un proceso pedagógico sinuoso, como espacio de dudas e incertidumbres, pero que permite a la evaluación resignificar la producción cognitiva, lo cual, a su vez, redirige la práctica-docente hacia *aprendizajes múltiples*, globales, contextualizados y significativos, dando paso a una evaluación compleja, como parte de una red o trama con múltiples atravesamientos; concluyendo en una formación docente in-

directamente enriquecedora de la práctica educacional.

Olac Fuentes Molinar (2007) presentó las consideraciones siguientes sobre el instrumento evaluativo conocido como ENLACE para la educación básica:

1. El instrumento evaluatorio ENLACE debe retirarse pues su objetivo no es aprender, ni razonar. El ex subsecretario de educación básica respondió las 125 preguntas destinadas a los egresados de tercer grado de secundaria y dijo que únicamente una media docena de ellas valen la pena, pues son reflexivas; las otras no fomentan lo vital de la evaluación: la *comprensión*.
2. ENLACE premia la memorización literal, banal y el planteamiento de seudo problemas. El examen es largo y farragoso. La comprensión lectora está reducida a localizar párrafos, los textos son para realizar ejercicios y no una didáctica de la comprensión, del sentido, interpretación, inferencia y opinión reflexiva.
3. En matemáticas prevalecen las operaciones y aplicación de fórmulas en detrimento del razonamiento. Lo grave es la concepción sobre el conocimiento como mero ejercicio mecanizado. Se cumple el temor de los analistas, la eva-

luación como lo que viene en un *examen*, eso es lo importante, diferente de *aprender* que debiera ser lo *valioso*. Estamos entonces ante un *supra curriculum* (oculto) por encima del oficial, creando con ello una uniformidad hacia abajo.

En matemáticas prevalecen las operaciones y aplicación de fórmulas en detrimento del razonamiento.

Lo grave es la concepción sobre el conocimiento como mero ejercicio mecanizado

Se puede agregar muchas más, no aparecen otras áreas a evaluar que sean diferentes a dos: matemáticas y lectura, como si el conocimiento fueren esas dos dimensiones e inteligencias. No hay nada sobre problemáticas profundas de lo humano, ni nada sobre estilos diversos de aprendizajes, inteligencias diferenciales, talentos especiales, temas interesantes brillan por su ausencia. En fin una auténtica educación des-sensibilizada, descolorida, plana, chata, gris y mediocre. Todo lo que se conoce como el modelo de la calidad educativa: ¡vaya!, ¡qué bonita!

Por su bien, al público lo que pida y a la sociedad lo que ésta requiera o robots o humanos, da lo mismo a esa política educativa “hipermoderna”.

ORIGEN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES

Por otra parte, el factor que se esconde al público al momento de explicar el MEBC, es su parte “macro” o de contexto socioeconómico-político del cual se derivan: los organismos financieros-comerciales de la globalización y su programa de reformas *neoliberales*, técnicas y unidimensionales para Amé-

rica Latina en particular y el mundo en general. Tales programas surgen como un derivado del denominado Consenso de Washington.

La expresión Washington consensus fue usada por primera vez por John Williamson, investigador del Institute for International Economics, uno de los más celebres *Think Tanks* del gobierno norteamericano... El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este *consenso* incluye 10 tipos específicos de reforma implementada desde la década de los 80: 1) disciplina fiscal, 2) redefinición de las prioridades del gasto público, 3) reforma tributaria, 4) liberalización del sector financiero, 5) mantenimiento de tasas de cambio competitivas, 6) liberalización comercial, 7) atracción de inversiones de capital extranjero, 8) privatización de empresas estatales, 9) desregularización de la economía, 10) protección de derechos autorales (Gentili, 2002).

El programa político y la poderosa hegemonía de Estados Unidos y sus organismos globales como el BM, FMI, OEA, OMC, etcétera, fue cristalizando desde los ochenta, con la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a una amplia reforma estructural como respuesta a la llamada “crisis de la deuda”. Así como se dio un consenso de Washington en la política y economía, así Gentili defiende que se dio otro en el campo de las políticas educativas, con un sentido común *tecnocrático*

que *homogeneizó* discursos, políticos, planes de gobierno e ideologías educativas para toda América Latina.

Una retórica y un núcleo de propuestas comunes orienta las políticas de ajuste implementadas en la esfera educacional, lo cual no expresa otra cosa que la particularidad que asume el consenso de Washington en un área prioritaria de la reforma social impulsada por el neoliberalismo. Podemos decir que este conjunto de discursos, ideas y propuestas sintetiza lo que podría ser definida como la *forma neoliberal* de pensar y diseñar la reforma educativa en la América Latina de los años 90 (Gentili, 2002, p. 7).

Para el neoliberalismo la crisis educativa se da por una carencia de eficiencia, eficacia y productividad (crisis de la calidad). Para hacerla eficiente sería necesario (según esta lógica) privatizar el servicio educativo, transfiriendo la educación de la esfera política estatal a la economía del mercado, pasando ésta de un derecho social a un consumo individual. El ciudadano pasa a ser un “propietario” que elige comprar una mercancía más: el consumidor es el modelo ideal neoliberal de persona. El MEBC refuerza la noción de capital humano, capital maquila, capital digital, puesto que la educación es una inversión y un consumo.

El neoliberalismo privatiza todo, incluso el éxito y el fracaso social... Si la gran mayoría de los individuos es

Para el neoliberalismo la crisis educativa se da por una carencia de eficiencia, eficacia y productividad (crisis de la calidad). Para hacerla eficiente sería necesario (según esta lógica) privatizar el servicio educativo

responsable de un porvenir no demasiado gratificante es porque todavía no han sabido reconocer las ventajas que ofrecen el mérito y el esfuerzo sin los cuales no puede triunfarse en la vida. Hay que competir, y una sociedad moderna (y libre) es aquella en la cual sólo los mejores triunfan (Gentili, 2002, p. 10).

Para salir de la crisis, el camino neoliberal propone institucionalizar *el principio de la competencia* que debe regular el sistema escolar. El neoliberalismo combina una estrategia descentralizadora en lo administrativo con otra centralizadora en programas nacionales de evaluación (básicamente exámenes de estandarización estudiantil) con un currículo, formación y actualización docente centralista.

Dice Gentili que:

En el razonamiento neoliberal, transparente; si los empresarios han sabido triunfar en la vida (si han sabido desenvolverse con éxito en el mercado), y lo que hace falta en nuestras escuelas es precisamente *competencia*, quién mejor que ellos para confiarnos los secretos necesarios para triunfar... si cada empresario adoptase una escuela, el sistema mejoraría casi en forma automática gracias a la filosofía escolar (Gentili, 2002, p. 11).

Luego Gentili lanza una crítica abierta a los pedagogos que se han adherido al discurso neoliberal del consenso de Washington, el BM y el FMI; dice:

La globalización de los *technopols pedagógicos* es un buen ejemplo de ello. Y en este juego han sabido aprovechar muy bien las ventajas comparativas que ofrece la globalización intelectual, transformándose en consultores multiusos disponibles para cualquier tipo de reforma. Junto a sus excelentes jamones, chorizos y aceitunas, la Península ha pasado a exportar *hombres prácticos, hacedores de reformas*. Algunos ejemplos son paradigmáticos (o patéticos). Quien busque uno, puede encontrarlo en el ex coordinador

de la reforma escolar curricular española: César Coll, que ha pasado a ser a la pedagogía de exportación ibérica lo que Julio Iglesias a la música.

La queja de Gentili es porque Cesar Coll fungió como coordinador también de la reforma curricular brasileña, imprimiéndole a la misma un psicotecnicismo, moda lexicográfica y falta de consideración por la realidad cotidiana de las escuelas. Gentili dice que la transnacionalización de tecnócratas es la nueva tendencia de las reformas educativas latinoamericanas.

Después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata nada más de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores porque serán más excluyentes (Gentili, 2002, p. 16).

CONCLUSIONES

¿Cuál es la promesa de la globalización y su epifenómeno educativo? Es muy rica en potencialidades económicas, tecnológicas y materiales; pero extremadamente miserable en desarrollo de potencialidades educativas y humanas. Este es el talón de Aquiles, del modelo por competencias, evaluación estándar y tecnologías informáticas y sus promesas que serían:

1. La transición de una economía industrial basada en el acero, automóvil e infraestructura material hacia una economía digital del silicio, redes y computación.
2. De las transacciones físicas del dinero en efectivo, cheques, facturas, reuniones interpersonales, llamadas telefónicas analógicas, radio, TV, mapas, discos, libros, etcétera, a las comunicaciones digitales, *bites* almacenados en ordenadores ultrarrápidos y en red.
3. Comunidades empresariales en *b-web* y *e-marketing*. Reciclamiento rápido del

aprendizaje. Extensión de la digitalización a casi todas las actividades económicas y sociales. La “era de la inteligencia interconectada”.

4. Una extensión de la tercera, hacia una cuarta revolución tecnológica para el 2060, con la interacción de la microelectrónica y la biotecnología, pasando por el proyecto genoma humano, el *biochip*, la creación artificial de proteínas cerebrales, en conjunción con la revolución cuántica.
5. Una convergencia de valores, aspiraciones y deseos humanos en las adquisiciones, posesión y trueque de mercancías plurales con la codicia generalizada de los mismos productos y marcas. En Estados Unidos se gastan anualmente 8,000 millones de dólares en cosméticos únicamente.
6. Una indiferencia creciente hacia los limpiadores de parabrisas, *ghettos*, favelas y miserables del campo y la ciudad a la vez que un creciente desarrollo del lado oscuro de internet.
7. Crecientes problemas de salud física y psicológica. En los años noventa, el consumo de antidepresivos asciende a 16% anual desde 1989 y las ventas de Prozac son superiores al PIB de Guatemala (Hertz, 2002, p. 75).

¿Cómo ha reaccionado el sistema educacional ante la estructura-proceso de la globalización y su lado siniestro? Entendiendo por este último, su capacidad de eclipsar o de reducir significativamente el desenvolvimiento de potencialidades personales (como afectos, sentimientos y emociones positivas) y transpersonales (como el contacto con el alma y el espíritu universal)

¿Cómo ha reaccionado el sistema educacional ante la estructura-proceso de la globalización y su lado siniestro? Entendiendo por este último, su capacidad de eclipsar o de reducir significativamente el desenvolvimiento de potencialidades personales (como afectos, sentimientos y emociones positivas) y transpersonales (como el contacto con el alma y el espíritu universal). La pregunta es fundamental, ya que un mundo donde prevalecen como intereses casi únicos la economía, la tecnología, gestión, productividad, competitividad y la política como marioneta del *marketing*, es un mundo *desolador* y humanamente descorazonado. Las reacciones predominantes que se constatan en el sistema educativo no son en lo esencial de protesta, nuevos ideales o de rechazo abierto al modelo tecnoproductivo, sino tres tendencias con sus matices, circunstancias y especificidades diferenciadas:

1. La política educativa oficial de organismos globales y nacionales como BM, FMI, OCDE, OMC, Cepal, SEP, ANUIES, etcétera, la cual es de intentar adecuar el modelo educativo al tecnoproductivo a través del paradigma de educación por competencias en todos los niveles.
2. La UNESCO a través de su informe, conocido también como *Informe Delors*; un modelo educativo más humano basado en los cuatro

saberes: aprender a convivir, a ser, a hacer y a aprender. Después los siete saberes de Edgar Morin.

3. Los actores centrales del proceso educativo: estudiantes, maestros, trabajadores y medios de comunicación han respondido con una actitud de indiferencia, apatía, abulia y desencanto. Esto es lo que los investigadores educativos conocen como la condición posmoderna de la educación. Uno de estos investigadores señala acertadamente:

No es generalizado, pero en un importante número de centros de estudio superior, los referentes culturales de muchos de sus estudios provienen más de la TV comercial y sus programas basura, que de los libros y de los materiales académicos y experimentales que las universidades les facilitan. Evidentemente, hace tiempo que no existe correspondencia de ciertas orientaciones gubernamentales con las preocupaciones políticas, intelectuales y pedagógicas que al respecto han manifestado algunos de los sectores de las universidades públicas y de otros grupos sociales (Medina, 2003, p. 6).

Las instituciones educativas son ahora moscas atrapadas en la intrincada red del mercado; su influencia en el pensamiento único del mundo global es reducida. Han respondido con una multiplicación del silencio, la apatía y el escepticismo ante una cultura atiborrada por espejismos fabricados en serie. ¿Qué factores hacen posible la primacía del *homo economicus*?, es decir el estatus de la condición humana reducida a la producción, distribución y consumo de mercancías como esfera casi única. Todo parece apuntar hacia una complicidad inconsciente o silenciosa del sistema educativo (como aparato ideológico de Estado), o bien, su ignorancia, con respecto al desarrollo de las potencialidades humanas que no mantienen a la masa dependiente del consumo pasivo. @

REFERENCIAS

- Bonamate, L. (2006). Las contradicciones de la globalización. *Este País*, 178, enero.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. España: Anagrama.
- Daniels, Michael (2005). *Shadow, self, spirit*. Estados Unidos: Imprint Academic.
- Fuentes Molinar, O. (2007). Entrevista en diario *La Jornada*, 7 de mayo, p. 1.
- Gardner, H. (2002). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.
- Gentili, Pablo (2002). El consenso de Washington. *Revista de la UPNFM*, 76.
- Hertz, P. (2002). *El poder y la sombra*. Colombia: Norma.
- Kliksberg, B. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. México: FCE.
- Krishnamurti, J. (1999). *Diario I*. España: Kairós.
- Laszlo, Ervin. (2004). *La ciencia y el campo akashico*. España: Nowtilus.
- Martínez Malagón, M. (2006). La práctica docente en la implementación de la política educativa. Una aproximación desde el PEC. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Medina Viedas, J. (2003). Campus Universidad. Suplemento del diario *Milenio*, 26 de noviembre.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios de la educación del futuro*. España: UNESCO.
- Ojeda Marón, G. M. (2006). Revolución Educativa? En G. Arroyo P. *La dinámica del siglo XXI*. México: Cenzontle.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- Wilber, Ken. (200). *Sexualidad, ecología y espiritualidad*. España: Kairós.

Estrategias pedagógicas para la motivación lectora a través de un *software*

César Augusto Vásquez García*

cesarvasquez@usantotomas.edu.co

Amparo Romero Castellanos**

amparcy@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Existe una idea reiterada sobre el concepto de lo que es saber leer: pasar la vista por los signos de la palabra escrita para interpretar el sentido de los textos. Sin embargo, el concepto de lectura se ha ampliado debido a factores socioculturales como la incorporación en los procesos educativos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Por *texto*, palabra proveniente de la lengua griega que significa tejido, se aborda hoy toda clase de construcción natural y cultural que se puede destejer, es decir, deshilar hilo a hilo para poder ser leído y, por lo tanto, interpretado. Por ejemplo, una construcción cultural como una película cinematográfica es un texto en la medida en que pueden leerse cada uno de los hilos que la constituyen: la historia o argumento, el tiempo, la música, la escenografía o el espacio, la fotografía, los personajes, etcétera. En este sentido, como lo explica Vásquez (2000), el concepto tradicional de lectura es explotado en beneficio del desciframiento de signos, no solamente escritos sino también de signos orales, icónicos, audiovisuales y multimediales.

Es innegable que cuando los niños y niñas llegan por primera vez a la vida escolarizada, sea esta vivida en el jardín infantil de párvulos, en el preescolar o en la escuela primaria, poseen de antemano un andamiaje sensoriomotor mínimo que les hace ser capaces de enfrentar el mundo externo. De otra forma no se explican que puedan socializarse con los adultos y los demás niños. Dadas estas condiciones sensoriomotoras, el niño y la niña llegan preparados al ámbito escolarizado en el que se espera que logren desarrollar sus competencias sociales, comunicativas y cognitivas de la mejor manera. No obstante, muchos de estos niños no logran

* Profesor de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

** Profesora del Instituto Educativo Distrital Confederación Brisas del Diamante, Bogotá, Colombia.

satisfactoriamente desarrollar a cabalidad estas competencias, ¿a qué se debe?

Los estudios psicológicos demuestran permanentemente que los dispositivos pedagógicos para activar y desarrollar las capacidades sensoriomotoras y cognitivas de los niños están desfasados en relación con las necesidades de los infantes, pues todavía se cree en el ámbito educativo que el centro de la acción pedagógica es el pensamiento lógico-racional, desconociendo otros tipos de pensamiento como el lingüístico en sus formas orales, el musical, el espacial y el cinestésico-corporal.

Dentro de la presente propuesta se pretende rescatar a nivel pedagógico estos y otros tipos de pensamiento, especialmente el que corresponde al lingüístico en sus manifestaciones orales que involucran los niveles fonético (articulación y producción de la voz), kinésico o quinésico (movimientos y gestos corporales) y proxémico (movimiento y traslación del cuerpo en el espacio).

A partir de cada uno de estos niveles creemos que es necesario redimensionar el campo de la lectura, pues es en el nivel oral donde comienza el trabajo pedagógico de destejer el texto que se llama mundo, casa, escuela, aula, por medio de instrumentos o herramientas interactivas que, como las tecnológicas, acercan los niños y niñas a los textos y al mundo de la lectura.

OBJETIVOS

General

Presentar el diseño e implementación de un módulo didáctico y pedagógico para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura de textos narrativos en estudiantes de grado transición del liceo Miguel de Cervantes Saavedra a través de un *software* educativo de lectura interactiva.

Específicos

- Propiciar ambientes pedagógicos adecuados para la formación de niños lectores de textos desde los criterios de comunicabilidad, interactividad, sociabilidad y dialogicidad, propios de la mediación pedagógica.

La ponencia presenta el diseño y la construcción de un módulo de estrategias pedagógicas para la motivación de lectura de textos narrativos en el grado transición del colegio liceo Miguel de Cervantes Saavedra, del municipio de Fusagasugá (Cundinamarca, Colombia). El módulo pedagógico tiene como finalidad motivar la lectura a través de guías complementarias y creativas para la aplicación del software educativo "Lectura interactiva" elaborado por Olga Patricia Parra (2000).

Palabras clave: estrategia pedagógica, módulo, lectura, lectura interactiva, *software*.



This paper presents the design and construction of a pedagogical strategies module for motivating reading of narrative texts in preschool grade of Colegio Liceo Miguel de Cervantes Saavedra, in Fusagasuga County (Cundinamarca, Colombia). The pedagogical module has the purpose to motivate reading through complementary and creative guide handbooks for implementation of the educative software "Interactive Reading", elaborated by Olga Patricia Parra (2000).

- Utilizar adecuadamente con fines pedagógicos las NTIC para desarrollar propuestas no convencionales de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

DESARROLLO

Desde los anteriores planteamientos, la propuesta está orientada a desarrollar alternativas pedagógicas y metodológicas para acercar al estudiante de transición del liceo Miguel de Cervantes Saavedra a la lectura de textos narrativos utilizando herramientas tecnológicas como el *software* educativo que ampliaría el espectro de la comprensión antes que la decodificación lectora.

La propuesta se sustenta en el enfoque de la investigación descriptiva de carácter cualitativo, desde donde se observó, describió, analizó e interpretó la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas en la utilización de las NTIC para la motivación lectora de textos narrativos en los estudiantes grado transición del liceo.

La intervención pedagógica que se realizó en el liceo partió del análisis de las necesidades de la población en estudio; es decir, los estudiantes, quienes nos llevaron a apreciar que las NTIC aplicadas al proceso de aprendizaje de la lectura dinamiza el quehacer pedagógico de los docentes en esta institución. La intervención en esta población se enriqueció con la utilización de las NTIC a través de propuestas de prácticas pedagógicas para hacer de las clases experiencias didácticas y creativas. Por ello se diseñó y elaboró un módulo como estrategia pedagógica para la motivación de la lectura de textos narrativos a través de un *software* interactivo, donde los estudiantes fueron el centro del proceso pedagógico.

Para tales fines se organizaron algunas actividades con el propósito de crear situaciones didácticas a través de las NTIC, en las que intervino la creatividad de los docentes, no sólo en el diseño de actividades, sino en la variación y adecuación de estrategias pedagógicas según las necesidades de la población estudiantil. Es

relevante mencionar que la selección de actividades como talleres, charlas, conversatorios, permitieron el logro de los objetivos propuestos y, por ende, el desarrollo de la capacidad lectora de los niños y niñas de grado transición a través de las NTIC.

Los docentes del liceo Miguel de Cervantes Saavedra, como grupo humano y promotor del saber académico en la institución, construyen variedades de estrategias pedagógicas, actividades y modelos didácticos que les permiten ver las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje en cada una de las asignaturas y áreas del plan de estudio.

En ese sentido, el docente es quien crea condiciones, diseña actuaciones, detecta contradicciones, hace explícitas las relaciones, facilita materiales de trabajo y participa en la evaluación junto con los estudiantes. En definitiva, es el encargado de orientar el proceso pedagógico, al interpretar las respuestas de los niños y ayudándoles a construir sus propios aprendizajes.

Sin embargo, los docentes del liceo cada día se ven enfrentados a un reto mayúsculo: deslegitimar la concepción mecanicista e instrumental que enfatiza en la transmisión de información, en aras del desarrollo de estrategias para la construcción de conocimiento soportadas en las NTIC. El nivel de exigencia de este nuevo escenario para la institución educativa requiere necesariamente que desde las edades más tempranas de la vida de los niños se inicie un intenso proceso de formación y desarrollo de competencias básicas, que no se desarrollarán de manera adecuada, si no se inicia de manera oportuna.

En consecuencia, la explosión de la información y los avances tecnológicos le plantean nuevos desafíos a los docentes del liceo Miguel de Cervantes Saavedra, en donde el problema no es el aumento y el almacenamiento de la información, sino la creación de una nueva mentalidad para participar del desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Por ello, la investigación llevada a cabo durante un año de trabajo con la comunidad de docentes, directivos, padres de

familia y estudiantes en la institución, se orientó a brindar herramientas tecnológicas para abordar la habilidad básica para el acceso a la información y, posteriormente, a la construcción del conocimiento: la lectura. Así, la lectura se ve exigida a redefinir su propia función dentro del trabajo escolar, independientemente de las áreas disciplinares o de los saberes construidos, a partir de la mediación de las nuevas tecnologías que atraviesan de punta a punta los enfoques pedagógicos y didácticos que sustentan las prácticas docentes. Se trató, entonces, de establecer la relación entre lenguaje, nuevas tecnologías y competencias comunicativas.

Bajo estos parámetros metodológicos, la investigación se llevó a cabo con 18 estudiantes, quienes se caracterizan por pertenecer a una población de estrato socioeconómico medio, cuyas edades oscilan entre los cinco y seis años y estudian en el grado transición del liceo Miguel de Cervantes Saavedra.

A su vez, con el propósito de hacer un desarrollo metodológico en profundidad se eligió el método etnográfico como la alternativa con más potencial en la investigación social, en razón de la propuesta educativa que nos convoca. La etnografía es un método de investigación que parte de la idea de asumir la necesidad de una inmersión en la realidad investigada, contando para ello con herramientas básicas como observaciones, entrevistas, encuestas, talleres pedagógicos, fotografías, conversaciones informales y diario de campo. Estas herramientas permitieron capturar la información necesaria para la posterior sistematización de dicha información en el ejercicio investigativo, así como para el diseño del módulo y el análisis de resultados que se dieron.

Por último, es necesario recordar que la investigación tiene como objetivo el “diseño e implementación de un módulo como estrategia pedagógica para la motivación lectora de textos narrativos a través de un *software* de lectura interactiva”. No de otra forma se justifica la existencia de todos los elementos teóricos y metodológicos previamente analizados.

El concepto de “módulo” ha terminado desvirtuado al considerarse como simplemente un “libro” o texto de carácter “sagrado” y “cerrado”, lo que invalida su esencia, puesto que su concepción modular obliga a pensar en una estrategia pedagógica capaz de soportar la inclusión y exclusión de información, según las necesidades y, sobre todo, flexible frente a la posibilidad de construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el módulo en la investigación es una herramienta multimedia o, por denominarlo de otra forma, es un “*kit* mediático” que da cuenta de un equipo o caja de herramientas en la idea de construir un juego de armar con diferentes medios: texto impreso en formato de cartilla en donde se ubican talleres didácticos, ejercicios de aplicación y evaluaciones pedagógicas, para que los docentes desarrollen estrategias tecnológicas con la finalidad de enseñar procesos de lectura; y un CD que contiene las orientaciones pedagógicas y metodológicas del texto impreso y que tiene como finalidad complementar las actividades propuestas por la cartilla.

El módulo *Huellitas Mágicas* de motivación lectora de textos narrativos para grado transición tiene como finalidad presentar, secuenciar, relacionar, apoyar, complementar, graduar, interactuar, los contenidos de cuatro unidades que conforman la propuesta global de lectura.

El proceso de elaboración del diseño del módulo tuvo en cuenta condiciones tales como: adaptarse a las condiciones e intereses de los docentes y estudiantes de grado transición; incorporar estrategias de lectura pertinentes y basar su diseño en principios de orden pedagógico y didáctico. El objetivo fue, en definitiva, diseñar una herramienta pedagógica multimedial para motivar a los niños y niñas a leer textos narrativos, de aproximadamente 80 páginas de extensión, con pertinencia pedagógica, dinamismo, creatividad y asociación cognitiva con el *software* educativo.

Dentro del módulo, las guías de lectura y los talleres pretendieron facilitar la interacción de los nue-

vos conocimientos, para garantizar la asimilación y la integración de la información ofrecida posibilitando los procesos de apropiación comprensiva de esta información por parte de los estudiantes. Las guías de lectura y los talleres fueron las estrategias pedagógicas que orientaron las actividades que están en el *software* educativo “Lectura interactiva”, propiciando procesos cognitivos, comunicativos y valorativos de los estudiantes, con el fin de que puedan trabajarlos de manera autónoma.

Los aspectos considerados al elaborar las guías de lectura y los talleres fueron los siguientes:

- a) Orientaciones claras de las tareas, procesos, situaciones y actividades a desarrollar en el proceso de la lectura.
- b) Descripciones específicas para hacer que la interpretación sea más agradable y amena para el estudiante.
- c) Rutas de navegación que dan cuenta de los procesos cognitivos, comunicativos, valorativos e interpretativos para crear seguridad en el proceso de enseñanza.
- d) Estrategias didácticas en las diferentes actividades.
- e) Articulación de los contenidos del *software* educativo “Lectura interactiva”, con los contenidos de la cartilla.
- f) Presentación de los contenidos, tanto en el *software* como en la cartilla, en forma ordenada, consistente y pertinente, facilitando el aprendizaje, guiando, orientando y animando a los estudiantes para continuar el proceso de la enseñanza de la lectura.

El módulo pedagógico para la motivación lectora, didácticamente, presenta unas características especiales que lo diferencian de otros instrumentos para la enseñanza. A continuación se presentan los aspectos que se consideran fundamentales en un módulo pedagógico de este tipo:

- a) Introducción
- b) Propósitos
- c) Conceptualización
- d) Etapa inicial
- e) Etapa de progreso
- f) Etapa de afianzamiento
- g) Unidad 1
- h) Unidad 2
- i) Unidad 3
- j) Unidad 4

A su vez, cada unidad contiene los siguientes elementos: objetivo, actividades, mapa conceptual y propuesta evaluativa por competencias.

CONCLUSIONES

En la actualidad, conocer y utilizar la tecnología no constituye un privilegio, por el contrario, es una necesidad debido al avance de la ciencia y la construcción de nuevos saberes y conocimientos, al convertirse en un factor determinante en los niveles de eficiencia y competitividad tanto a nivel personal, profesional y empresarial.

Sin embargo, en el contexto de la educación, el uso de las nuevas tecnologías es un aspecto en discusión debido a que las prácticas pedagógicas que se han desarrollado al amparo de la “tecnología educativa” se caracterizan hasta el momento por “la fragmentación del conocimiento y la poca utilidad del mismo para generar procesos de mejora y cambio educativo” (Moreira, 2001, p. 160).

En este comienzo de siglo estamos asistiendo a un cuestionamiento y replanteamiento de las áreas de conocimiento, de las disciplinas, de las formas de organizar y abordar el conocimiento científico. La superespecialización, la fragmentación de la realidad pedagógica en parcelas disciplinares distantes está dificultando y entorpeciendo la elaboración de respuestas globales ante los nuevos problemas educativos generados en las sociedades de la información, en donde la formación escolar es la primera afectada.

En gran parte de las instituciones educativas de nuestro sistema escolar colombiano, ya sean éstas urbanas o rurales, el desarrollo y puesta en práctica del currículum en las aulas se realiza predominantemente mediante una tecnología monomediada (casi siempre de naturaleza textual), no desarrollando suficientemente experiencias de aprendizaje sobre variadas tecnologías y formas expresivas de la información. Por ejemplo, en la formación escolar básica en el contexto del liceo Miguel de Cervantes Saavedra, la aparición y desarrollo de la informática ha abierto la formación a otro tipo de tecnologías que pretenden complementar la información textual ubicada en los libros tradicionalmente utilizados para el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha implicado un reto para los docentes ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar se desarrollan mayoritariamente con una tecnología inventada en el siglo xv, con la ausencia de los medios, artefactos y lenguaje inventados en el siglo xx (cine, televisión, video, programas computacionales).

Este fenómeno implica, entre otras factores, los siguientes: *a*) la formación escolar alfabetiza preferentemente en la lecto-escritura, por lo que el estudiante desarrolla casi exclusivamente un tipo de habilidades de decodificación simbólica en detrimento de otros sistemas de información y comunicación; y *b*) la escuela fundamentalmente cultiva y legitima la cultura impresa, desconociendo otras manifestaciones culturales propias de la esfera audiovisual. De esta manera, el estudiante se enfrenta en su proceso de formación a por lo menos dos tipos de culturas que se le presentan separadamente: la cultura del “afuera” de la escuela, que es audiovisual e informática y la cultura “impresa” de la escuela.

En definitiva, como lo argumenta Area Moreira en el artículo ya referenciado, el problema que se está enunciando hace referencia a que en el currículum actualmente desarrollado en nuestras escuelas se encuentran ausentes procesos de alfabetización audiovisual e informática. Nuestro profesorado y,

consecuentemente, sus prácticas docentes obvian el desarrollo de una alfabetización en los alumnos en el campo de la imagen y las computadoras. Las razones que subyacen a este problema son muchas, entre las que podemos destacar la falta de formación del profesorado en este campo, ausencia de suficientes recursos audiovisuales e informáticos en las escuelas, desconocimiento del uso e integración curricular de estas tecnologías, cambios en la organización y modos de presentación del conocimiento al alumnado; pero, sobre todo, temores y desconfianzas del profesorado ante las mismas. @

REFERENCIAS

- Angarita, Hugo (comp.) (2001). *Pedagogía y educación a distancia*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Bonilla, Elssy & Rodríguez, Penélope (2002). *Más allá de los dilemas de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- De Zubiria S., Miguel (1999). *Teoría de las seis lecturas*. Santafé de Bogotá: Alberto Merani.
- Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferrés, J. & Márquez, P. (1999). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Graves, Donald (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires.
- Jolibert, Josette (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Litwin, Edith, Magio, Mariana y Lipsman, Marilina (comps.) (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Machado, Ana María (1997). *Lectura y nuevas tecnologías*. Bogotá: Fundalectura.
- Vasquez Garcia, César Augusto (2000). *Propuestas de alquimia escolar*. Bogotá: Siglo XXI.

Decisiones desde la práctica: apuntes sobre la gestión didáctica en matemáticas de los docentes en formación

*Eugenio Lizarde Flores**

life_genio@yahoo.com.mx

Como parte de las actividades de la Academia del tercer semestre (2008-2009), nos propusimos recuperar la práctica docente de los estudiantes con un propósito muy específico: valorar y documentar con evidencias empíricas el avance en sus competencias didácticas. Realizamos esta tarea a partir de la elaboración de registros durante las visitas de supervisión. Cabe aclarar que en dicho proceso no pretendemos exhaustividad en la revisión, simplemente se hace con el fin de argumentar y clarificar algunos logros y dificultades de los estudiantes en el trabajo principalmente con la asignatura de matemáticas.

En este breve escrito daremos cuenta de lo que hemos encontrado en dicha asignatura, a partir de algunos registros y usando algunas categorías previamente definidas, derivadas de la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986; Block, 2000; Panizza, 2003; Centeno, 1997).

El centro principal del análisis está constituido por las decisiones que los estudiantes en formación para maestros toman en el momento de su práctica. Desde la década de los sesenta, Phillippe Jackson en *La vida en las aulas* ya nos hacía ver que la docencia está impregnada de la inmediatez; es decir, que cotidianamente el maestro se ve enfrentado a la necesidad de tomar decisiones que demandan diferentes niveles de reflexión muchas de las veces sin tener el tiempo para analizar con la profundidad que la situación amerita. La marcha de la clase le obliga a decidir en el momento que se le presentan las situaciones y ésta es una competencia que no se enseña, se construye en las mismas interacciones; o sea, es *un conocimiento situado en el contexto específico de su producción*.

* Catedrático de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

De igual manera, revisar la gestión didáctica de los estudiantes para maestro (una revisión crítica tanto por parte de los formadores de maestros como por ellos mismos) desde el escenario de las decisiones que toman los posiciona como sujetos de su propia formación; esto es, les devuelve la responsabilidad y el protagonismo en su proceso formativo y poco a poco van interiorizando que “son maestros” desde el momento mismo en que toman la primera responsabilidad didáctica con un grupo de alumnos (y no necesariamente cuando tienen un título, aunque administrativamente así lo sea); la posibilidad de hacer este cambio en la visión¹ es relevante en tanto implica mayor compromiso de los estudiantes para con su proceso formativo, a la vez que les da la posibilidad de reconocer los conflictos que cotidianamente se presentan en la docencia y de igual manera que, en una perspectiva dialéctica, cobren sentido los posicionamientos “teóricos” que se revisan durante los diferentes cursos de la formación docente inicial.

En el centro de esta reflexión subyace un posicionamiento claro respecto a lo que implica la formación docente inicial; partimos de la premisa de que la formación de un “docente reflexivo” contempla como mínimo tres aspectos principales: el conocimiento disciplinar, el conocimiento sobre el aprendizaje de los alumnos y el análisis de la práctica docente propia;² en tal sentido, cuando planteamos la intencionalidad de analizar la práctica docente de nuestros estudiantes,³ tomando como

¹ Cuando hablamos de “cambio de visión” nos referimos específicamente a la necesidad de generar mayor compromiso de parte de los estudiantes para con su proceso formativo; es decir, más que pensar en docentes en formación que sistemáticamente solicitan respuestas acabadas, tipo “recetas”, de parte de los formadores de maestros, consideramos necesario insistir en la posibilidad de que sean los mismos estudiantes quienes construyan alternativas y respuestas a los “cómo” que permanentemente se presentan en la enseñanza, por ejemplo, “cómo enseñar x contenido”, “cómo controlar la disciplina”, etcétera.

² Esto no significa que sean los únicos aspectos.

³ En este artículo damos cuenta de un ejercicio de análisis de la práctica docente de los estudiantes, desde la visión del asesor; en nuestra escuela hemos entrado en una dinámica de análisis que implica que los estudiantes recuperen su práctica a través de las videograbaciones y con su transcripción elaboran el análisis correspondiente, con grados

Como parte de un ejercicio de recuperación de la práctica docente de los estudiantes en formación, documentamos algunos avances, así como dificultades, que se presentan cuando se hace frente a la gestión didáctica de los saberes matemáticos en el salón de clases de la escuela primaria. La perspectiva de análisis utilizada es la que nos ofrece la teoría de las situaciones didácticas. Presentamos específicamente el análisis de uno de los momentos básicos “la preparación del medio” y dentro de éste el énfasis e importancia de las preguntas.

Palabras clave: matemáticas, formación inicial, gestión didáctica, decisiones didácticas, teoría de las situaciones didácticas.



As part of a recovering of teaching practice exercise, this paper documents some advances as well as difficulties that come forward when the teacher-students face the didactical management of mathematical knowledge in primary school classroom. The analytical approach used is that offered by Didactical Situations Theory; in particular, an analysis of one of the basic moments is presented: that of “environment preparation” and, within it, the emphasis and importance of questions.

referente los registros levantados por nosotros como asesores, pensamos en la posibilidad de concretar escenarios de ayuda pedagógica a partir del reconocimiento de las dificultades y fortalezas que presentan en su desempeño, con lo cual estos datos se convierten en insumos para el rediseño de nuestros propios cursos y a la vez en materia para la propia reflexión de ellos.

Antes de entrar en el tema de las decisiones *sobre* la práctica y *en* la práctica que toman nuestros estudiantes, es necesario clarificar que *decidir* implica ser sujeto activo en la toma de posicionamientos, es decir:

[...] tal vez una de las acciones más importantes y complejas en este momento, se refiere a lo que, sintéticamente, podríamos llamar el papel protagónico de las personas o, dicho de otra manera, la capacidad de los individuos de participar como actores, lo que significa no solamente ser sujeto de acciones, sino fundamentalmente ser capaz de decidir entre opciones (Zemelman, 1999, p. 1),

y esto es importante porque nuestros estudiantes deberán aprender a reconocer las diferentes opciones y las consecuencias de sus acciones para la mejor comprensión de su práctica docente.

En lo que se refiere al conocimiento disciplinar, en este caso las matemáticas para la educación básica, PISA (*Programme for International Student Assessment*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]) define a la “competencia matemática” como

[...] la capacidad del individuo para identificar y comprender la función que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios fundados, utilizar

variables de profundidad, pero con una constante: la revisión analítica de las dificultades y los avances que van presentando. Para hacer dicho análisis también se apoyan en los conceptos de la teoría de las situaciones didácticas.

las matemáticas y relacionarse con ellas de forma que se puedan satisfacer las necesidades de la vida de los individuos como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos;

sin embargo en el escenario de la formación docente inicial esto se complejiza, porque los docentes en formación no sólo deben ser competentes en matemáticas (lo cual implica, según las mismas orientaciones de PISA: saber matemáticas, saber de los procesos *en* matemáticas –articulación entre el saber matemático y los problemas que con éste se resuelven–, y poder detectar las situaciones de uso de este saber), sino que también deben desarrollar la competencia didáctica, lo que implica de entrada reconocer que su actuación se ve inmersa en una serie de interacciones dentro del llamado “triángulo didáctico”: maestro, alumno y saber.

Es precisamente en esta red de interacciones dentro del triángulo didáctico⁴ que se está en posibilidad de tomar decisiones: cuál contenido elegir, hasta dónde conviene profundizar en su tratamiento, cómo diseñar la planeación, cuáles son las consecuencias de tal diseño, cómo plantear las situaciones a los alumnos, etcétera; todo ello es lo que paulatinamente va configurando su competencia didáctica, principalmente en lo que al cumplimiento del siguiente rasgo del perfil de egreso se refiere:

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria (SEP, 2007, p. 33).

⁴ Hasta el momento a los profesores no se les ha permitido tomar decisiones en el nivel del diseño curricular.

Con tales antecedentes, es necesario aclarar que la finalidad de este texto es revisar algunas de las decisiones que toman los estudiantes en el momento mismo de la acción dentro de los salones de clase, por tal motivo los lectores encontrarán diferentes fragmentos de registro dando respuesta a un tipo de decisiones tomadas por diferentes estudiantes; es decir, más que hacer el seguimiento a un solo registro de clase de uno de ellos, pretendemos mostrar cómo es que están en condiciones de tomar decisiones en el momento mismo de la acción y cómo es que según la opción elegida (congruente o no con el enfoque) los resultados tienen diferentes consecuencias en su gestión didáctica.

¿Preparando el medio para plantear el problema o resolviendo el problema para contestar ejercicios?

En la teoría de las situaciones didácticas (TSD), el “medio” se refiere principalmente a tres cuestiones: la valoración de conocimientos previos, como una condición que nos permite determinar el nivel de complejidad de los problemas a plantear; los recursos materiales con los que el niño interactuará durante las siguientes fases del trabajo didáctico; y la forma de organización del grupo para potenciar las interacciones.

Con la finalidad de clarificar el concepto de medio, vamos a recuperar dos posicionamientos, los cuales, usados de manera complementaria, contribuyen en tal sentido. El primero, derivado de la teoría antropológica de lo didáctico, dice que

[...] forma parte del medio de una situación didáctica el “medio matemático de los alumnos” (es decir, todos aquellos objetos con los que los alumnos tienen una familiaridad matemática tal que pueden manipularlos con toda seguridad y cuyas propiedades les parecen incuestionables), así como los diferentes dispositivos de ayuda al estudio (“clase de matemáticas”, “libro de texto”, etcétera) a través de los cuales se contextualiza la matemática enseñada (Chevallard, 1998, p. 217).

Desde este concepto podemos inferir que, al parecer, se incluye dentro del “medio” a los mismos saberes matemáticos, concebidos como “objetos”, cuyas propiedades puedan parecer incuestionables en un determinado momento del proceso didáctico y en un determinado momento del proceso de aprendizaje de los alumnos, así mismo se incluye dentro de este concepto, aunque con diferente cualidad, a los “dispositivos de ayuda al estudio”; es decir, tanto elementos tangibles (libro de texto, por ejemplo) como procesos de gestión (las condiciones que se puedan generar en el mismo salón de clase –el “ambiente” de la clase– como medio didáctico).

Por otro lado, recuperando los elementos de la TSD se define el “medio” como el problema al que los alumnos se enfrentarán,

[...] el medio, que favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos es, en sentido restringido, la tarea específica con la que interactúa el alumno (situación). En este sentido, dicho medio puede ser un problema, un juego, un ejercicio o una secuencia de problemas que favorecen el desarrollo de un conocimiento. En un sentido más amplio, Brousseau considera que el medio incluye también otros elementos como son las acciones directas o indirectas del maestro y la ausencia de sus intervenciones, la consigna, las restricciones que pone para resolver la situación, los materiales que se utilizan (Dávila, 2002, p. 175).

De manera comparativa podemos encontrar más coincidencias que diferencias en ambos conceptos: la situación problema forma parte del medio, en tanto es el motivo principal de la interacción del alumno con el saber; el proceso de gestión didáctica también genera un medio adecuado para la construcción de los aprendizajes; los dispositivos de ayuda al estudio favorecen o limitan el logro de los aprendizajes; y, finalmente, la complejidad del saber en juego (o en su defecto la facilidad del mismo) condiciona las interacciones que los estudiantes puedan establecer con él.

La complejidad misma del concepto de “medio”, pero sobre todo la claridad de los elementos que incorpora, nos lleva a pensar en la necesidad de apoyar a los estudiantes en una tarea muy específica: la “preparación del medio”, de tal manera que, desde el momento mismo de la elaboración de sus planes de clase⁵ estén en condiciones de controlar la mayor cantidad de los elementos que anunciamos en el párrafo anterior. Pero, principalmente, interesa sobremanera contribuir a que los estudiantes sean conscientes de que su preparación (en términos del diseño didáctico) tanto como su gestión contribuyen a potenciar el logro de aprendizajes matemáticos con sentido, significado y funcionalidad para sus alumnos.

En tal sentido, en la revisión de varios registros (los cuales iremos contextualizando al momento de citarlos) encontramos dos circunstancias o formas de iniciar la clase que tienen una clara intencionalidad de “preparar el medio” (en el sentido de generar las condiciones para la interacción), para que luego los estudiantes se enfrenten a la actividad fuerte; es decir, el centro de la clase.

En el primer caso encontramos una preparación del medio que intenta iniciar con preguntas de valoración de conocimientos previos, tal y como apreciamos en el siguiente fragmento de registro perteneciente a un grupo de segundo grado de educación primaria:

Mo. ¿Saben lo que es medir? ¿Qué se puede medir?

As. Las casas, las puertas...

Mo. A ver, ¿sí están escuchando a Alonso?

Aa. Las gentes...

⁵ En la terminología de la TSD, se habla del diseño de situaciones didácticas, al respecto Brousseau nos dice que “Una ‘situación’ es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado. El recurso de que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable es una gama de decisiones que dependen del uso de un conocimiento preciso el término situación didáctica se reserva para los modelos que describen la actividad del profesor y también la del alumno” (Brousseau, 2007, pp. 17-18).

Mo. ¿Con qué lo pueden medir?

As. Con la cinta, con palos...(R1)⁶

En esta clase el propósito fue que los niños generaran la necesidad de unificar una unidad de medida, a partir de enfrentarse a una situación real de medición con unidades arbitrarias; sin embargo, apreciamos que se apresuran las preguntas (aunque más adelante veremos que es precisamente en las dos primeras preguntas donde hay una toma de decisión importante en términos de la complejidad conceptual del planteamiento de las mismas) y no se profundiza en el análisis de la respuesta que dan los alumnos (por ejemplo, en la distinción de la cualidad medible: longitud, superficie, capacidad). Aparece la preparación del medio como un requisito a cubrir, más que un momento central para generar las condiciones propicias para la acción.

En un segundo caso se desliza la idea de que en la preparación del medio se deben resolver problemas “semejantes” a los que luego se plantearán en la fase de acción; el problema es que, hecho de esta manera, los “problemas” planteados enseguida se convierten en “ejercicios”, dado que se unifica una forma de resolverlos y se les quita lo sustancial de un problema: el reto cognitivo que implica para el resolutor.

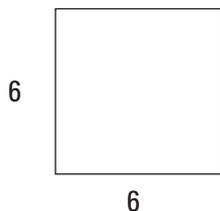
Al respecto apreciamos el siguiente fragmento de registro, perteneciente a una sesión de clase con alumnos de quinto grado de primaria...

8:25 am. Al ingresar al aula, la maestra practicante (Ma.) se encuentra frente a los niños y el maestro titular (Mo. T.) con la cámara de video grabando la clase.

Ma. A ver pásele (le indica a un niño), ¿cómo se le saca el área a este cuadrado?

⁶ Numeraremos los registros que serán objeto de análisis como R1, R2, R3 y solicitamos al lector que tenga en cuenta estas denominaciones en tanto serán citadas para darle seguimiento comparativo a los registros a lo largo de este artículo.

(El niño no atiende la indicación de la maestra, no pasa al frente, pero otro niño se pone de pie, pasa al pizarrón y realiza la siguiente operación: $36 : 6 = 6$)
Ma. Muy bien, ¿por qué hiciste esa operación? (El niño sólo ve a la maestra sin contestar a su pregunta)



As. ¿Está mal? (algunos lo dicen en son de reclamo y otros evidenciando)

Mo. T. Es un cuadrado, ¿por qué hiciste una división?

Ma. ¿Está bien la operación que hiciste? ¿Tenías que obtener el área! ¿Quién quiere pasar a obtener el área del cuadrado? (Un niño se pone de pie, pasa al pizarrón y realiza la operación: $6 \times 6 = 36$) ¿Está bien que multiplique 6×6 ? (el niño permanece parado frente al grupo esperando que respondan a la pregunta de la maestra)

As. Sí (contestan en coro)

Ma. ¿Quién quiere pasar a obtener el perímetro? (sin contestar pasa un niño y escribe en el pizarrón lo siguiente: $6 + 6 + 6 + 6 = 24$; la maestra pregunta si está bien la operación que hizo el niño y después de hacer algunos comentarios al respecto les dice) muy bien, ahora les voy a entregar una hoja (R2).

En este fragmento de registro llama la atención una actitud que poco a poco se ha vuelto común: resolver ejercicios semejantes a los que posteriormente se plantearán en el libro o, como en este caso, en una hoja de trabajo (lamentablemente no se recuperaron los ejercicios, por lo cual obviamente no podemos decir nada al respecto, sobre su diseño o nivel de complejidad), convirtiendo con ello una actividad de “medición” (lo cual implica el cálculo de perímetros y áreas) en un ejercicio aritmético que se puede reducir a una

multiplicación (o a una suma y una multiplicación dependiendo del tipo de ejercicios planteados: multiplicar largo por ancho, o bien, sumar la medida de los lados para obtener el perímetro). Da la impresión de que se quiere prevenir el error en los niños, de tal manera que la “preparación del medio” se organiza con tal intención.

Para continuar con los ejemplos, ahora recuperamos un fragmento de registro de clase correspondiente al sexto grado de educación primaria, el cual tiene como contexto inicial la revisión de la tarea (para lo cual se usaron 25 minutos; el tiempo es relevante en tanto consideramos que si se usa demasiado en la preparación del medio, cuando se plantea la consigna principal las condiciones del grupo pueden no ser las adecuadas en términos de la disposición al trabajo), con ésta se pretende preparar el medio para entrar a la actividad central, retomada desde el libro de texto, la cual tiene que ver con la conversión de unidades de medida⁷ (km, Hm, Dm, m, dm, cm y mm).

La revisión de la tarea inicia de la siguiente manera:

Ma. A ver, saquen su libreta de matemáticas en la tarea que les dejé ayer. A ver, la primera que les dejé que hicieran, ¿cuál fue?

Ao. Ocho kilómetros, ¿cuántos hectómetros son? (él mismo contesta) siete.

Ao. Díámetros (se refiere a que lo siguiente que iban a convertir era 7 díámetros).

Ma. ¿Díámetros?

Ao. Centímetros (en esta parte la maestra revisa sus planeaciones y ve que son 7 decímetros).

Después de que precisan cuáles fueron las conversiones encargadas de tarea, las resuelven entre todos; esto se convierte en el antecedente y a la vez la justificación

⁷ La lección a la que se hace referencia es la número 20 “Del milímetro al kilómetro”, correspondiente al 6º grado de educación primaria.

para plantear la resolución de las actividades del libro de texto (p. 51).

Ma. A ver, saquen su libro de matemáticas en la página 51. Van a contestar las seis preguntas que vienen en esa página, cada quien. (R4)

En estos tres fragmentos, como podemos apreciar, encontramos tres maneras diferentes de iniciar una clase, tres maneras de “preparar el medio”: con preguntas para valorar los conocimientos previos de los niños; a partir de la resolución de ejercicios semejantes a los que posteriormente se resolverán; y, derivado de la revisión de la tarea, se generan las condiciones para dar continuidad a la clase.

Cada decisión tomada por los estudiantes impacta en el proceso de gestión de su clase, por ejemplo, cuando se plantean preguntas para valorar conocimientos previos explícitamente se está reconociendo que los niños no son *tábula rasa*, sino que ellos tienen conocimientos que hay que explicitar para trabajar a partir de ahí, *hacer con para luego hacer contra*; es decir, partir de esos conocimientos explicitados para estar en condiciones de conflictuarlos y hacerlos evolucionar hacia las conceptualizaciones formales; este reconocimiento, por parte de los docentes en formación, es de suma importancia en el logro de su competencia matemática; corresponde a los formadores de maestros clarificar con ellos la forma como están logrando dicha valoración de conocimiento previos (la forma de plantear las preguntas, por ejemplo), de tal suerte que las reflexiones generadas les permitan mejorar sus acciones.

Por otro lado, la decisión de iniciar planteando “ejercicios semejantes” a los que luego se establecerán como actividad central, aparte de que previene contra el error, implícitamente refleja una concepción de la enseñanza en la cual los niños son seguidores de instrucciones, las cuales sólo podrán cumplir si previamente se les ha indicado cómo hacerlo.

Cuando planteamos las definiciones de “medio”, recuperamos desde Chevallard (1998) la referencia a los “dispositivos de ayuda para el estudio”; en tal sentido, otro aspecto importante para generar las condiciones adecuadas para “estudiar matemáticas” son los recursos materiales con los cuales se permitió a los niños interactuar; en R1 apreciamos que se hace uso de material manipulable para que los niños efectivamente midan, principalmente con la estrategia de superposición e iteración de una unidad arbitraria de medida (usa popotes de plástico).

En R2, el nivel de abstracción en la representación simbólica (traducido en el planteamiento de ejercicios en una hoja) obedece al grado escolar en que se encuentran los niños, es un grupo de 5º grado; aunque, como ya lo indicábamos anteriormente, al no tener los ejercicios que se plantearon, este análisis es reducido. Por su parte, R4 delega la responsabilidad formal en el libro de texto; es decir, el dispositivo de ayuda para el estudio es el libro de texto. Esta seguridad en dicho material pasa por la confianza en los diseñadores, lo cual en un primer momento nos parece adecuado en tanto el diseño de materiales curriculares escapa a las posibilidades de la formación docente inicial; sin embargo, el problema se complejiza cuando los mismos diseños se diluyen al perder su sentido original en el momento mismo de su aplicación práctica.

Finalmente, para ejemplificar el uso de los recursos materiales como parte de la preparación del medio, desde la revisión de otros registros, encontramos varias circunstancias, citamos dos: cuando los estudiantes toman la decisión de elaborarlos ex profeso y cuando involucran a los niños en su proceso de elaboración; es obvio que cada una de las decisiones tiene sus consecuencias, la principal, y la que queremos resaltar, es el uso del tiempo, es decir, el “tiempo didáctico”,⁸ matemáticamente ha-

⁸ Al respecto nos dice Chamorro (2003, p. 87) que “una de las consecuencias más importantes de la transposición didáctica es la contradicción existente entre el tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje. El primero es fijo y viene delimitado en los

blando, se reduce, como apreciamos en el siguiente recorte de registro correspondiente a un grupo de 2º grado de educación primaria (aclaramos que no corresponde a la secuencia de clase del grupo de segundo grado citado en párrafos anteriores), donde se trabajó el contenido “Reflexión sobre cómo cambia la medida del contorno de las figuras”:

8:30 am. Ma. Pongan atención, para los que no entendieron, van a hacer cuadrados. Van a hacer ocho por pareja, con la cartulina. (Después de algunas interacciones que tienen por finalidad aclarar cuántos cuadros van a hacer y de qué medida)

La maestra practicante se acerca a un niño y le dice: Ma. A ver, mira (tomando la cartulina y la regla), vas a hacer cuadrados de ocho centímetros de cada lado (pone la regla sobre la cartulina y le señala), ¿ya viste dónde está el ocho?

Ao. Sí, aquí (señala con su dedo).

Ma. Entonces hasta aquí (traza la línea). Ahora para acá. (El niño comienza a trazar sus cuadrados)

9:08 am. Ma. Ayúdale a Ulises (le indica a un niño que anda parado).

Ao. Ulises, dice la maestra que te ayude (el niño se acerca, le pide su cartulina y le ayuda a recortar) (R5).

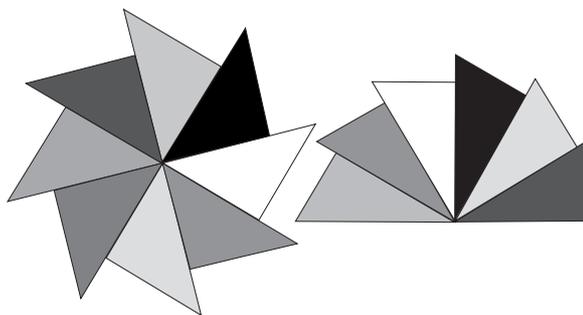
Como apreciamos, son 38 minutos aproximadamente los que se usaron para tener los materiales necesarios, de tal manera que cuando se quiere plantear el o los problemas a resolver con el material, los niños ya se encuentran en condiciones de poca concentración y si a ello le agregamos que son alumnos de 2º grado, generalmente con poco dominio de los instrumentos de medición y trazo, la conclusión sobre las consecuencias parece ser obvia.

propios programas oficiales, es el denominado tiempo didáctico; hay un texto del saber que está en relación con un tiempo y que constituye una interacción propia del proceso didáctico, supone una programación de la adquisición del saber”.

En cambio, cuando el material se elabora con anticipación, inmediatamente se entra al planteamiento del problema, tal como pasó en una clase con un 4º grado, con el tema “Uso de paralelas y perpendiculares para analizar y trazar figuras”:

9:55 am. El grupo está organizado en tres equipos, a los que la maestra reparte figuras geométricas (triángulos) en papel de distinto color (verde, rojo, amarillo, anaranjado, morado) para que realicen y formen las figuras A y B que presenta el libro de texto (p. 80) (R6).

La actividad consistía en formar las siguientes figuras para reconocer el paralelismo y la perpendicularidad y usar dichas propiedades en su posterior reproducción con regla y escuadras.



Fuente: Matemáticas. Libro del alumno, 4º grado; p. 80.

En síntesis, las decisiones que se tomen respecto a cómo preparar el medio: los problemas que se elijan, la forma de organizar el grupo, el material didáctico a utilizar, etcétera, impactarán en el momento mismo de la práctica docente; los estudiantes tienen que tener en claro que estas decisiones van más allá de la clásica actitud de hacerlo sólo por cumplir, al final de cuentas quienes están frente al grupo de niños son ellos.

El uso de las preguntas

En dos de los fragmentos de registro citados anteriormente (R1 y R2), apreciamos el planteamiento de

preguntas; sin embargo, son de naturaleza diferente y con intencionalidad también diferente. Tenemos una primera construcción discursiva en la cual se modifica la intención de la pregunta al momento mismo de enunciarla: *Mo. ¿Saben lo que es medir? ¿Qué se puede medir?* De un “¿saben lo que es medir?” que invita a definir una acción (la comparación de lo que es medible con un instrumento y un sistema adecuado de medición), se cambia por “¿qué se puede medir?”; esta decisión en la acción, que se toma en segundos, nos parece muy acertada porque a pesar de que ambas preguntas encierran un gran nivel de dificultad para los alumnos de segundo grado de primaria, al cambiar el nivel de dificultad de la primera pregunta y formular inmediatamente la segunda, se está tomando conciencia de que esta última es más adecuada al nivel de comprensión de los niños del grado indicado y a la vez se toma la decisión de no obligarlos a formular una definición que incluso para muchos adultos sería muy difícil enunciar.

En el segundo caso hay dos tipos de preguntas, definidas por la intencionalidad que se aprecia, en un primer momento se cuestiona por un conocimiento (en este caso procedimental): *Ma. A ver, pásale (le indica a un niño), ¿cómo se le saca el área a este cuadrado?*, y se le solicita a los niños que demuestren que lo saben; esta necesidad lleva a la segunda intencionalidad de las preguntas: “¿por qué hiciste esa operación?” “*Mo. T. Es un cuadrado, ¿por qué hiciste una división?*”; “*Ma. ¿Está bien la operación que hiciste? ¿Tenías que obtener el área!*”; estas preguntas invitan a una validación de un conocimiento;

El uso de las preguntas en el salón de clase puede tener muchas variantes, desde las preguntas que se hacen para recuperar conocimientos previos, establecer escenarios de recordación de argumentos

sin embargo, lamentablemente las interacciones con los alumnos no llevan a la búsqueda de argumentos contrarios, más bien califican e implícitamente, al cuestionar, descalifican.

El uso de las preguntas en el salón de clase puede tener muchas variantes, desde las preguntas que se hacen para recuperar conocimientos previos, establecer escenarios de recuerdo (memoria didáctica⁹) otras para conflictuar a los alumnos, para permitirles u obligarles a la construcción de argumentos (validación de las respuestas), como es el caso de las preguntas que apreciamos en el párrafo anterior (“¿por qué hiciste esta operación?”), etcétera; lo que importa en este momento del análisis es la toma de conciencia, de los docentes en formación, del papel que juegan las preguntas en el transcurso de su clase y de la importancia que tiene preverlas con anticipación en tanto encierran una clara intencionalidad didáctica y contribuyen a orientar el rumbo de la clase.

En tal sentido consideramos que ésta también es un habilidad que debemos potenciar en nuestros estudiantes, no necesariamente para que se asuma la mayéutica socrática como estrategia de enseñanza, pero sí para que, de nuevo, tengan bien claras las consecuencias que tiene tomar la decisión de preguntar de una manera u otra, tanto como el mo-

⁹ La memoria didáctica hace alusión a la recuperación de conocimientos previos que han sido compartidos tanto por el profesor como por el alumno en una misma situación didáctica trabajada con anterioridad. Esta memoria “[] se manifiesta en el proceso de enseñanza por la utilización de informaciones y datos personalizados, contextualizados, temporalizados y no universales” (Brousseau y Centeno, 1991; cit en Ávila, 2001, p. 13).

mento y la dinámica con que lo hacen. Y es que a final de cuentas

El aprendizaje no puede darse sin actividad, y una manera efectiva de lograr esta actividad es mediante la pregunta adecuada y oportuna. A lo anterior se agrega que cuando se trata de estimular la creatividad y la curiosidad, aparece la pregunta como elemento esencial e insustituible. Se consideran dos casos: la pregunta del maestro y la pregunta del alumno (Vázquez, 1997, s/p).

CONCLUSIONES

Definitivamente “decidir” implica un posicionamiento activo; desde los argumentos emitidos en este artículo tenemos que generar varias conclusiones, algunas de carácter técnico y otras más específicas relativas al tipo de decisiones que comienzan a tomar los estudiantes en su proceso de gestión didáctica en la enseñanza de las matemáticas.

En el aspecto técnico, derivado de la experiencia en la recuperación de registros de los estudiantes, dos aspectos merecen especial atención:

1. Al dedicarnos los asesores a levantar el registro de una clase de nuestros estudiantes (e intentar hacer un análisis de los registros), comenzamos a generar empatía hacia esta tarea, de tal manera que tenemos que reconocer el esfuerzo adicional que implica e incluso el nivel de exigencia que estamos planteando al solicitar que se videograben y luego hagan la transcripción.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que esta tarea exige (la filmación de clases), los mismos estudiantes han reconocido las ventajas que conlleva al posibilitarles un mejor análisis de los procesos didácticos que acontecen en su salón de clases.

2. Consideramos que una condición necesaria para poder profundizar en el análisis de lo

que acontece en el salón de clases, es la misma formación conceptual de quien pretende introducirse en esta habilidad investigativa; la recuperación de la práctica es sólo el principio, pero es obvio que el registro por sí mismo no “habla”, hay que hacerlo hablar y aquí es precisamente donde se requiere la formación conceptual en una espiral dialéctica de crecimiento. Ante la pregunta: “¿qué ves en el registro?”, se le debe acompañar: “¿desde dónde ves tu registro?”; es decir, el ojo ilustrado le da mayor sentido a los datos empíricos recuperados, sin descartar la posibilidad de construir categorías empíricas para nombrar lo que en éste se ve.

La fuerza de una teoría se manifiesta como la ilusión de la certeza de sus verdades, en tal sentido hemos encontrado ventajas al usar la teoría de las situaciones didácticas para “mirar” hacia los salones de clase, pero no sólo ello, también para que los estudiantes diseñen o analicen su propia práctica; en tal sentido, al nombrar los diferentes momentos de la clase, los estudiantes empiezan a reconocer que al tomar decisiones en cada uno de ellos, éstas impactan de manera sustantiva en el resto, por ejemplo, saben que al “preparar el medio” o formular buenas preguntas logran involucrar de mejor manera a los estudiantes en el trabajo de la clase (en otro momento esperamos poder compartir con los lectores otras partes del proceso de gestión didáctica de una clase, lo cual ya tenemos documentado).

El gran reto que nos queda es contribuir con los estudiantes para que hagan explícitos sus logros y sus dificultades en el proceso mismo de su formación como profesores, pero este proceso de explicitación requiere de propuestas ingeniosas para no quedarnos en la reflexión especulativa, e ir gradualmente insertándonos en procesos de reflexión metacognitiva. Hasta el momento nos hemos ocupado del análisis de la práctica a través de los registros y sólo en algunos grupos se

ha implementado la idea de que construyan un proceso sistemático que les lleve desde el diseño de una situación didáctica hasta su análisis, pasando por su filmación, transcripción y recorte del registro usando categorías conceptuales adecuadas a las evidencias empíricas.

Esta actividad de análisis atraviesa por la dificultad inherente al momento en que se encuentran los estudiantes; reconocemos que los docentes en formación están en un proceso inicial de estructuración de su propio estilo de gestión didáctica; es precisamente en estos momentos cuando cobra mayor sentido el que los asesores, a través de ejercicios como el que aquí se documenta, reconozcamos y construyamos las alternativas de intervención más adecuadas para consolidar su proceso formativo, como mínimo en dos sentidos: *a)* para la detección y explicitación de las dificultades que presenten en el momento de su práctica docente (construcción de momentos adidácticos, formulación de consignas, devolución, institucionalización, etcétera); *b)* para la construcción de alternativas de análisis de su propia práctica docente; es decir, ¿cuál es la mejor manera o la más adecuada, para analizar lo que pasa en sus salones de clase, cuando el saber en juego son las matemáticas?, ¿en qué medida el reconocimiento por parte de los estudiantes, de las dificultades, pero también de los logros y avances en su gestión didáctica, contribuye a consolidar sus competencias didácticas y matemáticas? Estas son preguntas de las cuales actualmente nos estamos ocupando y que esperamos seguir revisando para encontrar algunas respuestas al respecto. @

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana. *Educación matemática*, (3), 13, diciembre.
- Ávila, A. (2004). *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía de aprendizaje en nuestras escuelas*. México: SEP.
- Block, D. (2000). *La noción de razón en las matemáticas de la escuela primaria. Un estudio didáctico*. México: DIE-Cinvestav (Tesis doctoral).
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas* (traducción de Centeno, Melendo y Murillo). Universidad de Burdeos.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Centeno, J. (1997). *Números decimales, ¿Por qué?, ¿para qué?* España: Síntesis.
- Chamorro, Ma. del C. (2001). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas*. España: MEC (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Chamorro, Ma. del C. (2003). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. España: Pearson.
- Chevallard, Y., Bosch, Marianna y Gascón, Josep. (1998). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. México: SEP (Biblioteca del Normalista).
- Dávila, M. (2002). *Las situaciones de reparto para la enseñanza de las fracciones. Aportes para la elaboración de un estado del conocimiento*. México: DIE-Cinvestav (Tesis de maestría).
- Jackson, Ph. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Paideia.
- Panizza, M. (2003). *Enseñar matemática en el nivel inicial y primer ciclo de la EGB*. Argentina: Paidós.
- PISA (2006). *Marco de la evaluación*. Recuperable en www.inee.edu.mx
- SEP (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- Vázquez Martínez, C. (1997). El arte de preguntar en matemáticas. *Revista educar!* Nueva época, 2, julio-septiembre. Recuperable en <http://educar.jalisco.gob.mx/02/02claudio.html>
- Zemelman, H. (1999). Crítica, epistemología y educación. En: *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*. México: SEP-DGENAM.

LA ESPERA

Teodora Olimpia González Basurto

togonzalezb@g.upn.mx

Te empecé a amar
con la lentitud del último acíbar.
De pronto, sin sentirlo
llenaste los segundos,
los minutos, las horas,
los días, las semanas,
los meses de mi vida.

Trasgredí mi decisión
con temor, con miedo
a ser un barco hundido.
Las preguntas incesantes
atormentaban mis sentidos:
¿cómo fue?, ¿qué sucedió?
Mi ideal de juventud
confirmado en Odiseo
quedó en la fantasía.

El vacío, la soledad,
el frío que envolvía
lo profundo de mis huesos
el dulce calor lo resarcía.

Llegó embelesante la melodía
del encantamiento:
tu plática, tu risa;
el hechizo pícaro y radiante
puesto en tu mirada.
Escurridizas olas pasearon
por mi mancillado cuerpo.
La tibieza contagiosa
y apasionante de tu piel...
Aprendí todo,
tu pensamiento y tu geografía.
Sentí que cada día el amor fortalecía.

Cierto día... el mundo desapareció,
creí quedar más sola que antaño,
pero el mar me devolvió tu voz,
en el cielo titilan tus palabras.
con morfeo sueño... sueño...
que murmuras cálido a mi oído:
“jamás me he ido”. @



Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura

Una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública de Bogotá

*Darcy Milena Barrios Martínez**

milebama17@yahoo.com

*María Consuelo Gaitán Clavijo**

mcgaitanc@unal.edu.co

PRIMEROS PASOS

A partir de los intereses compartidos de las investigadoras y teniendo en cuenta el enfoque de la línea de investigación en la que nos hallábamos inscritas en la maestría, centramos la mirada en la concepción de infancia. De allí nació un primer objetivo de estudio: “establecer relaciones entre las concepciones sobre infancia y las prácticas significativas para la enseñanza del lenguaje en los dos primeros años de educación formal, en la ciudad de Bogotá”.

Nuestro interés era poder contar con mayor información que permitiera realizar aportes significativos en relación con el trabajo desarrollado en las prácticas para la enseñanza de la escritura en las aulas de clase y algunas posibles explicaciones de su configuración en estos grados. La entrada a las prácticas de enseñanza por la que habíamos optado implicaba un nivel de especificidad y complejidad diferente (dependen de los tiempos y disponibilidad de los docentes, permisos y autorizaciones institucionales), así como modificaciones de la realidad del aula con nuestra presencia.

Comenzamos a preguntarnos por un objeto de estudio que permitiera analizar un mayor número de prácticas de enseñanza del lenguaje, sin interferir con lo que pasaba dentro del aula, y que a su vez nos permitiera realizar aportes más generales a la enseñanza de la escritura en los primeros años de escolaridad, que no dependieran de experiencias particulares o personales.

* Participantes en la línea de investigación Sistemas Didácticos en el Campo del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, con el apoyo del grupo de investigación “Pedagogías de la lectura y la escritura” y el financiamiento del Fondo de Becas Glen Nimnicht, Alianza Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez.

El cuaderno¹ sería el instrumento para ingresar a las dinámicas del aula de clase y conocer los elementos que configuraban las prácticas de enseñanza.

Con esto en mente, decidimos avanzar en dos sentidos. Primero, en la búsqueda de cuadernos por toda la ciudad pensando obtener una muestra representativa de los colegios públicos de Bogotá que permitiera realizar generalizaciones y, segundo, en un proceso de revisión documental que orientara y sustentara nuestras primeras hipótesis y apuestas.

TOMANDO IMPULSO

Buscando los cuadernos

Con la idea de hacer una caracterización lo más amplia posible de las prácticas de enseñanza de escritura de transición y primero de la ciudad de Bogotá nos planteamos poder tener una muestra de cuadernos estadísticamente representativa, con este objetivo en mente nos acercamos a la Secretaría de Educación de Bogotá, que nos prestó su apoyo al enviar una comunicación a los Cadeles, quienes a su vez se comunicaron con los colegios. A partir de este momento y luego de un proceso bastante dispendioso que abarcó tres meses, decidimos cerrar la fase de recolección. En este momento contábamos con una muestra total de 173 cuadernos provenientes de las 17 localidades de Bogotá. Muestra que, a juicio del asesor estadístico, aunque no era representativa estadísticamente, podía considerarse apropiada debido a su variedad (localidades, estratos, colegios) y cantidad (se recogió 46% de los cuadernos esperados).

Lo anterior representó una limitación en relación con la muestra propuesta inicialmente, pues aunque podíamos realizar apreciaciones generales sobre la enseñanza de la escritura, éstas no son representativas ni dan cuenta de todas las prácticas presentes en nuestra ciudad.

Esta investigación se sustenta en el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, en función de las oportunidades y condiciones ciudadanas que se pueden brindar a los niños y niñas de Colombia; así como por la necesidad de lograr espacios que garanticen el desarrollo integral de todos los niños. Se muestran cinco supuestos que subyacen a las prácticas para enseñar a escribir identificadas en los cuadernos de transición y primero de algunas escuelas públicas de Bogotá.

Palabras clave: representaciones de infancia, prácticas de enseñanza, escritura, cultura escolar, primer ciclo (primeros grados de escolaridad formal).



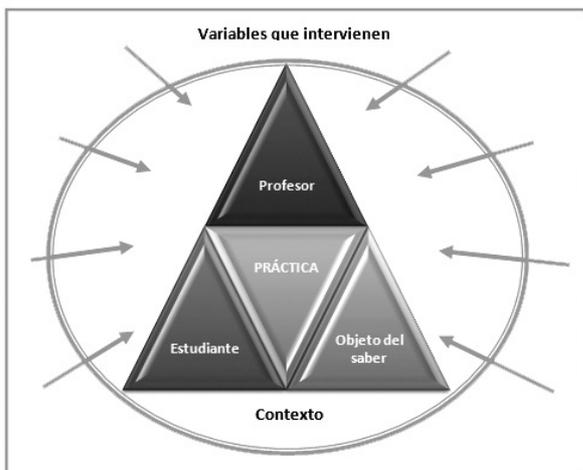
This research is based on the study and analysis of reading and writing teaching practices in the first years of schooling, in the light of civic opportunities and conditions that can be offered to children in Colombia, as well as of the need to gain spaces which guarantee a whole development for all children. Five assumptions are shown which underlie writing teaching practices identified in preschool and first grade notebooks of some public schools in Bogota.

¹ La enseñanza de la escritura en la Educación Básica en Colombia. ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?

DOCUMENTÁNDONOS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Sobre la perspectiva del lenguaje²

Para efectos de la investigación, entendemos el lenguaje como un sistema semiótico de mediación que le permite al hombre configurar sentido a partir de su experiencia con el medio natural y social. Así, el lenguaje al ser discurso se entiende como “una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito... desde este punto de vista, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo, y sociocultural)” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p.1); es ésta la razón para que la ubicación sociocultural de la práctica sobre el lenguaje en la experiencia se constituya como unidad de análisis.



Gráfica 1

² Este apartado fue construido en conjunto con el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la PUJ, en el marco de la investigación “Estado de la enseñanza del lenguaje en Colombia a partir del análisis de buenas prácticas pedagógicas y didácticas identificadas a partir del premio Compartir al Maestro”, 2008.

Sobre el concepto de didáctica

Ya que el centro del análisis estaba puesto en las prácticas de enseñanza, y siendo éstas el objeto de estudio central de la didáctica, nos ubicamos dentro de esta disciplina; la cual históricamente se ha representado con el Triángulo Didáctico (Chevallard, 1991).

Éste (gráfica 1) se ubica dentro de un contexto que, a su vez, es atravesado por innumerables relaciones del niño con su familia y su entorno, o del docente y sus saberes, formación, historia escolar, demandas sociales, institucionales, políticas, etcétera.

La relación pedagógica, entonces, no sucede en una soledad, aislada, sino que se inserta en esta trama compleja, política, de presiones y también de situaciones aliviantes (Beker & Benedetti, 2005, p. 3).

No obstante, aún quedaba un sinsabor en la apuesta teórica que estábamos realizando. Afirmar que el docente era quien configuraba la práctica y que de su concepción de infancia dependía dicha configuración, le responsabilizaba por completo de lo que en el aula ocurría y de lo que en el cuaderno se registraba.

Necesitábamos ampliar la mirada, reconocer que el aula no es un espacio aislado, sino que hace parte de un sistema escolar que, como tal, tiene una cultura—su propia cultura— que algunos teóricos han denominado cultura escolar.

Sobre el concepto de cultura escolar

En este sentido, la escuela al igual que los demás sistemas sociales, posee su propia dinámica, configuración, tendencias y fuerzas internas que la llevan a la construcción de una cultura propia integrada, a su vez, por varias subculturas (Viñao, s/f., p. 53). Pensar desde el concepto de cultura escolar nos permitió definir la escuela como ese espacio en el cual se engendran normas que definen los saberes a enseñar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes.

Sobre las representaciones de infancia

Concebimos la escuela como un espacio socialmente constituido, con características propias; donde sus miembros comparten miradas similares sobre los objetos que conforman su realidad. A estas construcciones socioculturales se les denomina representaciones sociales, ya que son colectivamente elaboradas. A partir de ello asumimos la categoría de *infancia* como una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre diversos grupos sociales, orientada por diferentes intereses sociales, culturales y políticos.

Estamos hablando, entonces, de la infancia en un contexto específico, la escuela, en relación con un objeto del saber, la escritura, y a través de un artefacto concreto, el cuaderno. Desde esta perspectiva, su lectura está determinada por las particularidades propias de los objetos y métodos de investigación y de nosotras como investigadoras, lo que implica reconocer algunos elementos y desconocer otros, por lo que se constituye tan sólo en una mirada a la infancia.

El cuaderno como artefacto

Aunque inicialmente reconocimos el valor del cuaderno en tanto registro, la búsqueda de su fundamentación se convirtió en un camino apasionante que nos llevó a descubrirlo como una vitrina del aula de clase (Chartier, 2006). En él confluyen un sinnúmero de personajes que conforman una cultura escolar, en la que se configuran las prácticas de enseñanza. Empezamos a entender, entonces, el cuaderno como la representación simbólica de esta cultura escolar (Pozo & Ramos, 2003, p. 654). De allí la importancia y pertinencia de analizar “objetos” escolares, como el cuaderno, que permitan la identificación de prácticas, imaginarios y representaciones que en ella habitan.

BUSCANDO UN NORTE

Sin lugar a dudas esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo; sin embargo, utilizamos algunos procesos mixtos que permitieron agilizar la

construcción y búsqueda de las categorías emergentes en los cuadernos y que, a su vez, nos brindaron la posibilidad de contar con una sistematización más rigurosa, abarcando el gran volumen de información con que se contaba. Nos referimos a lo que se ha denominado, en la investigación social, triangulación, entendida ésta como “la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una situación” (Stubbs, 1983, p. 226).

Procedimos a la elaboración de un formulario en Access que, si bien nos permitió organizar en una matriz de datos la información y realizar procesos estadísticos, abrió la posibilidad de retomar categorías y observaciones propias del campo cualitativo. Realizamos un análisis de contenido basado, inicialmente, en frecuencias que nos permitieron dar cuenta de los fenómenos relevantes presentes en los cuadernos y realizar una organización de los datos en función de “lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras”, reduciendo así la información a través de unas categorías que nos permitían “identificar y reordenar los datos”, pensándolos de modos nuevos y diferentes desde el propósito investigativo (Coffey & Atkinson, 2003).

Conceptos clave, identificación de categorías y subcategorías

Trabajamos desde una construcción categorial deductivo-inductiva en la que, teniendo como base un marco teórico e investigaciones anteriores, se identificaron macrocategorías a las que a partir de un proceso de ida y vuelta sobre los cuadernos, y diferentes procesos de validación, se les asignó un listado de rasgos que las caracterizó, permitiendo una delimitación y depuración más aguda (Buendía, Colás & Hernández, 1999).

Finalmente se construyó un formulario que retoma algunas de las dimensiones de la didáctica, y como tal brinda información de la manera en la que interactúan en una práctica: docente, estudiantes y objeto del saber, en un contexto determinado. En la

imagen 1 se presentan las categorías que comprende el formulario:



Imagen 1

Dada la gran cantidad de información que teníamos y a partir de procesos de reflexión y validación, definimos tres estrategias metodológicas distintas que, aunque a continuación se presentan de manera secuencial, fueron análisis paralelos y autónomos que arrojaron resultados independientes:

En primer lugar, identificamos las recurrencias en los enunciados para visualizar las decisiones que se toman a la hora de enseñar a escribir, para esto partimos de la descripción y análisis basados en gráficas y tablas estadísticas.

En segundo lugar, buscamos procesamientos estadísticos que facilitaron la agrupación de las diferentes categorías en tipologías de prácticas o cuadernos, decidimos usar tres tipos de análisis estadísticos que no se explicarán en esta ponencia: el análisis de perfiles latentes, que permitió la clasificación de grupos de cuadernos con características propias y diferencias significativas al interior de las categorías; el análisis de conglomerados, facilitó la agrupación de cuadernos, desde los perfiles encontrados tomando como variable diferencial el grado escolar (transición y primero); finalmente, el análisis de componentes principales, que permitió llegar a reducir las variables, estableciendo relaciones de interdependencia entre las mismas y convirtiéndolas en conjuntos más pequeños de variables que no perdían la posibilidad de expresar

la información contenida en el conjunto de datos que representaban.³

En tercer lugar, realizamos un análisis de contenido de los enunciados, tomando como macrocategoría, la infancia, de modo tal que los resultados arrojados nos permitieron ampliar la mirada que teníamos desde los procesamientos estadísticos y profundizar sobre las prácticas de la enseñanza de la escritura en relación con las representaciones de infancia.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para efectos de esta ponencia sólo presentaremos los resultados que atienden a las representaciones de infancia y su relación con las prácticas para la enseñanza de la escritura,⁴ por ser el hallazgo más enriquecedor en este proceso. Éste tiene que ver con la identificación de las principales características que componen los cuadernos, se identificaron cinco grupos de características que hacen presencia en todos los cuadernos, ya sea en mayor o menor proporción; develando representaciones en torno a la infancia y sobre cómo se piensa que ésta construye el lenguaje escrito. La construcción de estos supuestos fue el resultado de un proceso de triangulación tanto de las técnicas utilizadas como de las interpretaciones que se realizaron sobre los resultados arrojados por éstas. El insumo base para la construcción de estos supuestos fue el procesamiento realizado a partir del análisis de componentes principales.⁵

³ Para mayor información sobre estos análisis estadísticos, se puede revisar el informe final de la tesis: Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública de la ciudad de Bogotá, que se encuentra en la Biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana.

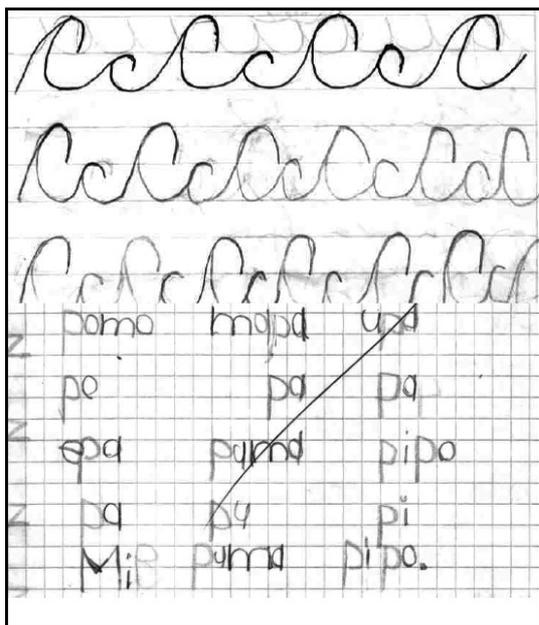
⁴ Los resultados de los análisis descritos en la metodología pueden consultarse en la versión completa del informe.

⁵ La explicación en detalle de este aspecto se desarrolla en el documento completo del trabajo de grado, presentado a la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Supuesto 1: a escribir se aprende escribiendo; mecanización de la escritura y del niño como sujeto de aprendizaje

Pareciera basarse en el supuesto de que “a escribir se aprende escribiendo”, es quizá por ello que este supuesto recoge gran parte de las actividades asociadas con el reconocimiento del sistema escrito (como los juegos de palabras, la copia, etcétera); la producción y la inclusión de tipos textuales y escritos que han llegado a constituirse en parte de la escuela como lo son los cuentos, resúmenes y cartas, entre otros.

Quizá responde a la creencia de que relacionándose con el lenguaje y realizando una y otra vez las actividades que se proponen se aporta a la construcción de la escritura, la cual aparentemente se entiende como un hábito, y al niño como el realizador del mismo, un sujeto mecánico que elabora acciones hasta interiorizarlas (“Nota: por favor hacer dictado a diario de las palabras vistas para mecanizar lo aprendido”, “escribe varias veces sa, se, si, so, su”, “debo estudiar y practicar palabras, mañana empezamos con la r”).



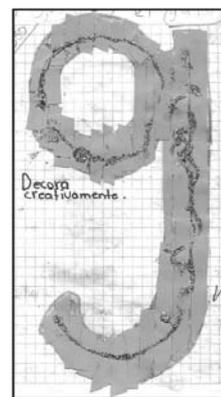
Un modelo en el que el estudiante se coloca en posición de sujeto pasivo, un sujeto que debe adquirir hábitos

y técnicas y en el que el proceso de enseñanza desemboca en una relación vertical, en la que es el docente el único capaz de seleccionar los contenidos, impartirlos y evaluar los procesos de aprendizaje; él es quien diseña las guías; tacha, subraya y corrige las tareas.

Supuesto 2: el contacto con las grafías permite un mejor aprendizaje; el niño requiere de estímulos externos para aprender

Es una apuesta por el niño activo (en tanto activismo), el niño que repite para asimilar los aprendizajes, que requiere de estímulos externos (imágenes, sellos y juegos) para generar la motivación que lo lleva a la realización de actividades a partir de las cuales se espera que escriba; es decir, apropie las letras (“jugar con la p”, “llenar con papelitos a la r”, “recortar palabras con n”, “decorar con confetis la letra o”, colorear las imágenes y hacer la plana de la letra o”).

Pareciera primar el supuesto de que la escritura es exclusiva de la escuela y que por ello el niño no trae consigo aprendizajes, no sabe que “papá” se escribe con la “p” e con la “i” (“escribo la vocal que corresponde según el inicio del dibujo”). Es preciso anotar que éste es el supuesto que se presenta de manera más fuerte en todos los cuadernos.

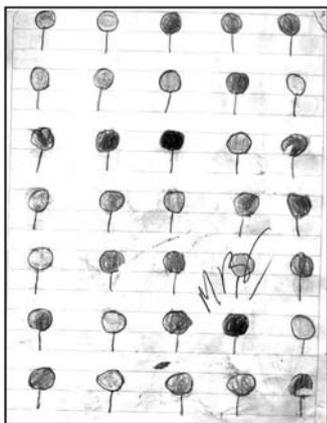


Supuesto 3: sin manejo de la mano no se accede a la escritura, la prevalencia del niño motriz

Puede leerse una apuesta por la motricidad, la ejercitación; una apuesta centrada en las manos del niño

(“usando tempera, unir los puntos con la yema de los dedos”, “sin levantar la mano, marcar el camino que debe seguir el niño para lograr la meta. Traza hasta rellenar, usando crayola”). Pareciera que responde a la necesidad de esperar a que los músculos se desarrollen y las manos estén suficientemente adiestradas (motricidad fina y gruesa) para que surja la escritura, entendida como el acto de caligrafía donde lo importante es lo estético de la letra y el seguimiento de la línea, las márgenes, etcétera (“hacer una copia de una hoja con buena letra”, “por favor buena letra”).

Se puede inferir que la concepción de niño se centra en su desarrollo motriz, desde el adiestramiento; este elemento puede estar relacionado con la tendencia cultural de dividir, por así decirlo, al sujeto; de priorizar el desarrollo de unas dimensiones sobre otras, de dar más peso, por ejemplo, en la edad adulta, a la razón que a la emoción; y, para este caso, de considerar que es prioritario el desarrollo motriz en los niños de estas edades sobre el social (al desconocer su entorno) y que el cognitivo (reflexionar sobre la lengua).

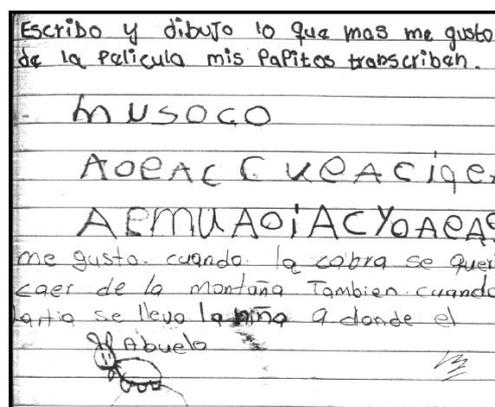


Supuesto 4: escribir como práctica sociocultural, el niño visto como parte de un contexto con nombre e historia propia

Esta apuesta permite reconocer que la escuela ha empezado a ser permeada por la concepción del lenguaje enmarcado en prácticas socioculturales. De esta

manera, se podría pensar que la escuela intuye que sus prácticas tradicionales no pueden seguir perpetuándose, que debe empezar a mirar hacia afuera; hacer entrar al aula la cotidianidad de los niños. Podemos pensar que la escuela dentro de este supuesto habla de un niño particular, reconoce que éste tiene un nombre e historia propia, que hace parte de una familia y que estas características son intrínsecas de él como sujeto, y por ello son parte fundamental del trabajo en el aula (“el amor en pareja, pregunta a papito y mamita cómo se conocieron”, “papitos, la carpeta que enviaron será la carpeta de bitácoras en donde ustedes junto con sus hijos e hijas expresaran sentimientos, pensamientos, experiencias, dejarán huella y recuerdos de su infancia y muchas cosas más”).

Se coloca al sujeto en un nivel alto, lo que genera prácticas significativas y desafiantes que potencian los procesos cognitivos y metacognitivos de los niños y que, inclusive, los llevan a establecer relaciones consigo mismos y con su entorno; son las prácticas que trabajan temáticas asociadas a la cotidianidad del niño, el reconocimiento de sí mismo, sus tradiciones, las etnias que le rodean y los juegos a los que son cercanos; es la aparición del niño como sujeto que hace parte de un contexto (“con mami inventa una historia muy simpática”, “expreso en dibujos cuando siento tristeza y lo escribo debajo de cada dibujo”).



Supuesto 5: “el diálogo entre lenguajes”, un niño con voz que accede a diferentes formas de comunicarse

Es una apuesta por la apertura de la escuela a otros lenguajes, abre espacio a la voz (oralidad), a los libros y a otros objetos que aportan a la configuración de las prácticas y se constituyen en elementos significativos sobre los cuales reflexionar. Se puede pensar en un sujeto multidimensional, usuario de los lenguajes que le rodean y conocedor de los mismos. Se da entrada a esa concepción moderna de la infancia, que la coloca en un mundo contemporáneo, mediático, es un niño del mundo de hoy, lo cual implica que los adultos y los docentes empecemos a mirarlos de otra manera, un niño con el que nos debemos relacionar de forma distinta (“leeré a mis padres el cuento que escribí con el final que inventé”, “visito la feria del libro o la biblioteca, leo uno de los cuentos que trabajamos en el poema y escribo el texto escogido y lo represento con dibujos. La visita y el trabajo lo realizo con mis padres”). De igual forma, se da entrada al análisis de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; que son los que toman las decisiones.

Una escuela que enseña a aprender: un paso para la construcción de sujetos reales

Un análisis más cuidadoso de los supuestos llevó a concluir que en general hay dos representaciones fuertes que guían las prácticas de enseñanza y que la mezcla de éstas, en mayor o menor medida, pareciera responder a dos niños diferentes uno abstracto y otro real. Los tres primeros supuestos, que se presentan de manera más fuerte, se basan en la representación de un niño abstracto e invisible que es preciso formar, instruir, guiar y acondicionar para que responda a las demandas laborales y de su entorno. En tanto que los dos últimos supuestos, con más baja presencia en las prácticas, hacen referencia a un niño más presente, real, con familia, que puede equivocarse y que tiene voz; es una apuesta por dar a la infancia la oportunidad de conocer, crear, interactuar con

otros pares y adultos, de experimentar, de jugar, en resumen, de acceder al mundo de la cultura.

Esta segunda mirada sobre la infancia, nos muestra que hoy la escuela avanza, aunque lento debido a su naturaleza cultural, a la configuración de espacios que propician el aprendizaje significativo, en donde el estudiante es un sujeto que participa en los procesos que se generan en el aula, es autónomo y reflexivo sobre sus aprendizajes y avances; una escuela abierta al diálogo, el intercambio y la escucha, donde el docente adquiere un rol distinto, en donde su relación con sus estudiantes se modifica y los asume y percibe de otra manera, les da un lugar protagónico dentro del proceso, reconociendo que tiene conocimientos e intereses propios. @

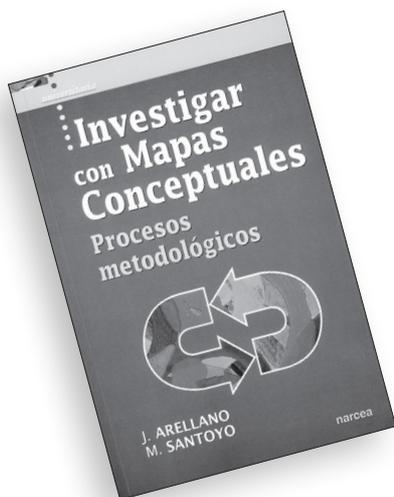
REFERENCIAS

- Beker, E. & Benedetti, C. (2005). *Escenas omitidas de la didáctica. La dimensión subjetiva en la educación infantil*. Recuperado el 5 de mayo de 2005 en www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1999). *Método de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Chartier, A. M. (2003). Travaux d'élèves et cahiers scolaires de l'éducation du côté des patiques. En *Etnohistoria de la escuela XII*. Coloquio Nacional de Historia Educación.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique [The didactical transposition]. *La Pensée Sauvage*. Grenoble.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Pozo, M. & Ramos, S. (2003). Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. XII Coloquio Nacional de Historia de la educación. Etnohistoria de la escuela. Burgos 18 al 21 de junio, 2003, p. 658.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Viñao, A. (s.f.). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Recuperado el 5 mayo de 2007 en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf

Nuevos trazos en la investigación educativa, tres propuestas para leer

Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos

Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. España: Narcea Ediciones, 208 pp.



Las nuevas tecnologías y el papel que actualmente tienen éstos en la sociedad han comenzado a transformar, de manera significativa, los entornos clásicos y tradicionales, no sólo de la comunicación, sino también del conocimiento, de los procesos de enseñanza y de la investigación. Este trabajo está referido a los aspectos metodológicos de la investigación social y a la utilización de los mapas conceptuales como instrumento básico en la investigación. @

El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI

López-Barajas Zayas, Emilio (coord.). (2009). *El paradigma de la educación continua, reto del siglo XXI*. España: Narcea Ediciones, 176 pp.

En la sociedad actual la globalización influye en el mercado mundial y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La exclusión social o la pobreza ponen de manifiesto la necesidad de una educación a lo largo de la vida como inversión en capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos. En el contexto global de la educación como proceso de formación a lo largo de la vida hemos de asumir e integrar tanto lo relativo a los contextos ➔

educativos formales como a los no formales e informales, al dejar de ser, precisamente, las escuelas y las instituciones profesionales el único lugar donde adquirir y perfeccionar el conocimiento. Es necesario crear espacios de formación permanente para capacitar a la ciudadanía mediante una nueva alfabetización que garantice la adaptación a las diferentes transformaciones económicas, laborales, sociales, comunicativas y digitales, sin olvidar los valores y los derechos universales. @



Intervención en pedagogía social. Espacios y metodologías

Sarrate, María Luisa y Hernando, María Ángeles (coord.) (2009). *Intervención en pedagogía social. Espacios y metodologías*. España: Narcea Ediciones, 176 pp.



Este libro ofrece una visión panorámica de la pedagogía y de la educación social desde diferentes ópticas y perspectivas. Con esta finalidad se presentan tanto los fundamentos como las principales metodologías y escenarios donde ésta se lleva a cabo.

Estudia los contenidos esenciales, teóricos y prácticos, de la acción socioeducativa. Se orienta a atender a las necesidades de formación que poseen los profesionales que trabajan en el ámbito social, en la educación permanente no-formal, y que dedican sus esfuerzos a mejorar su trabajo, derivado de las actuales demandas sociales, de acuerdo con las políticas innovadoras de la Unión Europea. Estas políticas tienen su origen en la necesidad de integrar y cohesionar a la sociedad europea, promoviendo el principio de igualdad de oportunidades, la cooperación y la solidaridad intercultural, todo ello encaminado a conseguir mejores y más justos niveles de convivencia social. @

Transformar el aula, la escuela y la comunidad

Proyectos de intervención de profesores
en un programa de formación docente*

*Carmen Ruiz Nakasone***

cruiznakasone@gmail.com

*Roberto I. Pulido Ochoa***

rrpulido@gmail.com

*Rigoberto González Nicolás***

gonzanic@yahoo.com

*Jorge Alberto Chona Portillo***

conciencyarte@gmail.com

*Patricia Ruiz Nakazone***

maparuna_kazo@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Desde principios de los años noventa, nos propusimos construir alternativas metodológicas para la formación de docentes, particularmente en el campo de la lectura y la escritura en educación básica.¹ Nos planteamos propiciar la reflexión sobre la práctica, la resignificación de concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, la construcción de propuestas pedagógicas, asumiendo al maestro como sujeto de saberes, de conocimientos y de política.

Para llevar a cabo la formación de profesores, nos planteamos una propuesta inicial flexible, abierta, revitalizadora, en la que fuera posible reformular y negociar, donde admitíamos la existencia de la incertidumbre, de la ambigüedad, de las paradojas y de las contradicciones.

Nos propusimos, junto con los maestros, la creación de espacios colectivos de formación con la finalidad de construir propuestas pedagógicas colectivas que dieran respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje que de manera cotidiana se viven en el aula. En estos años,

* En este programa de formación participan docentes que son integrantes de la Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad (Redlee, México).

** Integrantes de la Red de Lenguajes por la Transformación de la escuela y la comunidad (Redlee, México) y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ El proyecto PILEC, la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica, nos ha permitido desde principios de los noventa darle sustento a las propuestas de los maestros y maestras.

podimos conformar colectivos y redes de docentes interesados en promover la transformación de la escuela y su comunidad.

Cabe mencionar que la propuesta de formación surgió en un contexto educativo en donde se llevaron a cabo reformas curriculares en el nivel de educación básica, específicamente, el cambio de planes y programas de estudio y libros de texto obligatorios. En este mismo contexto, en el ámbito de la formación y actualización de los docentes, se realizaron y se han realizado pocas acciones por parte de la instancia oficial.

A pesar de estos cambios curriculares para mejorar la calidad de la educación básica, a lo largo de más de una década ha habido pocos avances. Particularmente, el enfoque de enseñanza de la asignatura de Español ha representado un cambio complejo en las concepciones relativas a la alfabetización, a la cultura escolar y a la vida en las aulas; a las prácticas de enseñanza y al papel del maestro, cambios que los profesores no han comprendido y asumido por múltiples factores, entre ellos, el nulo acompañamiento a los docentes por parte de la institución, para implementar las reformas educativas.

Por tales motivos, en el año 2007 emprendimos una nueva etapa, les planteamos a los docentes un posgrado: la especialización en la enseñanza del español en educación básica.² Desde este programa de formación, nos planteamos la construcción de proyectos de intervención conjuntamente con los profesores, para dar respuestas a las problemáticas del aula, de la escuela o de la comunidad.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA ESPECIALIZACIÓN

Durante el desarrollo de la especialización, ofrecimos a los profesores una formación teórico-metodológica, así como herramientas provenientes de la investigación cualitativa, que les permitiera diseñar y desarrollar proyectos de intervención pedagógica en sus aulas o escuelas, al igual que

² Autores de la especialización: Yolanda de la Garza López de Lara, Roberto Pulido Ochoa, Carmen Ruiz Nakasone, Rigoberto González Nicolás, Ma. de los Ángeles Huerta Alvarado, Victoria Yolanda Villaseñor López, César Makhoulouf Akl.

La indagación en el aula, la intervención pedagógica y la documentación narrativa de experiencias docentes, son los ejes que se expresan a través de voces de maestras y maestros de educación básica que participan en un programa de formación. Maestros con voluntad de saber se han decidido a transformar el aula, la escuela y la comunidad desde una forma particular de hacer investigación educativa. Esta experiencia da cuenta de los caminos emprendidos por los docentes, de los obstáculos pedagógicos que han superado y de las expectativas que no terminan por construir.

Palabras clave: Indagación, escuela, comunidad, documentación narrativa, intervención pedagógica, niños, maestros, padres de familia, formación docente.



Inquiring in classroom, pedagogical intervention and narrative documentation of teaching experiences, are the central ideas expressed through the voices of basic education teachers who participate in an educational curriculum. Teachers willing to gain knowledge had resolved to transform their classrooms, schools and communities from a particular way of making educational research. This experience takes account of the ways undertaken by teachers, the pedagogical obstacles surmounted and the prospects they don't finish to build.

documentar sus experiencias desde una perspectiva narrativa.

A lo largo del proceso de formación consideramos la heterogeneidad y la diversidad de contextos escolares (escuelas, aulas, alumnos) y comunitarios, pues la profesión docente implicaba enfrentar realidades educativas complejas.

Documentar los procesos que se desarrollan en el aula, en la escuela y en la comunidad, para dar cuenta de cómo los docentes otorgan un sentido pedagógico a sus prácticas educativas, ha representado un reto, tanto para los maestros como para nosotros, ya que ambos compartimos la necesidad de indagar y comprender el mundo de la escuela.

Esta formación ha posibilitado a los profesores reconstruir interpretativamente el sentido particular que le han otorgado a sus indagaciones durante el desarrollo de sus proyectos.

En los seminarios-talleres se promovía un trabajo sistemático de observación y análisis de situaciones de enseñanza de la lengua, lo que implicaba el diseño y la selección de instrumentos de observación, registro y documentación de las clases y otras actividades escolares.

De igual manera, problematizábamos las prácticas de enseñanza y los resultados que tenían en el aprendizaje de los alumnos, lo que implicaba realizar una mirada introspectiva hacia las creencias,

actitudes y valores implicados en el contexto escolar, particularmente las relacionadas con la lectura, la escritura y la lengua oral.

LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

El programa de la especialización está conformado por tres áreas: Didáctica de la Lengua; Diseño, Intervención e Indagación desde el aula; y Animación Pedagógica y Sociocultural.

La documentación narrativa implica un proceso de objetivación y de sistematización que permite a los profesores reflexionar sobre lo ya actuado



En el área de Diseño, Intervención e Indagación desde el aula, propusimos a los profesores documentar su experiencia generada por el proyecto de intervención a partir de la narrativa, por diversas razones que se exponen a continuación.

La documentación narrativa implica un proceso de objetivación y de sistematización que permite a los profesores reflexionar sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, una vez que han tomado distancia de los acontecimientos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales los maestros interrogan su propio desempeño profesional, pues les permite analizar el recorrido entre lo que planificaron, lo que pretendían que aprendieran sus alumnos y lo que efectivamente enseñaron y lograron que aprendieran.

La documentación narrativa promueve la reflexión desde y sobre la propia práctica, constituye un aporte al fortalecimiento de la tarea profesional de los docentes, puesto que les permite tomar decisiones y desarrollar nuevas acciones desde la escuela.

La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas permite la difusión de las experiencias a otros actores, en especial, a los maestros. Esto le da vida al currículum, pues hace público lo que saben y hacen los maestros, revela la dimensión humana de

la profesión y posibilita que otros maestros se apropien y transfieran las experiencias a su contexto profesional.

Por tales razones, uno de los propósitos que nos planteamos como asesores acompañantes, en el proceso de construcción de los proyectos, fue dar cuenta de los procesos que emergen cuando los profesores emprenden la construcción de sus proyectos de intervención. Este es el propósito del siguiente apartado.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN DE LOS PROFESORES

Los fragmentos de la documentación narrativa aquí seleccionados dan cuenta de algunas experiencias pedagógicas de los profesores relacionadas con la *Construcción social del proyecto de intervención*. Estas experiencias permiten identificar las etapas, contenidos y diversidad de proyectos de trabajo en el aula o comunitarios. Los relatos seleccionados se inscriben en el contexto del trabajo realizado en el Seminario Taller del Área de Diseño, Intervención e Indagación desde el aula.

A fin de identificar el proceso de la construcción social del proyecto, los relatos de los profesores se analizan a partir de cuatro grandes categorías:

1. El origen del proyecto.
2. Construcción del consenso.
3. Metodología de indagación desde los profesores.
4. Identidad del maestro como indagador.

Cada una de estas categorías, a su vez, se clasifica de manera más específica en subcategorías. Éstas permiten hacer una lectura más puntual de los acontecimientos narrados por los maestros. Es importante señalar que los relatos fueron contruidos a partir del seminario taller antes mencionado, en el cual se realizaba la *edición pedagógica* (Ochoa de la Fuente, 2007) de los relatos, a través de estrategias de trabajo individual y colectivo. Estas estrategias metodológicas fueron fundamentales para la producción de los textos narrativos elaborados por los profesores.

1. El origen del proyecto

El origen del proyecto es una de las categorías que hemos identificado en los proyectos de intervención. Dicha categoría da cuenta de los motivos por los cuales los profesores deciden emprender su proyecto. Hemos encontrado diferentes motivos que han movilizad a los profesores para apropiarse de la necesidad de construir sus proyectos. Éstos se expresan en la necesidad de buscar alternativas para abordar algunos problemas significativos que los profesores reconocieron en

el transcurrir de la vida cotidiana de las escuelas, los cuales podemos identificar en distintos ámbitos, el personal, el aula, la escuela, la comunidad y el seminario mismo de indagación.

A continuación damos a conocer algunos de esos motivos definidos desde los maestros.

a) De los problemas de enseñanza y aprendizaje

“Escritura bilingüe de saberes comunitarios y creencias de la comunidad Benito Juárez” es un proyecto cuya problemática se ubica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual es desarrollado por la profesora Estela García López. Ella trabaja en una escuela bilingüe, en la región de la mixteca, con un grupo de cuarto grado. Manifiesta su preocupación por la lengua materna, el mixteco. Argumenta que dicha lengua ha sufrido exclusión en la escuela y han sido los profesores quienes han promovido que no sea considerada como parte de los contenidos curriculares y de las formas de comunicación e interacción en el aula.

La lengua materna ha sido considerada por los profesores como un obstáculo para que los niños aprendan los contenidos de las distintas asignaturas. Tal es la exclusión que en la escuela los niños no hablan la lengua materna, sólo hablan el castellano; sin embargo, en otros espacios como la calle, las casas de los niños o la plaza, los

niños hablan su lengua materna. A partir de vivir cotidianamente esta problemática, la maestra Estela se plantea desarrollar un proyecto para integrar el mixteco en la producción de textos narrativos por parte de los niños y padres de familia.

Cuenta la maestra Estela:

El tratamiento de los contenidos escolares en la escuela primaria bilingüe “21 de marzo” se realiza basándose en el plan y programa nacional, de manera que la enseñanza se realiza empleando la lengua castellana y por este medio se introduce otra cultura sin considerar el contexto de los alumnos, por lo tanto la lectura y la escritura se inician con la lengua castellana, cuando la mayoría de los alumnos hablan una lengua diferente, en este caso, el mixteco (tu ‘un Savi).

Esta situación se da desde el nivel preescolar. Así como la lengua, en el municipio existen otros elementos culturales propios de la comunidad, por ejemplo, los bailes y sus trajes originales de las mujeres; pero lamentablemente se ha impuesto el uniforme comercial y otros bailes ajenos a la comunidad. Somos los docentes, a través de la escuela, quienes hemos promovido esta exclusión. Toda esa riqueza que ha estado presente en la cultura de nuestras comunidades, que se ha transmitido de manera oral, de generación en generación, y de lo que desafortunadamente los niños tienen poco conocimiento, más

cuando ya no viven con los abuelos, se ha estado perdiendo.

La lengua con la cual se comunican la mayoría de los niños en su casa, en el camino, en la escuela, en los juegos y con sus padres es el mixteco; en la escuela, en los actos cívicos y sociales se habla en castellano; en el aula, para dar indicaciones, para contar un cuento, la comunicación oral se realiza empleando la lengua castellana, aunque los niños no comprendan lo que escuchan.

En el aula, la práctica de la lengua escrita también se realiza en español, no hay prácticas de la lengua escrita en la lengua mixteca; la escritura de cuentos, descripciones y todo tipo de texto se hace en español y, en ocasiones, se traducen en mixteco, esto provoca problemas porque la estructura de cada lengua es diferente.

Esta situación se da en casi en todas las escuelas primarias del municipio y en todos los niveles, aun con los docentes que son nativos del lugar. Los argumentos que dan son los siguientes: “la lengua originaria es un obstáculo para la superación, para expresarse mejor en español, porque no son de la variante dialectal de la comunidad en donde trabajan o porque no conocen el alfabeto de la lengua”. Todos los años se escuchan estas justificaciones por la mayoría de los docentes y esto influye también para que los niños no reconozcan los elementos culturales de su comunidad y como consecuencia se llegue a la pérdida de los mismos.

Pero lo cierto es que tampoco se escriben textos en español y los pocos que se escriben no se hacen con el proceso de la escritura, no hay plan de escritura, ni revisión de borrador ni la reescritura, se escribe sólo una vez y sólo el maestro conoce su contenido. Otras veces el maestro corrige manchando el texto, pero no hay reescritura. Así mismo, en los textos, en cuanto a su contenido, no hay composición de párrafos, claridad de ideas, cohesión de texto, y en cuanto a su forma, hay faltas de ortografía, puntuación y legibilidad.

Estela García López

b) De los problemas de la escuela El proyecto Por una biblioteca de escuela rural incompleta pretende dar cuenta de la problemática relacionada con el uso de las bibliotecas de aula y escolar. Jaime Enrique Hernández se desempeña como director y tiene experiencia en materia de fomento a la lectura y gestión escolar, lo que le ha posibilitado generar un proyecto con profesores que laboran en distintas escuelas multigrado de la Sierra Juárez.

[...] Fue entonces cuando el día de una reunión sindical, mientras platicábamos de algunos asuntos de la delegación, uno de los compañeros me preguntó: “Oye Jaime, a ti que te gusta esa onda de la lectura, ¿podrías apoyarme con la biblioteca de mi escuela?”

En un espacio corto de tiempo libre que teníamos surgieron algunos comentarios de los profesores de las escuelas de organización incompleta, pues argumentaban que se les dificultaba instalar su biblioteca y que aún los libros estaban un poco arrumbados y que tampoco sabían de qué manera trabajar con ellos, por lo que necesitaban apoyo.

Aunado a lo anterior, en un día que visité algunas de esas escuelas, corroboré que había algunas bibliotecas abandonadas, los libros guardados en un rincón o en cajas. Y por lo que me di cuenta, tampoco se trataba de ponerlos en circulación, quizás porque el tiempo que tenían libre lo utilizaban en otras actividades, por no conocer cómo hacerle o simplemente porque no tenían la idea de que leer es placentero.

Jaime Enrique Hernández

c) De los problemas de la comunidad

El conflicto intercomunitario es uno de los móviles que dieron origen al proyecto El rescate de la historia del pueblo para formar escritores, en el cual participan los alumnos del profesor Pavel Rodrigo y las personas del pueblo Las Sedas.

Esta situación surge debido a la necesidad de la comunidad de Las Sedas por pretender separarse del municipio de Francisco Telixtlahuaca. La Corte de Justicia les solicita documentar cómo se fundó el pueblo, quiénes fueron sus



primeros habitantes, qué lengua hablaban los primeros fundadores y cómo se iniciaron los conflictos con el Municipio.

[...] en aquellos días [...] se revivieron los problemas con las autoridades municipales, tan graves que la única solución pertinente para el Concejo de Ancianos [de la comunidad de Las Sedas, donde me encuentro trabajando] era su separación del municipio de San Francisco Telixtlahuaca. [La petición prosperó] y con ella llegó a la Agencia una orden desde la Suprema Corte de Justicia, solicitando algunos relatos que contarán cómo se fundó el pueblo, quiénes fueron sus primeros habitantes, qué lengua hablaban los primeros fundadores y cómo se iniciaron los conflictos con el Municipio. Aquí inició el problema para el Concejo, pues no todos conocían esas historias. Para iniciar el trabajo de escritura de relatos, el Concejo se

reunió varias ocasiones [...] pero no lograron llegar a un acuerdo, pues cada quien platicaba de forma diferente, incluso algunas historias eran desconocidas. Para superar esta situación, acordaron que cada integrante del Concejo escribiera un relato y después se discutiría.

Pavel Rodrigo

d) De los deseos de los profesores
El deseo de reencontrarse a sí mismos a través de las historias de sus pueblos, de que los alumnos no padezcan las limitaciones escolares que vivieron de pequeños, de conocer áreas afectivas de los alumnos, de ayudar a los niños, son motivos que los profesores relatan y que los llevan a emprender sus proyectos.

Cuando pensé en qué podría trabajar con los alumnos y personas de la comunidad, pensé en construir la historia de mi comunidad. Escribir

la historia del pueblo: El Fortín Alto, fue un deseo personal y no he podido hacerlo por diversas circunstancias.

Porque en El Fortín la emigración es considerable hacia los Estados Unidos de Norteamérica. Cuando regresan a nuestro pueblo las costumbres nuevas rebasan a la propia cultura del pueblo: las formas de vestir, hablar y comportamientos son distintos a los valores propios de la comunidad.

Rosa González Bautista

2. Construcción del consenso

Durante el proceso de la construcción del consenso, los maestros y maestras se enfrentan a una diversidad de problemas para lograr la aceptación de su proyecto de intervención. Algunas veces consiguen el consenso condicionado, otras veces reciben el apoyo y el entusiasmo de los niños, padres de familia y autoridades educativas y municipales; sin embargo, los maestros saben que construir una propuesta requiere tener una conciencia de cambio y tiempo extra para lograr sus objetivos. Esto no es una tarea fácil, las y los maestros se enfrentan a problemas cotidianos complejos como las prácticas institucionalizadas, por ejemplo, las prácticas de control de las autoridades educativas, concepciones tradicionales sobre la lectura y la escritura, las concepciones de enseñanza de maestros y padres de familia contrarias a las planteadas en los proyectos, las prácticas

de gestión burocratizadas, en fin, prácticas que de muchas formas obstaculizan el desarrollo de los proyectos.

a) Los padres de familia, los primeros en aceptar

En la zona rural los padres de familia juegan un papel muy importante en la educación de sus hijos, pueden llegar a aprobar o negar las iniciativas de los maestros. Las prácticas comunitarias rodean a las escuelas en su vida cotidiana, la escuela está en permanente observación por la propia comunidad con la intención de apoyarla y promover su buen funcionamiento. Veamos algunos fragmentos de relatos que apoyan estas consideraciones:

Cuando les informé sobre el proyecto y les pedí su apoyo, no los noté muy convencidos porque también argumentaron que ni ellos ni los niños sabían escribir el mixteco, pero tampoco se negaron en apoyar a sus hijos. Cuando se empezó a escribir fueron los padres de familia los más interesados en que el texto saliera bien, hasta encontraron algunos escritos de su variante hechos muchos años atrás.

Estela García López

Así la escuela y sus maestros juegan un papel importante en la medida que se integran a los usos y costumbres de la comunidad, y además las propuestas educativas

son valoradas, recibidas y contribuyen al desarrollo de los pueblos. En este sentido, en el relato de la maestra Estela los padres de familia aprecian que se recupere su historia y su lengua mixteca, pero también ven sus propias limitaciones, la traducción y difusión de su lengua. Cuenta la maestra Estela que eran los padres los más interesados en que los textos quedaran bien, por lo que se dan a la tarea de hurgar en documentos antiguos para indagar cómo se escribía en mixteco años antes.

En todos los relatos los padres de familia aceptan colaborar con los proyectos de los maestros, si tienen dudas las externan, ponen límites, ya que la comunidad será parte activa del proceso y los tiempos pueden ser un obstáculo en sus labores del campo y les exigen constancia y cuidado como cualquier trabajo, pero lo importante es que si deciden comprometerse son muy exigentes. El consenso implica una ardua tarea de comunicación donde se tienen que dar argumentos claros, objetivos y precisos para obtener apoyo y no recibir negativas u obstáculos.

Así que decidí hacer una asamblea con los 25 niños y sus papás, quinto grado grupo "B" de la escuela primaria "El porvenir". Me interesaba que escucharan el planteamiento del proyecto, ya que ellos serían la parte fundamental del mismo. Como era de esperarse, la mayoría de los pa-

dres de familia, eran mujeres. Entre dudas y expectativas comencé la reunión. ¿Qué van a opinar acerca del proyecto que hoy daré a conocer? ¿Será que a ellos les interese recuperar la historia de la comunidad? ¿Y si no aceptan? Un silencio casi sepulcral. Expliqué en qué consistía el proyecto. Primera fase: dar a conocer el proyecto y llegar acuerdos; segunda fase: taller de escritura; tercera fase: historia de El Fortín Alto. Sólo murmullos en mixteco se dejaron escuchar. No supe que decían, que opinaban. Finalmente, a instancias de don Crispín, único varón en la reunión y abuelo de uno de los niños, el proyecto fue aceptado por la mayoría, aunque con no mucho ánimo; ellos están habituados a aceptar más por obligación que por interés. La primera fase del proyecto se había cumplido.

Rosa González Bautista

b) La resistencia y el consenso entre los profesores frente a proyectos innovadores
Una constante que encontramos en la construcción del consenso de los proyectos es la resistencia de compañeros maestros de la misma escuela y de las autoridades educativas.

Para poder desarrollar este proyecto es necesaria la participación de todo el personal que en total somos 13. En este ciclo se van a incorporar otros. Los demás maestros que han llegado a la comunidad también han padecido la falta de agua, pero

su participación se ha limitado a hacer comentarios sobre lo difícil que ha sido estar aquí. No sé qué tanto se quieran involucrar en el desarrollo de este proyecto. Lo que me anima a seguir adelante con este proyecto es que cuento con el apoyo de dos maestras que también han estado buscando la manera de ayudar a la comunidad y sé que juntos lucharemos por involucrar a los demás y lograr los propósitos planteados en el proyecto. Proyecto: Agua para todos: Voluntad compartida.

Pedro Hernández Florean

En este proceso de construcción del consenso, también encontramos docentes que están interesados en transformar el estado de deterioro que se vive en las escuelas y por tales motivos deciden integrarse a los nuevos proyectos:

[...] era necesario hacer el planteamiento a los maestros del CAM 22 del proyecto frente a ellos. Los maestros hicieron sus comentarios: “es bueno, podemos aprovechar para que puedan trabajar la escritura con los niños que actualmente se encuentran en el área laboral, ya que son jóvenes que por haber llegado con edad avanzada a la escuela no han podido acceder a la escritura.

Gaspar López Ulloa

c) Los alumnos dirigen el consenso

En los primeros meses de la propuesta de intervención no contem-

plábamos la participación de los alumnos como protagonistas fundamentales, fue durante el proceso del desarrollo del proyecto que nos percatamos de su importancia, sobre todo en la medida en que éstos se apropiaban del proyecto.

Pensaba ensayar el debate con un tema diferente de historia, pero surgieron más ideas ahí mismo en el salón por parte de los alumnos, unos propusieron temas como la ecología, otros decían que sobre las drogas; sin embargo, uno de los alumnos, Cris-tóbal, un niño hiperactivo, propuso: ¿por qué mejor no nos pregunta a todos y luego votamos por un tema? El tema que yo había escogido y pensado no había tomado en cuenta el interés de los pequeños, tenía que comenzar de nuevo, pero ahora con una gran experiencia y enseñanza.

Patricia Bolaños Ventura

En el fragmento del relato anterior, se reafirman la importancia de las propuestas de los alumnos, y en la mayoría de los proyectos los alumnos y sus propuestas permitieron repensar el proyecto original. Es necesario entender el sentido de las propuestas de los alumnos, ya que proponen actividades que son significativas para ellos y dan la posibilidad de explorar otros espacios y escenarios. Los maestros siguen pensando los proyectos desde las cuatro paredes del salón de clase, mientras que los alumnos se viven más allá de un aprendizaje



tradicional, se atreven a imaginar y se comprometen a construir el proyecto junto con los maestros.

El papel del maestro es organizar esas propuestas y concatenarlas con el currículo formal, además de coordinar las actividades que se generen a partir de las propuestas consensuadas.

3. Metodología de indagación desde los profesores

Las prácticas de los docentes se han enriquecido a lo largo de la puesta en práctica en las aulas o escuelas, a partir de un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica.

Escribir la historia del aula y su comunidad es para muchos de los maestros un proyecto ético, porque involucra un hondo sentido social de su quehacer. La narrativa de la experiencia es el paso final de ese proyecto, pero ¿cómo se hacen de la información los maestros para articular la historia

de su itinerario pedagógico?, ¿qué intuiciones o recursos metodológicos deliberados de indagación ponen en juego para relatar lo que pasa y les pasa? Estas narrativas de los docentes constituyen el estudio de las posibilidades humanas porque amplía nuestra imaginación al mostrarnos cómo otros contextos conciben y enfrentan momentos de vida como el trabajo, la cooperación, el conflicto, el juego.

Las fuentes del conocimiento

a) La historia oral de los pueblos

[...] lo poco que he podido recuperar es lo que me ha contado don Pablo, un señor de aproximadamente 40 años que tiene su tienda a un lado de la escuela primaria y que a la hora del recreo vende golosinas en la escuela. don Pablo me cuenta que cuando él era niño se iba al campo a cuidar a sus chivos, allí le agarraba la lluvia desde la mañana

hasta la noche, los ríos entonces crecían tanto que ya no era posible que se regresara a su casa, así que sus papás decidieron construir una pequeña casita en sus terrenos para que cuando no fuera posible que regresara tuviera un lugar seguro donde quedarse [...].

Pedro Hernández

b) Las pláticas en espacios informales

Adalith nos siguió platicando con mucho entusiasmo acerca del uso que se le daba a ese recipiente que ella llama "jarra de pato", por su parecido con ese animal. "La Abuela me contó que esta jarra ha pasado por todas, durante los partos, ahí se hervía el agua para el lavado de las partes íntimas, es que durante cuarenta días nuestras madres no se tenían que bañar, tomar algo frío.

Víctor Fuentes

c) Los vínculos externos

El proyecto aún era muy general, por lo tanto, se tuvo que contactar con el especialista en radio comunitaria Jürgen Moritz. Esta visita la esperábamos con ansias y angustia porque nosotros carecíamos de conocimientos en este aspecto de la programación de los guiones radiofónicos [...].

Anabel Medina

y Luis Agustín

d) Las decisiones didácticas

Ellos no saben ni quieren hacer lo de la organización de los contenidos en los proyectos, no les preocupa la

importancia de la comprensión de textos informativos, de los momentos que debe preverse para poder aterrizar en el acontecimiento central del proyecto, sólo querían visitar un león, era lo único que les importaba. Tardé otros días en pensar cómo planteárselos de modo que complejizara el asunto, pensé entonces en todo lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor.

Olimpia Olivera

e) Las herramientas para la memoria

Algo que ocurrió el mes pasado, donde la prisa por querer que trabajaran el tema que yo quería, orillaba a que las cosas salieran mal. Considero que mal porque ni se notaba interés en ellos y lo peor, yo no sabía ni qué era lo que iba a observar, digo observar, porque –según yo, esa era mi preocupación ya que mi propósito estaba claro; mi propósito era que desarrollaran conferencias, entonces lo único que tenía que hacer era recoger evidencias y empecé a grabar, me llené de un sinfín de grabaciones sin sentido que finalmente no se para qué me puedan servir”.

Carmen García

4. Identidad del maestro como indagador

La construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye un camino hacia la investigación educativa. Los maestros, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, representan

el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica.

El relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer (Suárez, 2006).

Las particularidades de hacer indagación en el aula permiten construir una mirada específica del maestro como sujeto que reflexiona su práctica, al tiempo que se comparte la noción de comunidad que se interroga sobre los sentidos del aula. Para esta categoría se enuncian las estrategias que los maestros han construido en el desarrollo de los proyectos, mismas que le posibilitarán su documentación.

a) La documentación bibliográfica y la observación

Las estadísticas actuales son inquietantes. Una de cada seis personas carece de un acceso regular al agua potable. Más del doble 2,400 millones de personas no disponen de servicios de saneamiento adecuados. Las enfermedades vinculadas con el agua provocan la muerte de un niño cada ocho segundos y son la causa del 80% del total de las enfermedades y muertes en el mundo en desarrollo, situación que resulta mucho más trágica si se tiene en cuenta que desde hace mucho tiempo sabemos que esas enfermedades se pueden prevenir fácilmente.

Maestro Pedro Hernández

b) Las conjeturas

Ante esto me asaltan varias preguntas: ¿qué ocasionó que el agua se acabara? ¿Cuándo comenzaron a quedarse sin agua los ríos? ¿Cuáles fueron las causas que ocasionaron que se fueran las lluvias? Estas y otras preguntas deseo poder encontrar su respuesta junto con los niños a lo largo del desarrollo del proyecto.

Maestro Pedro Hernández

c) Las reflexiones

Así las cosas. Un sinnúmero de circunstancias han ido poco a poco haciendo olvidar nuestras raíces culturales. ¿Cómo es posible que no conozcamos sobre nuestra propia historia? ¿Qué hacer ante tanta enajenación nosotros como docentes?, las preguntas invaden nuestras mentes y llegamos de pronto a la conclusión de que no podemos seguir dentro del aula, enseñando la historia sólo a través de fechas, o aprendiendo los nombres de los personajes, las etapas de los pueblos mesoamericanos. ¿Acaso nosotros no somos parte de estas culturas, de esta historia?

Con tanta y tanta información acerca de nuestras propias raíces culturales, en una región tan llena de historia y de tradiciones, ¿cómo llevarla a las aulas? ¿Cómo lograr que nuestros niños se apropien de la historia de esta región, y que ésta sirva como uno de sus pilares en esa conformación de su identidad, de nuestra identidad como pueblo mixteco? ¿Cómo traspasar las paredes del aula y de la escuela para abrazar

los grandes monumentos históricos que sobreviven al paso del tiempo y que guardan entre sus muros tantas historias por descubrir?

Nelly García Santa Cruz
y Jesús López

d) Y transformar...

El siguiente miércoles llegamos para continuar: –Terminen de escribir su descripción y cuando terminen, vamos a leer lo que escribieron –dije–. Ricardo no se hizo esperar: –Está muy feo maestra, no lo escribí bien. Los niños no querían mostrar sus trabajos. –¿Por qué no quieren que leamos lo que escribieron? –pregunté–. José Luis respondió: –está mal lo que escribimos, califiqueme mejor.

Fueron algunas de las excusas que los niños dijeron porque no querían mostrar su escrito, ellos están habituados a que el maestro apruebe o repruebe lo que hacen; les hablé y los convencí de que al leer sus trabajos no era para decir si está bien o mal, sino para que se den cuenta de lo que escriben. Noé accede pero no muy convencido, tomo el texto y lo transcribo en la computadora, termino y lo proyecto en el pizarrón electrónico. Leemos el texto. Noé (inseguro y cohibido): –no maestra, no quiero que lo lean todos. Leemos, y algunos niños empiezan a darse cuenta de que el texto no es coherente.

Cristal: –Maestra, dice que hay cerro feo tiene árbol grandes. ¿Por qué dice Cristal que el texto de Noé no está bien? –pregunto–. Selecciono

la primera oración de Noé, desde donde empezó hasta donde él le puso la primera coma, y pregunto: –¿qué dice aquí? Leemos todos “Hay cerro feo, tiene árbol grandes”. ¿Cómo se escucha? –interrogo–. Cristal, levantando su mano: –No, maestra, debe decir “tiene árboles grandes”. Cuando Noé escuchó esta opinión se cohibió, se retorció y con la cabeza sobre la mesa trataba de tapársela con las manos y sólo veía a través de un solo ojo, su sonrisita nerviosa y dijo: –No maestra, bórralo yo no quiero que lo lean todos. No te preocupes Noé –dije–, nosotros no vamos a decir si está bien o mal, sólo te vamos a dar ideas sobre lo que escribiste y decides si le cambias o no. Si crees que esas ideas te sirven tómalas, tú decides.

Rosa González Bautista

e) Y uno aprende

Es verdad que no todos llegaron a ser diseñadores de carteles, pero nos permitió conocer su vida después de las aulas y reconocer sus problemas familiares, y darnos a la tarea de entender el porqué no trabajan en el aula y comenzar a diseñar estrategias y trabajo con padres de familia para eliminar la exclusión y autoexclusión de algunos de estos niños, para que no abandonen su espacio en las aulas.

Nelly García Santa Cruz

La experiencia que llevamos a cabo como formadores de docentes, particularmente la experimentada a través de los procesos de

indagación y de la documentación narrativa promovidos entre los profesores, nos acercaron a los procesos educativos vividos con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades educativas y con la comunidad.

Asimismo, nos permitió asomarnos a la dimensión humana de los profesores, expresada a través de sus saberes, reflexiones, preocupaciones, miedos, creencias, incertidumbres, deseos, asombros, intenciones, todo esto, movilizado por un propósito, innovar y transformar las prácticas pedagógicas, las aulas, las escuelas y las comunidades. El recorrido no ha sido sencillo, sin embargo, estamos seguros que son aprendizajes que han dado la posibilidad de seguir construyendo junto con los profesores. @

REFERENCIAS

- Ochoa de la Fuente, Lili (2007) ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? *Colección de Materiales Pedagógicos*, 6, 36 p.
- Suárez, Daniel (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, (6), 16.

Cartas del lector

Con palabras andantes y con sus miradas preñadas de imágenes escolares, la revista *Entre maestr@s* cabalga en pos de la conversación pedagógica. Uno a uno sus artículos invitan a la reflexión sobre los acontecimientos educativos que tanto nos angustian en la actualidad. Con sus relatos de experiencias, cual agua de un lago, en la que uno se sumerge en la reflexión de las prácticas escolares, permitiéndonos remontarnos yendo y viniendo en el hacer de la docencia, del aprendizaje y la formación permanente, ingredientes necesarios para comprender la realidad que habitamos, que sentimos, que soñamos. Donde no pocas veces el miedo a fallar, la angustia y la incertidumbre, osan detenernos; pero que, más tarde, acompañándonos de esas voces divergentes nos permitimos reandar en la construcción de hallazgos que cual pequeñas certezas nos ayudan a elaborar retornos reflexivos y nos impulsan a encontrar respuestas y darnos cuenta de lo valioso de ese espacio llamado escuela.

La revista *Entre maestr@s* es ese lugar de encuentro, donde se citan a compartir distintas vivencias, en el que cada uno toma los pensamientos o experiencias de su interés, y los convierte en sugerencias breves a desarrollar en el aula, como estrategia, como recurso, como juego o simplemente como apoyo para darle una nueva alternativa al quehacer docente en su vida cotidiana.

Por todo ello, un abrazo para el equipo que hace posible la revista *Entre maestr@s*. Y al mismo tiempo, una pregunta y sugerencia: ¿por qué no se conoce la revista allende las fronteras? No creen que sería conveniente una mayor difusión y distribución. Enhorabuena y hasta pronto. @

Ma. Guadalupe Correa Soto
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
cosolu2004@yahoo.com.mx

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
 - I) **ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.
 - II) **DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
 - III) **RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.