

ENTRE MAESTR@S

Revolucionando juntos

Lorena Sosa Parada

La intervención pedagógica Escenario posible en el rediseño curricular

Alma Delia Acevedo Dávila

ENLACE, una verdadera prueba de resistencia para la lucha magisterial

Tatiana Coll Lebedeff

Reforma, docentes y escuela secundaria Del discurso a la instrumentación

Lucila Parga



Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica y educación superior, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y educación superior, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el consejo técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en procesador de palabras Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa en mayúsculas y minúsculas.
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).

- c) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
 - d) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
 - e) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
 - f) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deben ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es importante que los autores aporten ilustraciones o fotografías susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo. En cualquier caso, es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren recibir algún crédito o algún permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán manejarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No insertar imágenes en archivos de Word porque se pierde la calidad.
 - g) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
 - h) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de calidad, de la portada del ejemplar que se trate.
5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
conciencyarte@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

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

Secretaria Académica

José Luis Cadenas Palma

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

Dalia Ruiz Ávila

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Gisela Victoria Salinas Sánchez

2. Diversidad e Interculturalidad

María Teresa Martínez Moctezuma

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

María Estela Arredondo Ramírez

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Asistentes de dirección

Patricia Ruiz Nakazone

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Coordinador de este número

Dalia Ruiz Ávila

Consejo Editorial

Diana Violeta Solares Pineda

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

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación

Margarita Morales Sánchez

Traducción

Resúmenes: César Makhlouf Akl

Fotografía

Ángel David Morales Cortés, Teodora Olimpia González,

Roberto I. Pulido Ochoa, autores de los artículos

Edición

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 04-2011-010512582300-102. 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 de los autores.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió en Litografía Mier y Concha, ubicada en Pablo García núm. ext. 245-A, núm. int. 2, local 12, col. Juan Escutia, CP 09100, Iztapalapa, México, DF, tel. 5443 0452. El tiraje consta de 500 ejemplares.



DESDE EL AULA

Revolucionando juntos

Lorena Sosa Parada

6

Cofre de sorpresas

Reina Libia Pacheco Santiago

16



Francisco Hinojosa tras las rejas y el *Fisgón* se da a la fuga

Concepción Aguilar Trejo

24



Un curso digitalizado de estadística para la Licenciatura en Sociología

Jesús Leobardo Rendón García

28

DESDE LOS MESABANCOS

Hacerle al cuento... hacer cuentos

Ailín Melina Olvera Carrizosa

Edith Esperilla Hernández

32

ENCUENTARIO



Un martes 13... ¡que no te vaya a pasar!

Jorge Alberto Chona Portillo

36

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

La intervención pedagógica

Escenario posible en el rediseño curricular

Alma Delia Acevedo Dávila

40



La narrativa, una forma de hacer presente el ser maestro

Jorge Alberto Chona Portillo

48



ENLACE, una verdadera prueba de resistencia para la lucha magisterial

Tatiana Coll Lebedeff

52

El Programa de Carrera Magisterial
Mecanismo de mercantilización del quehacer educativo de los maestros de educación básica
María Elena Mújica Piña

62

Discurso y democracia en el tercer año de la secundaria mexicana
Dalia Ruiz Ávila

70



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

¡Qué divertida es una lección en el mercado!
Aprendizajes compartidos desde la Pedagogía Freinet hasta el mercado
Ana Paula Rodrigues Medeiros
Rita de Cássia Tavares Medeiros

78



REDES

Reforma, docentes y escuela secundaria
Del discurso a la instrumentación
Lucila Parga

82



PARA LA BIBLIOTECA

El secuestro de la educación
El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón
César Navarro Gallegos

92



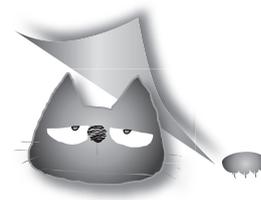
CARTAS DEL LECTOR

María Guadalupe Martínez Nava

95

PARA PRACTICAR

Club gatuno. Palabras brujimágicas para gatidivertirnos
Una estrategia de animación a la lectura
Liliana Martínez Cruz



EDITORIAL

El concebir la educación como un derecho, presupone entender la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad reconfigura la cultura y el conocimiento. En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos, historiadores o lingüistas, sino maestros, profesores de matemáticas, de física o de historia o de lengua, hacen presente a niños y jóvenes saberes que ellos no producen, lo que quizá vuelve complejo el trabajo docente. Entonces los maestros producen un saber específico, se vuelven expertos en un/os campo/s cultural/es y expertos en las intervenciones pedagógicas que los estudiantes requieren para poder avanzar en el dominio de los saberes propios de esos campos. La escuela es ese lugar donde se produce saber y conocimiento, los docentes son los productores de ese saber. La docencia es una profesión de características singulares.

Ante casi dos décadas de reformas a la educación básica, se vuelve de actualidad y de una necesidad urgente el repensar la formación en contextos de esas reformas educativas. Se requiere de una formación para (re)construir la identidad docente, en términos de trayectorias de vida e itinerarios de formación.

Este número de la revista *Entremaestr@s* atrae la mirada hacia el análisis desde la política educativa sobre temas de actualidad como la intervención pedagógica, el rediseño curricular, la evaluación educativa y sus elementos curriculares estandarizados, la Carrera Magisterial y sus resultados de mercantilización, así como el discurso educativo: configuraciones discursivas de los docentes en el contexto de la reforma a la educación secundaria, y las formaciones discursivas e imaginarias de estudiantes y docentes de secundaria en torno a la noción de democracia. Es así como los trabajos de Alma Delia Acevedo, Tatiana Coll, Elena Mujica, Dalia Ruiz y Lucila Parga, abonan a la necesidad de construir una resistencia con dignidad.

En esta resistencia es imprescindible leer *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, que tuvo a bien coordinar César Navarro Gallegos.

Educar la mirada, es apropiarse de esa concienciación democrática a través de la película *Machuca* de Andrés Wood.

Somos contadores de historias, de hecho, las historias que compartimos son las que hemos vivido por un lado, pero por el otro son las historias que quisiéramos vivir, y que de alguna manera muchas de esas historias se vuelven parte de nuestra vida. Eso es lo que se aprecia en los relatos de Lorena Sosa, Libia Pacheco, Concepción Aguilar, Leobardo Rendón, Ana Paula Rodrigues, Rita de Cássia Tavares y Jorge A. Chona Portillo. Narrativas que, cual viaje al interior del aula y de la escuela, dan vida a una Pedagogía por Proyectos, a la Pedagogía Freinet, al disfrute de la lectura en voz de sus autores y a la posibilidad del trabajo a través de aulas virtuales.

Hacer cuentos es un proyecto de aula que niños de la ciudad de Oaxaca trabajaron en su escuela, con el que lograron la elaboración, presentación y venta de sus cuentos. Aquí sólo reproducimos uno de ellos como una invitación a imaginar y vivir la escritura desde otra latitud: ser autor.

¿A quién no le ha pasado algún “accidente” en la escuela? Aquí la historia, el cuento de hacerle al cuento sobre lo que puede o ha llegado a suceder en el aula, en la escuela y las dificultades de contarlo.

Y todavía más..., una estrategia de fomento a la lectura El club gatuno para despertar la curiosidad, deleitarse, reír a carcajadas, asombrarse y también identificarse. De inventar palabras, de jugar, de crear, recrear y reencontrarse en esos espacios que representan la lectura y la escritura literaria infantil. @

Jorge Alberto Chona Portillo

conciencyarte@gmail.com

Revolucionando juntos

*Lorena Sosa Parada**

lore2005_sp@yahoo.com.mx

UN POCO DE HISTORIA

Desde el año 2006 en nuestro país inició la implementación de la llamada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) a nivel nacional. A raíz de esta reforma, particularmente, cambiaron los libros de texto gratuito que año con año se les otorga a los alumnos.

De manera personal no me preocupaba tanto porque desde hace tiempo comencé a trabajar con la Pedagogía por Proyectos,¹ y había decidido descubrir cosas nuevas al lado de mis alumnos, ya que he comprobado que los proyectos permiten a los niños interactuar y apropiarse de una manera significativa y con sentido del aprendizaje de la lengua² y de otros conocimientos que se vinculan de manera natural con tales proyectos.

Desde la Pedagogía por Proyectos se despliega la creatividad tanto del docente como de los alumnos, ya que ambos participan en el diseño y desarrollo del proyecto de manera protagónica y, al mismo tiempo, construyen sus aprendizajes a partir de situaciones cotidianas que integran los intereses de los niños y las demandas de la escuela y la sociedad. Resaltar estas ideas me parece importante, ya que marca diferencias significativas respecto de las formas de enseñanza tradicionales, en las cuales el aprendizaje memorístico de la lengua se ha caracterizado

* Profesora en la escuela primaria “Gral. Vicente Riva Palacio” ubicada en Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca. Perteneció a la Red LEO, Oaxaca.

¹ La pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación permanente propuesta por el equipo que encabeza Josette Jolibert (2006), especialista en didáctica de la lengua. Plantea la construcción de proyectos que se caracteriza por el desarrollo de cinco fases: planificación del proyecto junto con los niños; realización de las actividades por los niños coordinados por el maestro; culminación y socialización del proyecto de los niños; evaluación de los aprendizajes; y por último, evaluación del proyecto de los niños.

² El aprendizaje significativo es cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1983).

por el predominio de actividades donde el propósito es resolver lecciones y ejercicios sobre gramática y sus reglas, lo que es poco significativo para los estudiantes (Barriga Villanueva, en prensa; John, 2005; Guerra y Farr, 2002).

En nuestra zona escolar durante una reunión oficial y sindical, se aprobó seguir trabajando con los planes y programas de estudio de 1993 y dejar de lado la propuesta de la RIEB de 2006, ya que ésta se relaciona con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la cual es rechazada de manera general por los profesores de la Sección 22.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA

Mi grupo está integrado por 23 alumnos de 5 a 8 años de edad en proceso de alfabetización. Juntos decidimos trabajar el proyecto Celebrando cien años de la Revolución mexicana.³ Esta idea surgió porque cada año las autoridades municipales y educativas, los padres de familia y los niños de las escuelas, recorren las principales calles de la comunidad para conmemorar esta fecha.

El día lunes durante el homenaje a la bandera, la directora informó a los niños de primero y segundo grado que se vestirían de revolucionarios para participar en el desfile del 20 de Noviembre. Para esto se aprenderían algunas canciones con temas de la Revolución mexicana. Así que, maestras y alumnos del primer ciclo⁴ buscamos un espacio para comenzar a ensayarlas.

En este momento observé que la mayoría de mis alumnos estaban callados y aburridos porque nunca habían escuchado las canciones, sólo los niños de segundo grado cantaban lo que recordaban de éstas.

Después del ensayo algunos de mis alumnos se aprendieron el coro de la canción *La cucaracha* y no podían dejar de cantarla en el aula. Por ello pregunté si continuábamos con nuestro proyecto o comenzábamos uno nuevo para aprendernos las canciones. Todos optaron por la segunda opción.

³ Dicha experiencia se llevó a cabo en ciclo escolar 2010-2011 en la escuela primaria “Gral. Vicente Riva Palacio”, en el grupo de primer grado.

⁴ Primer ciclo son los alumnos de primer y segundo grado de educación primaria.

Aquí doy cuenta del proceso de alfabetización que junto a mis alumnos de primer grado decidimos trabajar en el proyecto de aula “Celebrando 100 años de la Revolución mexicana”. Iniciamos a partir de los intereses de los niños e identifiqué los aprendizajes esperados en el plan y el programa, además se involucraron naturalmente los padres de familia en el proceso de investigación. Se interrogó la canción *La cucaracha* y los alumnos construyeron en colectivo la comprensión mediante la estrategia de interrogación de texto. En la fase final se percibe la socialización y la evaluación del proyecto y de los aprendizajes esperados.

Palabras clave: proyecto de aula, primer grado, intereses de los niños, plan y programa, Revolución mexicana, interrogación de textos, canción *La cucaracha*, socialización, evaluación.



Here I give an account of the literacy process decided and worked together with my first graders in the classroom project “Celebrating 100 years of the Mexican Revolution.” It started from the interests of the children and identifying the learning outcomes expected in the plan and program, and the parents became naturally involved in the research process. The children jointly builded their understandings of the mexican song *La cucaracha* through the strategy of interrogating the text. The socialization was perceived in the final phase, along with the evaluation of the project and the learning outcomes.



Comencé por preguntar a los alumnos si sabían qué quería decir la palabra “centenario” (que continuamente se mencionaba en los comerciales de la televisión abierta). Algunos decían que significaba “bicentenario”, ésta era una palabra que ya conocían porque la habíamos analizado en un proyecto anterior, por eso escribí las dos palabras en el pizarrón y les pregunté si eran lo mismo.

Centenario

Bicentenario

Algunos dijeron que no, porque tenía dos letras más. Recordamos que bicentenario significa 200 y algunos opinaron que centenario se refería a 10, otros a 50 y otros más a 20, así que como no tenían idea de su valor, utilicé la pedagogía del regalo⁵ para abordar el significado de centenario.

Continuando con el tema comentamos qué significaba “revolución” y algunos comenzaron a relatar hechos de la Independencia y a mencionar personajes como Hidalgo y Allende. Después de aclarar y recordar que eran dos cosas diferentes y que un acontecimiento ocurrió 100 años después de otro, llegamos a la conclusión de que no podían ser las mis-

⁵ Esta pedagogía consiste en regalar palabras desconocidas para que los niños puedan interrogar textos completos, en vez de limitarse a textos pequeños constituidos por palabras ya conocidas por ellos.

mas personas y los actores de estos acontecimientos históricos, y como nadie tenía idea de quiénes habían participado teníamos que investigar.

Empezamos a planear nuestro proyecto todos sentados frente al pizarrón. En cuanto al título los alumnos dieron opciones como: “Festejando el centenario de la Revolución mexicana”, “El centenario de la Revolución” y “Celebrando 100 años de la Revolución mexicana”. Este último ganó por mayoría de votos; los niños argumentaron que con este nombre no se les olvidaría cuántos años estábamos celebrando.

Enseguida comentamos *lo que queríamos lograr*, es decir, cuál era el propósito de nuestro proyecto y los alumnos lo enunciaron así: aprenderse las canciones que se cantaban en la época de la Revolución para cantarlas en las calles el día sábado 20 de noviembre en el desfile.

Después de comentar lo que sabían acerca de la Revolución mexicana, organicé una lluvia de ideas en la que se plantearon varias interrogantes:

Lo que querían saber:

- ¿Quiénes participaron en la Revolución mexicana?
- ¿Qué hicieron?
- ¿Qué canciones cantaban?
- ¿Cómo se vestían las personas hace 100 años?
- ¿Qué comían?
- ¿Participaron personas de la comunidad?

Una situación que se presentó en esta etapa es que algunos niños tenían la idea de que iban a contestar las interrogantes en el mismo momento en el que surgían:

Maylet: ¿Quiénes participaron en la Revolución mexicana?

Soterito: No sé.

Pedro: Yo tampoco.

Maestra: ¿Cuando no sabemos algo qué hacemos?

Said: Buscar en los libros y en la computadora.

Cuando hice la pregunta, ¿qué hicieron las personas en la revolución? Los niños hicieron los siguientes comentarios:

Jonathan: Quién sabe.

Maestra: Entonces, ¿qué vamos hacer?

Niños: ¡Investigar!

Ante la pregunta ¿Qué canciones cantaban?, respondieron:

Rubí: *La cucaracha.*

Maestra: ¿Nada más cantarían *La cucaracha*?

Kevin: No, cantaban más pero no sabemos, lo tenemos que buscar en los libros.

Para la pregunta ¿cómo se vestían las personas hace 100 años?, comentaron:

Jael: No lo sé maestra, pero sé que vamos a ir disfrazados.

Maestra: ¿Ustedes creen que las personas hace 100 años dirían voy a disfrazarme?

Said: No maestra, así se vestían.

Maylet: Maestra, yo tengo como tres fotos donde tienen rifles, le voy a decir a mi mamá que me las preste.

Para la pregunta, ¿qué comían?, dijeron:

Rocío: Cazaban.

Maestra: ¿Ustedes creen que se dedicaban a cazar?

Niño: Sí, como en la película 10,000 años antes de Cristo.

Maestra: ¿Ustedes creen que de eso se trataba la revolución?

Niño: No, maestra, se mataban.

Maestra: ¿Es importante saber qué comían?

Maylet: No, maestra.

Niños: ¡Sí!

Maestra: ¿Cuál es el propósito de nuestro proyecto?

Niños: Aprendernos las canciones para el desfile.

Esta situación permitió notar la importancia de investigar y decidir qué teníamos que realizar, además analizamos si lo que planteaban nos ayudaría a lograr nuestro propósito. De igual forma asumieron compromisos para lograr lo que queríamos. Enseguida los niños propusieron las actividades que nos permitirían avanzar en la realización del proyecto:

Lo que vamos a realizar:

- Investigar en libros y en la computadora.
- Comprar láminas.
- Preguntar a los papás y abuelos.
- Aprender las canciones.
- Elaborar un cancionero.
- Buscar fotografías de esa época y elaborar un álbum.
- Informar a los padres que vamos a participar en el desfile.

En esta etapa, de igual forma que en proyectos anteriores, propusieron actividades que no eran congruentes con las del proyecto, por ejemplo: traer un tubo hasta el salón para lavarse las manos y colocar un árbol de navidad.

Sus propuestas las escribí en el pizarrón y les pregunté si nos ayudarían a lograr el propósito de nuestro proyecto o no tenían nada que ver. Dijeron que no, así que decidimos retomarlas para los siguientes proyectos.

Continuamos con la planeación del proyecto y los niños dije-



ron *lo que iban a necesitar*: una computadora, libros, láminas de la Revolución mexicana, una grabadora, discos, fotografías, hojas de colores y pegamento.

Enseguida decidimos la forma de trabajo para cada actividad, ya sea individual, por equipo o de manera grupal, en las cuales nos ayudarían los padres. Además fijamos el tiempo para realizar cada una de ellas. Así fue como terminamos de realizar nuestro contrato colectivo:

Proyecto: Celebrando 100 años de la Revolución mexicana				
Lo que queremos lograr: aprenderse las canciones que se cantaban en la época de la Revolución para cantarlas en las calles el día sábado 20 de noviembre en el desfile.				
Lo que queremos saber	Lo que vamos a realizar	Lo que vamos a necesitar	Responsables y forma de trabajo	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes participaron en la Revolución mexicana? • ¿Qué hicieron? • ¿Qué canciones cantaban? • ¿Cómo se vestían las personas hace 100 años? • ¿Participaron personas de la comunidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar en libros y en la computadora • Comprar láminas • Preguntar a los papás y abuelos • Aprender las canciones • Elaborar un cancionero • Buscar fotografías de esa época y elaborar un álbum • Informar a los padres que vamos a participar en el desfile 	<ul style="list-style-type: none"> • Una computadora y libros • Láminas de la Revolución mexicana • Padres, abuelos, maestra • Una grabadora • Discos • Hojas de colores • Resistol • Fotografías • Hojas de colores • Resistol • Hojas blancas y lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos de manera individual y los padres de cada uno • Todos de forma individual • Todo el grupo con la maestra • Cada equipo • Todos de forma individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos días • Una hora • Una hora • Una semana • Dos horas • Un día • Una hora

Después de planear nuestro proyecto, les enviamos una nota a los papás para darles a conocer que iniciaríamos un proyecto diferente al que teníamos para que nos apoyaran en la investigación.

Posteriormente identifiqué qué aprendizajes del plan y programa de estudios de primer grado podríamos abordar:

Español	Matemáticas	Exploración de la naturaleza y la sociedad	Educación artística
<ul style="list-style-type: none"> • Editar un cancionero • Identificar la rima y la repetición de palabras, frases u oraciones • Identificar las letras pertinentes para escribir frases • Establecer correspondencia entre partes escritas y orales de un texto • Estructura de la canción 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el conocimiento de la serie oral de números hasta el 100 • Leer y escribir números hasta el 30 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el 20 de noviembre de 1910 como el inicio de la Revolución mexicana y reconocer algunos de sus protagonistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la duración de los sonidos e interpretar canciones

Al siguiente día comenzamos con la realización de las actividades. Iniciamos por comentar lo que los alumnos sabían acerca de la Revolución, algunos padres ya los habían ayudado a investigar sobre el tema, otros les habían comentado lo que sabían y algunos niños ya habían investigado de manera individual.

A continuación observaron las láminas ilustradas que habían llevado y buscamos en su libro de texto la información que nos podían proporcionar. Hicimos la interrogación de texto respectivo.

Posteriormente entregué una fotocopia a cada alumno con la letra de la canción *La cucaracha* y la llevé escrita en papel bond para comenzar con la estrategia de la interrogación de texto.⁶ Noté que sería pertinente interrogar sobre esta canción porque fue la que se aprendieron de memoria, les gustaba y, además, porque era un texto apropiado para los niños por su estructura, por su brevedad, por las repeticiones de palabras, por las rimas y por el inicio y final de las palabras.

Los niños realizaron una lectura en silencio y posteriormente pregunté, ¿qué entendieron del texto? Comentaron que era la canción *La cucaracha*. Lograron identificarla porque reconocieron el título, ya que en los ensayos diarios los niños tenían la canción escrita en una hoja, así lograron visualizarla constantemente. Por otra parte, para la comprensión del texto influyó el hecho de que se sabían de memoria algunas partes de la misma.

Cuando pregunté: cómo llegó este texto a nuestras manos, dijeron que había llegado a nosotros porque la directora lo había dado a las maestras. Otra pregunta fue: ¿en dónde más podemos encontrar este texto? Respondieron que podíamos encontrarlo en discos, cassette, mp3 y en la memoria USB. Aunque la pregunta hacía referencia al texto, los niños entendieron en dónde podían encontrar la canción.

En cuanto a la pregunta, ¿quién escribió la canción? dijeron: “la directora”, “la maestra”.

⁶ En esta estrategia los niños construyen el significado del texto que necesitan en el marco de un proyecto, donde al final de cada sesión reflexionan colectivamente sobre cómo lograron entender el texto, con lo que refuerzan sus competencias lectoras al enfatizar lo que saben y lo que tienen que aprender, y sobre las características lingüísticas del tipo de texto involucrado. Estas características lingüísticas son sistematizadas en cuadros y esquemas que ayudarán tanto a leer como a producir.

Pregunté: ¿Yo soy la autora de esa canción?

Ellos contestaron: No, usted la escribió en la computadora, pero no la escribió.

Esta confusión se dio por la manera en que planteé la pregunta, pues lo correcto debió ser, ¿quién es el autor de la canción?

Todos dijeron que no sabían quién era el autor de la canción *La cucaracha*, así que decidimos investigar.

Después pregunté: ¿para qué la escribieron? Opinaron que tal vez la habían escrito para no aburrirse y estar alegres. Cuando interrogué: ¿de dónde viene la canción?, ¿cuándo la escribieron? Dijeron que tampoco tenían idea de dónde y cuándo la habían escrito.

Al construir la comprensión del texto las palabras que identificaron fueron las que se repetían como *cucaracha* y *caminar*, también las palabras que terminaban igual, como: *cucaracha* y *muchacha*, *caminar* y *fumar*.

Enseguida realicé la lectura en voz alta y después cantamos la canción señalando las palabras con una regla; después comentamos qué fue lo que nos ayudó a comprender el texto.

Al día siguiente intentamos realizar la lectura en voz alta del texto, pero al hacer este ejercicio los niños cantaban la canción. Después analizamos en el cartel las palabras que terminaban o sonaban igual y las subrayábamos.

Utilizamos el final de cada palabra para construir la siguiente herramienta:

ar	illa	ozo/oso	eso/ezo	Acha
Caminar	Mascotilla	Pozo	Beso	Cucaracha
fumar	Villa	Sabroso	pescuezo	Muchacha
dar				

También identificamos las palabras que comenzaban igual que *cucaracha*, porque la “c” es una grafía que acompañada con otras letras cambia su sonido. Los niños identificaron las palabras que comenzaban con esta letra y las fui escribiendo en el pizarrón, agrupándolas de acuerdo con su sonido.

Quedó la siguiente herramienta:

Cuando suena como:		Cuando suena como:		
cu	Cuello cuatro Cuca	Cucaracha	ce	centenario cerillo cepillo cebolla
ca	caminar cabeza cayeron	Carranza Camelia	ci	cincuenta cinco circo
co	cocodrilo columpio coco	Cornelio	ch	chile chetos charmín chapulines
				Charo Chucho Chayo Chente

De igual forma identificamos dónde había letras mayúsculas y minúsculas y elaboramos el siguiente cuadro con nuestras conclusiones:

Una canción tiene letras mayúsculas en:
En el título de la canción como en <i>La cucaracha</i>
Al iniciar una estrofa
En nombres de personas como en Pancho Villa

Al día siguiente seguimos con la interrogación del texto; en esta ocasión identificamos las palabras que estaban en singular y plural. Esto nos sirvió para recordar que singular se usa cuando nos referimos



a uno, y plural se utiliza a partir de dos. También se analizaron las palabras y su género, se recordó que las palabras en femenino generalmente terminan en *a* y las de masculino en *o*, esto ya se había analizado en un proyecto anterior porque son aprendizajes que se esperaban en el primer bimestre.

Singular	Plural	Femenino	Masculino
La cucaracha	Señores	La cucaracha	Un viejito
Muchacha	Las mujeres	La muchacha	Un pozo
Una vieja	Los pies	Una vieja	El diablo
Un viejito	Las mexicanas	La viejita	Un beso
Un pozo		La cabeza	El pescuezo
La viejita		Las mujeres	Los señores
El diablo		Las mexicanas	Los pies
La cabeza			
Un beso			
El pescuezo			

Después realizamos la herramienta que identificaba este tipo de texto:

Una canción tiene:
<ul style="list-style-type: none"> • Un título • Muchas palabras • Palabras que terminan igual (rima) • Palabras que suenan igual (rima) • Palabras que se repiten (estribillo) • El título inicia con mayúscula • Está escrita en pasado y en presente • Tiene letras mayúsculas al inicio de cada verso y punto al final • Tiene singular, plural, femenino y masculino

En la lectura individual final comentamos todo aquello que nos ayudó a comprender la canción y elaboramos el siguiente cuadro metacognitivo:⁷

⁷ La metacognición es un proceso donde el aprendiz reflexiona sobre su aprendizaje, al tomar conciencia sobre: ¿cómo lo aprendí?, ¿cómo lo hice? y ¿para qué?

Que ya sabíamos leer el título
 Que ya sabíamos de memoria partes de la canción
 Que reconocimos palabras que se repetían y palabras que terminaban igual
 Que había muchas palabras que podíamos leer solos y que ya conocíamos
 Que nuestros padres irían a vernos cantar en el desfile

Otras actividades que se realizaron en este proyecto fue que los niños llevaron fotografías al salón para observarlas en equipo y a partir de esto decidir cómo irían vestidos para el desfile. El vestuario quedó de esta manera:

Hombres	Mujeres
Pantalón y camisa blanca o de manta	Falda larga o enaguas
Carrilleras	Blusa
Pistolas	Rebozo
Huaraches	Muñeca
Ceñidor	Carrilleras
Rifles	Rifles
Sombrero	Pistolas
Bigotes	Huaraches

Hablamos sobre la importancia de dar a conocer a los padres cómo irían vestidos y a qué hora se iniciaría el desfile, por ello decidimos escribir un recado. Este tipo de texto ya había sido interrogado y producido en un proyecto anterior, por esto recordamos lo que debe de llevar, este texto me fue dictado por los niños:

Viernes 19 de noviembre de 2010

Mamá y papá:
 El día de mañana 20 de noviembre, vamos a vestirnos de revolucionarios, la cita es a las 7:00 de la mañana, en la escuela, los invitamos para que nos acompañen en el desfile.

Tu hijo

Finalmente, el día sábado 20 de noviembre culminamos con nuestro proyecto con la participación de los

niños en el desfile cantando las canciones, “disfrazados de revolucionarios”, acompañados de sus padres, quienes nos siguieron durante el recorrido por las principales calles húmedas y regadas por personas de la comunidad.

En la siguiente clase recordamos qué canciones se aprendieron y cantaron durante el desfile; elaboramos una lista con los títulos y a continuación los niños confeccionaron un cancionero, en esta actividad yo les proporcioné las canciones impresas y ellos dibujaron. También juntamos las fotos que habían llevado al salón con las que les había tomado el día del desfile y elaboramos un álbum grupal.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes dijeron que habían aprendido lo que tenía una canción, a observar fotos y continuar haciendo recados para los padres, trabajar en equipo, aprendieron los motivos por los que se dio la revolución, quiénes participaron, lo que hicieron, etcétera; pero lo más importante fue que conocieron la historia de nuestro país para tener conciencia de nuestros orígenes y de nuestra identidad, de los problemas y las adversidades que enfrentaron nuestros antepasados, así como lo que lograron en relación con las aspiraciones e ideales por los que lucharon. En el aprendizaje de la lengua se realizó una evaluación escrita recapitulativa de comprensión de texto, en la que los niños contestaron preguntas en cuanto a la canción.





La cucaracha

La Cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminar,
porque no tiene, porque le falta,
marihuana que fumar.

Una vieja y un viejito
Se cayeron entre un pozo
Y la viejita decía
Que viejito tan sabroso
Las muchachas de mi pueblo
No saben ni dar un beso
En cambio las de Oaxaca
Hasta alargan el pescuezo



En cuanto a la evaluación del proyecto, se reconoció que no todos habían participado de igual forma porque no todos llegaron puntualmente al desfile, y otros no participaron ya que estaban enfermos; también se dijo que unos en vez de cantar, gritaron; y lo que más les había gustado fue haberse pintado bigotes.

REFLEXIONES

En este trabajo, realizado desde la escuela, se proyectaron actividades y transformaciones en las que el alumno asumió una actitud participativa y democrática ante los asuntos de la comunidad al rescatar su riqueza cultural, y retomar intereses. Lo verdaderamente importante fue el proceso que se siguió en las múltiples actividades realizadas las cuales les permitieron obtener aprendizajes significativos porque leyeron y escribieron para saber más sobre un tema (la Revolución mexicana); para recordar la canción; para organizar las actividades, la hora y el día del desfile; para dar a conocer; el vestuario; para tomar decisiones; entre otras. Se ve la funcionalidad del lenguaje y la forma en que los niños lo van adquiriendo porque tienen claro el destinatario, el propósito y el tipo de texto que se está interrogando.

Otro factor importante fue el ponerse de acuerdo sobre qué actividades se iban a emprender para la realización del proyecto, orientadas hacia la reflexión, la discusión y el razonamiento; era importante que todos aceptaran las actividades que se iban a ejecutar para que las validaran, investigaran, cuestionaran, explicaran o propusieran en beneficio de todos los miembros del grupo. Era fundamental trabajar en equipo para dividir el trabajo respetando los intereses y las habilidades de cada uno de los miembros.



De igual forma se tomaron en cuenta las diferentes asignaturas y se abordaron los aprendizajes que se esperan en ellas.

Finalmente, a mí como docente, el trabajar la Pedagogía por Proyectos me permitió ser maestra, en el sentido que aprendí a escuchar a mis alumnos y no a imponer, lo que me facilitó realizar un mejor trabajo y descubrir el mundo de los niños y aprender de ellos y con ellos. Asimismo, al igual que mis alumnos, aprendí a divertirme, a soñar, a compartir con otros, a ver de manera distinta la escuela, a los niños y, por lo tanto, mi trabajo, porque empecé a valorar lo que cada uno podía realizar y lo que cada uno puede llegar a ser, y también aprendí a que cada sueño es distinto y que todos lo podemos hacer realidad. @

REFERENCIAS

Libros

- Barriga, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más. La enseñanza del español en México en el siglo xx. En R. Barriga y P. Martín (coords.), *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México (Manuscrito en preparación).
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Español Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Consejo Consultivo de Español.
- Jolibert, J. (1993). *Los diferentes tipos de proyectos*.
- Jolibert, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Dolmen.

Revistas

- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication*, 49 (2), 165-185.

Cofre de sorpresas

*Reina Libia Pacheco Santiago**

rlibia05@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de dos años, trabajando con niños de primer ciclo de educación primaria formal, tuve la oportunidad de reflexionar y mirar hacia atrás en mi proceso de formación como maestra de grupo, fue así como me animé a dar los primeros pasos en la aplicación de una, para mí, nueva metodología: la Pedagogía por Proyectos de aula. El contexto en el que inicié es rural, aproximadamente a dos horas de la ciudad de Oaxaca. La mayoría de los niños no conocían físicamente el municipio al que pertenece su agencia de policía y menos aun el distrito o la ciudad, así que resultaba difícil para mí pensar que los niños con esta cultura se atrevieran a sugerir y pedir cosas; sin embargo, retomando los principios en los que esta metodología se apoya y sintiendo la necesidad de ayudar a los niños quienes deseaban estar, como lo mencionaron, en una escuela bonita, me lancé sin pensar en los obstáculos que podría enfrentar. Quise involucrar en la actividad de proyectos a niños, padres de familia, compañeros de trabajo y supervisor escolar.

En ese tiempo desarrollé mi primer proyecto “De bodega a biblioteca”, el actual me permitió descubrir lo divertida e interesante que puede ser la escuela, la importancia que adquiere para los niños asistir a ella y, más aun, cómo cada uno de los involucrados tomamos responsabilidades y las cumplimos, sin ser exigencias, sólo compromisos personales que se cumplen.

Josette Jolibert (2006) plantea que existen razones humanistas para trabajar la Pedagogía por Proyectos en el aula, ya que posibilita el desarrollo de personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, pero también de la tolerancia y de la solida-

* Profesora de la escuela primaria “27 de septiembre”, ubicada en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca. Perteneció a la Red LEO, Oaxaca.

ridad. Esto implica, de manera más vital, un cambio de estatuto de los niños en la escuela a partir de la profunda visión de las interacciones entre adultos y niños.

Han transcurrido algunos años y ahora me encuentro con un nuevo contexto, la ciudad de Oaxaca. A finales del mes de junio se da la ronda de cambios para elegir nuevos centros de trabajo, así llego a la escuela primaria “27 de septiembre”, ubicada al sur de la ciudad, a escasos cinco minutos del centro, una institución numerosa con 19 profesores, secretaria, director y tres intendentes; lugar anhelado por muchos compañeros con ya una trayectoria más amplia en nuestra labor.

UNA NUEVA EXPERIENCIA

El primer contacto con la escuela fue una situación difícil, tiene que ver con el portón de la entrada. Primer día de clases, 7:40 am, llego a la puerta de la escuela y lo primero que observo es la desesperación de los padres porque se abriera el portón, para así poder dejar a los niños e irse a su trabajo, todos amontonados frente a la puerta, casi empujándose, como si corrieran el riesgo de perder su lugar de entrada; es tanta la desesperación que algunos te miran con exigencia y desconfianza, ni siquiera te responden al saludo de buenos días, siguen parados frente a la reja, que desde mi punto de vista significa dos cosas que se contraponen: por un lado una aparente protección para los niños después de haberla cruzado y, por el otro, un límite físico e ideológico que impide el contacto necesario para la buena relación entre alumno-maestro-padres de familia-colonos.

Soy responsable del 5° grado grupo “A”, que cuenta con 28 alumnos (12 niñas y 16 niños). El primer día de clases fui presentada con mis compañeras de trabajo y los niños al finalizar el homenaje.

Dentro del salón los niños esperaban mi llegada, algunos con una mirada de desconfianza y otros esperando saber que traigo para enseñarles en la clase de hoy. Todos en silencio observando, aproveché el espacio e inicié para romper el hielo con una dinámica de grupo que se llama “la telaraña”, que consiste en que se pasa de mano en mano una madeja de estambre y los niños

En esta experiencia se narran tanto las dificultades y las resistencias como las posibilidades de trabajo docente a las que los profesores se enfrentan cuando llegan a una nueva escuela. La Pedagogía por Proyectos como una estrategia que permite la integración en el aula, la voluntad de aprender, la necesidad de investigar, donde alumnos y docente construyen acuerdos y se responsabilizan de sí mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aula, un lugar donde se transforma el estudiar por la alegría de aprender, de hacer y de emprender. Los proyectos de acción como estrategia para desarrollar procesos de lectura y producción de textos.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, lectura, producción de textos, voluntad de aprender, elección de tema, construcción de acuerdos, participación y aprendizaje significativo.



In this paper an account is made of the difficulties, strengths and possibilities faced by teachers in their teaching work when they arrive at a new school. The Project Pedagogy as a strategy that allows integration in the classroom, willingness to learn, the need for research, where students and teachers build agreements and take responsibility for themselves in the teaching and learning processes. The classroom becomes a place where studying is transformed by the joy of learning, making and undertaking. Action projects become a strategy to develop processes of reading and text production.

en este caso dirían su nombre y sus preferencias, la actitud de la mayoría de los niños era de indiferencia y un enorme silencio, y como ninguno de ellos se animaba comenté, “bueno, voy a iniciar yo, por favor pongan mucha atención para descubrir de lo que se trata”, e inicié con la dinámica de grupo, esperando involucrar a los niños, aunque para ser honesta no lo logré desde el primer intento.

Durante la primera semana en la escuela, aun seguía sintiendo esa reserva por parte de los niños; muchos no querían involucrarse en los comentarios que yo generaba, por ejemplo, al llegar al salón les preguntaba: ¿qué habían hecho durante el fin de semana?, ¿qué habían comido? O simplemente preguntaba si alguien quería contarnos algo. Poco a poco fui logrando que los niños tomaran confianza y, de manera espontánea, un día al llegar al salón, Isaac dijo con mucha alegría, “maestra, mis papás ya trabajan juntos, venden casas y ahora los dos pasan a dejarnos a la escuela y después se van a trabajar”; fue ese el día en que sentí que había logrado que los niños iniciaran una conversación significativa para ellos; me sentí feliz.

Por otra parte y al mismo tiempo se presentaron varios eventos con el grupo, por ejemplo el que uno de los padres de familia llegara con personal de derechos humanos, con la intención de hacer una denuncia al director de la escuela por haber impedido el acceso de su hijo a la institución, argumentando que el reloj del portón estaba adelantado unos minutos, afortunadamente el problema quedó resuelto y no pasó a mayores.

UNA NUEVA ACTITUD

Al paso del tiempo, puedo decir que trabajo con un grupo de niños muy activos, preocupados por aprender cosas, lo que los lleva a preguntarme con insistencia: ¿cuántas libretas pedirá para traer?, ¿cuándo nos darán los libros para forrarlos? Inclusive, preguntaron que si haría esa semana la reunión con sus papás.

Los niños hicieron comentarios acerca de que

no les gustaba el salón que les había tocado, que no teníamos enciclomedia, y que además se veía muy triste; este comentario dio pie al inicio de un pequeño proyecto, era el comienzo del mes de septiembre, por lo tanto, ya con un poco de más confianza, los niños propusieron armar equipos para traer adornos alusivos a las celebraciones de este mes. Las niñas dijeron que ellas acomodarían los libros y limpiarían el pequeño mueble que se encontraba dentro del salón; surgió de repente la idea de solicitar al comité de la escuela un revistero para colocar todos los libros, y ahí estaba nuestro primer pequeño proyecto, aun sin que los mismos niños lo notaran.

¿Y QUÉ, NO VAMOS A ESTUDIAR?

ARMANDO NUESTRO PROYECTO ANUAL

Desde que supe que llegaría a esta institución, ya tenía en mente cómo trabajar con los niños, pues con las experiencias pasadas, pude darme cuenta de que los niños al trabajar con proyectos de aula adquieren seguridad, desarrollan su imaginación, se integran al grupo, se comprometen y cumplen con responsabilidad, y lo más importante: les gusta estar en la escuela; así que, aun sin saber el grado con que trabajaría, estaba dispuesta a integrar un equipo de trabajo con los niños.

Ya al estar frente a grupo, platicamos acerca de sus preocupaciones y de lo que esperaban durante este nuevo ciclo, acordamos que poco a poco resolveríamos los problemas del salón, que yo programaría una reunión con sus responsables, pero ahora, iniciaríamos diciendo las cosas que nos gustaría trabajar, aquí lance la pregunta: ¿qué les gustaría hacer este nuevo ciclo escolar? Con miradas de extrañeza los niños solo guardaban silencio ante la pregunta hecha.

Con ganas de empezar el día y armar un pequeño proyecto, los invité a participar.

—¿Y qué, no vamos a estudiar? Para qué nos pregunta qué vamos a hacer—, dijo Demian con una expresión de enfado —mi mamá dice que a la escuela sólo se viene a estudiar, así que hay que empezar ya.

–Bueno y dime, ¿qué quieres estudiar? Pregunté.

–Pues no lo sé, estudiar.

–Ok. Iniciemos entonces, piensen bien y díganme realmente, ¿qué les gustaría hacer?

–La verdad, me gustaría dibujar animales venenosos– participó nuevamente con timidez Demian.

–¿Alguien más quiere hacer otra cosa? mencioné

–Vamos a jugar futbol– dijo Francisco.

–Hacer figuras de papiroflexia– sugirió Ángel Antonio.

–Maestra, mejor hay que ver una película de animales marinos– propuso Jennifer.

–Vamos a hacer un campamento maestra– dijo con una vocecita temerosa Naomi.

Fui anotando todas las propuestas en el pizarrón y les puse como encabezado: “Lo que queremos hacer este nuevo curso”. Mientras pensaba: qué alivio, tenía miedo de que los niños me dijeran: sumar, contestar cuestionarios, copiar un resumen, y esas cosas que según se deben hacer en la escuela.

–¿Otra cosa que quieran hacer este ciclo escolar?– Pregunté regresando nuevamente al salón.

–Sí, ir al planetario y al zoológico– dijo Tania sonriendo tímidamente.

Al ver que nadie más dio otra propuesta, leí al grupo las sugerencias y pedí que pensarán con qué actividad podríamos iniciar; había llegado la hora de recreo, así que les dije que de regreso continuaríamos con la elección de nuestro primer tema, pero antes de salir Demian nuevamente

preguntó: ¿y qué, no vamos a estudiar maestra?

ELIGIENDO NUESTRO TEMA

Regresando del recreo, ya estaba en el pizarrón el papel bond con todas las sugerencias que los niños habían hecho, pedí que se sentaran en forma de círculo, ya que elegiríamos el tema para nuestro primer proyecto, pedí a los niños que propusieron los temas que argumentaran su propuesta; pero ninguno se atrevía a hablar. Hubo en el grupo un momento de silencio y espera, mientras los niños callaban yo pensaba en que tal vez no entendían mi pregunta, así que esta vez traté de ser más explícita con ellos: “bueno, me gustaría que me dijera el que propuso hacer un campamento, ¿por qué quiere que hagamos un campamento? ¿Si alguna vez ya participó en uno y si le gustó?”. Los momentos seguidos fueron de angustia para mí, no sabía qué hacer, los niños sólo se miraban unos a otros sin hablar.

Recordé lo fácil que fue trabajar con los niños más pequeños, de cómo participaban y argumentaban sin temor, y ahora con los niños de 5° grado con quienes pensé que sería mucho más sencillo, esto se tornaba complicado. Repentinamente Demian intervino diciendo –bueno, yo creo que sería emocionante si investigamos acerca de los animales marinos venenosos, yo tengo libros de animales que puedo traer y podemos dibujarlos.

–Mejor investigamos de los osos panda, así podemos saber que están en peligro de extinción, y por eso debemos cuidarlos– dijo Joanna.

–Creo que sería mejor hacer un campamento, maestra, nunca hemos hecho

Recordé lo fácil que fue trabajar con los niños más pequeños, de cómo participaban y argumentaban sin temor, y ahora con los niños de 5° grado con quienes pensé que sería mucho más sencillo, esto se tornaba complicado

uno, nuestros papás no nos dan permiso de salir, pero ahora ya estamos grandes, somos de 5 grado y nos podemos cuidar solos, además ya casi salimos de la primaria y nunca salimos juntos, podemos invitar a algunos papás para que nos acompañen. —¡Pero que no nos regañen!— dijo Ángel Antonio.

Está bien, dije: “¿quieren que hagamos un campamento?”. Sí, respondieron los niños saltando de gusto; “bueno, ¿les parece si ordenamos nuestras actividades sugeridas?”.

Nuestro proyecto anual quedó de la siguiente manera:

NP	Temas propuestos: lo que queremos hacer este ciclo escolar
2.	• Dibujar animales venenosos
5.	• Vamos a jugar futbol
4.	• Hacer figuras de papiroflexia
6.	• Mejor vamos a ver una película de animales marinos
1.	
3.	• Hacer un campamento
7.	• Ir al planetario
	• Ir al zoológico

ron alguna vez en un campamento?, ¿qué se hace?, ¿qué necesitamos?, etcétera, se abrió el momento de participaciones. Un niño dijo que en el jardín de niños el participó en un campamento, que van todos los niños del grupo con algunos papás, hay juegos, concursos, premios, además mencionó que se debe pedir permiso a los papás; otro de ellos agregó que se necesita un autobús y dinero para pagar; los campamentos son divertidos porque jugamos, pensamos y somos más amigos dijeron.

PROYECTO: ACANTONAMIENTO

El proyecto para realizar fue un acantonamiento, surgió a raíz de la inquietud de los niños. Necesitábamos pedir autorización al director de la escuela para permanecer todo un fin de semana dentro de las instalaciones, a los padres de familia, al presidente de la colonia para solicitarle apoyo de vigilancia policiaca alrededor de la escuela principalmente por la noche, a los profesores de educación física para que se integraran y armar nuestro cronograma de actividades; por lo que nuestro texto a trabajar fue una *solicitud*.

Proyecto: Acantonamiento		Lunes 27 de febrero de 2012	
		9 de marzo	
Tareas	Responsables	Material	Fecha
1. Solicitar permisos a director y papás	Luis, Kevin, Carlos, Leandro	Hojas blancas, Computadora	Martes 28 8:00 am.
2. Invitar a los profesores de educ. física	*Elaborar todos (Toño trae memoria y Ricardo). Vianey, Jenifer, Naomi, Fer	Memoria, Hoja Computadora	Martes 28 10:00 am.
3. Conseguir DVD o memoria p películas	Joanna y Leandro	DVD Memoria	Viernes 09 temprano
4. Buscar y leer libros con historias de terror	Demian, Toño, Jenifer, Libia	Biblioteca Mascaras	Viernes 9 en el hogar
5. Solicitar apoyo a la policía municipal	Luis, Israel, Libia	En espera	En espera
6. Renovar el botiquín	Soyun So Young, Pamela, Gabi Enrique	Medicamentos y lo necesario	Durante la semana.
7. Escribir el reglamento p acantonamiento.	Luis, Joanna.	Papel bond, Plumones, diccionarios	Durante la semana.
8.			

Así quedaron plasmados nuestros compromisos en el contrato de actividades de grupo

En el caso de los profesores de educación física, gracias a que ellos dominan la actividad, se les solicitó para que durante algunas clases estuvieran en el salón para ayudarnos a organizar, dieran sugerencias de juegos, la duración de cada uno; se eligió la fecha y los horarios, se realizaron las listas de material requerido tanto para los padres de familia como para los niños de manera personal, todo esto se hizo de manera grupal a través de una lluvia de ideas.

Debo aclarar que antes de iniciar con la organización de las actividades, se realizó la primera reunión con padres de familia y ahí les di a conocer la forma en que se trabajaría con el grupo (proyectos de aula). La mayoría de los padres argumentaron que, ¿qué pasaría con los contenidos de los libros de textos?, que no les parecía buena idea de que los niños eligieran lo que deben aprender porque ya hay un plan y programa que debemos trabajar, además que eso sonaba como a perder el tiempo; la situación fue un poco difícil ya que el grupo tanto de padres como de alumnos está acostumbrado a trabajar con los libros de textos gratuitos como instrumento principal.

Traté de explicar con más claridad el objetivo de trabajar por proyectos de aula, las ventajas, los cambios que se reflejan en los niños; pero aun así seguía notando la resistencia de los padres (en esta ocasión asistieron 26 mamás y solo un padre de familia), les pedí la oportunidad y autorización para realizar este primer proyecto con los niños “El acantonamiento”, solicité, además, su apoyo de manera directa, les mostré el papel bond (contrato de actividades), donde cada uno de los niños se había anotado como responsable en alguna actividad, y dejé que observaran cómo sus hijos habían tenido la capacidad de elegir lo que querían hacer; gracias a esto empezaron a dar muestras de aceptación, una madre de familia dijo: “maestra, la verdad nuestros hijos nunca han trabajado de esta manera, es más, nunca nos habían mostrado tanto interés en realizar algo en la escuela y mucho menos yo había tenido la oportunidad de ver que Naomi se anotara como responsable en alguna

cosa, pensándolo bien, creo que sería bueno que lo intentáramos”.

En ese momento me sentí comprendida, y más aún cuando se empezaron a levantar las voces diciendo, “vamos a confiar en los niños”, “finalmente eso es lo que ellos quieren y pues ojalá les sirva para que se unan más, ya que los adultos no lo hacemos, que ellos lo aprendan desde pequeños”.

Como previamente nos habíamos organizado con los niños para ver las comisiones que corresponderían a sus papás, durante la reunión pedí que se organizaran y que anotaran sus nombres en cada una de las comisiones: alimentación, vigilancia, sonido, higiene, etcétera, y que se reunieran por equipo para ponerse de acuerdo, esto fue novedoso y divertido para los papás.

Ya en el salón de clases con los niños, nos integramos por equipo y se trajeron al aula algunas solicitudes, entre todos armamos los textos pensando en las personas a las que se les enviaría, investigamos los nombres correctos de las personas para enviar nuestras solicitudes, se nombró a los responsables de entregar y recibir respuesta a cada una de éstas, se pidió de manera directa apoyo a la representante de grupo (en este caso se trabajaron dos textos, el reglamento para el desarrollo de la actividad y, como texto principal, la solicitud).

Algunos niños mencionaron que ellos han visto reglamentos en bibliotecas, en hospitales, en la escuela, algunos dicen que también dentro de la iglesia; platicamos acerca de ¿para qué sirve un reglamento?, ¿a quién va dirigido?, ¿quiénes los escriben y con qué objetivo?, ¿cómo está escrito?, etcétera.

Así que con estos conocimientos y observando algunos ejemplos de reglamentos, se elaboró de manera grupal el reglamento para la próxima actividad (el acantonamiento); éste fue leído y corregido varias veces por los niños, ya que cada vez que se leía se hacían aclaraciones, hasta que finalmente quedó compuesto por 10 puntos a respetar.



Sin embargo, la redacción de las solicitudes fue un poco más complicada, ya que después de haber leído y comentado en equipos el texto, fue difícil iniciar la primera redacción.

Isaac dijo “maestra, pues creo que lo que se escribe en la hoja es lo que se está pidiendo, lleva el nombre de la persona a quien le pedimos y la fecha”.

Demian mencionó “tendremos que poner quién solicita, lo que solicitamos y para cuándo.

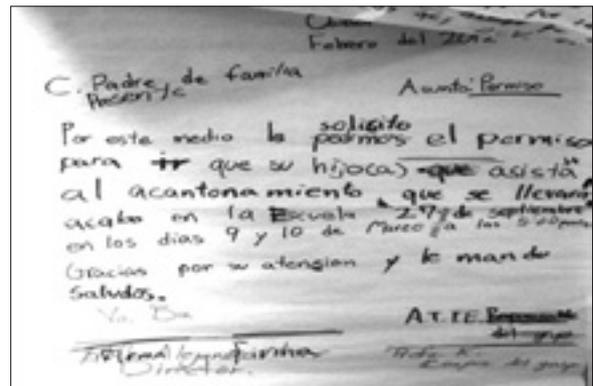
Después de estos comentarios, pedí a los niños que pegaran en el pizarrón los textos leídos, así que de manera grupal comentamos lo que ya Isaac y Demian nos habían ayudado a iniciar. Aproveché que algunos niños trajeron invitaciones, comparamos los dos textos (invitaciones y solicitudes), el contenido, la forma de escritura, las palabras que se usan (formales o informales), tamaños y tipos de letras, formas, dibujos, el orden de los datos (fechas, lugar); y como coordinadora fui anotando en el pizarrón, después de platicar con los niños, cuál de los dos textos es el adecuado para enviar a nuestro director, al presidente de la colonia, a nuestros padres de familia y a los profesores de educación física.

Teniendo a la vista los documentos, señalamos las características de las solicitudes y fuimos anotándolas en el pizarrón: lugar y fecha, quién escribe, a quién se envía, qué se solicita, qué palabras se utilizan en el texto, tiempos verbales, palabras formales o informales, qué palabras se utilizan en el agradecimiento y la despedida, etcétera.



Comparando tipos de textos (invitaciones y solicitudes), para identificar características y funcionalidad de cada uno de estos

Pedí que me apoyaran a escribir, ya que elaboráramos nuestro primer borrador. Afortunadamente para entonces, los niños habían logrado un poco de más confianza y yo les recordaba que todos tenemos derecho a cometer errores, así que hicimos el dictado del texto de manera voluntaria.



Primer borrador dictado por los niños, dirigido a los padres de familia

Las solicitudes fueron enviadas a las personas e instancias correspondientes y en el caso del director de la escuela la respuesta fue recibida al día siguiente, con una visita al salón de clases donde preguntó más detalles de la actividad y después autorizó el permiso.

En los otros casos las respuestas llegaron dos días más tarde a través de nuestra representante de grupo,

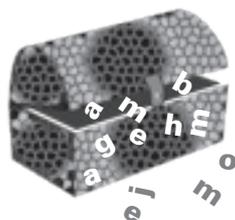


Profesor de Educación Física dando la bienvenida a los niños al iniciar actividad

afortunadamente todas fueron positivas, y así pudimos realizar nuestro acantonamiento durante los días viernes 9 y sábado 10 de marzo de 2012.

Como todo inicio tiene su final, al concluir la actividad el día sábado los niños no querían retirarse a sus casas, pedían quedarse e irnos el domingo, pero no era posible, hicimos el compromiso de realizar próximamente otra actividad. Ahora la realizaríamos fuera de la institución, ahí mismo los niños propusieron buscar algunas cabañas o ir a algunas albercas. Estos comentarios ya eran parte de un nuevo proyecto con el grupo.

El lunes siguiente se hizo un análisis acerca de lo que nos faltó, qué comisiones no cumplieron con



[...] para mi sorpresa, noté que se sentaban de manera diferente: algunas niñas estaban sentadas entre sus compañeros, y Carlos y Toño se habían sentado cerca de algunas de sus compañeras [...]

su responsabilidad, qué actividades les gustaron, cómo se sintieron, y pude notar la confianza de los niños al participar, su capacidad de dar sus puntos de vista y argumentar acerca de la actividad, mostraron su capacidad para decir las cosas sin lastimar a sus compañeros. Además, para mi sorpresa, noté que se sentaban de manera diferente: algunas niñas estaban sentadas entre sus compañeros, y Carlos y Toño se habían sentado cerca de algunas de sus compañeras, se había superado al menos por ahora la diferencia entre niños y niñas; en la hora del recreo niños y niñas empezaron a juntarse para comer y platicar, no pude saber de qué, pero para mí fue suficiente ver que iniciaban una amistad entre ellos. @

Francisco Hinojosa tras las rejas y el *Fisgón* se da a la fuga

Concepción Aguilar Trejo*

profra.conce@gmail.com

El pasado 16 de noviembre una muchedumbre ávida de justicia corría frenética tras Rafael Barajas alias el *Fisgón* y Francisco Hinojosa, quien fue puesto tras las rejas, mientras el monero y cómplice se dio a la fuga.

Los hechos tuvieron lugar en una escuela primaria del rumbo de Aragón conocida como “Mtro. Manuel C. Tello”, en la cual se dieron cita medio millar de niños con sus padres y maestros para la Primera Feria de la Lectura Mtro. Manuel C. Tello.

Todo comenzó conforme a lo programado. A las 8 horas en punto, el fortachón Manuel, de Educación Física, animaba a los asistentes con globos, quienes también participaban del bullicio haciendo “la ola”.

A las 8:30 arribaron al lugar Francisco Hinojosa, el caricaturista Rafael Barajas el *Fisgón* y Marcela Romero, cuentacuentos, los cuales contagiaron a los niños, maestros y padres asistentes de una extraña enfermedad.

Marcela Romero afirmó: “Los niños de la escuela ‘Mtro. Manuel C. Tello’ son víctimas de un contagio masivo por un virus que se transmite por un globo”, con lo cual trataba de despistar a la audiencia, pues después se supo que ella era cómplice de los malhechores, Hinojosa y el *Fisgón*, y que ellos a su vez eran los portadores del virus, el cual fueron transmitiendo a través de comentarios irreverentes como:

* Maestra de grupo de primaria con 25 años de servicio, egresada de la BENM; estudios de Psicología Social en la UAM-I y de licenciatura y maestría en la UPN. Maestra de educación para adultos y asesora técnico-pedagógica. Actualmente se desempeña como directora de la escuela primaria “Mtro. Manuel C. Tello”, en el Distrito Federal.

El Fisgón: empecé dibujando a mi maestro de matemáticas porque me caía mal, y como a mis amigos les gustaba me pedían que hicieran más dibujos.

Hinojosa: en los congresos de escritores hablamos de fútbol, cocina, box o cualquier cosa menos de lectura. Eso me aburre mucho.

Los infectados actuaban de manera muy extraña: se retorcían en las sillas, brincaban como si se estuvieran convulsionando y presentaban dificultad para acatar instrucciones, entre otros síntomas.

En una fase de desarrollo superior de la enfermedad, los contagiados necesitaban estar cerca de la fuente de contagio y en una actitud frenética se empezaron a subir a los tubos y sillas y saltaban para acercarse a los transmisores del virus, maestros, niños y padres corrían en desbandada hacia el estrado.

Las madres de los pequeños afectados, enfurecidas, buscaban desesperadamente una prueba que les permitiera demostrar que sus pequeños habían sido víctimas de los contaminadores de mentes inocentes.

Inmediatamente apareció el equipo de especialistas antimotines comandado por la ruda Concepción, apoyada por los grandulones Alejandro, Alberto, Marcos, Juan y las chaparritas pero picudas, Maricela y Silvia, quienes mantuvieron a raya a los niños, gracias a su alta capacidad de control de masas lo que evitó la propagación del virus al impedir el contacto directo con la fuente de contagio.

No fue fácil, pues los niños infectados continuaban subiendo, surgían por debajo del andamio, como por arte sobrenatural salían de los pisos; maestras enloquecidas olvidaron su imagen ejemplar, treparon en tubos y se aventaron encima de sus alumnos.

El virus en los adultos, informaron especialistas en epidemiología, genera reacciones más severas, pues se dan cambios totales de personalidad, por ejemplo, maestras se convierten en campeonas de alpinismo, en salto de altura, se vuelven expertas en evadir la vigilancia, muestran rebeldía total hacia las normas y límites por las que ellas mismas han trabajado tanto tiempo.

Este escrito es producto de las experiencias vividas en el marco de la visita realizada a nuestra escuela del escritor Francisco Hinojosa y del caricaturista Rafael Barajas (*el Fisgón*) en el marco de nuestra Primera Feria de la Lectura en la escuela primaria "Mtro. Manuel C. Tello".
Palabras clave: lectura, escritor, ilustrador, Francisco Hinojosa, Rafael Barajas, escuela.



This paper is a product of the experiences in the framework of the visit to our school by writer Francisco Hinojosa and cartoonist Rafael Barajas (*el Fisgón*) under our first Reading Fair of Primary School *Maestro Manuel C. Tello*. It is intended to be a chronicle in a journalistic format.





Finalmente, la autoridad logró atrapar a Francisco Hinojosa y lo puso tras las rejas, vigilado por el justo y ecuánime Juan Sánchez, mientras el terrible *Fisgón*, aprovechando el arresto de su cómplice se dio a la fuga por la puerta trasera de la escuela acompañado de su cómplice Marcela Romero.

Actualmente las autoridades de la escuela se encuentran preocupadas por las secuelas de tan grave enfermedad, puesto que los niños y maestros han regresado a sus actividades cotidianas en aparente calma, no obstante se sabe de conductas extrañas como compartir textos a escondidas y hablar constantemente de estos y otros textos, peor aún, se les encuentra leyendo en los momentos en los que anteriormente aprovechaban para echar relajo. @

Un curso digitalizado de estadística para la Licenciatura en Sociología

*Jesús Leobardo Rendón García**

lrendong@yahoo.com.mx

La UPN en sus aulas con equipamiento de cómputo, aporta las computadoras e internet para apoyar la docencia. Debo decir que sólo existe la computadora maestra, conectada a un cañón, y un pizarrón electrónico. Dista mucho de poder ser considerada un aula de medios en la que cada alumno cuente con una computadora. De esos salones sólo hay dos y tienen usos diversos.

Un aula con las características descritas, que cuente con internet, permite enriquecer las sesiones de clase, emplear paquetería Windows y descargar problemas y materiales de lectura que apoyen las sesiones. Sin embargo, no todos los alumnos que atiende la UPN cuentan con una computadora portátil. Algunos de ellos tienen máquina en su casa pero no están conectados a internet.

A pesar de ello decidí el tránsito del trabajo en la materia de Estadística de la forma tradicional, de tomar apuntes y resolver los materiales de trabajo, para lo cual uso el libro *Bioestadística* de Daniel y las antologías (I y II) que edita la UPN. El promover el uso de Windows, de la paquetería Minitab y SPSS para la implementación del curso, puede presentar limitaciones para los alumnos de escasos recursos, ya que algunos no pueden seguir el paso de las actividades que se van realizando en las sesiones y que se encargan como tareas.

En este contexto, he optado por seguir las sesiones con la máquina del profesor, a la cual llamaré máquina maestra. Las sesiones se llevaban a cabo en esta máquina, usando el cañón para que los alumnos siguieran la construcción de las fórmulas que se crean a través de la nomenclatura del paquete Excel. El material de apoyo que se fue resolviendo para darle

* Docente e investigador de la UPN Unidad Ajusco.

sentido y contexto al curso, fueron las antologías de la UPN I y II que son las que por lo común se emplean, ya que sus contenidos se apegan a los programas vigentes en la universidad. Un apunte necesario que observo, al llevar a cabo la implementación de esta asignatura, es que la dificultad de los aprendizajes, en un principio, parece aumentarse puesto que además de los contenidos de la materia, mismos que los alumnos deben apropiarse y el docente debe explicar, se añade el problema de la nomenclatura necesaria para el uso de la paquetería.

Así que los alumnos tienen la doble responsabilidad de tener que asimilar e interiorizar los contenidos de la disciplina y el lenguaje de la paquetería que les permite resolver con mayor facilidad los problemas a los que se enfrentan a lo largo del curso. En ciclos anteriores, en un determinado momento del aprendizaje, los docentes teníamos la necesidad de explicar a los alumnos el manejo de las calculadoras electrónicas denominadas científicas, las cuales tienen incluido un paquete de manejo de datos estadísticos. Sin embargo, esta paquetería no posee tanta potencia como el paquete Excel. Las calculadoras tienen un límite de datos que se pueden incorporar, 70 o 100 como máximo, y la memoria de la máquina se satura y no es posible incluir más datos. En cambio el paquete Excel no tiene esa limitación, además se pueden insertar gráficos y contar de esta manera con un manejo más completo de la información que se utiliza en los problemas estadísticos. Además la computadora aporta, en caso necesario, herramientas adicionales como la misma calculadora científica integrada en la paquetería, graficadores y la posibilidad de exportar la información en caso de querer incorporarla a un texto. Los cálculos se realizan usando los comandos del paquete Excel, y la actividad que se sigue se realiza en grupo. Dado que sólo se cuenta con la máquina maestra, en ocasiones yo escribo las fórmulas, pero en otras, una vez que los alumnos se familiarizaron con el lenguaje, les pido que alguno de ellos o varios vayan realizando la actividad, mientras los demás los siguen y en el colectivo se van socializando los aprendizajes.

El trabajo colectivo permite que se socialicen los conceptos de la asignatura y la nomenclatura necesaria

En este texto se da cuenta de cómo las herramientas digitales pueden dinamizar y redimensionar el aula, así como potenciar los aprendizajes de los estudiantes de licenciatura en la UPN. No obstante los inconvenientes de la falta de equipamiento, la interacción entre docente y alumnos a través de sesiones presenciales y asesorías con diversas herramientas digitales y paqueterías, el curso de estadística cobra nuevas resignificaciones. Un curso digitalizado como el de estadística permite un trabajo colaborativo, un pensamiento crítico y la responsabilidad entre los participantes.

Palabras clave: curso digitalizado, estadística, licenciatura, herramientas digitales, trabajo colaborativo, pensamiento crítico.



In this paper, an account is made of how digital tools can maximize and upgrade the classroom and enhance learning in undergraduate students in the UPN. Despite the drawbacks of lack of equipment, the interaction between teachers and students with various digital tools and packages through sessions and consulting makes the Statistics Course to gain new meanings. A digitized course like this one in Statistics enables collaborative work, critical thinking and responsibility among participants.



para procesar la información con la paquetería, de tal forma que al finalizar las actividades se logran dos objetivos: las antologías quedan traducidas al lenguaje de máquina y además los resultados de las actividades se pueden verificar con las soluciones que incluyen los materiales. Las actividades de las sesiones van recopilándose en una carpeta y quedan como constancia del material trabajado durante cada sesión, excepto aquellas sesiones donde el trabajo consiste en interiorizar los conceptos o seguir algunos ejemplos de entrada para que los alumnos vayan comprendiendo la forma de procesar la información implicada en el aprendizaje.

En un momento posterior a la digitalización del curso, será necesario que las instrucciones y la información estén disponibles en una plataforma digital para que nuestros alumnos puedan seguir las actividades de forma autodidacta. Será necesario elaborar las instrucciones para que puedan escribir las fórmulas, resolver los problemas e incorporarlas en textos y reportes. Las plataformas permiten alojar tanto bibliotecas como actividades que se van desarrollando a lo largo del semestre, los procesos de comunicación, los aportes de los estudiantes. Con esto se fomentará el trabajo independiente de los alumnos, y se podrá atender a éstos, tanto regulares como rezagados, para que puedan prepararse para presentar exámenes extraordinarios.

Respecto a este giro hacia la digitalización, autores como Kaplum afirman,

[...] en este proyecto de educación informatizada [...] el aula virtual instituye un educando que estudia sin ver ni hablar con nadie y que, privado de sus interlocutores, queda confinado a un permanente silencio, ¿con quién se comunica este navegante solitario del conocimiento?

Sin embargo este ciberaislamiento debería poderse franquear con relativa facilidad dado que la convergencia implicada en la red debería fomentar procesos de interconexión y comunicación más ricos y dinámicos. Los procesos de comunicación involucrados están mediados por los propósitos del aprendizaje del curso, no es un simple convivir en una red social, de tal manera que lo comunicable en el contexto digital debe permitir dar cuenta de la efectividad de su cometido.

De entrada pareciera que echar a andar un proyecto de esta envergadura, resolvería muchas dificultades, pero a la par provoca otras, agranda la desigualdad que ya de por sí es parte consustancial de la educación en los países en desarrollo, los alumnos de escasos recursos van quedando fuera del sistema educativo, y en este caso la falta de computadora se puede volver un eje de discriminación que la universidad debe atender. Así que por un lado se tiene una forma de ayudar a los alumnos, pero más a aquellos que tienen acceso a la tecnología; discrimina por otro lado a

los alumnos que no tienen acceso a esos recursos. Las intenciones son buenas y los alumnos que no cuenten con las facilidades tecnológicas suficientes pueden también apoyarse en este tipo de materiales, para seguir el proceso de formación de una manera tradicional.

Mi experiencia respecto al proceso de evaluación de un curso en forma digital, permite llevar un seguimiento puntual de los trabajos realizados por los alumnos. La red, al fechar los mensajes enviados, posibilitará un control minucioso del avance de cada alumno y no deja espacio a las ambigüedades. Este seguimiento queda explícito de forma mixta, ya que el alumno puede guardar en archivos específicos los documentos que envió al docente. Al mismo tiempo, al llevar las actividades en el aula de forma digital, en el folder de actividades que se va guardando en la máquina maestra, queda la constancia de los avances en la materia, mientras que a través del correo el maestro va registrando las tareas y los progresos de cada alumno. Puede mostrar en el cañón el folder de tareas, para que cada alumno reconozca qué ha hecho y qué no, controlando con ello su proceso de aprendizaje y el compromiso con el curso. Los procesos de evaluación van regulándose de forma armónica, la máquina puede contribuir a que los alumnos procesen grandes cantidades de información al tiempo que le dan seguimiento a las actividades programadas, de este modo logran desatenderse del tedioso trabajo rutinario de los cálculos, para centrarse en la comprensión de los conceptos implicados. De tal manera, la máquina puede resultar una herramienta que potencie los mecanismos de comprensión y de pensamiento de los alumnos.

Para el siguiente curso, Estadística II, será necesario comprar o alquilar algunas licencias de Minitab 16 y SPSS 20, programas con un manejo amigable que permiten manejar la información para resolver problemas de prueba de hipótesis. Las nuevas tecnologías ya forman parte de la cultura cotidiana y es necesario incorporarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario reconocer con celeridad los desafíos que conllevan y ensayarlos de diferentes formas en la medida de lo posible, es allí donde cada actor debe involucrarse, jugar sus roles y aportar para enriquecer esos procesos. Esta nueva dimensión nos lanza el desafío de usar las nuevas tecnologías, reeditar los procesos de educación a distancia y aprendizaje autónomo, tradición que en la universidad está arraigada. La convergencia digital nos ofrece nuevos horizontes y es necesario explorarlos. El mundo de la vida cotidiana al que la escuela debe responder es una actualidad cambiante, y ese cambio conforma la razón de ser de las escuelas, hoy los derroteros van tras la globalización y la comercialización de saberes. Creo que potenciar el saber y el pensamiento va más allá de las competencias meramente instrumentales y las máquinas pueden darnos un escenario propicio para lograrlo. Pero estos logros sólo serán accesibles en la medida en que los hagamos parte de nuestra cotidianidad. Como docentes debemos formarnos permanentemente para el cambio y la innovación, desarticulando las trampas que el poder quiere imponernos. Las plataformas digitales pueden darnos esta posibilidad y otras que nos permitan rearticular la misma esencia de los cursos. Podemos en las plataformas colocar bibliotecas básicas para un curso y dejar que los alumnos las enriquezcan y las socialicen.

Así las máquinas sólo deben ser una herramienta que permita potenciar el pensamiento crítico reflexivo y creativo en cada uno de nosotros como docentes y de nuestros alumnos como resultado de ello, deben permitirnos reflexionar sobre su uso, criticar su funcionamiento y adaptarlas para dar soluciones a nuestras necesidades. @

Hacerle al cuento . . . hacer cuentos*



Ailin Melina Olvera Carrizosa¹

Edith Esperilla Hernández²

edyt0204@gmail.com

El cuento titulado *Un niño perdido en el bosque* surge a partir de la siguiente pregunta formulada a los niños: ¿qué vamos hacer juntos en nuestro siguiente proyecto?, la cual obtuvo tres respuestas: *hacer un rincón de periódicos*, *hacer un rincón de pintura* y *hacer cuentos*.

Después que los niños argumentaron sobre cada una de sus propuestas, optaron por llevar a cabo dos de los proyectos que se relacionaban entre sí: un rincón de pintura, el cual favorecería la ilustración de “Los cuentos increíbles” que producirían.

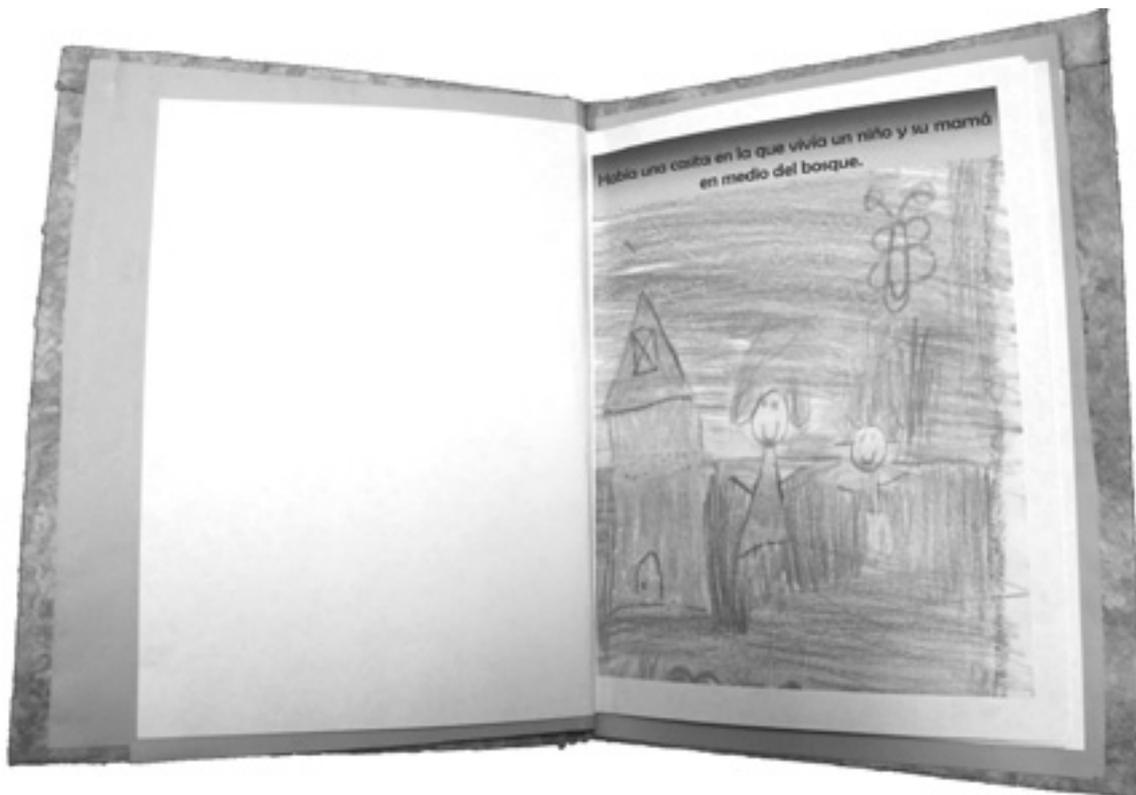
En nuestro proyecto hacer cuentos tenía sentido. ¿Para qué producir cuentos? Ante esta pregunta los niños respondieron: ¡para aprender a leer, a escribir, a tener bonita letra, a dibujar y a pintar! Y, ¿cómo produciríamos los cuentos? Para esto me remití al proceso de producción de textos que plantea la Pedagogía por Proyectos, en el cual los niños escribieron su primera versión, la revisaron, corrigieron, hasta llegar a la obra final.

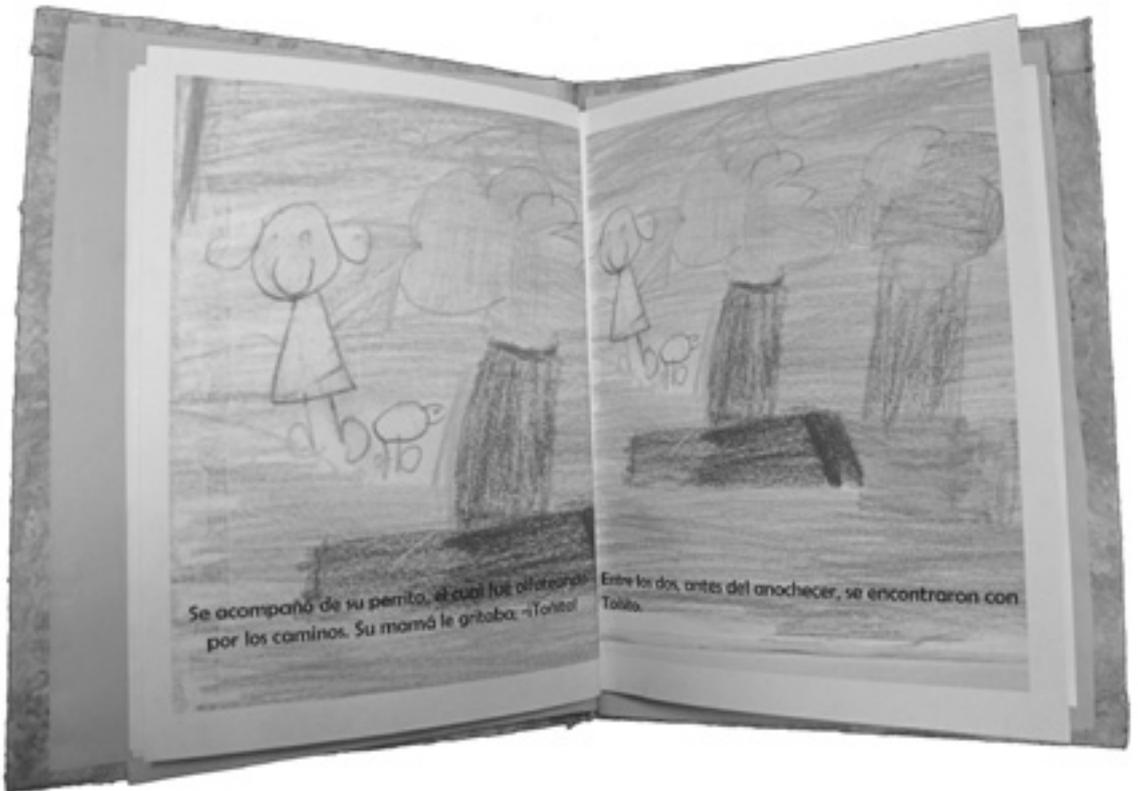
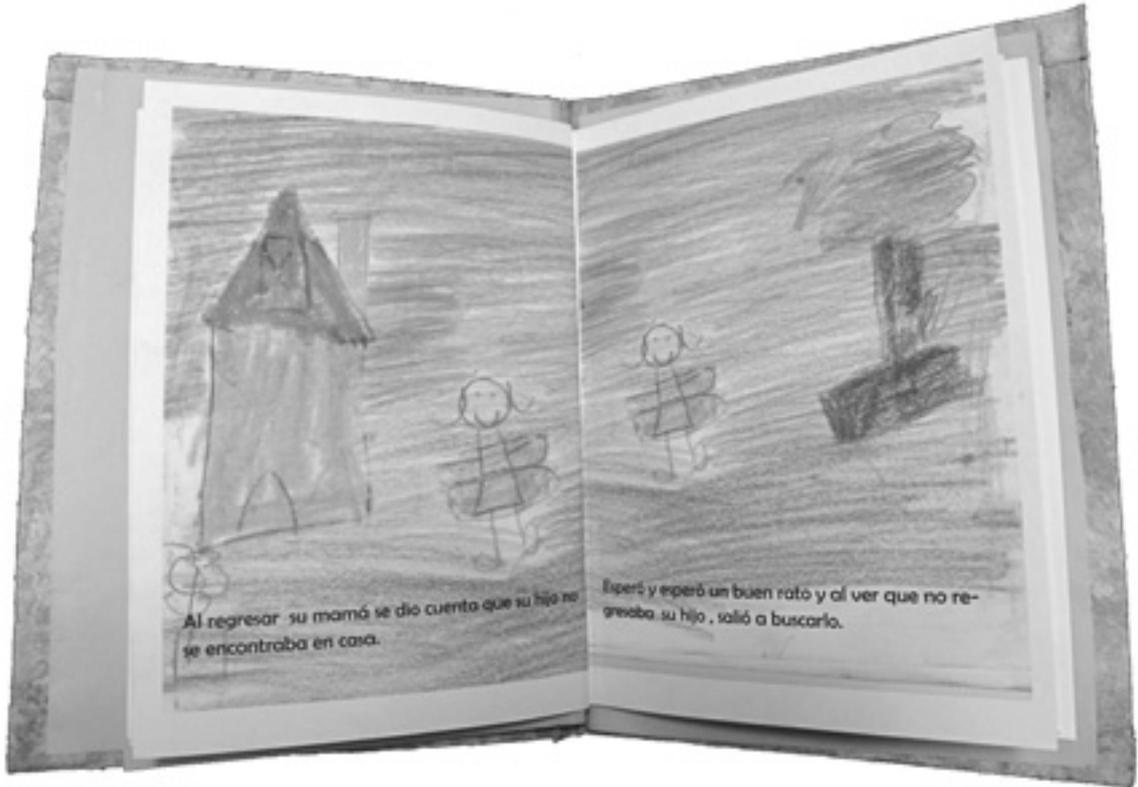
Cuando los textos estuvieron terminados, organizamos la presentación, en donde los niños compartieron sus producciones a los alumnos de la escuela en el homenaje del día lunes. @

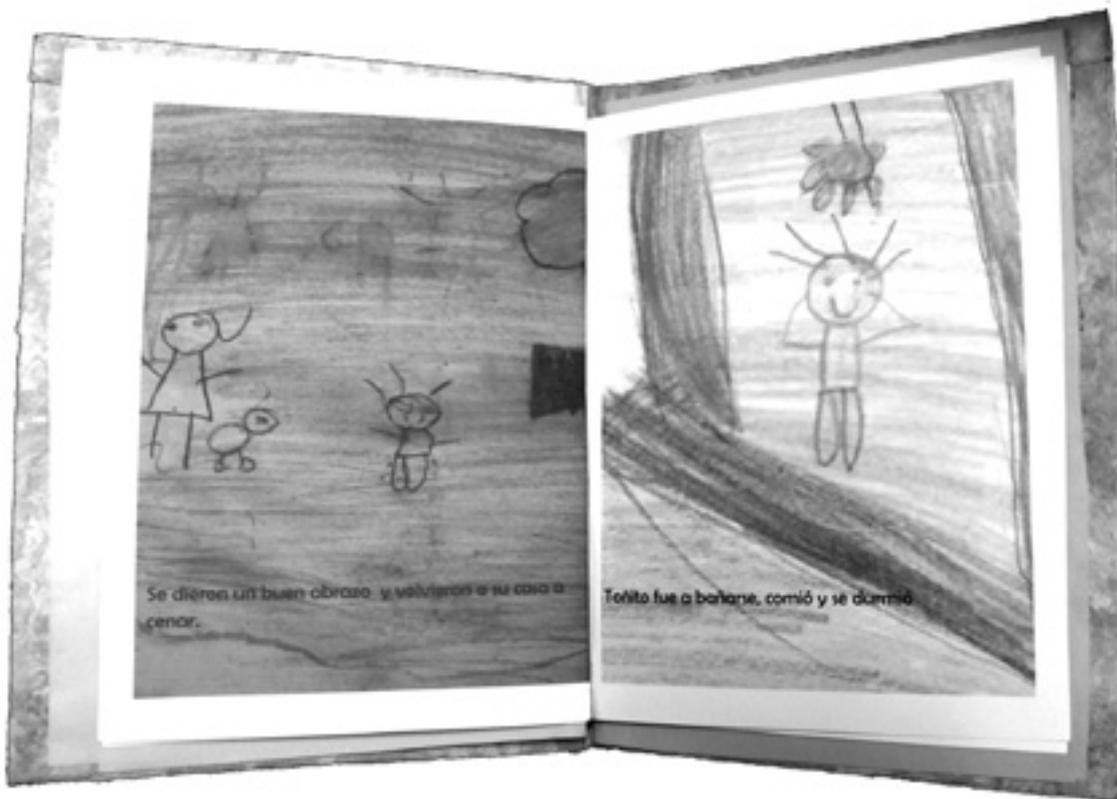
* Esta experiencia se desarrolló en la escuela primaria urbana federal “Licenciado Guadalupe F. Martínez”, ubicada en calle 16 de septiembre núm. 204, col. Santa María, Centro, Oaxaca de Juárez, Oaxaca. Grado: 2º, grupo A.

¹ Estudiante de 2º A de la escuela primaria urbana federal “Licenciado Guadalupe F. Martínez”.

² Maestra de 2º A de la escuela primaria urbana federal “Licenciado Guadalupe F. Martínez”, integrante de la Red Lectura, Escritura y Oralidad, Oaxaca.







Un martes 13... ¡que no te vaya a pasar!

Jorge Alberto Chona Portillo

conciencyarte@gmail.com

Una mañana de fines de verano, recorría una vez más las 13 calles para llegar a mi escuela primaria. Todo transcurría normal. Saludé a Marcelo y a Juan, quienes se ocupaban jugando canicas y sólo escuché un: “ah, hola, Fernando”. Llegué a un extremo de la cancha de básquetbol que lo mismo se emplea para la formación de las ceremonias de los lunes. En ese momento, ¡triiiiinnnnngggg, traaaaiinnnggg, truuuuaaiinnnggg! Sonó el timbre y corrí a formarme en la fila de 3º C. El maestro Pedro, a quien le tocaba la guardia habló con su voz pausada y monótona: –Por favor, no tiren basura en el patio ni en sus salones, no se empujen al avanzar, respeten a sus maestros. 13 recomendaciones en menos de cinco minutos, las había contado muy bien.

Ya en el salón de clases, como todos los días antes de que el profesor Mario apareciera en la puerta, todo era un agradable bullicio. Corretearse y tirarse al piso era un disfrute de poder, lanzar pelotas u otros objetos a los demás era un reto y más esquivarlos, algunas niñas jugaban con sus muñecas en el piso. –Ahí viene el maestro!– Gritó Pepe. ¡Zoom!, en 13 segundos todos estábamos en nuestro lugar y en perfecto orden y silencio. “Buenos días, maestro Mario”. A coro y de pie, el grupo en pleno saludó. –El maestro Mario se sentó en su escritorio y sacó su vieja y arrugada lista: –Verónica, Manuel– Y así siguió hasta terminar con los nombres. –Bien, van a sacar su libro y cuaderno de Español–. Dándonos la espalda, escribió la fecha en el pizarrón: martes 13 de septiembre. –Abran su libro en la página 13–, indicó el maestro.

El tiempo pasaba, el maestro Mario se esmeraba en dictarnos el uso de la coma. A punto de aburrirnos, un discreto “flop”, y una bola de papel húmedo y lleno de saliva se estampaba en mi mesa. No hice caso, pero otra borlita de papel me pasó zumbando por la cabeza, iba a responder cuando un sudor frío comenzó a recorrer mi espalda, desde la nuca hasta abajo.

Luego un discreto dolor de estómago, otro piquete más abajo. Apreté mis manos, sentí que mi cuerpo se calentaba, gotas de sudor aparecieron en mi frente, apreté los muslos, todo el cuerpo. Respiraba agitadamente.

Sabía que al maestro no le gustaba que lo interrumpieran, pero no podía más. Me fui incorporando poco a poco, levanté la mano: –Maestro– con voz apenas perceptible. Con el último aliento: –Maestro– con desesperación –¿Puedo ir al baño?–, el maestro escribía unas líneas en el pizarrón, así que sin voltear, sólo dijo: –No, qué lata, claro que no vas a ir al baño, faltaba más, sólo faltan 13 minutos para el recreo y tienen que terminar la lección.

Ante la negativa del maestro, regresé a mi asiento, la vista se me nublaba, quise hacerme invisible. Ya no aguantaba más, el dolor y las ganas de... Sentía que mi rostro pasaba del calor al frío, y de nuevo al calor, respiraba angustiosamente. La ansiedad se tornaba intolerable. Intenté pedir permiso de ir al baño nuevamente. El maestro no me dejó ni comenzar la frase: –¡Fernando!, cuántas veces te tengo que decir que no puedes ir al baño, sino hasta la hora de recreo?–. Ese no rotundo me aplastó. No aguantaba más. Sentí un retortijón, luego otro, un copioso sudor, crispé las manos, tensé las piernas a más no poder. Fue inútil. “Prrrrrrr”, algo sonó. El color volvió a mí, el sudor se calmó. Fue sólo un aviso– pensé. –Sí, sí, aguanto a que salgamos al recreo.

Pero el incidente no pasó desapercibido. Manuel, quien se sentaba atrás de mí, se tapó la nariz y gritó: –Guácatelas, es Fernando–. Otra voz –cómo huele de feo–. Claro, todos exageraban.

El dolor, la sudoración, y la ansiedad volvió: –Oh, no, no, otra vez, creo que no voy a aguantar–. Sentí que algo lentamente comenzaba a escurrir. Sentí morir, me faltaba el aire, cerré los ojos y traté de no saber más. Fue inútil, –Fernando ya se hizo–. Resonó una voz en mi cabeza y en todo el salón. Sentí como una remolina de chamacos me rodeaba burlándose. Me encogí lo más que pude, quería en verdad desaparecer, que la tierra se abriera, que pasara algo, no sé, un temblor, algo que me hiciera no estar ahí, ser invisible, pero no. –¿Qué está pasando aquí?–. Una voz enérgica resonó. –¡Todos a sus lugares! ¿El maestro Mario dejó de escribir en el pizarrón, dio media vuelta y se dirigió hacia a mí. –Cómo eres cochino, Fernando. Mira nada más lo que has hecho! Parece que no te podías aguantar!–. Vaya al baño, no, mejor váyase a su casa y lávese.

Lentamente, cabizbajo, guardé mis cosas, tomé mi mochila y avancé hacia la puerta. A mi paso sólo escucha unas voces: –Pobre Fer. Ojalá nunca me pase a mí–. Algunas risas. Rostros que se volteaban.

Como pude llegué a la puerta. Alcancé la salida de la escuela. A punto de escabullirme hacia la calle, una voz a mis espaldas: –¿A dónde crees que vas, niño?–. Era don Matías, el conserje. Me volteé lentamente y balbuceé: Es que me hice en el pantalón. –Chamaco cochino, a tu edad, que no sabes dónde están los baños?–. Bajé más la cabeza, que de por sí la llevaba baja, y continué mi camino. Tan rápido como me permitían los pantalones húmedos y cuidándome que nadie más me viera, recorrí las 13 calles de regreso a casa.

Ya en casa, me metí al baño, enjuagué mis pantalones y me bañé. Cuando mi mamá regresó de su trabajo, me preguntó cómo me había ido. Respondí que muy bien. –Si ya hiciste

la tarea, puedes ver la televisión. –Ya la hice, pero mejor me voy a mi cuarto.

A la mañana siguiente, como de costumbre, mi mamá me levantó, mientras me vestía, me servía el desayuno, devoré todo y a punto de salir, me detuvo, pensé lo peor, me dio un beso y se despidió: –Te vas con cuidado, te dejo la comida, pórtate bien–. No dije nada, sólo salí de casa. Enfilé hacia la escuela, pero antes de la treceava calle, di vuelta y me fui al parque. Ahí estuve hasta la hora de la salida, calculé muy bien y me fui a casa.

Así pasó el segundo día y el tercero. Sólo que esta vez no imaginaba que iba a ser diferente. Cuando volvía del parque y me enfilaba a mi casa, descubrí a mi mamá, al maestro Mario, a don Matías, Manuel también iba con ellos y, por si fuera poco, la niña que me gustaba, Nahelly. Presurosos y como buscando a alguien,

A la mañana siguiente, como de costumbre, mi mamá me levantó, mientras me vestía, me servía el desayuno, devoré todo y a punto de salir, me detuvo, pensé lo peor, me dio un beso y se despidió: –Te vas con cuidado, te dejo la comida, pórtate bien–. No dije nada, sólo salí de casa

preguntaban algo a la gente que se encontraban a su paso. Una señora señaló hacia donde yo estaba. Quise huir pero fue imposible, me habían descubierto.

Resulta que ante mi ausencia de dos días, el maestro Mario comunicó esta situación a la directora y llamaron a mi mamá, quien al saber lo que pasaba corrió a la escuela. Esperaba lo peor, una regañiza, una tunda, pero no, sus rostros se llenaron de alegría y, aunque severos, hablaron conmigo. No me escapé de los castigos de mi mamá y del maestro.

La normalidad volvió. Mis compañeros a instancias de Nahelly, Manuel y el maestro, habían decidido no tocar más el tema Fernando. Por mi parte, no volvería a hacer lo que había hecho. Y sobre todo no me descuidaría ni por un segundo cuando se volviera a topa un martes 13 o cuando menos no volvería a cenar tanto. @



La Red Metropolitana Altexto invita

REMATE Y NOVEDADES



**Encuentro
Nacional del
Libro
Universitario
2012**

Del 6 al 11 de noviembre

**Sede: UNAM/Ciudad Universitaria,
Paseo de las Facultades (frente a las Islas)**



La intervención pedagógica

Escenario posible en el rediseño curricular

*Alma Delia Acevedo Dávila**

decevedo@hotmail.com.mx

En el actual discurso pedagógico se reúnen diferentes actores para identificar y enfrentar en forma conjunta la compleja tarea educativa que invita a explorar límites y fortalezas, para dar respuesta, a las diferentes exigencias sociales en las que se implican las organizaciones educativas.

En este análisis crítico se identifican distintas turbulencias que han trastocado la educación. A fin de resolver esta problemática, se abordan escenarios posibles para las instituciones formadoras de profesionales de la educación, precisando diversos cambios a partir de procesos de toma de decisiones. De igual modo, se reconocen la implementación de programas y acciones didácticas dirigidas a estimular las posiciones innovadoras que ubican a la escuela dentro de un proyecto intencional e integrador, el cual avanza hacia una propuesta de renovación permanente.

Ante la convicción de transformar la tarea educativa se rescata la finalidad de aportar con pertinencia y se convoca a un diálogo que converge en compromisos que enriquezcan el trabajo escolar. Así se consideran voces y contribuciones de especial importancia para la UPN que invitan a incursionar en procesos de rediseño curricular.

La experiencia muestra, para llevar a cabo una intervención, ha de recrearse en un ambiente estimulante que ponga en claro la tarea correspondiente a cada uno: reconocer el punto de partida y el de llegada, contar con iniciativas para planear, poner en marcha acciones que garanticen estructuras permeables a los cambios y asegurar el acceso a procesos formativos propicios para la movilidad del conocimiento.

* Académica e investigadora en la UPN Unidad Ajusco. Doctora en Pedagogía por la UNAM.

Para entender y aplicar mejoras que realmente fortalezcan la formación de profesionales de la educación, se presentan las siguientes interrogantes:

¿Qué papel juega el currículo en la transformación de ideas y prácticas socioeducativas? ¿El diseño curricular consigue y expresa realidades particulares y distintas, así como posibilidades de consecución innovadora? ¿Cuáles son los modelos pedagógicos que impactan esta mejora? ¿Qué papel ha de jugar el profesional que se desea formar en la UPN? ¿Cómo se puede apoyar la formación de profesionales con proyectos de intervención? ¿Cómo aprendemos a intervenir y transformar la realidad?

EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN

La idea de intervención tiene distintos referentes, mismos que la pedagogía tiene que replantear ante las problemáticas y necesidades que permiten a los alumnos identificar aportaciones en relación con el mundo, las cosas y los hombres, tanto en el presente como en el futuro (Meirieu, 2004).

Los siguientes puntos plantean diversos sentidos al hecho de intervenir:

- Dirigir los asuntos que corresponden a otra persona (diccionario).
- Operar quirúrgicamente con fundamento en un diagnóstico (medicina).
- Forzar para controlar asuntos de manera temporal (ejército).
- Reconocer el capital social de los participantes a través de un conjunto de acciones, cuyo propósito es el mejoramiento de su entorno (sociología).
- Abordar la tensión entre el principio del placer y el instinto de muerte, en el desarrollo de las personalidades singulares (psicoanálisis).
- Hacer consciente lo inconsciente, explícito lo implícito, visible lo invisible con la intencionalidad de actuar y mejorar, aquello que lo hace distinto de los otros (psicología).

La transformación de la educación reconoce la finalidad de aportar con pertinencia y diseñar experiencias que convergen en compromisos que enriquecen el trabajo escolar, de esta forma se consideran voces importantes que invitan a reformular el currículo de la UPN y fortalecer la formación de profesionales de la educación, reconociendo las siguientes interrogantes: ¿cómo intervenir para transformar?, ¿cómo apoyar la mejora educativa con proyectos de intervención?, ¿cómo el currículo favorece el cambio socioeducativo?

Palabras clave: intervención, pedagogía, transformación, educación, rediseño, currículo, compromiso, docente, proyectos.



The transformation of education recognizes the purpose of contributing to relevance and designing experiences to converge on commitments that enrich the school work. In this way important voices are considered that invite to reformulate the curriculum of the National Pedagogical University (UPN) and to strengthen training of education professionals, recognizing the following questions: How intervene to transform? How to support educational improvement with intervention projects? How the curriculum favors socio-educational change?

LA INTERVENCIÓN, TAREA PEDAGÓGICA

Al identificar algunos de los referentes de esta concepción se implica la exploración de los múltiples elementos que dan paso a la identidad profesional, ésta registra una dotación de saberes para reorientar, apoyar y dinamizar el “poder hacer” y lograr una plataforma sostenible con modalidades teórico-prácticas que evitan rutinas, no se habla de formar profesionales infalibles, sino de proceder bajo parámetros de reflexión crítico-constructiva que encaminan y reconducen la transformación (Tardif, 2004).

En este escenario de redefinición de procesos y funciones pedagógicas se registran unas actuaciones mínimas que son irrenunciables, entre las que se advierten: la voluntad o deseo de los sujetos o el reconocimiento de las misiones que el Estado mexicano asignó a las Instituciones de Educación Superior (IES), y que implica la adecuación permanente a las cambiantes circunstancias del entorno.

El gran objetivo de la intervención educativa supone una expresión de máxima versatilidad para el entendimiento, pues no se reconocen caminos ciertos en los procederes de mejora, por lo que cualquier alternativa que se plantee no está en búsqueda de la utopía y sí intenta formalizar una estructura que reconoce en primer término los siguientes pasos:

- Tener en cuenta las experiencias y conocimientos de los alumnos (perfil de ingreso o las bases pedagógicas indispensables para intervenir).
- Estructurar las actividades de modo que las transformaciones tengan cabida para operar satisfactoriamente en la sociedad.
- Utilizar los conocimientos aportados por el plan y los programas de estudio con reconocimiento institucional.

EL MARCO NORMATIVO

Este tema es indispensable como eje regulador del quehacer educativo, aspecto que ha trabajado exhaustivamente el Estado mexicano (SEP, 2005), respecto del cual indica que las acciones que se lleven a cabo deben reconocer las disposiciones reglamentarias; asimismo menciona el cuidar una relación armónica entre las tareas educativas encomendadas a las instituciones, el plan y los programas de estudio.

Algunas ideas que se expresan para atender estas disposiciones son:

- Las instituciones escolares tienen que replantear planes y programas de estudio ante los permanentes cambios que la sociedad presenta en los últimos años.
- Redefinir conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer la formación profesional.
- Desarrollar una cultura de la evaluación para fortalecer los procesos de cambio, con fines de mejora.
- La intervención innovadora que armoniza lo básico o fundamental para planear nuevos enfoques, con diferentes implicaciones.



Toda transformación trastoca valores, creencias e imaginarios, son representaciones que dan origen a los siguientes enfoques que puntualizan el cambio con equidad.

- *Pertinencia.* Localizar una realidad insatisfactoria y forma de acceder a modificarla o solucionarla como aspiración. En el caso del diseño curricular se ha de contar con información relacionada y congruente, tanto vertical como horizontal, en la búsqueda de respuestas vitales para ambas líneas, en esta forma se habilita la interacción de posiciones profesionales a lo largo y ancho de la figura curricular implementada (Estebaranz, 2000).
- *Exhaustividad.* Esta iniciativa da paso al compromiso de un desarrollo interactivo entre el diseño pedagógico y las diferentes aportaciones disciplinarias con diversos niveles de actuación, orienta el cambio paso a paso para dar cumplimiento a la labor ya estipulada, en esta forma se evitan traslapes o sobreposiciones.
- *Coherencia.* Acompaña a la transformación de los contenidos, las secuencias didácticas y los recursos que deben implemen-

tarse, de tal suerte que permiten el cumplimiento de los propósitos mencionados y el camino por recorrer.

- *Flexibilidad.* Con esta perspectiva cada proyecto debe integrar una diversa gama de posibilidades que atiendan los resultados de una evaluación.

La realización de proyectos con intervención estratégica exige diversas prácticas coordinadas que reducen el aislamiento y dan paso a la complementariedad, en esta forma se abre el espacio curricular a una fase intermedia, este nivel *mezzo* ha de integrar acciones para atender múltiples necesidades, a modo de mosaico que incluye alternativas profesionales dentro de un ejercicio de imaginación.

ESTRATEGIAS PARA FORMALIZAR LA INTERVENCIÓN

Para Vega (2001) el diseño curricular muestra la necesidad de:

- Abordar la tensión entre lo culturalmente instituyente y el conocimiento científico.
- Reflexionar acerca de la imposición, el deseo, la voluntad, la normatividad y las jerarquías, con la intención de identificar líneas de fractura.

Todo proceso de intervención educativa tiene en su fundamentación ciertos principios pedagógicos que sirven de soporte. En líneas generales se señala lo siguiente:



- *El aprendizaje significativo y funcional.* Aprender significativamente es relacionar un objeto de conocimiento con contenidos previos del sujeto, de manera que se conecte lo nuevo con lo ya conocido, lo que produce una reestructuración de la comprensión previa, con significatividad lógica, con sentido; es decir, que se utilice para la resolución de problemas (Wenger, 2001).

El interés por la funcionalidad de este aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad e insertarse laboralmente como trabajador y ciudadano con capacidad para comunicar, valorar, planificar, resolver problemas, satisfacer necesidades y prepararse para un mundo cambiante.

- *El aprendizaje cooperativo y participativo.* Abre la posibilidad de participación, es un camino para desarrollar la implicación de los jóvenes para avanzar en un proceso de crecimiento personal (Canario, 2000).

Los involucrados han de participar con resolución personal, incorporarse o no a un programa, fruto de la reflexión, el diálogo y el consenso. A esta participación suceden otros compromisos de no menor trascendencia, cooperar en el proceso de evaluación inicial o diagnóstica, para continuar con la determinación del punto de partida que lleva a formar parte del programa educativo en el que se especifican las metas, los objetivos, los contenidos, y continuar con otros programas evaluativos en sus distintos momentos y vertientes.

Los educandos no son meros usuarios o clientes, sino que forman parte de una dinámica formativa que debe avanzar en las direcciones acordadas, ya que cuentan con el asesoramiento de los docentes.

- *Aprendizaje globalizado e interdisciplinar.* El aprendizaje de una profesión se entiende en

muchas ocasiones con un sentido reduccionista, una relación teórica sin incluir otro tipo de contenidos que también están íntimamente relacionados con el perfil profesional o con una posición personal y social.

Los contenidos fundamentales de expresión lingüística, expresión matemática, política educativa, investigación y aspectos socio-educativos básicos, cobran sentido en cuanto son útiles para el tratamiento de la diversidad: origen sociocultural, económico, étnico, ambiental, ritmos de aprendizaje, intereses, expectativas y estudios precedentes.

Estos contenidos conforman el eje sobre el cual se crean las situaciones de colaboración; el aspecto central es la resolución de problemas vinculados a la profesión elegida y del que se desprende la intervención conjunta de otras áreas; es una forma de entender y crear espacios para trabajar con actividades relacionadas que favorecen el encuentro de diversos enfoques, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- *El clima educativo.* Destaca situaciones para facilitar a los jóvenes la comprensión de los procedimientos e instrumentos a utilizar y la participación conjunta de los docentes con apertura respecto a los logros.
- *El autoconcepto profesional y la autoestima.* Se entiende por autoconcepto profesional, la percepción que cada uno tiene de sí mismo, lo que piensa cada uno o una que es, cualidades y defectos, rasgos psicológicos, y por encima de todo, la actitud valorativa y emocional hacia uno mismo. El desarrollo de la autoestima es una estrategia educativa que abre expectativas y encamina la toma de decisiones en relación con la vida activa y su incorporación a la misma. La persona dotada de una autoestima positiva es capaz de asumir riesgos y aceptar responsabilidades, al mismo tiempo que sobrelleva las frustraciones y los

conflictos con su propio desarrollo personal y profesional.

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

El término *proyecto* se deriva de los términos latinos *proicere* y *proiectare* y en sentido pedagógico significa la planeación y organización de todas las tareas y actividades necesarias para alcanzar algo. Para apoyar el diseño de un proyecto de intervención educativa se mencionan las siguientes características (Hargreaves, 2001):

- descubrimientos que remiten al contraste de opiniones, debates y negociación de significados;
- evaluación de los conocimientos previos;
- señalar las estrategias didácticas que se utilizan: los materiales de apoyo, el estudio del entorno (espacio-temporal), los usuarios, las formas de agrupamientos y la duración.

La construcción de un modelo de intervención apropiado para el aprendizaje requiere integrar distintas modalidades o estrategias de acción que también son aprobadas para la educación superior. La clave de este modelo articula tres modalidades de intervención (UNESCO, 1998).

1. Movilizar las estructuras de razonamiento al desenvolver competencias discursivas y argumentativas para afrontar las cuestiones éticamente controvertidas.
2. Estas intervenciones se centran en los procedimientos para trabajar en una sociedad multicultural, diversa y heterogénea, asimismo reconocen una democracia pluralista que pretende incorporar a todos los sectores en la participación y toma de decisiones.
3. Las acciones están centradas en el logro y estimulación de una comunidad que promueva el reconocimiento, la producción y la confrontación de argumentos para resolverlos en forma cooperativa, aspecto favorece la superación de posturas solipsistas.

Para sustentar mejor los procesos de intervención se considera la modalidad del estudio de casos, historias reales que involucran problemas cuya resolución sirve para ilustrar teorías y buenas prácticas. En este contexto, el profesor deja su rol tradicional de poseedor y distribuidor del saber para convertirse en un animador del grupo; alguien que pregunta, encamina, prueba y desafía el pensamiento de los estudiantes, aplica la reflexión, ajusta las oposiciones singulares y gestiona procesos en movimiento (Wosserman, (1994).

Durante esta experiencia los estudiantes se convierten en auténticos agentes de su aprendizaje, de ser oyentes pasivos pasan a ser sujetos activos que resuelven problemas, construyen significados y toman decisiones. Esta metodología ofrece un espacio de reflexión deliberativa que incluye





La intervención pedagógica con responsable participación se convierte en una actitud transferible a otras situaciones de vida que se presentan como conflictivas tanto en términos personales como sociales y su metodología favorece construir nuevos significados

necesariamente los conocimientos de las más diversas disciplinas que convergen en el obrar humano, las que inter y transdisciplinariamente consideran a todos los involucrados y afectados por las decisiones que se tomen.

LA ÉTICA EN LA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN

Es un código de normas o principios que tratan de orientar e incluso determinar la conducta humana en relación con el propio bienestar y el respeto al prójimo. Se basa en el sentido de responsabilidad de los interesados en participar. La posición ética involucra problemáticas específicas de cada profesión y las decisiones recomendadas en su ejercicio pueden ser justificadas racionalmente (Reimers, 2007).

La ética profesional destaca una práctica que responde a las necesidades del momento histórico y está guiada por un sistema

de valores que permiten garantizar calidad y eficiencia en el quehacer laboral.

Algunos de los retos éticos que se reconocen en la práctica profesional permiten:

- Revisar y asegurar la adecuación de las prácticas habituales.
- Diseñar una estrategia para modificar una situación dada e informarla a los implicados.
- Dar cuenta de diferentes acciones correctivas que se tienen que implantar, para prevenir posibles inconformidades (Maliandi, 2002).
- Los programas deben incluir espacios para una discusión más completa sobre asuntos de ética profesional.

La intervención pedagógica con responsable participación se convierte en una actitud transferible a otras situaciones de vida que se presentan como conflictivas tanto en términos personales como sociales y su metodología favorece construir nuevos significados.

CONCLUSIONES

La elaboración de esta ponencia indaga metodologías que apoyan propósitos o metas a seguir en un futuro, con la posibilidad de innovar el diseño curricular. En ella se

integran los diferentes elementos del currículo (objetivos, enseñanzas, aprendizajes, evaluaciones, secuencias didácticas, recursos) con las tres dimensiones humanas (afectiva, cognitiva y expresiva).

Como se puede observar, a partir del abordaje de problemas pedagógicos específicos, como es el caso del desarrollo de habilidades profesionales, es posible hacer innovaciones curriculares que rompen con tradiciones viciadas y abren nuevos horizontes.

En cuanto al aprendizaje de contenidos, se busca superar la tendencia a limitarse a una enunciación de temáticas y se determina abundar en las operaciones que deben y pueden ser aprehendidas por los estudiantes.

El hecho de tener que pensar la evaluación antes del diseño didáctico, permite precisar los propósitos, las enseñanzas y asimismo, planear, los instrumentos de evaluación más adecuados.

La intervención pedagógica pasa necesariamente por procesos de reflexión-acción en los que participa la comunidad escolar en una evaluación permanente de los efectos del proyecto y su aplicación, este punto de vista está comprometido con los fines de la educación que contempla el Estado mexicano.

El planear de manera secuencial la estrategia en términos de hacer primero la fase de desarrollo pedagógico y después la fase de intervención, exige elaborar pro-

yectos de futuro, pero finalmente, es el lector quien deberá reinterpretar esta información. Vale la pena detenerse a reflexionar y discutir colectivamente sobre el presente y futuro de las licenciaturas que se imparten en el nivel superior. @

REFERENCIAS

Libros

- Estebaranz, A. (2000). *El desarrollo curricular basado en la escuela: la integración de reforma y realidad*. Sevilla, España: U Sevilla.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, España: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, España: Graó.
- SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar servicios de asesoría Académica a la escuela*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Wenger, E. (2001). *Comunidad de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wossermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Periódicos y revistas

- Canario, R. (2000). Los alumnos como factor de innovación. *Revista U*.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación* 29.
- Reimers, F. (2007). Educación para la ciudadanía democrática en América Latina. *Revista de Organización de Estados Iberoamericanos*.

Otras fuentes

- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, Francia.
- Vega, P. (2001). *Hacia un nuevo diseño curricular, Pedagogía conceptual; paradigma educativo*. Cuarto Congreso Nacional. Bogotá, Colombia.

La narrativa, una forma de hacer presente el ser maestro*

El lenguaje es la casa del ser.
En su morada habita el hombre.
Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada.

Martin Heidegger

*Jorge Alberto Chona Portillo*¹
conciencyarte@gmail.com

En algún lugar de Iztapalapa aconteció un encuentro de experiencias lectoras. Ahí distintas miradas y voces diversas se hicieron escuchar. La experiencia docente sobre la lectura, desde los distintos niveles educativos, se materializó en los relatos presentados por maestras y maestros. Los relatos en tanto explicación de esa práctica, no fue más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. En no pocos de estos escritos la sustancia principal fue el costal de afectos que narrados por sus autores crearon un ambiente íntimo, donde los presentes formaron parte de las nostalgias y las pérdidas que colectivamente sumergieron al público en un colectivo aflorar de llanto. Más allá, a través de esas voces frescas, se abrió el horizonte del mundo escolar, lo que significa la escuela como espacio y el sentido de ser maestro. Múltiples fueron los saberes compartidos de lo que la lectura representa en el aula y en la escuela, e incluso, lo que los maestros son a través de lo que leen. Desde los diferentes niveles educativos: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación especial, las experiencias presentadas propiciaron el inicio de un diálogo educativo entre niveles, donde el ingrediente sustancial fue la manera en que docentes y alumnos se relacionan a través de los libros y la lectura, concibiendo a ellos, los alumnos, como sujetos de derecho de la educación y de la cultura escrita.

A través de sus relatos, los docentes mostraron las distintas concepciones acerca de la lectura. Entre ellas, se puede ubicar la idea de que los lectores se forman desde la cuna, desde

* Esta es una lectura de relatos de maestros de educación básica que participaron en el Primer Encuentro de Experiencias Lectoras en Iztapalapa durante los días 27 y 28 de junio de 2011.

¹ Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía de las FES-Aragón, UNAM; asesor en la BNM.

el regazo maternal, donde desde la estrategia del “biberón literario” las docentes descubren el sentido que tiene leerles a los bebés: una forma de arrullo y un cambio de actitud en sus mamás. En la escuela, los docentes instalan a través de la lectura el placer de ser y estar, de resignificar el espacio del aula, de dar sentido a las preguntas de los niños cuando muestran un libro y los niños entonan, “¿qué vamos a hacer maestra?”. Los maestros y los papás se descubren lectores, leen, cuentan y narran a través de la voz de los personajes las distintas versiones que pueden imaginar para interpretar la historia del lobo feroz, por ejemplo.

La lectura de cuentos por placer es el inicio para adentrar a los chicos a la lectura de comprensión, e incluso a la lectura de otro tipo de textos: informativos, explicativos y hasta científicos, todo en un dejar hacer para que los chicos a través de sus intereses y mediante el juego se acerquen a los libros. La lectura como exploración ha permitido en estos relatos descubrir a niños y adolescentes como seres maravillosos, como personas que están desarrollando una personalidad, pero con sentido humano.

Los relatos escritos y narrados por maestros permiten mirar al interior del mundo escolar, no ya desde la observación externa del investigador, sino de los personajes que interpretan una y mil veces lo que es el aula y la escuela, puesto que en estos escritos se da cuenta de la complejidad educativa. Por ejemplo, las docentes de preescolar rehacen la escuela a través del currículo; es decir que mediante la lectura logran complementar los distintos campos formativos, se permiten incluso rediseñar el currículum mediante la actividad. Los maestros de primaria utilizan las interrogantes que los chicos elaboran para dar contenido a los proyectos, donde los niños ensayan hacer investigación y apropiarse de la información, para ser expertos en tantos temas como sea posible, por ejemplo, el caso de las ranas rojas, las más hermosas por su rareza, pero también las más venenosas. Los docentes de secundaria establecen a través de la literatura ese vínculo docente a veces tan olvidado en este nivel, tan difícil pero siempre necesario, y se descubren una y otra vez en las historias de sus alumnos, y son historias

Este es un texto que escribo a partir de la lectura y análisis de relatos de maestros de educación básica: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación especial. En él abordo la narrativa como enfoque para dar cuenta de lo que acontece en el aula, como una forma de comprender algunos procesos de aprendizaje y de enseñanza, en su complejidad, desde las voces de quienes escriben sus propios relatos.

Palabras clave: narrativa, identidad, maestros, educación, aprendizaje y relato.



This is a text I write from the reading and analysis of narratives of basic education teachers: early childhood education, primary, secondary and special education. It addresses the narrative as an approach to account for what happens in the classroom, as a way to understand some of the processes of learning and teaching, in their complexity, from the voices of those who write their own stories.

[...] aprenden de los espacios de lectura a hacer diagnósticos e historias de vida de los alumnos y aprenden a compartir los hallazgos y, sobre todo, a acompañar a los maestros de aulas “regulares” mediante el diseño de actividades que terminen con el “síéntense”, “guarden silencio”, “cállense”



cargadas de afectos, de situaciones emotivas, de vacíos e incertidumbres, pero también de un “siempre hay alguien muy especial”, de un guiño a la esperanza para habitar la soledad. En tanto que las maestras de USAER, (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), aprenden de los espacios de lectura a hacer diagnósticos e historias de vida de los alumnos y aprenden a compartir los hallazgos y, sobre todo, a acompañar a los maestros de aulas “regulares” mediante el diseño de actividades que terminen con el “síéntense”, “guarden silencio”, “cállense”.

Los maestros de los distintos niveles de educación básica recuperan la lectura como un espacio de comunicación a través de los diversos roles que permite la literatura para interactuar en el aula. Una forma de

transformar los contenidos, de interrelacionarlos y de complementarlos unos con otros, mostrando atisbos de una cercana interdisciplinariedad. La lectura se torna el espacio imprescindible para la interiorización de la cultura, quienes ahí participan lo hacen desde su propia perspectiva de la interpretación narrativa de las historias que cuentan los libros; desde sus propias experiencias dan cabida a sus expresiones acerca del mundo y de la vida. Los docentes otorgan a través de la lectura el lugar que le corresponde a las emociones y los afectos, dentro del proceso cognoscitivo que el niño desarrolla a lo largo de su trayecto de vida escolar.

La lectura como actividad –cuentan los maestros en sus relatos–, es el proceso donde tienen lugar las interrelaciones. El alumno y el docente a través del libro se apropian de su objeto de conocimiento, otorgan sentido a su ser social, se ubican en un lugar de la sociedad y en condiciones específicas de vida, por eso se narran y se reinterpretan desde el personaje, de la situación o acontecimiento de la historia, o bien, desde la trama narrativa. En esas historias se entienden en tanto sujetos como parte de un conglomerado difícil en su comprensión: satisfacen necesidades a medida que crean motivos, dan dirección a sus acciones, se reproducen y se reinventan ante nuevas situaciones y en relación con los otros; es decir, viven las tramas literarias o narrativas en ese continuo hacer y rehacer del aula y de la escuela.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. En este lugar los maestros se descubren como lectores con un gran potencial de creatividad. Se visten a través de las palabras, se disfrazan una y otra vez para causar expectación, logran la atención de su público en ese espectáculo llamado aula escolar. Hacen de la animación una forma de concebirse en el aula, una forma de saberse distintos, de ejercer la alegría de enseñar. Y en ese hacer lectura cancelan o dan otro sentido al leer palabras por minuto, a los estándares de lectura.

En sus relatos los docentes hacen de su experiencia una virtud ciudadana. Su trama narrativa no es ya el saber del otro, es el saber de uno, del que día a día se enfrenta a la complejidad del aula, para comprenderla, interpretarla y transformarla. Porque en ese arte del contar historias, los docentes se descubren como personas con un conjunto de emociones, deseos, anhelos, nostalgias, intereses, aciertos, expectativas, frustraciones y saberes. Porque a través de la experiencia narrada convalidan ese saber pedagógico que en su momento pudo no resultar lo que se esperaba, pero que al paso del tiempo se interpreta desde otra perspectiva y se miran los otros elementos que le dieron sentido a la práctica o los elementos que no permitieron que ese ejercicio fuera exitoso, con el propósito de descubrir lo complejo que es enseñar, sobre todo en este siglo XXI, con tanta necesidad de llenar los vacíos que la modernidad ha dejado.

En conclusión, podría decir que en este encuentro de historias lectoras el relato de lo cotidiano del aula y de las prácticas escolares, es una forma de adentrarnos al complejo mundo escolar y que recuperar los saberes pedagógicos de los docentes es una forma de producir conocimiento. @

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Redie*, 4 (1).
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla: España.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Contus, Universidad de Antioquía.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ENLACE, una verdadera prueba de resistencia para la lucha magisterial

Tatiana Coll Lebedeff*

tatianacolllebedeff@yahoo.com.mx

La ACE fue lanzada sin un argumento articulador. De ahí su apariencia miscelánea, la que incluye lo indiscutible, como fortalecer la deteriorada infraestructura de las escuelas o apoyar el acceso de los alumnos a la salud y la nutrición; lo que no tiene fundamentos, como suponer que la tecnología por sí misma puede mejorar el aprendizaje al margen de una pedagogía renovada o que es razonable escoger a un maestro sólo con un examen de conocimientos (mal elaborado añadiríamos); lo injusto, como creer que un solo maestro es responsable del aprendizaje de un grupo en un año determinado, sin considerar dónde ni a quién enseña, ni cuáles fueron las experiencias previas de sus alumnos; lo riesgoso, como anunciar reformas curriculares sin definir sus rasgos centrales; y lo dañino, como etiquetar a alumnos, escuelas y maestros con un examen único (ENLACE), anticuado y en buena parte banal.

Olac Fuentes Molinar (2009).

INTRODUCCIÓN

Estos dos últimos meses de mayo y junio de 2012 han sido muy significativos en cuanto a las grandes y diversas movilizaciones que el movimiento democrático del magisterio ha logrado realizar. Mayo es siempre el mes tradicional de las negociaciones, peticiones y manifestaciones en torno al Día del Maestro, que es cuando se anuncian las medidas salariales y las nuevas políticas educativas. En este mismo mes del año 2008 se anunció la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el pacto entre Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón que significaba la culminación de una política del Estado hacia la educación básica delineada y signada por las cúpulas sindicales, el gobierno panista, la cúpula de la Unión de Padres de Familia y las agrupaciones empresariales, que así cobijó los planteamientos de los organismos internacionales, todos ellos particularmente interesados en el control del sector educativo.

Este mayo, sin embargo, ha sido diferente, la unanimidad de los planteamientos en el magisterio democrático y aún en sectores oficialistas en torno al rechazo de la prueba ENLACE y a la Evaluación Universal es muy importante. En las movilizaciones no han predominado los reclamos salariales que, aunque justificados, han sido puestos en un segundo plano por los maestros frente a la conciencia y claridad adquirida en torno al significado e implicaciones

* Profesora de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN Unidad Ajusco. Ha realizado investigaciones sobre Evaluación, Certificación, Alianza por la Calidad de la Educación. Ha publicado sobre temas de Sociología de la Educación, sobre Movimientos Sociales y sobre América Latina.

que estos exámenes tienen, y que el gobierno ha venido imponiendo bajo el falso supuesto de que benefician la calidad, pues son un diagnóstico preciso y necesario del proceso de enseñanza y aprendizaje en el país.

La mayor parte de los cambios que se han suscitado en el sistema educativo a lo largo de estos últimos 20 años, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) hasta la ACE, están enarrazados mediante un determinado y específico proceso de evaluación que pretende sustentar la creciente calidad de la educación que se espera lograr, pero que en la realidad se concentra en exámenes masivos memorísticos que no hacen más que empobrecer el proceso educativo.

A pesar de la reiteración espesa y constante en documentos, discursos y reflexiones de los “expertos”, del sindicato y del gobierno sobre estas metas de calidad establecidas, y a pesar también de haber adecuado cuidadosamente las competencias estandarizadas en el aprendizaje, así como las actividades docentes a evaluar, la tan esperada y deseada calidad que ellos persiguen no se alcanza.

Como resultado visible apenas si tenemos enormes listas de clasificación o *rankings* de escuelas, alumnos y maestros; como producto de este millonario despliegue de actividades pseudoevaluadoras se nos presenta un inabordable listado de puntos que ni siquiera puede constituir un primer diagnóstico. Peor aún, los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas no se elevan sustancialmente al paso de los años y, a pesar de ello, la repetición de pruebas es una constante en las aulas.

LA EVALUACIÓN, LA MEDIDA DE TODO EL SISTEMA

En la ACE se establece para el magisterio en su conjunto que los procesos de profesionalización, ingreso y contratación en el sistema de enseñanza nacional, se realizarán con base en los resultados de una serie de evaluaciones; para la valoración de su trabajo y capacitación, así como para determinar el acceso a estímulos se considera otra evaluación y, finalmente, para establecer los indicadores que permitan ajustar los cambios curriculares, valorar la

La evaluación ha adquirido en los últimos 25 años una dimensión estructural en todos los procesos del sistema educativo nacional. Está presente en todos los niveles y modalidades de la educación pública. Sirve tanto para determinar matrículas de ingreso, distribución de estudiantes, certificación de egreso, valoración de planes de estudio, determinación de elementos curriculares estandarizados como para todo tipo de estímulos monetarios paralelos, clasificación de alumnos, profesores y escuelas, mecanismos de ingreso y permanencia de maestros, financiamiento paralelo a proyectos seleccionados. De esta manera la evaluación se ha constituido en el núcleo articulador y fundamental de las políticas educativas del Estado mexicano. *Palabras clave:* evaluación, Estado evaluador, medición, estandarización, clasificación, ranking, mercantilización, privatización, desigualdad educativa.



Over the last 25 years evaluation has acquired a structural dimension in all educational processes of the national education system. It is present in all levels and forms of public education. It serves both to determine entry fees, distribution of students, graduation, certification, curriculum assessment, determination of standardized curriculum elements, and for all kinds of attached monetary stimulus; classification of students, teachers and schools; admission and retention mechanisms of teachers; parallel funding to selected projects. Thus evaluation has become the articulating and fundamental core for educational policies of the Mexican State.

gestión escolar y llegar a establecer los estándares de aprendizaje y conocimientos requeridos, también se utiliza una evaluación.

Como queda claro, prácticamente todo el proceso que involucra los principales cambios previstos y puestos en marcha en estos años, descansa en consolidar y acreditar un sistema de evaluación que es entonces el eje central de la mayoría de las acciones emprendidas. Lo absurdo y pretencioso de este planteamiento salta a la vista cuando descubrimos que incluso se ha llegado a elevar a rango constitucional el ejercicio de la evaluación. La conocida prueba ENLACE será la “varita mágica” que cumpla prácticamente todas estas funciones, ya que permitirá medir, fijar, clasificar y certificar para normar y estandarizar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la práctica docente, al igual que los contenidos curriculares, el desempeño escolar e incluso la gestión escolar. Demasiadas expectativas y ambiciones que dependen de un instrumento tan débil.

ENLACE es una prueba definida desde 2006 por especialistas de la Subsecretaría de Educación Básica, de aplicación masiva, tecnificada, de opción múltiple, “diseñada bajo estándares internacionales de calidad establecidos para la elaboración de pruebas”¹ y objetiva, es decir que se califica electrónicamente. En cuya elaboración y validación de los reactivos participa el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en primer lugar, con un “jueceo” por parte del propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav, la Normal Superior, entre otros y, sobre todo, especialistas de la SEP adscritas a diferentes direcciones. Se calcula que la aplicación de ENLACE ha implicado un promedio de 200 a 250 millones de pesos en cada aplicación.

ENLACE sostiene como propósitos explícitos: *a) coadyuvar a mejorar el aprendizaje de los alumnos de educación primaria y secundaria, orientando y facilitando la planeación del trabajo en el aula de los maestros y la participación de los padres de familia en la tarea educativa; b) generar una sola escala de carácter nacional, con la finalidad de proporcionar información indicativa comparable del logro académico de los alumnos de primaria y secundaria; y c) posibilitar la rendición de cuentas y la transparencia en los diferentes niveles de mando del sistema de educación en primaria y secundaria y de las escuelas hacia los padres de familia.*

Es necesario comentar y precisar estos propósitos. Aquí se hace evidente que si la prueba va a *orientar y facilitar la planeación del maestro*, estamos justamente frente al enunciado de uno de los efectos más negativos; es decir, que el maestro –quien supuestamente “dispondrá de información individualizada sobre las debilidades de sus alumnos y podrá incidir directamente”– establezca como trabajo prioritario el entrenamiento cotidiano de los alumnos para que logren dominar los mecanismos y reactivos de la prueba, lo cual ha

¹ La prueba ENLACE sigue un proceso de planeación que se apoya, de acuerdo con la SEP, en una certificación referida a la norma ISO 9001:2000:7.5, código 212-TP-PO-003, de julio de 2004 denominada “Procedimientos de construcción de instrumentos de medición” con referencia internacional. Aparentemente el anunciar la suscripción a esta apabullante norma de acreditación automáticamente confiere calidad al trabajo de los expertos de la SEP.

significado una reducción de manera sustancial del contenido y tiempos de la enseñanza, con un empobrecimiento de los temas y conocimientos cada vez mayor, además del hecho de que generalmente cuando se dan a conocer los resultados de los exámenes los alumnos ya están en el curso siguiente, lo que hace imposible que el maestro incida en las debilidades del alumno.

Por otro lado, plantearse que un instrumento de medición masivo será el indicador para *generar una escala de carácter nacional* es sumamente peligroso además de incongruente, ¿con base en qué elemento se establecerá la escala?, ¿los reactivos mayormente aprobados, los reactivos medianamente respondidos o los reprobados, tomando en cuenta que mas de 80% de los alumnos está en los que responden medianamente y reprueban?, ¿cuales serán considerados adecuados para establecer la norma? Esta escala igualitaria obviamente no toma en cuenta las abismales diferencias entre las escuelas privadas urbanas, urbanas públicas o rurales, indígenas y comunitarias, por lo que es ésta una escala significativamente descendente.

Este punto constituye uno de los más evidentes frente al cual la SEP hace oídos sordos, todas las investigaciones y estudios, incluyendo las últimas realizadas consistentemente por el propio Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), apuntan a que el fenómeno más característico y permanente del SEN es la fuerte diferencia que existe en las condiciones sociales y, por lo tanto, materiales y culturales en que se encuentran los niños, las familias, las escuelas, las comunidades, los barrios, en una perfilada escala descendente en la cual las peores escuelas y los maestros más débiles están junto a los niños más pobres en las comunidades más atrasadas. Por lo tanto, no se pueden aplicar escalas de medición iguales a los que son profundamente desiguales. Por ello mismo es que la SEP y la Presidencia hacen todo un escándalo mediático cuando un niño de estas escuelas abandonadas logra un puntaje alto. La eterna reiteración del sueño de la cenicienta en el capitalismo: “los pobres pueden porque este niño pudo”, por lo tanto, estamos muy bien.

Finalmente, nos parece bastante falso y demagógico que un examen de 50 reactivos se convierta de pronto en el factor que posibilite *la transparencia y rendición de cuentas*, ¿acaso todo el sistema de exámenes y evaluaciones que practican los maestros regularmente es parte de un enorme engaño y oculta verdades oscuras sobre las escuelas y maestros frente a los padres?, ¿acaso es también una aceptación implícita de que hasta ahora los diversos procesos de ingreso, calificación y aprobación son falsos o corruptos y tolerados por diferentes niveles de mandos del sistema?

Es sumamente significativo que entre los propósitos oficiales de esta prueba no se enuncie claramente que servirá de instrumento para establecer los puntajes que correspondan a la obtención de estímulos monetarios diferenciados para los maestros. Se oculta para desviar la atención del efecto más perverso de este instrumento que es la mercantilización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si los maestros quieren incrementar sus ingresos, que no su salario, deberán someterse a estos mecanismos y realizar las actividades correspondientes para que sus alumnos logren dominar la mecánica de una prueba memorística y estandarizada. Este es el motor central del funcionamiento de la prueba: el estímulo

monetario para aquellos maestros que se dediquen a adiestrar a sus alumnos en la capacidad de resolver estas pruebas mecánicas, memorísticas que empobrecen enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es interesante ver cómo prácticamente todos los analistas educativos coinciden en señalar lo que el Observatorio Ciudadano de la Educación apunta:

La Alianza (ACE) insiste en poner el acento en la medición de los niveles de aprovechamiento y aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo nacional. Más aún la lógica de estímulos, premios, promociones y reconocimientos a los docentes y autoridades educativas se hacen depender de los resultados que los estudiantes obtengan en matemáticas, español, ciencias, historia y formación cívica y ética. Se trata entonces de una perspectiva instrumental de la educación que limita la calidad de la misma a los ámbitos cognitivos sujetos a evaluación (Muñoz, 2009a, b).

Para muchos la vinculación que se hace entre los resultados de las evaluaciones y la obtención de mayores ingresos o estímulos y apoyos es más que una visión instrumental, es directamente el proceso de mercantilización de la educación.

La lógica de esa propuesta reproduce y pudiera incluso profundizar las brechas de desigualdad económica y material que separan a las escuelas urbanas, las rurales, las indígenas y las comunitarias. Se sabe, por los propios resultados de ENLACE, así como por los indicadores derivados de los Exámenes para la Calidad y el logro Educativos (Excale) y por los del programa internacional PISA, que existe una regularidad en el aprovechamiento y los aprendizajes de los educandos de las instituciones públicas: la curva va siempre en sentido descendente de la ciudad al campo, y del ámbito rural a las comunidades indígenas. Si el apoyo a las escuelas y el ingreso de los docentes quedan indexados en un porcentaje significativo al aprovechamiento escolar de los alumnos medido a través de la prueba ENLACE, entonces podemos anticipar que esta disposición ahondará todavía más las brechas existentes. Y se corre también el riesgo de que ENLACE se convierta en el eje rector de la enseñanza y del aprendizaje.

Con los escasos datos públicos disponibles de ENLACE, podemos establecer las siguientes generalizaciones y conclusiones sobre su operación:

En relación con los costos de la aplicación de la prueba, se sabe que es muy cara debido a su carácter censal y a la cantidad de “expertos” involucrados; su primera aplicación, en 2006, costó 200 millones de pesos, cifra que superó incluso todo el presupuesto otorgado anualmente al INEE para su operación y la organización de las diferentes evaluaciones que realiza. Hasta ahora se han aplicado en 2007 y 2008, aparentemente con el mismo costo; en 2009 con 220 millones; y en 2010 la cifra aumentó sustancialmente a 250 millones, todo lo cual suma mil 60 millones de pesos, más la operación realizada en 2011 y la de 2012, fácilmente estamos hablando de mil 500 millones de pesos. Se ha calculado un costo aproximado de 20 pesos por examen. Una cantidad total exorbitante para los magros resultados que nos presenta el *ranking*. ¿Cuántas escuelas nuevas se pueden construir con ese dinero?, ¿cuántas escuelas rurales se pueden dignificar?, ¿cuántos maestros se pueden

contratar para las escuelas unitarias, telesecundarias rurales y comunitarias?, entre otras muchas cosas.

En relación con el número de estudiantes a los que se aplica la prueba, se ha notado un incremento sensible, puesto que en 2006, se aplicó a 8 millones 300 mil alumnos del sistema de educación básica; al analizar los resultados de esos primeros años destacaba el número tan reducido de escolares de escuelas privadas que participó, en algunos casos se reportaban unos 10 alumnos por grupo, seguramente muy bien seleccionados, lo cual modificaba los resultados y se favorecía a estas instituciones. Para 2010, se reportó la participación de 13 millones 770 mil alumnos, lo cual significa un incremento de 5 millones 470 mil niños “censados” y “rankeados” en las listas descendentes. La propaganda oficial desplegada hoy día quiere hacernos creer que en este 2012 se aplicó la prueba ENLACE a más de 15 millones de alumnos, a pesar de la cuantiosa movilización y acuerdos logrados en por lo menos cuatro estados para su no aplicación. Respecto a la educación media superior, tomando en cuenta el hecho de que la UNAM no permitió la aplicación de este examen, se evaluaron a 808 mil 346 estudiantes en la primera aplicación y 880 mil, en la última, lo que marcó una diferencia de 71,654.

En las pruebas de 2006-2007 se examinaron los reactivos de las materias esenciales de español y matemáticas; en 2008 se examinó ciencias; en 2009 se presentaron los reactivos de la materia de Cívica y ética; en 2010 de Historia; y para 2011 la evaluación de Geografía y Ciencias. Hay que hacer notar que por primera vez en 2010 se incorporó por parte del Conapo una encuesta que debería arrojar datos sobre el grado de marginación por localidad, los que se clasifican como: muy alto, alto, medio bajo y muy bajo, con el propósito de intentar realizar una interpretación que permita comparar escuelas situadas en el mismo rango económico y social. Este es el primer indicador de que a la SEP, después de cinco aplicaciones masivas, le ha parecido importante introducir un matiz y una variable que establece la diferenciación social, aunque hasta la fecha no se conoce ninguna información de los resultados. Esto que a ojos de todos los que trabajamos en educación es una verdad absoluta e incontestable, en realidad viene a contradecir el falso lenguaje igualitario con el que se inauguró la prueba ENLACE y que parte de la absurda afirmación demagógica de que el examen debe ser igual para todos porque la educación es igual para todos, sin importar las graves condiciones de desigualdad social y educativa.

Lo más grave cuando consideramos todo este dispendio y deformación de las prácticas docentes y escolares que provoca la aplicación constante de esta prueba, es que *no existe a la fecha ningún análisis, valoración, sistematización, reflexión, presupuestos, señalamientos presentados por la SEP y su caudal de expertos, que vayan mas allá de las simples listas de clasificación, organizadas por alumnos, por escuela, por estado, por año escolar*; enormes listados que carecen de significación comprensiva presentados año tras año. Parece increíble que la SEP no haya podido presentar ni siquiera un diagnóstico más elaborado sobre estos datos censales que va acumulando, cuando es uno de los motivos centrales que repiten continuamente: “se aplicará la prueba porque así tendremos un diagnóstico puntual de la situación educativa escuela por escuela, así como de los maestros y sus necesidades”.

Recientemente, en el año 2009, se dio a conocer la importante estructura que ha adquirido el que constituye a juicio de algunos investigadores “el IFE educativo”; es decir (un enorme elefante blanco que opera con altísimos costos) que se ha construido ya una significativa instancia con un buen número de burócratas dedicados exclusivamente a este trabajo, lo cual por supuesto implica gastos que van mucho más allá de los reportados para la aplicación del examen. En la página web de la SEP aparece un organigrama que da cuenta del crecimiento que ha tenido: el Consejo Técnico se integra con un Comité Técnico, la propia DGEP y un grupo asesor importante. Supeditados a ellos se han creado cinco Consejos Académicos: el de Investigación, el de Validación de instrumentos, el de Logística de aplicación, el de Estudios de equiparación y el de Difusión de resultados. El costo de esta estructura por supuesto no está incluido en los 200 millones de aplicación de la prueba.

Un dato muy significativo es que uno de los “enormes beneficios” que ha sido señalado y reiterado hasta el cansancio es que los datos que arroja la prueba señalarán las deficiencias de cada alumno y así los maestros podrán dar todo un apoyo pedagógico y personalizado a los estudiantes con lo que podrán fortalecer aquellos procesos y conocimientos deficientes; sin embargo parece haber un gravísimo problema: por las fechas en que se aplica la prueba (abril o mayo), los resultados sólo se entregan cuando los cursos ya han terminado y se inicia uno diferente (agosto-septiembre) y uno se pregunta si el siguiente profesor, cuando reciba los resultados, va a repasar las materias anteriores con los alumnos en el nuevo curso.

De todo el propósito tan reiterado de la transparencia y la disponibilidad de información debemos decir que *lo único que se ha hecho transparente es el famoso “ranking” de las escuelas*,² que algunos medios revelan como “el top 100 en la educación” como si fuera un barato concurso de música, con lo que se refuerza el proceso mercantilista que ello implica, con la consecuente aparición en las escuelas de anuncios en los que señalan que son escuelas de primer nivel, pues se encuentran entre las mejores del puntaje, o en los cuales destacan que alguno de sus alumnos ha obtenido primeros lugares. Esta competencia desatada sucede no sólo en las escuelas privadas donde uno supondría que se disputan el mercado, sino también entre las públicas, con lo cual se establece la perversa sensación de que hay escuelas de primera, de segunda y de tercera.

La mejora reportada en los últimos resultados no rebasa 3% o 4%, en algunos grados de primaria, a pesar del gran optimismo con que fue presentado este hecho por el entonces secretario de Educación Pública, Lujambio, y esto se debe fundamentalmente al hecho de que los maestros dedican largas horas a repasar las pruebas y las guías ENLACE que han aparecido y se han reproducido. Los niños sometidos a este entrenamiento van adquiriendo cada vez más esta habilidad de respuesta (rellenado de circulitos) que los expertos confunden

² Aparición por lo demás totalmente forzada, tanto por el IFIE (Instituto de Fomento e Investigación Educativa de carácter privado) como por el diario *Reforma*, que jugaron un papel de presión determinante, difundiendo incluso previamente en internet los rankings que la SEP no juzgaba pertinente divulgar. Cf. “Exigen abrir evaluaciones”, “Revelan el top 100 de escuelas primarias”, “ENLACE no sirve como ranking: INEE”, notas publicadas en el diario *Reforma* los días 19 de enero y 25 de abril de 2007.

con la apropiación de competencias para la vida. “La crítica mundial a las pruebas censales [...] es que con este mecanismo de respuesta y organización de contenidos lo que se genera es un entrenamiento del alumno que no refleja avances educativos reales” (Poy, 2010).

Un elemento fundamental que ha sido señalado y analizado por diferentes espacios es el relativo a la inexactitud de las preguntas y respuestas que integran los exámenes de las diferentes materias y niveles. En numerosos foros y publicaciones han sido presentados ejemplos sobre los *múltiples problemas que proliferan en las pruebas como son: una redacción muy confusa, lecturas demasiado extensas, preguntas con doble respuesta, preguntas sin respuesta certera, problemas falsos, números equivocados, conceptos matemáticos erróneos*, entre otras. Cito, para poner un ejemplo destacado, a la revista *Cero en Conducta*, que dedicó especialmente el número 55 de agosto de 2008 a un minucioso análisis y compilación de estos errores por varios maestros y pedagogos. Particularmente interesante es el artículo de Rosa Aurora Padilla: *En búsqueda del sentido didáctico de la prueba ENLACE*, en el cual concluye que:

El análisis realizado anteriormente permite ver que la evaluación de la comprensión lectora y la expresión escrita se reduce a procesos de identificación y recuerdo, solamente algunos reactivos demandan la comprensión o interpretación con situaciones que solo adquieren sentido para un determinado grupo social y que poco tienen que ver con la expresión, construcción y elaboración, objetivos fundamentales en la enseñanza del español en la educación básica. Llamam la atención las dificultades de tipo perceptual y de lenguaje que presentan los reactivos analizados, los cuales son una fuente importante de error. Es muy probable que los errores de los alumnos tengan que ver –más que con su aprendizaje– con la manera como se presentan el reactivo y los distractores. Dos preguntas para la reflexión: ¿es a través de la evaluación de aprendizajes de tipo memorístico, centrados en contenidos factuales, con tareas rutinarias y lejanas a la realidad de los alumnos, como se pretende medir la calidad de la educación básica? ¿Es justo juzgar el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos por cuestiones que nada o poco tienen que ver con la forma de enseñar y la manera de aprender?

Finalmente es importante señalar que los maestros se quejan, con justa razón, de que la distribución de los estímulos ha sido totalmente arbitraria, por un lado, los errores del sistema por los cuales a veces ha recibido el estímulo un profesor cuyos alumnos han salido con puntajes bajos en la prueba, mientras a otra maestra con buenos puntajes de sus alumnos no le ha tocado nada; por otro lado, muchos maestros se preguntan ¿si fue el profesor anterior el que los preparó bien, o es el actual maestro?, ¿a quién le corresponde el estímulo? Se quejan también de muchas de las prácticas de simulación y fraude que se han generado con todo este falso andamiaje entre los docentes.

La ACE anunció una revolución educativa profunda, que en realidad descansa para sus principales acciones en el ya muy manoseado *proceso de evaluación, cuya esencia es la de lograr un sistema de medición y puntajes que permitan clasificar y controlar a los sujetos y sus actividades académicas*. El sindicato y la SEP-Básica están llegando muy tarde a esta “inno-

vación”, cuando ya cumple 25 años de acumular desigualdad, exclusión, fraudes y fracasos. Todos los elementos que hemos señalado en torno a la evaluación se trasladan ahora de manera extensa a los procesos en la educación básica, junto con las perniciosas consecuencias ya apuntadas, la simulación, el fraude y las deformaciones mercantilizantes. Con un agravante más, que es que ahora todos los procesos de profesionalización, contratación, estímulo y transformación curricular van a estar basados prácticamente en un solo instrumento: ENLACE, certificado y validado además con la transparente participación del SNTE.

La diferencia central de la prueba ENLACE comparada con las PISA o Excale es justamente que éstas buscan desarrollar una estrategia que no se enfoque exclusivamente a medir los resultados del aprendizaje, de acuerdo con estándares prefijados, sino que busca, en el caso de PISA, evaluar comprensión y habilidades diversas requeridas por los estudiantes para desempeñarse adecuadamente en la vida; y en el caso Excale esta prueba busca medir y elaborar sistemas de comparación de aprendizajes de los alumnos, establecer tendencias en los procesos. Ninguna es censal, ambas son muestrales. Esto quiere decir que de todos los perfiles de las pruebas, la de ENLACE es la más apegada a una batería de exámenes mecánicos, en la cual se busca medir individuos, que una vez agregados construyan el *ranking* por grado y escuela. Varios observadores señalan también que la misma prueba ENLACE se aplicó tanto en 2006 como en 2008 y por eso “han entrenado y mejorado”.

Hasta ahora las pruebas que miden los niveles de conocimiento de los estudiantes solamente se han utilizado para aceptar y rechazar a los alumnos, determinar las matrículas y orientar el ingreso de acuerdo con los puntajes. Es cierto que también se han utilizado como diagnóstico y “ranking” de las escuelas, sobre todo de las secundarias cuando se buscó justificar y afianzar la RES (Reforma a la Educación Secundaria). Pero hasta ahora no se habían utilizado explícita y directamente, aunque se señalaba que siempre tienen un efecto para determinar elementos curriculares, no se pretendía medir las capacidades de los maestros a través del aprovechamiento por grupo de estudiantes, como está planteado actualmente para la educación básica, a través de ENLACE. Este último elemento es probablemente el más dañino, por lo cual el propio Ceneval lo ha rechazado constantemente. Parece increíble que se presente como algo novedoso y fructífero que las pruebas mecanizadas y memorísticas serán el factor de transformación de un elemento tan complejo y diverso como es lo concerniente a la profesionalización del magisterio y a la adecuación curricular de los programas.

En el esquema de elaboración de ENLACE tampoco se ha conformado un “organismo autónomo y ciudadano”, es un procedimiento que directamente se asume por la SEP y el SNTE con apoyo de sus “maiceados” asesores. Por otro lado si bien hay dudas sobre el Ceneval y otros organismos, ninguno de ellos goza de tan merecido prestigio, ganado a pulso, como el SNTE en relación con su infinita corrupción, por lo tanto, ser juez y parte y controlar la prueba es garantía de fraude, como ya se ha venido dando.³ El punto relativo a la profe-

³ Existen denuncias recogidas por la prensa sobre los posibles fraudes, por ejemplo “Maestros cometen fraude con la prueba ENLACE: SEP” en *La Jornada*, 10 de abril de 2008; la misma noticia en el *Universal y Reforma*; además de los conocidos comentarios sobre que los mejores alumnos de las escuelas son los únicos convocados el día de la prueba, alumnos que se cambian de salón, etcétera. Así mismo la aplicación del concurso de

sionalización en la ACE señala explícitamente como su objetivo primordial: garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, *los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente*, estén debidamente formados y *reciban los estímulos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes*. Dos de los aspectos “nuevos” del programa de profesionalización están vinculados a la aplicación de exámenes de este tipo, el que se realiza para el Concurso de Oposición y la prueba ENLACE, elaborados y controlados por la SEP y el SNTE. La reforma al sistema de Carrera Magisterial va a estar fundamentada en un “sistema nacional de evaluación” que respalde todos los instrumentos estandarizados de examen y certificación de capacitación y profesionalización, a la vez que se propone crear un nuevo estímulo directamente vinculado a la prueba ENLACE.

En resumen, señalamos que la prueba ENLACE se ha convertido para el gobierno y las instancias empresariales que la promueven y divulgan, en el instrumento que pretende medir, clasificar y valorar a todo el sistema de la educación básica, en relación a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas docentes y gestión escolar; en el elemento que debe sustentar y garantizar la calidad de las currículas y programas; en la medida para profesionalizar, seleccionar, premiar y castigar a los maestros; y, finalmente, en la solución a los graves problemas que están presentes en el sistema como la desigualdad educativa y la exclusión. Evidentemente son demasiadas aspiraciones para un instrumento tan pobre, deficiente y fraudulento. En términos reales la arbitraria imposición de esta prueba que el gobierno establece a toda costa, demuestra que es más bien un instrumento perversamente idóneo para lograr el control de las escuelas y los maestros, del financiamiento, del proceso de apertura a los diversos mecanismos de mercantilización, y de ninguna manera implica una “transparencia y rendición de cuentas” en el sentido en que el término *accountability* presupondría, sino, por el contrario, ha generado un conjunto de prácticas corruptas y simulaciones que refuerzan el predominio del SNTE sobre toda la materia educativa y de las demás fuerzas adversas a una educación verdaderamente laica, pública, participativa y creadora de ciudadanos reflexivos y libres. @

REFERENCIAS

- Poy Solano, L. (2010). Avances mínimos y retrocesos de 13.7 millones de alumnos. ENLACE y El examen, solo simulación: expertos. *La Jornada*, 1º de septiembre del 2010.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009a). *La nueva alianza por la calidad educativa* (cuatro comunicados). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009b). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.

oposición que en su primer intento tuvo que suspenderse pues se filtró que los exámenes se estaban vendiendo entre algunos maestros; la SEP habló de realizar una investigación y fincar responsabilidades, algo que no se ha informado. Este mismo año han llovido las denuncias e incluso la presentación a las autoridades de la SEP de ejemplares de la prueba ENLACE obtenidos con 10 y 12 mil pesos, *La Jornada*, desde el 26 de mayo al 4 de junio, ha venido siguiendo de cerca este proceso.

El Programa de Carrera Magisterial

Mecanismo de mercantilización del quehacer educativo de los maestros de educación básica

*María Elena Mújica Piña**

marielena3030@hotmail.com

A Vero

INTRODUCCIÓN

El Programa de Carrera Magisterial (PCM) fue producto de una reforma del Estado mexicano emprendida durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) bajo el discurso de lo que llamó “Modernización Educativa” y que, en otras palabras, significaba aplicar el neoliberalismo en la educación. Derivado de ello, el PCM se pacta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), en el denominado Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Este programa esencialmente buscaba evaluar la labor educativa de los principales actores para el que fue diseñado: los maestros de educación básica, a cambio de incentivos económicos que involucra el programa y que no significó nunca una mejoría salarial para el magisterio como falsamente han argüido los pactantes desde que se puso en marcha el proyecto en este nivel educativo.

Por lo anterior, resulta relevante abordar lo que ha representado el PCM en este sector educativo, pues además de ser pensado fundamentalmente para evaluar a los profesores —esa práctica impuesta por la SEP-gobierno con la complacencia del SNTE—, ha provocado que el oficio educativo que realiza este segmento de profesores se mercantilice y corra por estos rieles desde hace ya dos décadas cuando fue puesto en marcha como producto del ANMEB. Hoy día se ha profundizado esa mercantilización docente con el nuevo pacto firmado en 2008 de nueva cuenta entre la SEP-SNTE conocido como la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y

* Docente de la UPN Unidad Ajusco. Socióloga de la Educación por la UPN. Maestra en Educación por la Universidad de las Américas. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Forma parte de la comisión de reestructuración del Programa Educativo de la Licenciatura en Sociología de la Educación. Cuenta con diversas publicaciones.

cuyas acciones desprendidas de tal alianza han implicado recientemente reformar la Carrera Magisterial y poner en marcha la Evaluación Universal (EU). El vínculo tramposo de estas medidas, obliga a que los maestros tengan que acceder a la incentivación monetaria del programa. Pero al mismo tiempo, estas acciones han provocado que el magisterio democrático se movilice a fin de suspenderlas en tanto atentan contra su vida laboral y contra la propia educación pública incesantemente atacada de manera prioritaria por los gobiernos de la derecha.

SISTEMAS DE PROMOCIÓN DOCENTE PRECEDENTES AL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

En nuestra opinión, siempre resulta relevante aludir al origen que da paso a los programas que emergen de la política educativa que el Estado mexicano ha implementado en el campo educativo, y particularmente en la educación básica con el objeto de rastrear en esas raíces los porqué y los cómo de lo que viene después y poder analizarlo en su justa medida. De modo que, para poder ahondar en torno a nuestro tema de interés, pasaremos revista a los distintos esquemas que le preceden al PCM.

Previo a la implantación del PCM en la educación básica, se conformaron dos sistemas de promoción y estímulos para los docentes de este nivel. Uno de ellos, es el aún vigente sistema escalafonario creado en 1973.¹ Dentro de este sistema, los maestros de educación básica participan para promoverse a otro estatus laboral que puede ser como director de escuela o supervisor de zona, pero con una espera que puede prolongarse por años; es decir, el docente tiene que aguardar hasta que algún profesor fallezca, se jubile, renuncie, o bien, que se creen nuevas plazas para que el maestro que desea ascender en el escalafón lo logre, en caso de contar con esta fortuna.

Este esquema—llamado también esquema vertical por su carácter ascendente— es, a decir de su creador, el SNTE,

¹ Cfr. Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de diciembre de 1973, México.

En este documento se aborda la operación y consecuencias que ha traído consigo el Programa de Carrera Magisterial para el magisterio de la educación básica desde que fue pactado en 1992 durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari hasta el actual periodo presidencial encabezado por Felipe Calderón Hinojosa. El citado programa fue producto de una reforma educativa emprendida por el Estado mexicano en aquella década, y a la postre signado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), y suscrito después con mayores creces en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008, compromisos pactados desde luego entre la SEP y el SNTE.

Palabras clave: acuerdo, alianza, programa, carrera, magisterio, evaluación, incentivos, mercantilización, resistencia.



This paper discusses the operation and consequences brought about the Carrera Magisterial (Teacher Career) program for teachers of basic education since it was agreed in 1992 during the presidency of Carlos Salinas de Gortari, to the current presidential term headed by Felipe Calderon Hinojosa. That program was the result of an educational reform undertaken by the Mexican state in that decade, and eventually signed in the National Agreement for the Modernization of Basic Education (ANMEB) and then amply signed in the Alliance for Quality of Education (ACE) in 2008; commitments made, of course, between the SEP and the SNTE.

[...] una estructura muy bien establecida, tanto en la definición de puestos como en la de funciones y responsabilidades y un sistema formal donde se encuentran ya definidas las reglas y mecanismos de funcionamiento para participar en los procesos del concurso (SEP, 1996, p. 31);

cuenta con factores y subfactores escalafonarios a saber: conocimientos, aptitud, antigüedad y disciplina y puntualidad, que se ponderan de manera porcentual y que califican al docente los méritos que ha alcanzado en estos rubros para su futuro ascenso, si es que lo consigue después de la larga espera a la que hemos aludido en párrafos anteriores.

Paralelo a este sistema escalafonario vertical, se crea en 1987 por conducto también del SNTE en componenda con la SEP, lo que se denominó Esquema de Educación Básica, con el que se buscaba incentivar económicamente al docente de educación básica mediante la creación de plazas de tres cuartos de tiempo, tiempo completo y hora-semana-mes para los docentes frente a grupo y compensaciones para los directivos a cambio de elevar la calidad de la educación en este nivel del Sistema Educativo Nacional (SEN). Las vías para el “logro” de este último objetivo consistieron en poner en marcha el fortalecimiento curricular que dentro de la función docente contempló

[...] actividades curriculares y cocurriculares, las primeras enfocadas al desarrollo y cumplimiento de los planes y programas de estudio y las segundas, realizadas de manera extracurricular que apoyarían directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la capacitación, actualización y superación de los maestros, alcanzados en instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la Normal Superior o Normal Básica (SEP, 1996, p. 38).

Para ubicar al docente en la plaza que contemplaba este esquema de incentivos, se tomaban en cuenta dos

factores: la preparación profesional y la antigüedad, además de otros requisitos como contar con plaza definitiva (código 10) o provisional sin titular (código 95). Este proyecto otorgó las plazas y compensaciones a los docentes participantes durante el tiempo en que estuvo en boga, pero una vez puesto en marcha el PCM en 1992, alrededor de 250 mil profesores fueron incorporados al nuevo esquema, lo cual constituyó una aberración al momento de su origen pues transgredió con este hecho la normatividad establecida para su operación. La norma proponía, entre otras cosas, evaluar al maestro a fin de ser incorporado, pues al final de cuentas para esto fue pactado por el consorcio SEP-SNTE.

CREACIÓN DEL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL: LA OPERACIÓN DEL PROYECTO

El Sistema de Escalafón Vertical resultó una camisa de fuerza para que los mentores pudiesen mejorar su nivel salarial y el Esquema de Educación Básica no obtuvo los resultados esperados en cuanto a la calidad educativa que buscaba alcanzar. No obstante, este proyecto sentó el precedente para que la cultura de la evaluación² se implantará en el sector que hacía falta: la educación básica.

La “rigurosa” observancia a tales sistemas de promoción de los pactantes históricos SEP-SNTE, emergió en un contexto singular. Habían llegado los tiempos modernos y la reforma educativa se hacía imprescindible, sobre todo para uno de los agentes nodales del Sistema Educativo Nacional (SEN): los maestros. Para coadyuvar en el proyecto de Modernización Educativa impulsado en el salinato según hemos apuntado, el SNTE se apresuró a organizar el Primer Congreso Nacional Extraordinario celebrado en Tepic, Nayarit,

² La cultura de la evaluación impulsada y profundizada con la llegada al gobierno de Carlos Salinas de Gortari y cobijada bajo el discurso modernizador, consistió en evaluar a instituciones, programas académicos y profesores desde la educación superior hasta los niveles básicos (Kent, 1997).

en 1990, del que deviene como resolutivo “establecer un sistema de promoción horizontal [...] que estimulé la preparación, la experiencia y eficiencia [del maestro, y] que cada promoción signifique un aumento de sueldo” (SEP, 1996, p. 65).

La idea era establecer un “nuevo” sistema de promoción para los maestros de educación básica al que se le denominó Programa de Carrera Magisterial, mismo que se pacta en el ANMEB en 1992, rubricado entre la SEP y el SNTE, con el aval del gobierno federal en turno, como hemos ya apuntalado. En el acuerdo se establecen tres líneas de acción: la reorganización del sistema educativo nacional, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial, que en otras palabras significaba esto último, evaluar al maestro a cambio de estímulos económicos y no de una mejoraría salarial como falsamente se adujo por la cúpula sindical (SEP, 1992).

Además, dicho programa se propuso alcanzar los siguientes objetivos:

Elevar la calidad de la educación reconociendo y estimulando el desempeño de los mejores maestros; reforzar la actualización profesional del magisterio; promover el arraigo profesional y laboral [del docente] en zonas marginadas; y propiciar una más amplia participación del maestro en la escuela, con los padres de familia y la comunidad (SEP, 1996, p. 54).

Para controlar el proceso, se conformaron los lineamientos respectivos en 1993- otra vez bajo la lupa del SNTE y con el aval de la SEP –con las siguientes características:

Carrera Magisterial es un sistema de estímulos para los docentes que laboran en la Educación Básica y por ello busca elevar la calidad de la educación [...] las instancias responsables del programa son: la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE, las Comisiones Paritarias Estatales y el Órgano de Evaluación



Escolar [...] participan los docentes de educación básica con nombramientos definitivos (código 10) y los provisionales sin titular (código 95) [...] las vertientes participantes son los docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas y de supervisión y profesores en actividades técnico-pedagógicas (SEP, 1996, p. 88).

También se crearon distintos escalafones para el esquema que van de la “A a la E”, mediante los cuales los mentores se incorporarían y se irían promoviendo, previa evaluación de los factores considerados en tales lineamientos, en aras de conseguir el estímulo económico para el que fue pensado el proyecto.

Pero pasado un tiempo –y como suele suceder, la norma se topa con la realidad que la supera– los lineamientos de 1993 reflejaron inconsistencias que el SNTE se dio a la tarea de renovar, organizando un conjunto de reuniones regionales celebradas entre 1996 y 1997 en Jalisco y el DF respectivamente. El objetivo de estas reuniones se centró en modificar el marco normativo de tales lineamientos, ello porque en opinión del SNTE:

[...] no estaban definidas las atribuciones de las instancias del programa ni previstos los cambios de vertiente; la incorporación automática a los niveles “B” o “C” dejaban fuera maestrías y doctorados de



[...] la calidad prometida a través de este programa para el sector de la educación básica, una vez que los maestros contaran con la preparación requerida para ello y como también lo prometía el proyecto, no llegó

algunas instituciones de educación superior; no se definieron las normas para los cambios de nivel o modalidad educativa y en la tercera vertiente se requería formación normalista en modalidades donde participaban, en gran medida, profesionistas sin ese antecedente; no podían ingresar en la primera vertiente los docentes que no ostentarán el grado académico correspondiente y [...] se observó que entre 90 y 100% de los Órganos de Evaluación Escolar otorgaban indebidamente a los docentes altos puntajes en el factor Desempeño Profesional (SEP, 2001, pp. 59, 89, 90).

El resultado de estas reuniones desembocó en la elaboración de los nuevos lineamientos que se ponen en vigor a partir de 1998. En estos lineamientos prevalece esencialmente mucho del espíritu de los formulados en 1993. En cuanto a sus objetivos, se conservó como prioridad incentivar la calidad. Para la incorporación al programa, los maestros debían contar con plazas contractuales de códigos (10) o (95 sin propietario). A los factores de evaluación tales como: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional (que prevalecieron en los lineamientos del programa de 1993) se le añade uno más, el apro-

vechamiento escolar. No obstante, los docentes inician en el escalafón "A". Las vertientes se categorizan en tres, se incluye ahora la tercera denominada profesores avocados a actividades técnico-pedagógicas y el control del programa queda en manos desde luego en la activa dupla SEP-SNTE.

El sistema de evaluación global derivado de estos lineamientos de 1998, se presenta con una nueva configuración, tanto en factores de evaluación como en los porcentajes otorgados a éstos,³ pero sin ninguna modificación en los años de permanencia⁴ para que los docentes se promuevan en el programa.

Sin embargo, la calidad prometida a través de este programa para el sector de la educación básica, una vez que los maestros contarán con la preparación requerida

³ Valga comentar que en 1993 el factor antigüedad valía en términos porcentuales 10%, grado académico 15%, preparación profesional 25%, cursos de actualización y superación 15% y desempeño profesional 35%; para 1998 se respetan los dos primeros factores con el mismo porcentaje, no así el tercero que pasa a 28%, el cuarto a 17%, el quinto baja a 10% y el nuevo factor del aprovechamiento escolar se sitúa en 20 por ciento.

⁴ Cabe señalar que los años de permanencia aluden al tiempo que deben esperar los maestros una vez incorporados en cada escalafón, por ejemplo, si ingresan al escalafón "A" han de permanecer en ese nivel de incentivación un periodo de tres años para poderse promover al escalafón "B", otros tres años en este escalafón, cuatro años en los escalafones "C" y "D" y en el escalafón "E" hasta que el profesor decida jubilarse del subsistema.

para ello y como también lo prometía el proyecto, no llegó. Las pruebas internacionales aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵ denominadas Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), lo terminaban por confirmar: México se ubicaba frente a los países participantes, en los últimos lugares de los saberes y habilidades evaluados. Por tanto, el rumbo del programa habría de modificarse como veremos a continuación.

LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: EL NUEVO PACTO QUE CONSOLIDA LA MERCANTILIZACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Durante el sexenio actual encabezado por Felipe Calderón Hinojosa, el SNTE pactó poco a poco con este gobierno actual un conjunto de medidas que vendrían a dañar gravemente al gremio magisterial a cambio de canonjías como es su costumbre, iniciando por la firma de lo que se denominó Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), llevada a cabo en el estado de Jalisco en 2008, y en cuya ceremonia la maestra Elba Esther Gordillo, presidenta vitalicia del SNTE, discursó de nueva cuenta que esta alianza buscaba alcanzar la calidad educativa para la educación básica, a través de un agregado de procesos que contemplaba el nuevo proyecto, entre ellos, reformar justo los lineamientos que venían operando desde 1998 (SNTE, 2008).

Así que el segundo paso de los pactos entre el SNTE y la SEP-gobierno, consistió en firmar el 25 de mayo de 2011 el acuerdo para la reforma de los li-

neamientos generales del PCM celebrado en el estado de Puebla,⁶ en el que se estableció como factores a evaluar el aprovechamiento escolar con un porcentaje de 50%; formación continua, 20%; actividades cocurriculares, 20%; preparación profesional, 5%; y antigüedad, 5%; para hacer un total de 100 por ciento.

Como puede observarse, estos factores y su mensuración no sólo desprecian e ignoran los conocimientos y experiencia acumulada por los maestros en su trayectoria profesional, sino además los colocan en un proceso de evaluación mucho más agudo y agresivo desde que se puso en marcha el PCM, pues ahora los docentes deben dar resultados mediante el logro educativo de los alumnos incorporados en la educación básica. El mecanismo para mesurar tal logro educativo de los alumnos, se cifró en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE),⁷ de cuyos resultados dependerán los docentes para ingresar o promoverse en el PCM (SNTE, 2008).

Pero lo más grave de este pacto, es que los maestros han dejado y dejarán de poner su esfuerzo y atención en los procesos educativos que se generan en el aula escolar, pues la dinámica de incentivación a su oficio que involucra el PCM, ha orillado y llevará a los maestros a poner su mirada en conseguir el recurso económico pues no de gratis se avocan a ensayar por meses la prueba de las “bolitas” como las conocen los niños y que además la consideran tediosa y de poco provecho para su formación educativa y con justa razón, pues la prueba ENLACE es un examen estandarizado que empobrece la educación de los menores y agrava con mucho todo lo que implica el quehacer educativo de los maestros, ya que esa prueba mercantiliza su labor a complacencia del SNTE que no representa al magisterio si no que a espaldas del gremio negocia con maestros y alumnos, pues hoy

⁵ El Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA) es una prueba que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a los países miembros y no miembros, para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años, independientemente del grado escolar que cursen. La aplicación de PISA constituye una oportunidad más para examinar los cambios en el desempeño de los estudiantes mexicanos en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura (INEE, 2009).

⁶ Cfr. Comunicado 057, www.sep.gob.mx.

⁷ La CNTE ha denunciado la venta de la prueba desde tiempo atrás enfatizado que hoy en día ese examen se vende entre 10 y 12 mil pesos (Cfr. *La jornada* 1 de junio de 2012).



por hoy es lo que le resulta a ese poder fáctico para preservar sus ilegítimos intereses.

EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL, LA EVALUACIÓN UNIVERSAL Y LA RESISTENCIA MAGISTERIAL

El tercer pacto celebrado entre el SNTE y la SEP-gobierno fue la firma de la EU⁸ de los maestros de educación básica el 31 de mayo de 2011 seis días después de haber pactado la reforma a los lineamientos generales del PCM, acuerdo que dejó ver claro desde el momento de su rúbrica el estrecho vínculo que habría de guardar con el PCM y que a la postre salió a la luz, los maestros que participan en el programa serán sometidos a dicha evaluación que en palabras del actual secretario de la SEP con tal prueba será posible conocer “qué capacidades de los docentes se deben fortalecer [pues] se trata de hacer un diagnóstico personal para ofrecer capacitación de acuerdo con las necesidades

⁸ Al igual que la prueba ENLACE, es también una prueba estandarizada y de aplicarse será en dos etapas: el 23 y 24 de junio para 541 maestros que participan en el PCM y el 7 de julio para 300 mentores que no participan en el programa. Al respecto, hay que advertir que la evaluación universal comenzará con los profesores de educación primaria en este 2012, en 2013 con los maestros de secundaria y en 2014 con los docentes de preescolar.

de cada maestro” (*La Jornada*, 18 de mayo de 2012), pero en la visión de los maestros democráticos “en el fondo, lo que se busca es arrasar no sólo con las condiciones laborales del magisterio, sino con un perfil docente comprometido con su comunidad y con la formación de ciudadanos críticos” (*La Jornada*, 5 de mayo de 2012). Es más, para los expertos la política de evaluación que ha emprendido la SEP ha generado mayores beneficios a la Iniciativa Privada (IP) que a los maestros y los alumnos “pues está política ‘ha pervertido’ el sentido de la enseñanza y ha gestado una cultura de simulación y corrupción para imponerse una educación mecánica y muy pobre” (*La Jornada*, 14 de mayo de 2012).

La imposición de la evaluación universal a los maestros de la educación básica, mediante los tradicionales pactos oscuros entre la SEP y el SNTE, ha provocado que el magisterio democrático se movilice en las calles,⁹ exigiendo al gobierno de Felipe Calderón y a la lideresa vitalicia —quien pretende petrificarse ilegalmente en el sindicato—, para que se suspenda la ACE y las principales acciones que entraña esta alianza tanto como impedir la aplicación de la prueba ENLACE que si bien para la SEP-gobierno con la aplicación de ambas pruebas “será posible conocer si hay relación entre el desempeño de los alumnos y profesores” (*La Jornada*, 18 de mayo de 2012). Para los maestros en resistencia representa impedir abrir la puerta al despido y desde luego defender y preservar la educación pública, que fundamentalmente el actual gobierno de la derecha auspiciado por la cúpula empresarial¹⁰

⁹ El magisterio democrático agrupado en la CNTE anunció movilizaciones desde el 18 de mayo y hasta la fecha siguen en lucha para echar abajo la ACE y sus acciones como una de sus principales demandas.

¹⁰ Al respecto hay que considerar lo que plantea Luis Hernández Navarro, “la ofensiva de la derecha empresarial contra los profesores y la educación pública ha subido de tono e intensidad en los últimos meses [...] el motor de la campaña de satanización es la organización de Mexicanos Primero, que oculta su naturaleza de grupo de presión de la derecha empresarial presentándose como parte de la ‘sociedad civil’” (*La Jornada* del 14 de mayo de 2012).

han venido embistiendo en aras de fomentar su privatización, y nunca la supuesta calidad que desde la ANMEB hasta la ACE se ha venido enfatizando, pero sin que hasta ahora haya evidencia alguna de que esa calidad se haya conseguido en la educación básica.

Así pues y de acuerdo con estas consideraciones, con justa razón es que Hugo Aboites sostenga

[...] en 1990, en lugar de comenzar a reparar un sistema educativo postrado por la crisis, se optó por evaluarlo, en consecuencia, durante los pasados 20 años y en nombre de la calidad se han aplicado más de 100 millones de exámenes estandarizados. Sin embargo, hoy dos décadas más tarde, nadie [...] puede afirmar que en estos años la educación mexicana ha entrado en una etapa de vigoroso dinamismo, creatividad y mejoría [...] parte de este enorme fracaso se debe al uso intensivo de la evaluación externa, vertical y de mercado” (*La Jornada*, 14 de abril de 2012).

En función de lo argumentado hasta aquí, podemos concluir que el PCM, ahora atado a la evaluación universal y a la prueba ENLACE, no sólo ha venido a pervertir el oficio de los docentes en el aula (habría que ver el tiempo que emplean en ensayar con los niños esta prueba de ‘bolitas’ como la llaman los alumnos y la venta que se hace de la prueba antes de su aplicación), sino que ha constituido además el mecanismo que ha mercantilizado su labor educativa por el simple hecho de ser un programa de estímulos económicos que para conseguirlos deben librar esas pruebas con las que la SEP-SNTE prenden evaluarlos, pero que los maestros se han propuesto impedir por constituir una embestida tanto a su vida laboral como profesional y cuya lucha seguramente desembocará además en dignificar al magisterio tal y como su memoria de resistencia lo ha demostrado históricamente. @

REFERENCIAS

Libros

Kent, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina, 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Periódicos y revistas

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). *Revista La Tarea*, núm. Especial. México.

La Jornada, 14 de abril de 2012.

La Jornada, 5 de mayo de 2012.

La Jornada, 14 de mayo de 2012.

La Jornada, 18 de mayo de 2012.

La Jornada, 1 de junio de 2012.

Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de diciembre de 1973. México.

Secretaría de Educación Pública (1996). *Curso-taller de normatividad*. Antología. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Curso-taller de normatividad*. Antología. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1998). Lineamientos generales de Carrera Magisterial. México: SEP.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.

Fuentes electrónicas

Comunicado 057, www.sep.gob.mx. [consultado el 26 de mayo de 2011].

Discurso de la maestra Elba Esther Gordillo, presidenta del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, en la ceremonia de firma de la alianza por la educación en Jalisco, junio de 2008 [consultado el 5 de enero de 2009 en www.snte.org.mx].

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [consultado el 6 de febrero de 2009 en www.inee.edu.mx]

Discurso y democracia en el tercer año de la secundaria mexicana

*Dalia Ruiz Ávila**

druiz@upn.mx

A mis profesores, colegas, parientes y amigos, que dedicaron tres décadas de su vida a la educación y hoy sufren precariedades socioeconómicas asociadas a su salario de jubilados.

INTRODUCCIÓN

A partir del ciclo escolar 1999-2000 se imparte en la educación secundaria la asignatura Educación cívica y ética para primero y segundo grado. Estos cursos tienden a fomentar los valores individuales y sociales que se encuentran en la Constitución Política de México, principalmente en el artículo tercero: responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, democracia, tolerancia, respeto a los derechos humanos, al estado de derecho y amor a la Patria.

Esta asignatura actualiza la de Civismo I y II, y la de Orientación educativa que anteriormente se daba a los estudiantes de tercer año de este nivel

Los programas educativos requieren actualizarse permanentemente para adecuarlos a las necesidades complejas y cambiantes de nuestra sociedad. La libertad, la justicia y la democracia constituyen nuestros valores más relevantes por lo que cada generación tiene que contribuir a engrandecerlos. La educación tiene un papel central en este proceso”.¹

En términos generales, la educación remite a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales y a las formas mediante las cuales esta transferencia se lleva a cabo. En este sentido, el objetivo general de Formación cívica y ética es

* Docente e investigadora de la UPN Unidad Ajusco. Coordinadora del Área Académica 1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.

¹ Secretaría de Educación Pública, en oficio girado a los profesores.

[...] proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.²

Un discurso educativo se correlaciona con los nexos existentes entre él y la Formación Social (FS) y la Formación Imaginaria (FI). En este sentido, el objetivo de este artículo es examinar el tratamiento al que han sido sometidos los contenidos relacionados con los valores cívicos en el libro de segundo grado, que utilizan los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura,³ con el fin de conocer las relaciones que existen entre éstos y las formaciones imaginarias (ver la organización del libro en el cuadro de la siguiente página).

Obsérvese que los capítulos se componen de temas; cada uno de éstos tiene una serie de subtemas, el que se ha escogido consta de ocho: Libertad, Igualdad, Justicia, Equidad, Respeto, Responsabilidad, Tolerancia y Solidaridad, los cuales a su vez se desglosan en puntos; libertad frente a la esclavitud, diferentes tipos de libertad, igualdad ante la ley, igualdad de derechos en la Constitución, distintas acepciones de justicia, clases de justicia, justicia social; aplicaciones de la equidad (Ávalos, 2000).

En esta exposición con el soporte de elementos teórico-metodológicos del análisis de discurso y como consecuencia de la interdisciplinariedad, se desarrolla un punto: continuum formación social e imaginaria, esta categoría se relaciona con las condiciones sociales de producción, circulación y recepción discursiva.

² Plan y programas de estudio educación básica secundaria.

³ En la secundaria no se otorgan a los estudiantes libros gratuitos. En este caso, la SEP dictó los lineamientos generales (objetivos, enfoques y contenidos) y algunas editoriales (previo visto bueno de esta institución) sacaron al mercado ediciones de 20 mil ejemplares como promedio.

Mediante aportaciones teórico-metodológicas del análisis de discurso propuesto por la escuela francesa, se hace una reflexión acerca del funcionamiento específico de las formaciones discursivas e imaginarias que se materializan en la producción, circulación y recepción discursiva del concepto de democracia emitido por los docentes y estudiantes de tercero de secundaria de escuelas del DF y del estado de Hidalgo. En este acercamiento analítico en relación con la democracia se plantean las siguientes interrogantes: ¿qué se dice?, ¿quién lo dice?, ¿cómo lo dice?, ¿cuándo lo dice?, ¿dónde lo dice?, ¿por qué lo dice?

Palabras clave: análisis de discurso, democracia, educación secundaria, formación cívica y ética, formación social e imaginaria, ideología y comunicación.



Through theoretical and methodological contributions of discourse analysis proposed by the French school, a consideration is made on the specific operation of imaginary and discursive Formations that materialize in the production, circulation and reception of discourse about the concept of democracy delivered by teachers and students of 3rd grade of secondary schools in Mexico City and the State of Hidalgo. This analytical approach in relation to democracy raises the following questions: What is said? Who said it? How is it said? When? Where? Why is it said?

Libro de segundo año	
Capítulos	Temas
1. Introducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. La sociedad como organización que permite alcanzar objetivos individuales y comunes 2. Contenidos de la materia 3. ¿Cómo vamos a trabajar?
2. Valores de la convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones que posibilitan la convivencia 2. Valores y disposiciones del individuo que hacen posible la convivencia 3. Disposiciones que hacen posible la convivencia: cooperación, reciprocidad, consideración 4. Los valores cívicos 5. La democracia como forma de organización social
3. Participación en la sociedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. La familia 2. Amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas 3. Escuela secundaria y legislación vigente 4. Entorno o medio social 5. La nación 6. La humanidad y la especie humana 7. Relación con el ambiente
Bibliografía para el alumno Bibliografía para el maestro	

Fuente: Libro de Formación cívica y ética.



CONTINUUM FORMACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN IMAGINARIA

La relación entre la FS y la Formación Discursiva (FD) ha sido planteada de manera sistemática por Pécheux (1971). En estas líneas se pretende involucrar de manera operativa a las Formaciones Imaginarias (FI), abordadas también por este autor (Pécheux, 1978). Se parte de considerar a los discursos como prácticas sociales peculiares; es decir, los libros motivos de este análisis constituyen alocuciones propias de una FS, discursiva e imaginaria determinada.

Una FS se compone de la articulación de diversos modos de producción, de los cuales uno es el dominante, el que se apropia de los mecanismos derivados de los otros modos que se transforman y se reestructuran en función del imperante. El examen de una FS pasa por la consideración de las estructuras sociales, la lucha de clases, las características de las formas de Estado y la configuración de la estructura de los aparatos de Estado (Robin, 1973).

En este tenor, una FS se define por la manera en la que se relacionan los modos de producción, la conformación de las clases sociales existentes, la superestructura y la forma de Estado: por ejemplo, en México, país con un amplio rango de su población en condiciones de marginalidad; con grandes diferencias entre pobres y ricos en las que sobresalen las enfermedades, la carencia de vivienda, la falta de oportunidades educativas para las nuevas generaciones, la migración como escape al desempleo, los bajos salarios, las políticas tendientes a la privatización de los recursos de la nación, la primacía del libre mercado, la censura a la libertad de expresión, etcétera, existe una economía de corte neoliberal.

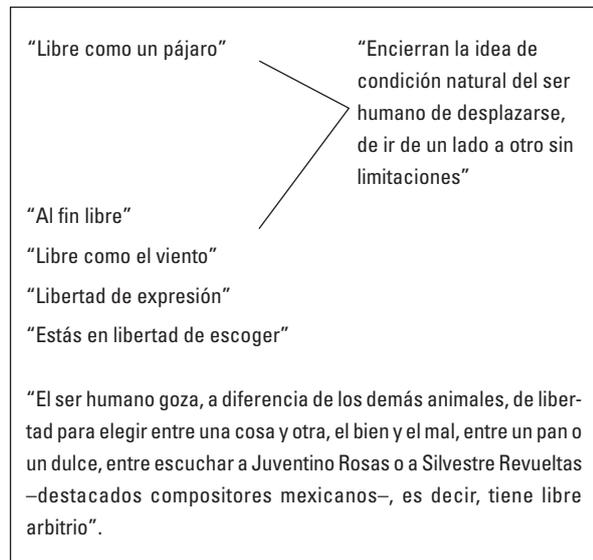
Para profundizar en la reflexión sobre la FS es pertinente revisar el concepto de *ideología*. Éste generalmente se emplea para referirse a cualquier conjunto de creencias colectivas destinadas a dirigir el comportamiento práctico. Las ideologías proponen valores a realizar y ofrecen una interpretación de la vida social que pretende traducirse en una acción

política. En este sentido, es un marco de ideas y actitudes comunes a un grupo social que ordena las correspondientes a cada sujeto y le prescribe reglas de comportamiento.

Por ejemplo, Regin Robin (1973) distingue cuatro rasgos fundamentales para caracterizar una ideología: *a)* no es arbitraria; *b)* tiene la función de desplazar las contradicciones reales de la sociedad y establecer sobre el plano imaginario un discurso relativamente coherente que sirve de horizonte a los sujetos; *c)* es inconsciente de sus propias determinaciones y de su lugar en la lucha de clases; y *d)* tiene una existencia material.

En el México que *grosso modo* se ha caracterizado en cuanto a su *fs* existen más de 15 millones de estudiantes de educación básica,⁴ de ellos, los aproximadamente cinco que están en secundaria son sujetos potencialmente receptores de enunciados como:

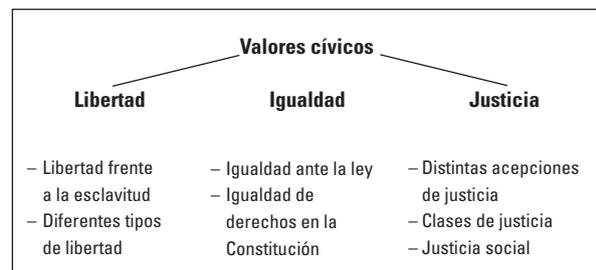
La libertad es uno de los valores más preciados y buscados por el ser humano, pues permite que cada persona actúe de acuerdo con sus convicciones y posibilita la realización individual.



Obsérvese cómo estas expresiones expuestas en el discurso educativo correspondiente a Formación cívica y ética, en el que no se presenta un panorama general de las condiciones socioeconómicas del país, ni se suscita una reflexión sistemática acerca de la situación social de los sujetos, propicia un desplazamiento de las contradicciones reales de la sociedad y establece una serie de expectativas que sirve de horizonte a los educandos, abstrayéndolos de sus propias determinaciones y de su lugar en la estructura social.

Oliver Reoul (1980) enfatiza que la eficacia de la ideología consiste en que confiere a las palabras no sólo un sentido sino también un poder: de rechazo, de persuasión, de consagración, de legitimación, de estigmatización, etcétera. Este poder se funda en que ésta se presenta como irracional y crítica para disimular su verdadero funcionamiento. Este mismo autor señala que existe una relación contradictoria entre la forma y el contenido de la ideología, la primera es racional y el segundo irracional, y que la eficacia ideológica existe cuando funciona el espacio de la racionalidad; cuando ésta deja de actuar se requiere la violencia física o simbólica.

Véase el siguiente cuadro:



En relación con las aportaciones de Reoul (1980), es pertinente anotar que el desarrollo de los contenidos de este libro se basa en diferentes artículos de la Constitución mexicana, lo cual le confiere legitimidad. Lo expuesto se desprende de un documento fundamental para la vida jurídica del país.

⁴ La educación básica involucra a preescolar (un año), primaria (6) y secundaria (3).

“Gracias a los valores una persona logra trascender en la sociedad como un ser con calidad ética”.

“Los valores que debe adoptar una persona en relación con los demás integrantes de la sociedad son los valores cívicos, los cuales están en íntima relación con las interrelaciones sociales que determinan la correcta relación con las demás personas o procuran el bien común”.

Obsérvese que en esta práctica discursiva se predica a nombre de los valores inscritos en el plano de la moral, que se utilizan estrategias de rechazo/negación, sin los valores no se consigue comunicación como un sujeto deseable socialmente; de oposición, se resalta lo correcto *vs.* lo incorrecto; de persuasión, sin éstos no se tendrán posibilidades de relacionarse con similares que gestionan el bien. Sustantivos y adjetivos se conectan en términos positivos y se les adjudican significados variables: pertinentes a la ética, a la conducta y, por lo tanto, susceptibles de valoración.

La ideología vinculada a la FS se materializa en los discursos producidos en los medios de comunicación masiva y en las instituciones, en las prácticas sociales en general, entre las que se encuentran las discursivas: verbales, no verbales, semióticas, los sistemas semióticos por excelencia, por ejemplo, la moda, los emblemas, los ritos, etcétera.

Formación discursiva es una categoría que se encuentra en Foucault (1985), el autor apunta que entre cierto número de enunciados, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, etcétera, se podría establecer una regularidad, un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones; es decir, por acuerdo (tácito), se trata de una convención discursiva que determina lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición en determinada coyuntura.

En otras palabras, una FD se define por la relación interna que se establece con los aparatos de hegemonía, que se refieren a las posiciones ideológicas de clase y a la base lingüística constitutiva de la reproducción/transformación de una FS.

En torno al valor de *igualdad* en el libro, material de análisis se encuentra:

“La palabra *igualdad* proviene del latín *aequalitas*”. Supone la conformidad de una cosa con otra en naturaleza, cantidad, calidad o forma. Es la proporción y correspondencia que resulta de muchas partes que uniformemente constituyen un todo.

En relación con las personas en principio existe una igualdad natural de todos los humanos. Sin embargo el ser humano es único e irrepetible [...]”.

Actualmente en el discurso oficial se enfatiza la palabra “igualdad” cargada de un contenido de valoración social, de ahí su tránsito al ámbito educativo como elemento curricular asociado al campo temático de los valores cívicos y éticos.

Las ideologías, para aumentar su fuerza de convencimiento incorporan elementos de la ciencia y de la tecnología de la época; éstos ayudan a hacer pasar sus creencias por verdades objetivas. Con el mismo propósito incluyen doctrinas morales y ofrecen también un contenido ético; es decir, todo poder pretende legitimarse con un discurso que contiene principios éticos, a nombre de la realización de ciertos valores aceptados por todos se justifica su dominación.

Expuesto un acercamiento a las formaciones social y discursiva y a su relación con la ideología, es pertinente exponer rasgos del vínculo entre éstas y las FI (Pêcheux, 1978), que operan en todos los discursos; los sujetos están representados en los discursos de acuerdo con la concepción que el yo-hablante tiene de sí, de los otros y del referente.

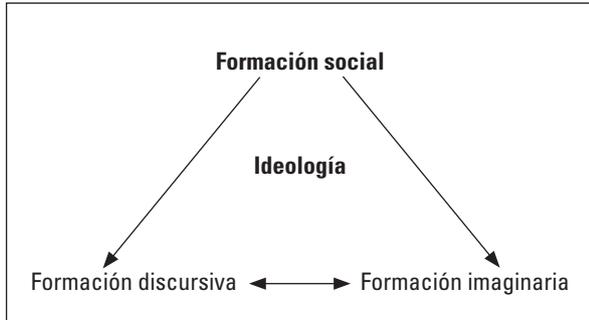
En el libro de Formación cívica y ética es posible detectar elementos que permiten expresar cómo imaginan los autores a los estudiantes y al referente.⁵ Por ejemplo, para dirigirse al lector no se utiliza el reverencial, lo cual implica que emisor y receptor son iguales, o bien, existe una relación de autoridad del primero sobre el segundo; es notorio que el conoci-

⁵ En la página dirigida al lector.

miento lo poseen los autores y que ejercen una serie de mecanismos para transmitirlo al educando y en relación con el referente los autores afirman:

“En *Formación cívica y ética* tendrás elementos para reflexionar sobre tus relaciones con las personas que te rodean: tu familia, tus compañeros de escuela, los amigos y amigas más íntimos, tu novio o tu novia, Pero iremos más allá, llegaremos hasta las relaciones con la comunidad donde vives, con el país al que perteneces y con la humanidad entera”.

Obsérvese la representación que los autores tienen del receptor y del referente. Al primero lo acompañarán en el proceso de reflexión que ejercerán en el marco que este referente le ofrece para abordar los “múltiples problemas que implican las relaciones humanas” y lo que se “necesita para construir una mejor convivencia”. A manera de síntesis obsérvese el siguiente cuadro.



Para finalizar se hace referencia a las Condiciones Sociales de Producción (CSP) Circulación (CSC) y de Recepción (CSR) del Discurso. las CSP y las CSR son categorías acuñadas por M. Pécheux (1978). Las de circulación se desprenden de las aportaciones de teóricos de las ciencias de la comunicación. De las tres, la primera ha sido más trabajada, tal vez porque el investigador tiene mayor acceso a la construcción de los datos correspondientes y porque en el proceso interdiscursivo toda recepción es precedida por una producción.

El discurso de los libros de texto de Formación cívica y ética de la escuela secundaria responde a la existencia de condiciones que posibilitan su producción, este discurso se realiza en un momento sociohistórico peculiar; es decir en la RS mexicana existen condiciones para la generación de discursos de esta naturaleza: movimientos sociales, incluso de insurrección, cambios políticos, incremento de la marginalidad, de la delincuencia, condiciones económicas, desarrollo cultural, acontecimientos internacionales, etcétera, que ameritan que contenidos relacionados con la ética incursionen en el ámbito de la educación básica.

La coyuntura pensada como condición de la producción, circulación y recepción del discurso ha sido trabajada por R. Robin (1973), quien plantea el problema de cómo encontrar la huella de la articulación en los discursos y asienta que ésta se hace presente por un cierto número de efectos: de lo real, de la identificación con base en el léxico, del reconocimiento/desconocimiento. Para esta autora, el efecto de coyuntura se manifiesta a través de la imposición de censuras, tabúes, empleos obligatorios de palabras, sintagmas o enunciados y de marcas a las estrategias discursivas.⁶



⁶ Obsérvese que libertad, igualdad y justicia son demandas del movimiento insurgente (EZLN), el cual, a pesar de su impacto internacional, no es mencionado en los citados materiales



Y los libros de Formación cívica y ética producidos en el marco de determinadas CSP, circulan a nivel nacional, se les proporciona como material de trabajo a los profesores de esta asignatura y a los educandos de este nivel; se convierten en un instrumento de aprendizaje, cuyo contenido será objeto de conocimiento en el ámbito de la educación formal y, en consecuencia, de evaluación también.

En el acercamiento a las CSP, CSC y CSR, es conveniente tomar en cuenta la categoría de la interdiscursividad, que supone que ningún discurso está aislado, sino que todos se ubican en una cadena infinita interdiscursiva, de relaciones de sentido, por las cuales todo discurso remite a otro, con el cual establece relaciones de antagonismo, alianza, complementación, etcétera. Por ejemplo, los autores de los libros consultaron materiales similares, leyeron a otros autores, retomaron sus experiencias, siguieron disposiciones y lineamientos; los receptores, profesores y estudiantes también a partir del contenido de estos textos retoman, reproducen y producen nuevos discursos en los que se exponen sus formaciones imaginarias.

CONCLUSIONES

La introducción de la asignatura de Formación cívica y ética en los actuales planes y programas de estudio de la educación básica, sin duda, es un acierto. Sin embargo, cambios espontáneos en un espacio educativo requieren de una mayor reflexión y sistematización de los conocimientos a transmitir a las nuevas generaciones.

El discurso sobre los valores de Libertad, Justicia e Igualdad que se promueve entre los estudiantes de educación básica es parcial, no retoma elementos vitales de la FS de este país; enmascara la realidad, crea expectativas simuladas en los jóvenes y se centra en problemáticas exclusivas de las relaciones humanas.

En los materiales de estudio se presenta un funcionamiento específico de la ideología, más acorde con el sentido restringido de ésta, poniendo en juego

mecanismos por los que los valores subjetivos propios de un grupo se presentan como si fueran valores objetivos.

Entre la FS y las FI existe una especie de *continuum*, marcada por nexos que pasan por la dimensión ideológica y la formación discursiva. @

REFERENCIAS

- Ávalos, L. M. *et al.* (2000). *Formación cívica y ética* 3. México: FCE.
- Chomsky, N. (2006). Sobre democracia y educación (Vol. 2). Escrito sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas (C.P. Otero, comp.). México: Paidós.
- Fossaert, R. (1983). *Les structures ideologiques* (tomo IV). París, Francia: Ed du Seul.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. México: FFL-UNAM/Ed. Populares.
- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, M. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. España: Biblioteca del Normalista.
- Latapí, S. P. (2002). Una buena educación: reflexiones sobre la calidad. En Ornelas, C. (coord.), *Valores, calidad y educación* (pp. 41-49). México: Santillana-Aula XXI.
- Martínez, R. (2002). Calidad, evaluación y valores. En C. Ornelas (coord.), *Valores, calidad y educación* (pp. 101-118). México: Santillana-Aula XXI.
- Reboul, O. (1980). *Lenguaje e Ideología*. México: FCE.
- Pécheux, M. *et al.* (1971). La sémantique et la coupure sassurienne: langue, langage, discours. En *Langages*. París, Francia: Didier Larousse, 6.
- Pécheux, M. (1978). *El análisis automático del discurso*. España: Gredos.
- Robin, R. (1973). *Histoire et linguistique*. París, Francia: Armand Collin.
- Robin, R. (1976). *Discours politique et coyuntura*. París, Francia: Armand Collin.
- Saramago, J. (2004). *La democracia*. México: FCE.

¡Qué divertida es una lección en el mercado!

Aprendizajes compartidos desde la Pedagogía Freinet hasta el mercado

*Ana Paula Rodrigues Medeiros**

*Rita de Cássia Tavares Medeiros***

redefreinet@hotmail.com

Trabajar con la Pedagogía Freinet en la escuela pública consiste en estar constantemente reflexionando sobre las alternativas posibles en medio de las turbulencias graves, paralizaciones, falta de material pedagógico y precariedades de estas escuelas. Freinet construyó parte de su pedagogía en ambientes adversos, difíciles y aún así desarrolló un trabajo admirable. Ese es el sueño que perseguimos: enseñar y aprender en medio de las diversidades. Nuestra experiencia se desarrolla en la escuela primaria municipal “Luciana de Araujo”, localizada en el centro de la ciudad en un área limítrofe entre la periferia y el centro. La propia idea del centro ahora podría ser cuestionada. Cada localidad grande tiene sus plazas, sus templos e iglesias, hay personas de diferentes niveles sociales entre los vecinos. Esta distribución urbana de las medianas y grandes ciudades nos lleva a reinventar nuestros conceptos y conocimientos sobre el estudio el medio.

En el segundo grado de la escuela primaria se pueden despertar y aprender varios conocimientos a partir de un paseo o de una clase-paseo. El paseo al mercado es una actividad que he venido realizando desde 1990 con todos los grupos en los que he trabajado desde entonces. Estas clases se justifican principalmente por la preocupación que tengo para que los niños se familiaricen con la historia de la localidad en donde conviven y, de este modo, aproximar

* Licenciada en Pedagogía y especialista en Educación por la Universidad Federal de Pelotas. Formada también en Turismo, labora como guía y asesora en actividades turísticas. Es parte de la Red Sur de Educadores Freinet, en las que aplica primordialmente las clases-paseo como propulsoras de nuevos conocimientos en la currícula escolar además de las clases de educación infantil y enseñanza fundamental de las redes públicas.

** Profesora de la Universidad Federal de Pelotas, maestra en Educación; integrante del Grupo de Investigación: Cultura, Infancia y Educación Infantil; participante del Movimiento Freinet Brasileño.

los significados en torno a la aplicación práctica de los conocimientos lógico-matemáticos.

Este trabajo muestra varios caminos para tejer aprendizajes significativos y hacer más plurales los conocimientos considerados prescriptivos por la escuela –los cuales están homogeneizados– y esto representa la señal distintiva de Celestín Freinet. Entonces los principales objetivos están relacionados a:

- Comprender la vida “real” y su relación con los contenidos escolares.
- Aprender en la práctica lo que se estudia en la teoría.
- Desarrollar la socialización, la creatividad y el interés por la matemática.
- Reconstruir un poco de la historia referente a los lugares que recorreremos hasta llegar al mercado, así como el escenario del mercado donde realmente suceden cosas inesperadas y el aprendizaje real.

Para llevar a la práctica nuestras ideas, primero conversamos y organizamos los aspectos sobre cómo debería ser nuestro paseo. La motivación de los estudiantes era tal que contábamos los días en el calendario y ellos preguntaban con ansia si podíamos adelantar el paseo. Sin embargo es claro que necesitamos de un momento apropiado para su preparación, esto es, “alineamos” todo aquello que iba a ser necesario: el material (lápiz, borrador, cuaderno, una plantilla para anotar los productos y sus precios), dinero para hacer las compras (acordamos que cada uno debería llevar entre 0.50 y 1.00 reales), quién nos iba a acompañar (madres, monitora o alguna otra profesora). La experiencia exige mucha conversación para llegar a comprender que todo el espacio recorrido hasta el mercado va transformándose en conocimientos a medida que va ganando significado para el grupo.

Al recorrer un pequeño trayecto por los alrededores de la escuela para llegar al mercado, vamos conversando y anotando. Hacemos dos columnas para anotar los números pares e impares que observábamos; comparábamos las casas (tratando de comprender las diferencias

Este trabajo es la narrativa de una clase-paseo por el mercado realizada en las inmediaciones de la escuela. Es el resultado de un esfuerzo entre la maestra, los niños y los comerciantes, el trabajo revela la simplicidad y la profundidad de la Pedagogía Freinet en medio del estudio de lo cotidiano de los niños. Se muestra la matemática natural de Celestín Freinet, los diálogos de Freire, el diseño como texto libre y el aprendizaje de los contenidos escolares, distantes de los métodos escolásticos ya agotados e incapaces de seducir a los niños.

Palabras clave: clase-paseo, aprendizaje, estudio del medio.



This work is the narrative of a class-walk through the market made in the vicinity of the school. It is the result of an effort from the teacher, children and traders. The work reveals the simplicity and depth of Freinet Pedagogy through the study of children’s everyday life. Natural Mathematics of Celestín Freinet are shown, as well as Freire’s dialogues, the design as a free text, and learning of classroom content, distant from the scholastic methods, already decided and unable to seduce children.



entre las de ladrillo y madera; entre los edificios y los departamentos); visitamos las casas de los colegas con quienes hablábamos sobre plantas, la basura y los animales que encontrábamos. Al llegar al mercado, acordamos andar todos juntos, pasando de banca en banca, investigando todos los precios; conociendo legumbres y otros alimentos que jamás habían visto los niños; aprendiendo sobre medidas de masa y de capacidad; repasando los conceptos de docena, media docena, kilo, medio kilo... Cuando terminamos nuestro paseo, nos reunimos y tomamos decisiones para definir dónde comprar más barato, cuál es la calidad de los productos. A continuación realizamos las compras en los locales más adecuados y regresamos a la escuela. Con cada grupo, sin duda, se ha enriquecido y ampliado el paseo al mercado. Ahora fuimos al mercado que se localiza en la calle Carlos Zanotta, hicimos anotaciones, dibujamos, escribimos textos, creamos problemas matemáticos, ubicamos distintos lugares en el barrio, entre otros tantos trabajos.

También existe el papel de los comerciantes que siempre colaboran con sus conocimientos y experiencias (donan algunas frutas, ayudan a los niños con el cambio, inventan problemas de manera oral para que los niños los resuelvan... “está muy bien” dicen los niños), con lo que se enriquecen aquellos conocimientos que parecen muertos o que son tratados como tales por la educación bancaria. Nuestro paseo gana más vida porque las personas que están en el mercado se sorprenden al ver a los niños haciendo compras. Este año un señor estuvo todo el tiempo detrás de nosotros tan encantado que hasta se olvidó de hacer sus compras, y había una señora que gritaba “¡Quiero ser una alumna de esa profesora!”. Al regresar al salón de clase hicimos una ensalada de frutas (fueron realmente los niños quienes pelaron y cortaron las frutas y literalmente hicieron la ensalada). Es posible realizar trabajos sencillos, permeados por la organización colectiva y pedagógica, por el intercambio de saberes y profundidad de contenidos, tal como lo preconizó y realizó Celestín Freinet.

Aprender a hacer anotaciones y registros escritos es aprender la lengua escrita en movimiento. La clase-paseo por el mercado incluye trabajos con la escritura desde la planeación: ¿qué vamos a hacer en el mercado?, ¿qué vamos a observar durante el trayecto?, ¿por qué?, ¿vamos a hacer compras?, ¿qué necesitamos para hacer ensalada de frutas?, ¿cuánto tiempo y dinero requerimos? Escribir sobre esa experiencia y reconocer la función social de la escritura en nuestras vidas, como ¿por qué y cuándo utilizamos la escritura? Sin grandes discursos sobre el tema, sino viviendo ese y otros caminos que la escritura traza en nuestra cotidianidad, vamos aprendiendo con los niños. Ésta es una clase ejemplar de *lengua portuguesa* integrada a otros campos del conocimiento.

Las particularidades de cada estudiante, sus formas muy propias de aprender tienen espacio en este tipo de propuesta, porque las notas no respetan un guión previo, no poseen respuestas únicas y preparadas. La clase-paseo también favorece los aprendizajes con otros agentes, no sólo los profesores y niños, en este caso específico; los comerciantes o las personas de la comunidad que están comprando en el mercado también se integran con los niños produciendo saberes imprevistos en la planeación. La imprevisibilidad de los resultados es una característica notable de los trabajos con la Pedagogía Freinet, porque el *tratamiento experimental* como principio pedagógico cambia las rutas de las clases y contenidos estrictamente pensados por las profesoras o por los libros didácticos.

La adecuada organización de la propuesta (planeación participativa) genera una buena organización del trabajo: los niños aprenden en la acción y pueden evaluar los resultados, ya que participaron desde el inicio de la propuesta y se involucraron en las tareas. Aprender de forma colectiva no sólo enseña los contenidos tradicionalmente considerados importantes por la escuela, sino que además traspasa esas formas de pensar para llegar al ejercicio de la ciudadanía, de la autonomía y de la vida colectiva. Ese movimiento entre los momentos colectivos y los aprendizajes individuales sería una gran contribución por el trabajo cooperativo que se gesta en las clases Freinet. Esos momentos además son inolvidables y tienden a marcar los aprendizajes.

La comida es parte de un aprendizaje cultural. Todos los pueblos tienen sus tradiciones, fiestas y maneras de comer. Es interesante también el aprendizaje de los sabores nuevos, a partir de la mezcla del dulce, amargo, ácido, picante. Además de eso, los niños aprenden colores, partes de las frutas y después... disfrutar el resultado de lo demás ¿o no?

La matemática es un área considerada como extremadamente abstracta y llena de tecnicismos que muchas veces dificultan los aprendizajes de los niños y de las profesoras. Realizando estos estudios a partir de la práctica, es más fácil aprender la matemática asociada a la geografía del barrio, además de enseñar a los niños a lidiar con valores financieros y la necesidad de comprar distintos alimentos.

Esas y otras tantas historias son fruto de la inversión pedagógica en el aprendizaje vivo y alegre que aprendemos con los niños, bajo la inspiración de Elise y Celestin Freinet. @

REFERENCIAS

Sampaio, R. M. W. (1988). *Freinet: historia y actualidades*. São Paulo, Brasil: Scipione.

Fuentes electrónicas

Freinet, C. (1966). El tanteo experimental. Ediciones de la Escuela Moderna. Instituto Freinet. Recuperada de www.freinet.org. el 23 de abril de 2006.

Reforma, docentes y escuela secundaria

Del discurso a la instrumentación

*Lucila Parga**

lucilaparga@prodigy.net.mx

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se encuentra en la mesa de debates; las discusiones, tanto en el ámbito académico como en la arena política, cobran vida en el marco de las reformas educativas; las tensiones y contradicciones entre los diferentes actores revelan un panorama de claroscuros que invita a preguntarse en particular por la educación secundaria, situar la reforma de 2006 y dar cuenta de la especificidad que adquiere en el entramado escolar. La finalidad es repensar lo educativo y generar debates abiertos en el marco de la política educativa.

El espectro del problema es muy amplio, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de reforma como elemento que cruza las condiciones de trabajo de los docentes. Las reformas son acciones estratégicas que posibilitan impulsar los cambios, pero también son un mecanismo de disonancia en el sistema educativo. Como bien advierte Gimeno “[...] las reformas aparecen y desaparecen como plasmación de los intentos ciclópeos que quisieran cambiar el sistema súbitamente” (Gimeno, 2006, p. 31). En este caso, la investigación se orienta hacia la posibilidad de fundamentar con datos concretos un debate razonado en relación con los alcances de la Reforma a la Secundaria (RS) desde la actuación de los docentes.

La cuestión de la reforma y los docentes es un campo amplio y controvertido, por tal motivo el centro de reflexión fueron las voces del profesorado, desde el lugar que ocupa la reforma

* Doctora en Ciencias Sociales, línea Sociedad y Educación, y maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Profesora-investigadora en la UPN Unidad Ajusco México; responsable del proyecto de investigación La red del observatorio de la reforma a la secundaria auspiciado por Conacyt.

y el currículum como puntos que atraviesan el complejo mundo de la escuela. Las preguntas que articulan la indagación son: *¿cómo la reforma interpela con los docentes?, ¿hasta dónde los docentes son partícipes en el proceso de la reforma?, ¿cuáles son las tensiones entre la dimensión profesional y la propuesta curricular?* Se trata de documentar el proceso de construcción a partir del discurso de los docentes y capturar sus principales preocupaciones con el fin de tener una mayor comprensión de los desafíos y oportunidades que representa todo cambio educativo.

Este trabajo es uno de los resultados de la investigación La red del observatorio de la reforma a la secundaria, auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que tuvo como objetivo aproximarse a los discursos del profesorado de cara a la reforma educativa. Los referentes empíricos son producto del trabajo de campo realizado en cinco escuelas secundarias del Distrito Federal, del cual resultan un total de 25 entrevistas semiestructuradas; se reconoce que este recorte analítico es sólo una aproximación al problema, sin embargo, es muy útil para comprender y explicar los procesos de estructuración de la reforma educativa.

EL ITINERARIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La cuestión de las reformas educativas es un asunto complejo que requeriría de un examen profundo desde distintas miradas; en este sentido, el ordenamiento teórico se plantea a partir del análisis de la conceptualización de reforma como elemento que se mueve en diferentes direcciones—cambio, mejora, transformación, innovación—emerge como un lugar de transferencia en el entramado social y configura al sujeto que interpela con el mundo escolar, consigo mismo y con los otros.

Para situar algunos signos que orienten la discusión, primero se recupera la noción de reforma desde una visión amplia que permite reconocer la complejidad del tema: “Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma)” (Gimeno, 2006, p. 31). Esta noción admite la existencia de una pluralidad de perspectivas

El origen e institucionalización de la reforma a la escuela secundaria es muestra de un escenario complejo donde se entrecruzan tendencias —teóricas, políticas, educativas y económicas— en el acontecer cotidiano. El propósito de este trabajo es explorar las configuraciones discursivas del profesorado como elemento clave en la construcción de las reformas educativas. Este artículo se presenta en tres partes: la primera sintetiza el itinerario teórico-metodológico para el análisis de la reforma y los docentes; la segunda da cuenta de la construcción empírica de los datos, para mostrar evidencias y señalar algunas de las tensiones; por último, se reflexiona en torno a la importancia de dar voz al profesorado con el fin de generar debates abiertos que conlleven a la elaboración de una propuesta plural en la agenda educativa de México.

Palabras clave: reforma, docentes, escuela secundaria, política educativa.



The origin and institutionalization of secondary school reform present a complex scenario where trends intersect—theoretical, political, educational and economic— on the daily happenings. The purpose of this paper is to explore the discursive configurations of teachers as a key element in the construction of educational reforms. This article is presented in three parts: the first summarizes the theoretical and methodological itinerary for the analysis of reform and teachers; the second gives an account of the empirical construction of data in order to show evidence and point out some of the tensions. Finally, a reflection is made on the importance of giving voice to teachers in order to generate open discussions that lead to the development of a plural proposal on the educational agenda of Mexico.

que desarrollan líneas de explicación e interpretación de la realidad social, que han dado como resultado importantes debates, así como la ampliación y reformulación de teorías.

El trabajo de Viñao plantea que: “Las reformas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos. Los procesos de renovación e innovación [...] son promovidos y difundidos por determinados grupos de profesores desde los centros docentes” (Viñao, 2002, p. 84). El autor colocó la discusión en dos espacios: macro, que apela a las reformas desde la cúpula de gobierno; y micro, como innovación a partir de las necesidades de la propia escuela.

La discusión alrededor de la noción de reforma lleva a ubicar este proceso como: “[...] las intervenciones macro, de arriba, abajo, que buscan introducir modificaciones en el sistema educativo a través de políticas y normativas”. La innovación hace alusión a “[...] procesos y experiencias localizados, espontáneos, realizados en condiciones reales, que surgen por la acción autónoma de diversos agentes educativos, dentro y fuera del sistema escolar” (Torres, 2000, p. 19).

En síntesis, las reformas se enmarcan en las regulaciones del Estado, emergen en el entramado de las relaciones de poder de los diferentes actores sociales; son un discurso y una práctica que adquiere múltiples significados en el ámbito educativo.

La segunda clave de análisis es el estudio del campo curricular que apunta al debate de diversas posturas que ofrecen perspectivas diferentes y, en algunos casos, contradictorias. Las explicaciones en relación con la teoría curricular son amplias, cruzan por diversas orientaciones, en este sentido Stenhouse (1985, p. 27) afirma:

Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa

como el estado de las cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas (Stenhouse, 1985, p. 27).

Esta conceptualización conlleva a mirar el currículum más allá de un plan de estudios; es un proyecto político-educativo que orienta la configuración de un determinado tipo de ciudadano; es un lugar de encuentros y des-encuentros, es el entrecruzamiento de prácticas y discursos que son la expresión de un hábitus, donde convergen profesorado, autoridades y comunidad escolar en el entramado de las políticas educativas.

El currículum de la RS mantiene un enfoque basado en competencias, lo que se traduce en sí mismo en una amplia gama de significados que se articulan en múltiples espacios y teorías. Perrenoud (2002, p. 7) señala que la competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”. Bolívar (2010, p. 46) centra su atención en la perspectiva integradora: “La competencia es, pues, un concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades”.

La inserción de esta noción en el ámbito educativo ha dado lugar a un intenso debate que va desde el conductismo hasta una visión más amplia que reivindica una mirada socioformativa de las competencias; la discusión está abierta, hoy en día se construyen convergencias que invitan al diálogo con la posibilidad de establecer espacios de intercambio y generación de conocimiento.

A partir de estos referentes, se atribuyó al profesorado un papel central en esta investigación, como sujeto particular, concreto e histórico que, al mismo tiempo que se apropia de la cultura institucional, también contribuye o no a la generación de cambios; esta mirada no agota la complejidad del problema, pero constituye un factor explicativo de la investigación.

Otro punto es el itinerario metodológico que se inscribe en la lógica de la investigación cualitativa y postula el análisis interpretativo. Según Denzin y

Lincon (2011, p. 48): “[...] los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan”.

La lógica interpretativa permitió examinar el contenido concreto que asume el discurso institucional de la reforma en la experiencia cotidiana escolar. Se presenta una gran fotografía de los procesos de reforma desde las distintas voces del profesorado a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas, reconocer la heterogeneidad de situaciones y dar cuenta de las tensiones en el terreno educativo.

En síntesis, el trabajo cualitativo muestra la diversidad de los actores, sus diferentes posiciones y discursos en relación con la instrumentación de la reforma, asimismo dan cuenta de las tensiones y claroscuros en el escenario educativo.

UNA TRILOGÍA: REFORMA, DOCENTES Y CURRÍCULUM

El proceso de reforma en la escuela secundaria está en marcha; en mayo de 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) pronunció el Acuerdo número 384 que estableció el nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria (SEP, 2006). Hoy la reforma a la RS se inscribe en el marco de

la RIEB en un escenario donde la ruta del cambio se desdibuja en el acontecer cotidiano de la vida en las aulas.

La instrumentación de una reforma es un proceso complejo que va más allá del diseño, implica un seguimiento y evaluación que incorpora a los diferentes actores y procesos del ámbito escolar. En este caso, se considera al profesorado como un actor histórico-social de gran relevancia, tanto al interior de las escuelas como dentro del sistema educativo nacional; es piedra angular en todo proceso de cambio; sin embargo, no basta con hablar de su papel protagónico, se trata de reconocerlo como sujeto activo-participativo dentro del andamiaje institucional. La pregunta que surge es: *¿hasta dónde el profesorado participa como generador de las transformaciones educativas?* En la búsqueda de algunas respuestas, en este apartado se presenta la reconstrucción de la narrativa del profesorado como expresión del trabajo interpretativo que permite mostrar cómo la reforma opera de múltiples maneras y permea las prácticas institucionales en la cotidianidad escolar.

Los escenarios de la investigación fueron cinco escuelas secundarias del Distrito Federal ubicadas en las delegaciones de Tlalpan, Iztapalapa, Miguel Hidalgo y Xochimilco. Los criterios para la selección se basaron en: 1) “facilidad de acceso” (Stake, 1998), es decir,

La instrumentación de una reforma es un proceso complejo que va más allá del diseño, implica un seguimiento y evaluación que incorpora a los diferentes actores y procesos del ámbito escolar. En este caso, se considera al profesorado como un actor histórico-social de gran relevancia, tanto al interior de las escuelas como dentro del sistema educativo nacional; es piedra angular en todo proceso de cambio [...]

en la posibilidad de entrar y permanecer en la institución educativa para realizar la investigación; 2) que formara parte de la modalidad secundaria general, en virtud de que es la que atiende a la mayor parte de la población escolar. La fotografía del profesorado se imprime a partir de 25 entrevistas semiestructuradas, desde el discurso de los docentes se despliega su posicionamiento frente a la reforma y se documenta con evidencia empírica la instrumentación de dicho cambio educativo.

REFORMA Y DOCENTES

La escuela es el escenario donde se materializan las propuestas, es ahí en el acontecer de la vida cotidiana escolar donde cobran vida los éxitos y fracasos de la política educativa. La reforma interpela con el profesorado quien es uno de los actores más importantes en todo proceso de reformulación; por tal razón, en este apartado se presenta el trabajo empírico llevado a cabo con este agente educativo, con el fin de conocer la experiencia vivida e identificar tensiones y continuidades en el escenario educativo. El objetivo es mostrar la disonancia entre el discurso institucional y las voces de los docentes.

La contribución de los docentes en el diseño de la reforma muestra grandes vacíos que dan cuenta de los límites y contradicciones de esta propuesta; los

testimonios evidencian la ausencia de una conexión entre el proyecto y la participación real de éstos, lo cual configura una serie de valoraciones y actitudes en torno al proceso, al igual que genera incertidumbre y trae consigo profundos efectos en la práctica educativa.

¿Qué dicen los docentes?

[...] los problemas más graves que yo veo es que quienes elaboraron la reforma no son maestros... tienen otro punto de vista totalmente diferente al que tenemos nosotros.

[...] quienes hicieron la reforma creo que desconocen cuáles son las necesidades, cuáles son las problemáticas que existen dentro de una escuela y yo creo que la reforma, para que funcione, tiene que considerar todos los puntos de vista, todos los niveles, incluyéndonos a nosotros.

Los que hacen los programas nos son maestros y no saben lo que pasa en las escuelas.

[...] a nosotros nunca nos toman en cuenta, siempre desde sus oficinas hacen todo.

La RS se inscribe en el esquema clásico, donde el docente es ejecutor; sus saberes y prácticas se desconocen y son los “expertos” los que marcan el rumbo (Torres, 2000; Viñao, 2002; Rivas, 2000; Gimeno, 2006). La dicotomía entre el saber teórico “científico” de los expertos y el saber práctico de los docentes aparece



como excluyente, la brecha entre ambas polariza las posturas y conlleva a un desconocimiento y rechazo hacia la reforma; es necesario construir los puentes mediante el diálogo razonado para tener propuestas alternativas.

Los discursos y prácticas institucionalizadas muestran que el gran ausente es el profesorado; en este sentido proponer y hacer reformas desde la lógica político-administrativa contrapone cualquier propuesta y coloca en tela de juicio los criterios y procesos por los que transita este cambio educativo.

Las declaraciones de los docentes señalan la ausencia de un puente de comunicación; revelan la escasa información que se tuvo al respecto, consecuentemente, restan legitimidad al proceso; además, son ejemplo de las formas antidemocráticas que prevalecen en el sistema. La alianza político-sindical sostiene una lógica centralista y autoritaria que contraviene el discurso de la reforma.

Lo que dicen los docentes

Nunca se nos hizo llegar la información a tiempo, teníamos que buscarla nosotros.

[...] la mayor parte de la información que obteníamos era de nuestros delegados sindicales, obviamente, esta información ya venía manipulada, no era clara.

[...] nos informó el sindicato, realmente, fue el sindicato y después nos llegó todo.

En la escuela nos dijeron que íbamos a tener una reunión sindical, ahí fue cuando nos informaron de la reforma.

Regresamos de un receso vacacional, en agosto, y el director comentó que había asistido a su reunión donde se le indicó que no dijera nada de la reforma, que no tocara el tema para que los maestros no se fueran a inconformar de lo que estaba pasando ¿no?, de que nunca nos habían pedido opinión.

Las evidencias indican que la relación entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE) establece determinadas estrategias que permiten subordinar lo educativo a lo político, sobre todo a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008),

la fuerza del sindicato se incrementó y le ha permitido negociar posiciones clave en la dirección de todo el sistema educativo.

La investigación de campo da cuenta de las tensiones entre la SEP y el SNTE, se presentan altibajos; la ausencia de credibilidad, la burocratización y la inserción de una cúpula sindical condicionan la cultura política y educativa. Sarason (2003, p. 22) señala que:

[...] son las relaciones de poder en el sistema educativo las que obstaculizan la propuesta de reforma. La asimetría en estas relaciones marca [...] la desconfianza del profesorado cuando se le invita a participar en actividades en las que se le da a entender que se tendrán en cuenta sus aportaciones, pero finalmente son los “otros” los que toman las decisiones.

La estructura piramidal del sistema bloquea la actuación de los distintos actores, se trata de una rigidez burocrática de la SEP y el SNTE, que devela el vacío de una auténtica política de reforma a la educación básica.

Por otra parte, existe una ruptura simbólica y objetiva entre el profesorado y la reforma

[...] el profesorado no se siente identificado con los esquemas de actuación que se proponen, ni entiende los nuevos lenguajes, por lo cual tenderá a ignorarlos o bien iniciará cambios que, al interrumpirse constantemente, provocarán frustración y prevención ante la reforma siguiente (Gimeno, 2006, p. 28).

No basta con presentar al profesorado la nueva propuesta por más fundamentada que esté; es preciso que se sienta cómplice de la misma, que la haga suya para llevarla al aula.

Otra mirada a los discursos de los docentes revela la existencia de claroscuros, el escenario presenta, por un lado, el optimismo que genera toda idea de cambio o renovación, pero al mismo tiempo la

incertidumbre ante la imposición de la racionalidad técnica; los obstáculos de carácter material y laboral ensombrecen el contexto.

Lo que dicen los docentes

La propuesta a la reforma podría ser un cambio y efectivamente las escuelas serían diferentes.

He visto modernizaciones que favorecen el aprendizaje del alumno.

Se busca una educación de calidad, pero con los materiales o elementos que tenemos no podemos dar una educación de calidad ¿sí?, tenemos que regresar nuevamente al método tradicional o a la forma tradicional de hacer las cosas, porque no, no hay suficiente material como para echar a andar y, o sea, varios de los compañeros, incluyéndome a mí.

Ahora con esta nueva reforma yo veo que sí se trata, con los nuevos contenidos, de reducir un poco el currículum, que los chicos estudien un poco más, como que se dediquen un poco más a sus materias pero siento que todavía falta, falta y más que nada en la preparación de los docentes.

Dentro de este espectro es posible visualizar la amplia gama de prácticas y saberes que conforma el contexto institucional de la escuela secundaria.

Sin embargo, en muchos de los casos, la diversidad de prácticas no se ha traducido en creatividad o innovaciones al interior del aula; como menciona Moreno (2006) la práctica docente se mueve entre la tradición y el cambio.

De los profesores entrevistados, 55% respondió de forma positiva a los cambios curriculares; existe consenso en la necesidad de una transformación en la escuela secundaria. El problema no estriba en manifestar beneplácito por las innovaciones, el asunto va más allá, es mucho más complejo; las “buenas intenciones” tienen que ir acompañadas de acciones concretas que impacten las prácticas, revertir las inercias y las resistencias implica establecer estrategias de participación y de formación articuladas con el trabajo colaborativo y el contexto hacia la búsqueda de nuevas propuestas.

El balance en este acercamiento muestra que la reforma envuelve la gran paradoja entre la emergencia del cambio y la parálisis de las prácticas escolares; en la escuela se reconocen avances que a su vez cohabitan con elementos tradicionales que aún no traspasan en esencia las prácticas educativas. No se trata de responsabilizar a los profesores de los problemas, sino de reconocer a los maestros como actores principales capaces de generar el cambio educativo. Viñao señala que: “las reformas fracasan [...] porque, por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, porque invisibilizan a los profesores y desconocen sus saberes” (Viñao, 2002, p. 84). El mapa de las tensiones entre la RS y el profesorado marca la crónica de un desencuentro porque no se trata de pequeñas diferencias, existen grandes vacíos que dan cuenta de los límites y contradicciones de esta propuesta.

Para que la reforma pueda cambiar las prácticas profesionales en el sentido de la innovación y la investigación, ha de propiciar por tanto, una red de experiencias y situaciones que otorgue al docente un papel de auténtico protagonista, de profesional autónomo, capaz de reflexionar continuamente sobre los hechos escolares y sociales, de tomar decisiones responsables e informadas (Gómez, 2000, p. 164).

Aplicar la reforma por “acuerdo” no permite avanzar en esta gran cruzada, por el contrario genera desconcierto e incertidumbre en un contexto por demás turbulento. La reforma, como dice Cuban (2000), pasa como un huracán, golpea, pero no entra al núcleo institucional que es el aula.

¿Aprendizaje por competencias?

El currículum formal es el terreno donde se materializan los planes y programas de estudio; marca los elementos mínimos necesarios a tomar en cuenta para que el profesorado lleve a cabo su trabajo, si bien el

currículo incorpora planes, programas y contenidos, implica también los factores socioculturales que inciden en la escuela; es la puesta en marcha de habilidades, destrezas, conocimientos y gestión por parte de los actores involucrados.

El currículo formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica. El currículo real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes (Perrenoud, 2001, p. 208).

El tránsito del currículo formal al currículo real pasa entre actores por el profesorado situado en un espacio y tiempo determinado en el marco de la política educativa.

El enfoque por competencias es el telón de fondo del currículo en la escuela secundaria; para indagar acerca de esta orientación, se realizó un diálogo y reflexión a la luz de las tensiones, conflictos y oportunidades que afrontan cotidianamente los docentes en el entramado escolar.

Las evidencias dibujan un escenario complejo; entre los resultados obtenidos cabe destacar que de 100% de los profesores entrevistados:

- 70% dice conocer la propuesta del enfoque por competencias, pero sólo lo aplica en algunos temas.
- 20% expresa que aplica el enfoque por competencias.
- 10% no lleva a cabo el enfoque por competencias.

La mayoría de los profesores (70%) manifiesta tener una comprensión acerca del enfoque por competencias; sin embargo, se presentan inconsistencias, una vez que se establece el diálogo más profundo en torno a las nociones teóricas; se despliega un constante debate, se observan intentos de imaginación, con ideas

confusas; así los datos obtenidos indican la ausencia de conocimiento y los límites que esto implica en la ruta hacia la transformación.

¿Qué expresan los maestros al respecto?

Estoy sufriendo un poco para poder trabajar con las competencias.

Es muy difícil también hablar si no me queda claro qué es la competencia.

No me he percatado si tiene un enfoque.

Realmente, bien a bien, no me queda claro qué es una competencia.

[...] ese enfoque yo creo que siempre ha existido ¿no?, que ahora nos lo quieran implementar como reforma o de alguna otra manera, pues yo creo que así siempre se ha manejado.

De lo anterior se observa que existe incertidumbre conceptual, *¿qué es una competencia?, ¿cuáles competencias desarrollar?*; formar desde un enfoque determinado implica en un primer momento la conceptualización, en este caso, es preciso ahondar en la noción de competencia como eje rector del modelo educativo, abrir el debate resulta ineludible, de tal suerte que es necesario construir consensos “[...] determinar cuáles son las competencias básicas, por dos razones: la primera, porque es una forma de mostrar el modelo que tiene la educación, quien las propone y las determina. La segunda, [...] porque tienen que ser para todos (Gimeno, 2008, p. 41).

Lo que narraron

Se obligó a informarnos de las competencias pero como que de repente decía “de qué se trata, qué tipo de actividades y estrategias se iban a implementar”, todavía no me adapto bien.

Los maestros siempre estamos esperando que nos digan qué es lo que vamos hacer, esa es la polémica en las competencias del: “y ahora, ¿qué voy a hacer?”.

El poner en juego un enfoque sugiere para los docentes un desafío didáctico que se reduce a una

cuestión instrumental. Ante esta situación uno de los puntos de tensión es *¿cómo llevar a cabo un enfoque?* El profesorado muestra angustia, la situación genera incertidumbre una vez que han cambiado los marcos de acción; los comentarios en general giran en torno a los límites del dispositivo didáctico para orientar los procesos formativos; existe una brecha entre la formación docente y el enfoque de la reforma que permea la práctica educativa.

Las respuestas del profesorado se describen en términos de conductas de resistencia al cambio, pero *¿cómo entender la resistencia?* Se trata de significar la palabra como aquello que va más allá del “rechazo”, es dar cuenta de la dinámica política, de las relaciones de poder que determinan posiciones distantes y dicotómicas entre docentes y tomadores de decisiones que desconocen la cultura escolar y los saberes docentes, lo que se traduce, en muchos de los casos en “choque de trenes”. Es necesario un replanteamiento de la educación básica y de los procesos de formación y profesionalización de los docentes, como bien apunta Marcelo (2002), es preciso un cambio de timón para aproximarse hacia la innovación.

El debate en torno a la noción de competencias es amplio y complejo, ante esta situación surgen algunos interrogantes *¿cuáles son las tensiones entre la dimensión profesional y el currículum por competencias?, ¿cuentan los maestros con la formación necesaria para la puesta en marcha de los programas?, ¿es el enfoque por competencias el idóneo para el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y complejo?*

En suma, es importante subrayar que hoy en día se requiere de otro bagaje, tanto teórico como procedimental; es necesario revisar los itinerarios de formación, establecer los vasos comunicantes para enriquecer el proceso educativo, romper inercias y viejos prejuicios con la intención de crear nuevos entornos de aprendizaje en el mundo global. Las reformas en educación básica no han venido acompañadas de los cambios necesarios en las escuelas formadoras, ni en las universidades; los docentes no cuentan con los

elementos necesarios para llevar a cabo los cambios que requiere el mundo actual.

A MANERA DE CIERRE

El siglo XXI nos enfrenta a nuevos desafíos, a los viejos problemas se suman otros nuevos, por lo tanto, la revisión y construcción de las reformas es una tarea inapelable. La realidad nos exige recrear el sentido de la teoría y la práctica, imaginar nuevas dinámicas de la sociedad donde la educación y las políticas educativas juegan un papel fundamental en la construcción de sujetos diferentes capaces de afrontar los cambios vertiginosos de este milenio. Más allá de los diagnósticos y evaluaciones tanto nacionales como internacionales que han señalado los bajos niveles en los aprendizajes, es precisa una transformación educativa acorde con la realidad nacional y local.

Hasta hoy, como se ha podido observar, las directrices de la reforma responden a la noción de cambio desde el marco institucional; emerge como un lugar de transferencia de lo político-educativo que se desplaza al microcosmos de las escuelas; es una reforma de papel que no se ha materializado en la práctica escolar cotidiana.

Ante esta situación queda explícita la necesidad de mirar el escenario educativo desde otras ópticas, incorporar las voces de los docentes de manera real y objetiva en el momento del diseño de una propuesta, lo que se traduce en democratizar las decisiones políticas, abrir los espacios de discusión y decisión para trazar la ruta del cambio.

La reforma a la escuela secundaria se encuentra en un proceso mutante, se construye día a día, en las aulas, en el actuar cotidiano en el cara a cara, por esto, es urgente establecer el diálogo razonado, revisar y replantear la mejora de este nivel educativo donde profesorado, alumnado, currículum, gestión escolar, organización institucional, infraestructura, condiciones laborales, formación y actualización docente, constituyan un todo y desde ese lugar generar propuestas alternativas.

Finalmente se espera que estos resultados de investigación sean una contribución al diseño de políticas educativas; reconocer la importancia de la indagación en el escenario de la política implica un cambio de rumbo que posibilite cerrar la brecha entre los tomadores de decisiones y la comunidad escolar. La agenda de la política educativa requiere una vuelta de timón; la reforma va más allá de las cuestiones curriculares, implica asumir una concepción integral donde las diferentes voces se escuchen y sean protagonistas del cambio; la reforma exige la emergencia de otros roles, dibujar el perfil de un maestro innovador que instituya una relación diferente con el conocimiento y el alumnado, fortalecer la autonomía docente; insertar una estructura organizativa que articule los distintos niveles y configure la gestión como dispositivo de renovación en un nuevo pacto institucional encaminado a democratizar la vida en las escuelas. Hay un largo camino que recorrer, repensar la educación secundaria, edificar una visión compartida, desplegar estrategias para orientar el cambio en un horizonte de incertidumbre como posibilidad de organización y reconstrucción del tejido escolar es el gran desafío. @

REFERENCIAS

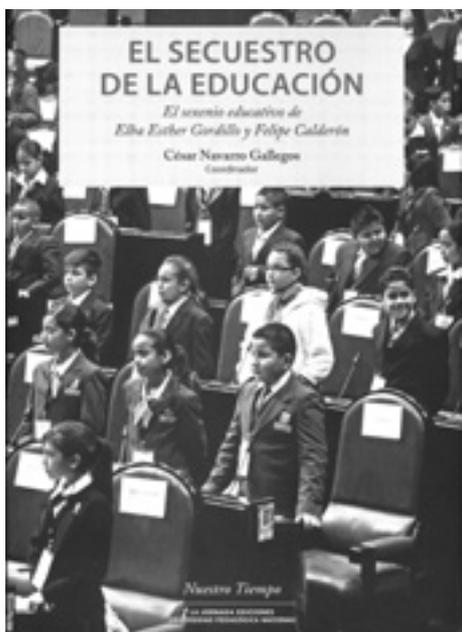
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Denzin, N. y Lincon (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Esteve, J. M., S. Franco y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Editorial Anthropos-UPN.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como políticas a las políticas de reforma. En *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Imbernon, F. (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Marcelo, C. (2002). *Learning to Teach for a Knowledge Society* 10 (35), agosto.
- Moreno Moreno, P. (2006). *Formación, actualización y práctica docente*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Rivas Palacios, J. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, España: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Planes y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Reforma integral de la escuela secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo para la reforma a la escuela secundaria*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tyack D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.

El secuestro de la educación

El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón

César Navarro Gallegos

Navarro Gallegos, C. (coord.) (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada Ediciones-Universidad Pedagógica Nacional.



obra de autoría colectiva elaborada por académicos y analistas de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN), la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y el periódico *La Jornada*. El texto se refiere al análisis de la política educativa sexenal del segundo gobierno bajo conducción de la derecha, especialmente en torno a la

Alianza por la Calidad de la Educación y los programas y proyectos que se han derivado de esta reforma educativa. Entre los temas abordados se encuentran: los vínculos establecidos entre el SNTE y el gobierno panista (Luis Hernández), la Alianza por la Calidad Educativa (César Navarro), los procesos de certificación y estandarización en la educación (Tatiana Coll), la Reforma Integral de la Educación Básica (Lucía Rivera y Marcelino Guerra), la pedagogía por competencias en planes y programas de educación básica (Yazmín Cuevas), la privatización educativa (Guadalupe Olivier), las tecnologías de la comunicación y la información en la educación (Lourdes Laraque), los estímulos para el magisterio (María Elena Mújica), la reforma de la educación media superior (Alicia Rivera), la embestida en contra de la educación laica (Roberto González y Adelina Arredondo) y los proyectos alternativos generados desde el magisterio (Hugo Aboites).

Desde distintas perspectivas, vinculadas a su formación y quehacer profesional, cada autor expone una interpretación analítica y crítica en torno a los proyectos más representativos que configuraron la política educativa sexenal, resultante de la alianza y el contubernio fraguados entre el gobierno de la derecha y la cúpula de la organización sindical del magisterio.

Así, a través de los distintos textos que integran este libro, se hace un recuento y un balance sobre los adversos resultados y las regresiones educativas que se han producido como consecuencia de la revalidación

de una política educativa sustentada en los preceptos mercantilistas, eficientistas y privatizadores de corte neoliberal que han ampliado los márgenes de la desigualdad y la inequidad del sistema público de educación y acrecentado la exclusión de grandes segmentos de la población mexicana del acceso a la educación.

Por otra parte, además del análisis de los temas señalados, el texto recupera diversas expresiones de resistencia y alternativas que han surgido en oposición a la Alianza por la Calidad de la Educación, planteadas por distintos actores sociales, en especial por el magisterio de educación básica.

A partir de ello, el colectivo de autores asume un conjunto de propuestas en torno a la construcción de un nuevo rumbo en la educación pública de nuestro país, que entre otras cuestiones señalan: la reformulación del artículo tercero constitucional para eliminar las modificaciones impuestas durante el gobierno de Carlos Salinas; el establecimiento de una verdadera descentralización del sistema educativo nacional que responda a la diversidad regional, social, cultural e histórica del país, que rompa con el monolitismo centralizador que ha imperado en la educación nacional; desmontar la enorme estructura del sistema de evaluación que hoy opera dentro del sistema educativo nacional, destinada fundamentalmente a la producción de instrumentos para examinar, clasificar y ubicar a todos los sujetos y programas educativos, lo cual ha generado graves deforma-

[...] la reformulación del artículo tercero constitucional para eliminar las modificaciones impuestas durante el gobierno de Carlos Salinas; el establecimiento de una verdadera descentralización del sistema educativo nacional que responda a la diversidad regional, social, cultural e histórica del país, que rompa con el monolitismo centralizador que ha imperado en la educación nacional

ciones dentro de la vida educativa y la concentración de recursos en forma diferenciada y desigual; eliminación de la prueba ENLACE y la llamada Evaluación Universal para los Docentes, así como otros exámenes estandarizados que se han impuesto en la educación, para dar paso a la construcción de procesos de evaluación diferentes que no se basen en el reduccionismo de las pruebas censales, homogéneas y memorísticas.

Así mismo, la implementación de una auténtica escuela integral en la educación básica; eliminar el reciente sistema de ingreso impuesto para acceder al trabajo magisterial y restablecer el ingreso para los profesores formados en las normales públicas; respetar, recuperar y divulgar las distintas experiencias de educación autónoma desarrolladas por las comunidades indígenas y diversos colectivos y grupos educativos; garantizar la libertad sindical para la conformación de opciones gremiales que fracturen el monopolio sindical del SNTE; y la realización de un congreso educativo libre integrado por diferentes actores del SEN que posibilite la formulación de proyectos educativos desde los propios involucrados.

Tal como lo han señalado sus autores, se trata de una obra que fue pensada para aportar al debate sobre temas esenciales que seguramente deben ser parte de la reflexión y el análisis entre los distintos actores de la vida educativa nacional y contribuir a “sentar las bases de un nuevo camino y un nuevo tiempo educativo”. @

Instantánea

mirada universitaria

Vol. I • Núm 8 • 30 de septiembre de 2012

Publicación quincenal de la sección de fotografía de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la UPN.



Moisés Jiménez Alarcón
(septiembre de 1978-agosto de 1980).



Miguel Huerto Maldonado
(agosto de 1980-julio de 1982).



José Ángel Vizcaino Pineda
(agosto de 1982-febrero de 1983).



Manuel Bravo Jiménez
(febrero de 1983-julio de 1986).



Eduardo Malachi y Velasco
(primer periodo: julio de 1986-mayo de 1989; segundo periodo, diciembre de 1993-junio de 1996).



José Ángel Pescador Osuna
(julio de 1989-diciembre de 1989).



Mariano Díaz Cortés
(febrero de 1990-julio de 1993).



Olay Fuentes Moliner
(julio de 1990-enero de 1993).



María Magdalena Gómez Rivera
(febrero de 1993-diciembre de 1993).



Jesús Liceaga Ángeles
(junio de 1996-junio de 1999).



Marcela Santillán Nieto
(febrero de 2001-enero de 2007).



Sybila Ortega Salazar
(primer periodo: junio de 1999-enero de 2001; segundo periodo, enero de 2007-a la fecha).

De acuerdo con el Decreto de Creación de la UPN (Capítulo II, Artículo 13) "El Rector será nombrado y removido por el Secretario de Educación Pública".

12 RECTORES

Cartas del lector

Estimados lectores y colaboradores de la revista Entre Maestr@s, es un gusto tener la oportunidad de compartir con ustedes algunas reflexiones acerca del contenido de las temáticas abordadas en esta publicación; mas no quiero continuar sin antes brindar mi reconocimiento a todos aquellos que hacen posible esta revista, ya que los maestros hemos encontrado en ella el espacio ideal para interactuar con los otros, ya sea escribiendo las experiencias que se tejen día a día en los salones de clase o a través de la lectura de versos y poemas bellamente escritos que nos estremecen y evocan momentos de nuestra vida.

Cualquiera que sea la razón, esta revista es el pretexto ideal para acercarse a ella, para conocerla, leerla, disfrutarla y consultarla como referente para conocer nuevas formas de trabajo, hacernos de estrategias para abordar los temas curriculares, o bien, tan sólo para saber cómo trabajan los maestros en otros estados de nuestro país.

Particularmente me han agradado los trabajos relacionados con el uso e incorporación de la tecnología en el salón de clases dado que éste es uno de los temas más relevantes en la Reforma Educativa, que no sólo atañe a la educación básica sino que se hace presente a nivel superior, lo que nos muestra el nuevo tipo de estudiante virtual y algunas de las propuestas de trabajo que se han aplicado al vincular las TIC con las lenguas extranjeras, como es el caso del *Blended learning*. Sin embargo la experiencia que relató sobre la vinculación de la Pedagogía por Proyectos y las TIC, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, nos da un claro ejemplo de que el camino de la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no es una tarea fácil y que hay mucho camino por recorrer.

Como ven, vale la pena contar la revista Entremaestr@s como material valioso que nos invita a reflexionar acerca de nuestra práctica docente para ser mejores docentes, comprometidos con elevar el nivel educativo del espacio en el que nos desempeñemos. @

María Guadalupe Martínez Nava

g_martinez@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.

CLUB GATUNO

Palabras brujimágicas para gatidivertirnos *Una estrategia de animación a la lectura*

Liliana Martínez Cruz*
liriomartz@gmail.com

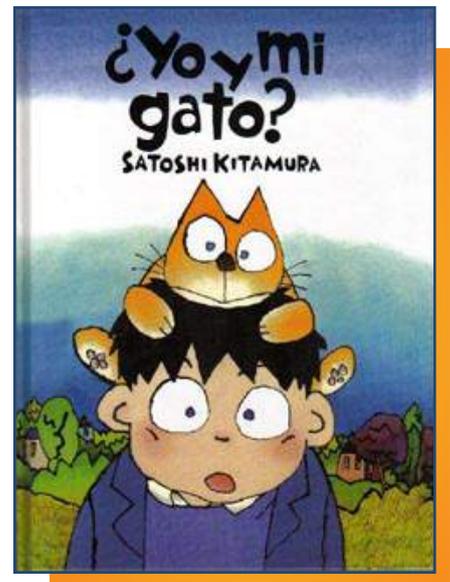
¿Yo y mi gato?, al leer el título me llamó la atención esta frase, acaso no se escribe al revés: “¿Mi gato y yo?” pensé. Tomé el libro y lo volví a leer e insistí en que algo andaba mal, sonreí para mis adentros. Leí el cuento lentamente pero con entusiasmo, me deleitaba con cada imagen, me reí, me asombré, me identifiqué; me fascinó tanto que desde entonces se volvió uno de mis libros favoritos.

Me gustan mucho los cuentos de Satoshi Kitamura, cuando me acerqué a ellos quedé encantada, los quise todos, los compartí y los libros empezaron a tener otros dueños, entre alumnos, familiares y amigos. Sólo me quedé con uno, y si lo llevo a prestar no lo pierdo de vista. Sí, así es, ya está maltratado, pelado de las esquinas, con la portada y el lomo desprendido y una página incompleta, pero no deja de ser valioso para mí. Esos desgastes dan cuenta de su historia, va conmigo a todas partes. Hasta ahora no me ha fallado, siempre termina seduciendo y arrebatando sonrisas.

En este ir y venir del libro entre clases, talleres, audiciones y convivencias, fui construyendo una secuencia de actividades con las que nos hemos “gatidivertido” al jugar con sonidos y palabras “brujimágicas”. Para ello recurrí principalmente al gato y a la bruja, personajes del cuento muy conocidos por chicos y grandes.

Por ello, no dudé en compartir el libro con niños, adultos, padres de familia o compañeros de trabajo para pasar juntos un rato agradable. Este fue el inicio de la construcción de la estrategia de animación lectora Club Gatuno que a continuación describo:

* Profesora integrante de la Red LEE Metropolitana. El proyecto se realizó con alumnos de 6° de la escuela primaria “Doctor Nicolás León”, turno matutino, delegación Tláhuac.



- 1) *Antes de compartir el cuento*, es importante que te apropiés de la historia. Contar y repasar el cuento en primera persona mostrando al mismo tiempo las imágenes al público imaginario. Una vez dominado este ejercicio, será difícil romper con el ritmo de la historia o provocar la distracción de los oyentes.
- 2) *Al iniciar la sesión de animación a la lectura*, se platica con el grupo sobre la vida gatuna: ¿quién tiene gatitos en su casa?, ¿qué les gusta hacer y qué no les gusta?, ¿qué comen?, ¿qué sonidos emiten? Aprovechando el maullido emitido por los participantes, se plantea que durante toda la sesión nuestros nombres tendrán un toque gatuno, por ejemplo: Juanmiau, Lilimiau, Patimiau, Miguemiau, Luismiau, entre otros. Si los participantes del taller no se conocen entre sí, se aprovecha esta oportunidad para que elaboren sus gafetes con sus nuevos nombres.



- 3) *Posteriormente se juega a la agenda personal*, a cada participante se le entrega una media hoja que funcionará como la agenda. En ésta registrarán de quién es la agenda y se pondrán de acuerdo para concertar tres reuniones diferentes. Para esto los participantes preguntarán a otro compañero si pueden verse a una determinada hora con el pretexto de ir a cenar, hacer la tarea, ver una película. Si los

AGENDA DE: Luismiau

8 p.m. _____

10 p.m. Carlosmiau

12 p.m. _____

AGENDA DE: Carlosmiau

8 p.m. _____

10 p.m. Luismiau

12 p.m. _____

participantes A y B tienen desocupada la misma hora, entonces anotarán en su respectiva agenda el nombre de la persona con quien van a reunirse, por ejemplo: Luismiau anota a Carlosmiau en su agenda a las 10 p.m. para ir a jugar a las canchas y Carlosmiau anota en su agenda a Luismiau también a las 10 p.m.

Una vez que hayan llenado sus agendas, se realizan tres ejercicios con el reloj para comprobar que todos tengan sus tres citas en orden. El coordinador indica en voz alta: "son las 8 de la noche, ding, ding!" (simulando ocho veces el sonido del reloj). Con esto se da tiempo para que los participantes busquen en su agenda con quién tienen que reunirse a las ocho de la noche y colocarse a lado de su compañero. Todos deben quedar en parejas, pero si alguien se equivoca, el coordinador ayudará a ajustar la cita en ese mismo instante. Esta operación se repite con las otras dos horas que indica la agenda personal.

Al término de los tres ejercicios, se les pide a los participantes que guarden su agenda y se dispongan a escuchar el cuento de manera cómoda, de preferencia sentados en semicírculo frente al coordinador.

- 4) *Con libro en mano se cuenta la historia mostrando las imágenes, posteriormente se comentan, en forma grupal, los detalles que más llamaron la atención de los participantes. Al término se hace hincapié en que el personaje responsable de las aventuras de esta historia es la bruja. Una vez que los participantes centren su atención en ella, se les pregunta: ¿cómo convirtió al niño en gato?, ¿les gustaría convertir a alguien en gato o en otro animalito?*

- 5) *Se prosigue a jugar hechicerías. El coordinador menciona en voz alta: "son las 10 de la noche, ding, ding!" (simulando 10 veces el sonido del reloj). Con esta indicación los participantes buscarán en sus agendas con quién les toca reunirse. Una vez que todos estén en parejas, se les hace entrega de una tarjeta con instrucciones¹ para escribir rimas e inventar sus propios hechizos, por ejemplo:*

¹ Las tarjetas se elaboran con anticipación tomando en cuenta el número de parejas a formar y así determinar los nombres de los distintos animales que se emplearán para hacer los hechizos, de preferencia se elegirán aquellos que emitan sonidos.







Tarjeta 7

JUEGO DE HECHICERÍAS

Como buen brujo, ¿qué palabras brujimágicas emplearían para convertir a sus compañeros en pollitos?

- Busquen palabras que terminen igual que pollitos para inventar y escribir un hechizo.
- Repasen y memoricen el hechizo inventado.
- Con la ayuda de los sombreros puntiagudos y escobas, que el coordinador pone a disposición del grupo, personifiquen a brujos y conviertan a sus compañeros en pollitos, en el turno que se indica en la parte superior de esta tarjeta.

El último participante del juego de hechicerías será el coordinador, quien con sombrero puntiagudo, actitud “brujitraviesa” y voz “brujimalvada”, interviene ante todo el grupo: ¿saben cómo convirtieron a Nicolás²?, escuchen, escuchen:

Por los poderes de la noche gris y la luna llena,
Y por los olores de mis zapatos,
Que estos niños,
°Se conviertan en gatos!

Con esta rima los participantes se dispersarán maullando, ronroneando, lamiendo, gateando o lavando sus caritas, hasta que el coordinador irrumpa nuevamente anunciando: °son las 12 de la noche, ding, ding! (simulando 12 veces el sonido del reloj). Los participantes nuevamente se apoyarán en su agenda personal para saber con quién tienen cita a esa hora. Una vez que se formen las nuevas parejas, el coordinador preguntará: ¿qué hace falta para vernos como gatos?

6) A continuación se propone pintarse la carita y lucir colas gatunas. A cada participante se le entrega una tira de festón, la cual se coloca en la parte de atrás de la pretina de la falda o del pantalón para simular una esponjosa cola de gato. Acto seguido, se les entrega un lápiz delineador color negro con el cual pintarán gatunamente el rostro de su compañero. Para ello podrán seguir las instrucciones del coordinador, quien puede sugerir el siguiente estilo de carita de gato:

² Nicolás, personaje principal del cuento *¿Yo y mi gato?* de Satoshi Kitamura.

- a) Pintar un triángulo en la punta de la nariz del compañero.
- b) Dibujar bigotes largos que inicien desde un mismo punto del lado izquierdo y del lado derecho debajo de la nariz.
- c) Hacer varios puntos simulando pecas en sus mejillas.

7) Cuando todos hayan terminado de maquillarse como gatitos, el coordinador invitará a terminar la sesión jugando a la cola del gato, para ello forman un solo círculo y se practica el siguiente canto³ con mímicas:

En un país lejano habitaba un gato miau
(extender el brazo tres veces),
tenía enorme panza y una gran indigestión
(sobarse la pancita),
comía cada día, cada día, cada día más
(llevar la mano a la boca tres veces).

³ Este canto infantil lo retomé del disco *La brujiatapita, para bailar y bailar*, y se titula “El dragón”. Y lo adapté para emplearlo en esta estrategia. Para escuchar la canción sugiero visitar la página web [http://www.labrujitatapita.com/disco.php?id=103&t=La-Brujiatapita-Para-Bailar-y-Bailar-\(2007\)](http://www.labrujitatapita.com/disco.php?id=103&t=La-Brujiatapita-Para-Bailar-y-Bailar-(2007))



y de tanta hambre que tenía
 (sobarse la pancita),
 la cola, la cola, la cola se comió
 la cola, la cola, la cola se comió
 (poner las manos en la cintura y mover las
 caderas hacia la izquierda y hacia la derecha
 varias veces).

Una vez aprendida la canción se realiza el ejercicio por última vez y se indica que al término todos los participantes correrán tras de sus compañeros para tratar de arrancar tantas colas de gato como sea posible, pues el ganador será quien obtenga la mayor cantidad de colas.

Las risas, los gritos y la algarabía se fusionan en esta última actividad, por lo que será necesario adecuar y delimitar el área del juego para evitar accidentes.

Resumen de la estrategia

Propósito:

- Promover el gusto por la lectura y la producción de pequeños textos a través de la literatura infantil.

Materiales:

- Libro *¿Yo y mi gato?*, de Satoshi Kitamura, Fondo de Cultura Económica, colección *Los especiales de A la orilla del viento*, México (2000).
- Dos escobas y dos sombreros puntiagudos.
- Una fotocopia de una agenda personal, un lápiz de madera, un lápiz delineador color negro y 50 cm de festón del número 10 de color blanco, negro, café o gris, para cada participante.
- Tarjetas tamaño media carta para que el coordinador anote las instrucciones del juego de hechicerías.

Actividades:

1. Platicar sobre los gatos.
2. Nombrarse con terminación miau, ejemplo: Jorgemiau.
3. Jugar a la agenda personal.
4. Presentar el libro *¿Yo y mi gato?* y narrar el cuento.
5. Comentar acerca de la trama del cuento.
6. Hablar sobre el personaje de la bruja para jugar hechicerías.
7. Integrar equipos apoyándose de la cita de las 10 pm.
8. Entregar tarjetas con instrucciones para inventar hechizos.
9. Escenificar los hechizos con apoyo de las escobas y los sombreros.
10. Convertir a todo el grupo en gatos.
11. Integrar binas con la cita de las 12 pm.
12. Ponerse una cola de gato con el festón
13. Dibujarse en el rostro la nariz y los bigotes de gato con lápices delineadores.
14. Cantar y jugar *La cola del gato*. 



La concientización democrática en la película *Machuca* de Andrés Wood

*Dulce es la lluvia que cae aquí,
Que cura mi dolor.
Dulce es el fuego que duerme en ti,
Que no volveré a temer.
Dulce, Coni Luer*

Santiago de Chile 1973, previo al infame golpe de Estado en ese país. Crisis. Escasez. Especulación económica. Tensión social. En una sociedad polarizada, dos jóvenes de diferente clase social, Gonzalo Infante y Pedro Machuca, se conocen por casualidad y establecen una amistad, gracias a la iniciativa progresista del director de un colegio católico, el padre McEnroe. Silvana, una chica pobre, inteligente y entusiasta influye en la formación de ambos muchachos. Ese es el contexto prometedor en el que se desarrolla la cinta *Machuca* (Chile/España/Reino Unido/Francia, 2004) de Andrés Wood.

La trama enfoca en directo la marcha hacia la sensibilización y concientización política de Gonzalo y Machuca, por lo que presenciaremos un singular proceso de conformación democrática desde la escuela hasta las calles y las plazas, desde el microcosmos escolar hasta el espacio urbano.

Las enseñanzas y estrategias pedagógicas del padre McEnroe son persuasivas. En la película él se muestra como un sacerdote con claridad educativa, se esfuerza por integrar a los alumnos menos favorecidos con los otros estudiantes, los cambia de lugares en el salón de clase, reprime los comentarios fuera de lugar, sanciona la violencia y las agresiones. Su actitud se resume en el ejemplo, virtud de todo educador, y en una visión democrática asumida.

La cinta nos evoca un relato significativo del escritor peruano César Vallejo, el cuento *Paco Yunque*, donde

se reproducen los conflictos y las diferencias sociales al interior del aula, pero el filme, a diferencia de la narración, trasciende el ámbito escolar, se vuelve una difícil marcha para entender los caminos de la democracia. Si Paco Yunque parece comprender en forma pasiva la fatalidad de su destino de clase, de sus determinaciones sociales, Gonzalo y Machuca van descubriendo activamente la equidad y la justicia, primero con la propuesta del padre McEnroe en el colegio, y luego a fuerza de palos y represión cuando se establece la dictadura. Los dos amigos adolescentes asimilarán la esencia de la democracia, tatuaje indeleble que se plasmará para siempre en sus corazones, en sus pensamientos, en sus almas.

La cinta *Machuca* es una infatigable marcha hacia la concientización democrática; la escena en que la madre de un estudiante desfavorecido se levanta y describe su situación en medio de una polémica en la reunión escolar, es muy elocuente:

“Cuando yo era niña vivía en un fundo allá cerca de San Nicolás. Mi padre era uno de los inquilinos que cuidaba el ganado. Cuando le pasaba algo a algún animal, lo descontaban de los víveres que nos daban a fin de mes. No importaba la razón de la pérdida, el culpable era siempre mi padre. Yo me vine así a Santiago a los quince, porque no quería que mis hijos fueran los culpables de todo, siempre; pero parece que aquí en la ciudad es igual, los culpables siempre somos los mismos. Así es como tiene que ser, y a ustedes nadie los va a culpar por seguir con la misma historia. Yo me pregunto na más: ¿cuándo se van a hacer las cosas de otra manera?, ¿cuándo se van a atrever a hacer algo distinto? Eso pensaba yo...”.

¿Y cuándo se van a hacer las cosas de otra manera?

Armando Meixueiro Hernández
Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán