

ENTRE

MAESTR@S

Todos los clamores, voces y silencios. La Maestría en Educación Básica en la UPN 094

Ma. Guadalupe Soto Correa

Algunos retos en el aprendizaje de la historia en niños y jóvenes

Laura H. Lima Muñiz

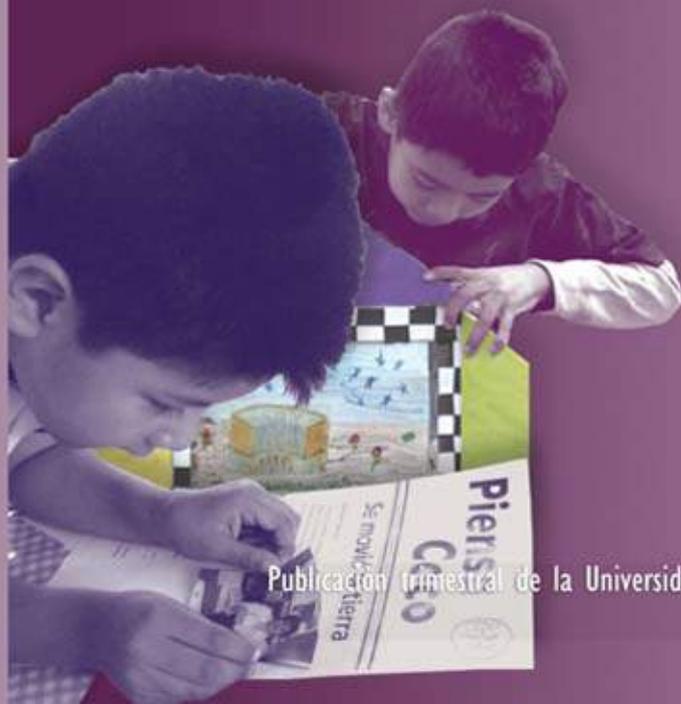
Ma. Luisa Díaz González

¿Por qué pensar nuestra práctica docente?

Martín Antonio Medina Arteaga

La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja

Nancy Montes, Sandra Ziegler



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 Psychologic 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

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

Coordinadores de este número

Unidades UPN DF 094, 095, 096, 097, 098 y 099

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 Makhoulouf Akl

Fotografía

Autores de los artículos y pasantes de la Maestría en Educación Básica, segunda generación

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



¡Qué difícil! Historia de una elección

La literatura como exploración del mundo de los jóvenes

Mireya Martínez Montes

6

Todos los clamores, voces y silencios

La Maestría en Educación Básica en la UPN 094

Ma. Guadalupe Correa Soto

12

Reflexión acerca de la promoción de competencias de vida

Ma. de Lourdes Sánchez Velázquez

20



Un poco de lectura en la Xicohtencatl

Gerardo Ortiz Moncada

24



¿Que no te gusta ser maestra?

Flor García Velázquez

30

DESDE LOS MESABANCOS

Leer: vida, memoria y corazón

“Cartonería literaria”

David Alejandro Navia Sánchez

32

ENCUENTARIO

Aire

José de Jesús González Almaguer

34



La ardilla

Fidel Silva Flores

36

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Algunos retos en el aprendizaje de la historia en niños y jóvenes

Laura H. Lima Muñiz

Ma. Luisa Díaz González

38



Reformas, modelos de formación y condiciones de trabajo docente

46

María del Refugio Plazola Díaz

Comprensión lectora como medio para favorecer el aprendizaje

54

Roxana Lilián Arreola Rico

Tendencias conceptuales en la noción del saber y sus repercusiones en la formación y práctica docente

66

Cayetano Gabriel Flores



¿Por qué pensar nuestra práctica docente?

72

Martín Antonio Medina Arteaga

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja

76

Nancy Montes, Sandra Ziegler

REDES

Un balance de la red virtual *Unispedagogicas*

86

Miguel A. Izquierdo Sánchez

PARA LA BIBLIOTECA

Modernidad líquida

92

Javier Lazarín Guillén



CARTAS DEL LECTOR

95

Edelfonsa Correa Soto

PARA PRACTICAR

Los secretos del Kamishibai

Alicia Colín Morales

EDITORIAL

Desde hace más de una década, quienes dirigen la política nacional han sumergido al sector educativo del nivel básico, sobre todo, en la mar de reformas. El propósito central es mantener el control de la educación a través de establecer mecanismos de eficiencia estandarizada: evaluación obligatoria para los docentes y evaluación universal para los estudiantes. ¿Es posible mantener el control del conocimiento? Considero que no. Podrán intentar controlar los mecanismos de selección y de ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, así como la contratación de los profesores, pero controlar sus saberes, no.

¿Qué corresponde entonces a las instituciones de educación superior? Me parece que continuar la tarea de investigar sobre las problemáticas educativas, acercar estos hallazgos a los docentes y sin pretender colonizar el saber de la experiencia de ellos, recuperarla y acompañarlos en sus trayectorias de formación.

La UPN es un modelo único, con presencia en todo el país. Lo mismo se atiende a bachilleres en las diferentes licenciaturas que en posgrados para continuar con la formación de los docentes. Tanta producción de conocimiento hay en la Unidad Ajusco como en sus Unidades. En esta ocasión la mayor parte de las colaboraciones que integran este número ha correspondido a las Unidades del Distrito Federal.

Recorrer caminos de la experiencia docente es adentrarnos en el asombro de algunos hablantes de náhuatl y un maestro del df que logra establecer ese primer contacto a través del saludo en esa lengua; Gerardo Ortiz es quien cuenta esta experiencia. También significa construir a través de la literatura, estrategias para explorar lo que significa ser joven de secundaria; Mireya Martínez da cuenta de ello. Tejer la narrativa de voces y clamores en una Maestría en Educación Básica es la intención de Guadalupe Correa, quien nos conduce a los lugares de la formación con maestros de educación básica. Hasta dónde es posible que un niño con una simple pregunta: “¿que no te gusta ser maestra?”, mueva en la profesora la reflexión en torno a lo que significa el trabajo docente. El maestro, aún de educación superior, está en constante formación, los temas pueden ser diversos, lo interesante es cómo ante la idea de la promoción de las competencias para la vida, un

grupo de profesores desarrolla un seminario de filosofía; es la reflexión de Lourdes Sánchez. Unispedagogicas es la experiencia que nos comparte Miguel A. Izquierdo sobre armar una red virtual, animarla y coanimarla.

Laura Lima y Luisa Díaz se plantean en su artículo las dificultades que la historiografía y el campo de la didáctica de la historia conllevan en lo relativo a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia. Un análisis crítico a las reformas educativas en nuestro país, es lo que plantea Refugio Plazola, quien concluye en el gran desacuerdo histórico y regional de esas reformas entre política educativa, modelos de formación y condiciones de trabajo docente. Roxana Arreola atrae la atención para situar a la lectura como elemento básico en la adquisición autónoma de nuevos conocimientos. Cayetano Gabriel nos introduce a un recorrido teórico sobre la formación y la práctica docente como punto para revalorar el sujeto docente. ¿Por qué pensar nuestra práctica docente?, es la invitación de Antonio Medina para que a través del ejercicio de pensar se descubran las significaciones de la práctica docente y, entonces, comprenderla. Nancy Montes y Sandra Ziegler hacen un recuento de las problemáticas que subsisten en el nivel de secundaria tanto en Argentina como en América Latina: la existencia de una pedagogía tradicional y unos intereses cambiantes y lejanos de los jóvenes a la cultura escolar, que dan como resultado reprobación y deserción escolar.

Leer: vida, memoria y corazón, es la experiencia de un taller de cartonería que David Alejandro nos comparte como una forma de disfrutar en compañía de los otros en contextos escolares.

Aire, una construcción poética de Jesús Almaguer para ser y estar. La Ardilla, una ficción para mirar de otro modo la realidad escolar es la propuesta de Fidel Silva.

Javier Lazarín nos comparte el libro Modernidad líquida, para no dejar de pensar en lo efímero, los vacíos y las distintas formas de concebir eso que se llama realidad. Armando Meixueiro traza un recorrido por esa vereda de filmes que significa la educación en un mundo globalizado. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

¡Qué difícil! Historia de una elección

La literatura como exploración del mundo de los jóvenes

*Mireya Martínez Montes**

mireyitis@yahoo.com.mx

Todo sucede en Cuauhtepac, una zona considerada como conflictiva que se ubica en los límites del Distrito Federal con el Estado de México. Para algunos de los alumnos de la secundaria 251 que se encuentra en esta zona, su vida cotidiana está marcada por problemas de drogadicción y narcomenudeo, pues tienen cercanía con personas que consumen y comercializan drogas. Es por ello que abordan este tema en algunos trabajos escolares en los que tienen la posibilidad de hacerlo.

Con respecto a los alumnos del 2o. “E” turno matutino de esta escuela, conforman un grupo diverso, cada alumno es distinto el uno del otro; aunque tienen en común algunas características que los identifican como adolescentes: su rebeldía, su mirada retadora, el arriesgarse sin pensar en las consecuencias de sus actos, las bromas y arrebatos, como señala Ericsson,¹ se encuentran en una crisis constante, en una búsqueda continua de encontrarse a sí mismos (Nicolson y Ayers, 2002, p. 16). Son inquietos, alegres, a veces distraídos y en algunos casos con problemas de disciplina, pero cuando se interesan en un tema o actividad entonces sus actitudes son de compromiso y responsabilidad, y más cuando éstos son producto de algún acuerdo tomado en clase. Sus edades oscilan entre los 14 y 15 años de edad, son 44 alumnos: 20 chicos y 24 chicas. A decir de los compañeros de matemáticas, física, formación cívica y música, es un grupo pesado y difícil.

* Profesora de español en la secundaria 251 turno matutino ubicada en Cuauhtepac, delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, integrante de la Red Metropolitana de Lenguaje DF.

¹ En su teoría psicosocial plantea que el ser humano debe resolver crisis que le permiten obtener una virtud.

LA LECTURA PREVIA

Después de haber compartido durante algunas clases la lectura del libro *La muerte tiene permiso*, de Edmundo Valadés, las opiniones de mis alumnos fueron diversas: “a veces no le entendí”, “¡me gustó!, ¡me gustó el cuento”, “¿vamos a leer otro libro?”, “¡hay que leer uno de terror!”.

De manera colectiva se dio por entendido que leeríamos un nuevo libro y parecíamos estar de acuerdo todos. Así que me pidieron traerles algunos libros y me di a la tarea de conseguirlos para la siguiente clase y poder leer con el propósito de conocer algún aspecto de un lugar, persona o situación, y propiciar una mejor comprensión de los textos y quizás despertar el interés y gusto por la cultura escrita.

Inicié mi búsqueda y selección de autores y obras que según mi percepción y de acuerdo con su edad e intereses, pudieran parecer atractivos. También tomé en cuenta las obras que he leído en los ciclos anteriores y que les han gustado a los estudiantes, pues es esencial conocer los libros que les presentamos, como señala Colomer (2010, p. 190), se debe atender a la adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la variedad de funciones que deseamos atribuirles.

La secundaria 251 se ubica en una colonia llena de contrastes y con una diversidad social, económica y cultural, muy marcada. La mayoría de los habitantes provienen de distintos estados de la República, el nivel de escolaridad de los padres de familia es, en su mayoría, primaria; unos más secundaria; muy pocos preparatoria; y contados los que poseen un título universitario.

ALGUNOS TÍTULOS

Respecto al libro para leer en clase, nuestra tarea consistió primero en elegir cuidadosamente un texto para que todos estuviéramos convencidos y de acuerdo con la selección. Mi tarea consistió en traer diferentes títulos, así que llegué al salón con varios; un alumno, Misael comenzó a hojearlos.

Fue entonces que pregunté al grupo: “¿cómo elegiremos el texto?”, no recibí respuesta, algunos estaban distraídos platicando con su compañero vecino, los menos

Este relato nos permite adentrarnos al mundo de los jóvenes de secundaria para conocerlos, saber de sus intereses, gustos y preocupaciones; de igual manera nos propone la literatura como dispositivo pedagógico para lograr a través de su lectura construir un conjunto de posibilidades para que los chicos pueden recrearse, reencontrarse, ser. Es a través de la pedagogía por proyectos que docente y estudiantes generan tramas diversas, como el dilema de elegir qué leer, cómo leer, con quién, para qué; y de esta manera interrogar el texto para comprenderlo, para encontrar sentidos y elaborar significados.

Palabras clave: jóvenes, educación, secundaria, literatura, exploración, pedagogía por proyectos, lectura.



This story allows us to get into the world of high school youth in order to know them, know their interests, tastes and concerns; it also offers us literature as a pedagogical device to build, through its reading, a set of possibilities that children can recreate, reconnect, be. It is through Project Pedagogy that teachers and students generate different plots, as the dilemma of choosing what to read, how to read it, with whom, for what purpose, and thus interrogate the text in order to understand it, to make sense and develop meaning.

estaban atentos, esperando a que diera alguna indicación. Como en otras ocasiones solo dejé de hablar y les observaba, poco a poco se iba haciendo el silencio. Hasta que al fin el salón se quedó mudo, rompí el hielo al cuestionar a los alumnos y llamar por su nombre a aquellos que había visto muy interesados en su conversación, únicamente les pregunté: “¿quieren comentar algo a la clase? Adelante, les escuchamos”. Su respuesta fue un no. “Si es muy importante, solo díganlo y les escuchamos, ¿podemos empezar?”.

Inicié por enseñar a los alumnos los diferentes libros que traía. Desde este momento ya iban mostrando su interés por leer algún libro solo por su título. Así que decidimos mostrar cada uno y hacer un comentario general en cuanto a la trama y personajes del mismo. Así socializamos los siguientes títulos:

- Aura de Carlos Fuentes.
- Los muchachos no escriben historias de amor de Brian Keane.
- El pan de la guerra de Deborah Ellis.
- Frinn de Luis María Pescetti.
- De repente en lo profundo del bosque de Amos Oz.
- Batallas en el desierto de José Emilio Pacheco.
- El principio del placer de José Emilio Pacheco.
- Cuentos de amor de locura y muerte de Horacio Quiroga.

Para quien tiene poca experiencia en lectura, resulta un verdadero dilema tomar una decisión cuando se tiene una amplia variedad de textos. Así que para los estudiantes no era suficiente con lo que les comenté acerca de los libros, pues no tenían una certeza clara del contenido. Una de las estudiantes Jaqueline sugirió “porque no mejor nos lee un poco”.

A veces los estudiantes tienen ese don particular de conocer mucho mejor a los profesores que ellos mismos. Qué más puedo decir de mí, conocen al-

gunas de mis actividades predilectas como mi gusto por la lectura y últimamente por intentar motivarlos a escribir. Sabían que no iba a negarles el placer de escuchar un fragmento de cada uno de estos títulos.

¡QUÉ DIFÍCIL ELEGIR!

Es así como fui leyendo en voz alta *Aura* y ellos atentos, sus miradas eran de sorpresa e inquietud por conocer qué más sucedería con el anuncio en el que solicitaban a un escritor que supiera hablar francés, además del sueldo que se ofrece, la dirección que aparece, qué pasará después... sus gestos de asombro y desconcierto no se hicieron esperar.

Cuando iniciamos la lectura de *El pan de la guerra*, sus expresiones eran de sorpresa y a la vez de expectación, algunos querían saber qué pasaba con Parvana. Fue entonces cuando Sergio, Gustavo, Ángel e Israel dijeron alzando la voz: “hay que leer éste!”. Mientras que sus compañeros señalaban, “no, mejor Aura; sí, mejor Aura”.

Y así continuamos revisando los siguientes títulos, uno por uno. Parecía que cada vez que se leía un fragmento que captaba su atención e interés por conocer qué pasaba después, decían “ese, mejor leemos ese, no mejor el anterior”, pero estaba segura de que debían conocer al menos un poco de cada uno, pues al elegir un mismo título podríamos compartir las diferentes opiniones y comentarios después de leerlo.

Al terminar la lectura de un fragmento de cada texto, mi pregunta fue: “¿cuál vamos a leer?”. Decidimos escoger los tres que más les gustaron. Aquí es donde se aprecia ese poder de elegir de los estudiantes que menciona Jolibert, hubo una ronda de participaciones para señalar su propuesta y por qué querían leerlo, debían dar sus argumentos y a partir de ellos elegir el título. Los que comentaron que les gustaría leer *Aura*, dijeron:

- Está más delgadito– comentó Jersy.
- Parece interesante– dijo Alan.
- Porque me gusta– opinó Fernando.
- Es interesante– dijo Yolanda.

–Éste porque mi hermana, lo fotocopió el año pasado – agregó Berenice.

En tanto, quienes querían leer: *El pan de la guerra* decían:

–Conocerás cosas de otro país– dijo muy serio Gustavo.

–Para conocer cómo viven en ese país– agregó Ángel.

–Saber acerca de Afganistán– señaló Israel, aunque es un niño al que le cuesta trabajo participar.

–Conocer acerca de esa cultura– mencionó Gustavo.

–Saber porqué se titula así– comentó Jessica.

–Conocer cómo se vive en la guerra– dijo Ángel emocionado.

El libro *De repente en lo profundo del bosque* parecía ya no tener tantos seguidores, pues únicamente Alejandro lo defendía. Comentó que parecía que era una historia de misterio y por eso le gustaría leerlo, pero como no hubo alguien más que le apoyará, se descartó, con la promesa de que después se elegiría uno más y tal vez se escogería este libro.

Es así como al escuchar a los alumnos que querían leer a Deborah Ellis, se quedaron sorprendidos aquellos que trataron de convencer para leer a Carlos

Fuentes, pues había una diferencia entre una idea basada en el “me gusta” y quienes señalaban: “conocer la cultura, sus costumbres como viven, qué comen”.

El libro elegido por Sergio, Ángel, Israel y Gustavo era el que a decir de ellos había ganado, y por lo tanto era el que leeríamos. Sin embargo algunos estudiantes se mostraban aún en desacuerdo. El no lograr un consenso en el grupo me inquietó. Así que recurrimos al sorteo de los tres títulos, optaríamos por el azar. Creo que algunos no estaban de acuerdo, pero sí se percataron de que los argumentos fundamentados eran los de los compañeros que preferían el libro de Deborah Ellis.

Es aquí donde observé que es difícil que un mismo texto pueda gustarle e interesarle a un grupo de 44 estudiantes en su totalidad. Realmente el propiciar actividades que apoyen una decisión basada en un consenso y contribuir a una vida escolar democrática, como señala Jolibert, es una tarea que presenta algunos obstáculos en el camino. Este proceso se iba tornando más complicado, pues había que ponerse de acuerdo, lograr participaciones respetuosas, pero sobre todo mantener la atención en la actividad planteada. Me parece que es una tarea que requiere de tiempo y espacio, nos llevó tres sesiones de clase de 50 minutos. Es así como se plasmaron nuestras actividades:

Proyecto: Un guión a partir de Parvana			
Propósito: Reafirmar sus conocimientos en el género dramático y compartir sus experiencias en el teatro			
Actividades	Responsables	Recursos	Tiempo
Traer varios títulos para leer en clase Leer fragmentos de los textos. Elegir el título. Fijar fecha para traerlo. Investigar dónde se desarrolla la historia y datos del autor o autora. Iniciar la lectura, interrogar el texto (elaborar y contestar preguntas relacionadas con el texto). Escribir un guión de teatro. Revisar sus textos. Ensayar y presentar la obra.	Profesora Profesora y estudiantes Todos Todos Todos Equipos de seis personas Todos	Diferentes libros	12 de marzo Dos clases 5 de julio



LOS COMPROMISOS

Acordamos traer el libro para una fecha específica. Me preguntaron dónde podían conseguirlo y les indiqué que en la biblioteca de la escuela tenían ese título, ahí podían solicitarlo, o comprarlo en alguna librería del centro o en el pasaje de los libros Zócalo-Pino Suárez, o en su defecto fotocopiarlo; aunque lo ideal era que todos tuviéramos un original. Sin embargo, al considerar las dificultades económicas en las que se encuentra la mayoría de ellos, pues se consideró fotocopiar el texto.

Previo a la fecha acordada, algunos alumnos iban llevando el texto, pues pronto lo habían conseguido y varios de sus compañeros les preguntaban “dónde lo compraste”, “cuánto cuesta”, “por dónde está esa librería”. Es así como poco a poco logramos traer algunos ejemplares.

Antes de iniciar con la lectura, decidimos que debíamos investigar primero respecto al lugar donde sucedía la historia, en qué continente se ubicaba y cuál era la situación de Afganistán en ese momento. También les indiqué que la autora había vivido en ese país para entrevistar y documentar los testimonios de algunas personas que vivían ahí y que eso le permitió escribir la novela a partir de hechos reales.

Es así como un día antes revisamos su investigación, la mayoría trajo un mapa donde señaló el lugar en el que aconteció la historia y también algunos datos sobre las características de Afganistán como el tipo de religión que practica la población e información sobre los conflictos armados.

INICIAMOS NUESTRA TRAVESÍA

El día señalado llegó. Así que iniciamos la lectura del libro, anotando en el pizarrón el título y el nombre de la autora. Les pregunté: “¿qué les sugiere el título?, ¿de qué tratará?”, poco a poco se iban escuchando las voces de uno y otro, parecía que todos tenían algo que decir como: “¡ah, pues de la guerra!, si de la guerra de los panes, no sé, del pan, la guerra de los bolillos o de las teleras”.

Después continuamos con la lectura del texto en voz alta. Inicié para que se percataran del volumen de la voz que tenían que utilizar para poderse escuchar. Primero todos estaban atentos, querían saber qué sucedería, estaban sorprendidos en las primeras páginas con las descripciones que realiza la autora.

Poco a poco seguíamos la lectura en voz alta, con la vista se iba señalando quiénes continuarían la lectura e íbamos comentando el texto, preguntándo-

nos ¿qué sentimiento te invadiría si fueras Parvana?, ¿cómo se imaginan que es la vida para el personaje principal?

En el salón compartimos la lectura de este texto que nos ha llevado tiempo leerlo, pues casi siempre tenemos algunas preguntas y a veces nos cuestionamos y lo confrontamos con la vida que tenemos. Así que describiré algunas de las participaciones de los estudiantes durante y después a la lectura del capítulo tres del libro:

–¿Qué título le pondrías a este capítulo?

–Busco a mi padre– dijo Sheyla.

–Papá en la cárcel– comentó Sergio.

–La prisión– siguió Wendy.

–El encierro del padre de Parvana– dijo Hazle.

Sus respuestas están relacionadas con lo sucedido en esta parte del texto, en efecto el hecho más importante del capítulo es cuando los talibanes llegan a la casa de Parvana y lo arrestan por haber estudiado la universidad en Londres. Las participaciones de los muchachos se enfocan mucho a este hecho y la participación de Sheyla y de Sergio muestran su comprensión y además su empatía. Estas diferencias son las que hacen que iniciemos una conversación a propósito del texto.

Algunos fragmentos de la lectura ofrecieron posturas distintas respecto a la información que se ofrecía; en el capítulo cinco, por ejemplo, nuevamente se hizo la pregunta ¿qué título le pondrías a este capítulo? Esta vez las respuestas fueron:

–Parvana sufre– dijo Sergio.

–Conociendo a la señora Weera– comentó Hazle.

–La desigualdad de sexos en Afganistán– agregó Sheyla.

–La señora Weera– dijo Wendy.

Sus respuestas se enfocan más a la situación que les pareció importante, aunque pusieron en juego no solo procesos cognitivos para su comprensión, también su concepto de justicia, pues para Sheyla las mujeres no merecen un trato como el que tienen en Afganistán, mientras que para Sergio es relevante el hecho de que Parvana sufre porque no puede salir

de casa y comprar los víveres necesarios para que su familia pueda seguir con vida.

En el capítulo seis la pregunta para todos nuevamente: ¿qué título le pondrías a este capítulo?:

–El cabello de Parvana– dijo Wendy.

–Parvana se convierte en chico– comentó Berenice

–Parvana se viste de niño– dijo Ángel.

–La transformación de Parvana– agregó Alejandro.

Sus participaciones son distintas y aunque las cuatro mencionan a Parvana son totalmente diferentes y cada una encierra su forma de percibir un cambio. Este ejercicio me ha permitido mirar esta relación e identificación que los estudiantes hacen con los personajes que viven alguna situación adversa y les permite darse cuenta que aquello que consideraban un problema muy grave en su vida en realidad no lo es.

Sin duda alguna, como señala Colomer (2010, p. 19) la literatura les ofrece a los jóvenes posibilidades de mirarse en el otro, desarrollar la empatía al ponerse en el lugar del otro, observar desde distintas perspectivas al mundo, distanciarse de las palabras usuales, alejarse de la realidad en que se encuentran inmersos y mirarlo todo como si fuera la primera vez. Esto solo podemos descubrirlo a través de los libros. Y esta vez Parvana, nos condujo a las tierras lejanas de Afganistán para conocer cómo se vive y se sufre la guerra. @

REFERENCIAS

- Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. España: Síntesis.
- Ellis, D. (2009). El pan de la guerra. México: Castillo.
- Jolibert, J. y Sraïki, J. (2009). *Interrogar y producir textos auténticos vivencias en el aula*. Chile: LOM Ediciones.
- Jolibert, J. y Jacob, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Nicolson, D. y Ayers, H. (2002). Problemas de la adolescencia. Madrid: Narcea.

Todos los clamores, voces y silencios

La Maestría en Educación Básica
en la UPN 094

*Ma. Guadalupe Correa Soto**

cosolu2004@yahoo.com.mx

UNA VEZ MÁS

Aún después de habernos enfrentado a tantos y tantos grupos en nuestro recorrido como docentes, los maestros sentimos un hoyo en el estómago al pensar cómo serán nuestros alumnos, cómo serán sus rostros, sus voces y sobre todo si cumpliremos sus expectativas, sean niños, jóvenes o maestros ya formados y con un camino andado.

Es el primer día de la segunda especialidad de la Maestría en Educación Básica (MEB), Lenguaje y recreación literaria, módulo I, bloque II. Me han llegado muchos rumores de todo tipo acerca del grupo que atenderé: que son exigentes, que muy demandantes, que muy especiales, pero también que son excelentes alumnos y que tienen una gran dedicación y empeño. Maru, doctora del colegiado de la maestría y amiga mía, al encontrármela en el pasillo me comenta: “ni te preocupes, son un súper grupo, te encantará trabajar con ellos, ya verás”. Bueno pues con esos referentes me presento con mis nuevos alumnos.

Es un grupo peculiar, ya que en este tercer cuatrimestre aún permanecen 16 integrantes, 15 mujeres y un hombre, que son muchos para este grado. La mayoría son maestros jóvenes, pero ya con un gran recorrido profesional, están en distintos niveles de educación básica: preescolar, primaria, secundaria y ATP; es una ventaja contar con tanta versatilidad en cuanto a experiencia docente se refiere.

En fin, como siempre, ideas van, ideas vienen, acerca de cómo iniciar en la primera sesión en la que los maestros siempre queremos dar la mejor impresión, además de que la primera clase con un grupo es determinante; la empatía y el tipo de interacción en este pri-

* Docente e investigadora de la Unidad UPN 094 Centro.

mer momento determinan cómo serán las siguientes sesiones; claro, siempre y cuando se cuide el proceso. Me presento como siempre, de la manera más corta y sencilla; principalmente hago énfasis en la importancia de la comunicación en el aula, así como de la participación de cada uno de los que estamos ahí, para que de manera conjunta construyamos procesos y saberes.

Antes de entrar en materia les pido a mis nuevos estudiantes que me permitan iniciar con la lectura de un cuento corto, *Mis razones*, escrito por Salvador García Lima y publicado en la revista *Confabulario*, que recogió la producción de algunos talleres literarios realizados en la Ciudad de México. Es un cuento que revela los sinsabores que enfrentamos cuando somos poco aptos para recibir críticas acerca de los textos que escribimos.

Describe la experiencia de un tallerista que en su afán por cumplir las observaciones de su maestro en cuanto a escritura se refiere, escribe y reescribe su cuento tantas veces como éste se lo solicita; hasta que, envuelto en una gran desesperación, se da cuenta de que no puede cumplir las exigencias del maestro con ninguna versión y explota en ira. La historia enfatiza lo difícil que resulta satisfacer las expectativas de los otros cuando escribimos, y sobre todo lo frustrante que nos resulta ese hecho en el momento de modificar lo que ya hemos escrito con tanto empeño, además, va muy acorde con nuestra especialización que lleva por nombre Enseñanza de la lengua y recreación literaria; mis alumnos han estado trabajando la escritura de manera continua, así que la experiencia reflejada en el cuento no les es ajena.

Trato de utilizar mis mejores recursos para leer en voz alta y empiezo. Ya el cuento es de por sí intenso y chusco. La mayoría de las veces que lo he compartido ha tenido éxito, y cada vez que lo leo caigo nuevamente en la trampa de la carcajada y es muy bien recibido: las risas y la algarabía no se dejan esperar y se desata en el salón un ambiente saludable, la tensión empieza a bajar.

Me parece que mis alumnos reciben mis palabras y mi presencia con agrado y percibo un ambiente tranquilo y la comunicación fluye. Empiezo a relajarme y a tomar confianza porque, además, aunque no habíamos

Las unidades UPN del Distrito Federal han impartido la Maestría de Educación Básica en varias especializaciones, en este caso se rescata la experiencia de la Unidad 094 Centro en su módulo II de especialización en Lenguaje y expresión literaria. Se reúnen aquí extractos del itinerario de su paso por la maestría, escritos de los maestros-alumnos que expresan cómo la han enfrentado, cómo la han vivido y lo que significa para los maestros un proceso de especialización, pero sobre todo muestra la importancia que tiene para los maestros escribir y escribirse desde su práctica docente y lo que en ella viven.

Palabras clave: maestro, experiencia, escribir, especialización.



UPN units in Mexico City have taught the Master in Basic Education in various specializations. This paper recovers the experience of Center 094 Unit in the 2nd. specialization module in Language and Literary Expression. Written extracts by teacher-students from the itinerary followed in their way through the master studies are collected here, expressing how they have faced it, how they lived it, and what does a process of specialization means for teachers. But mostly they show the importance for teachers of writing and to write from their teaching experience and what they live in it.

compartido ningún cuatrimestre, de alguna manera hemos tenido contacto: en un coloquio el año pasado o en algún encuentro esporádico en el pasillo, así que no somos totalmente desconocidos.

La empatía empieza a fluir, mucho más rápido de lo que me imaginaba. Casi no me doy cuenta en qué momento se alejan mi nerviosismo y mis inquietudes, de pronto ya estamos todos en el mismo tono, es un buen inicio.

Aprovecho para comentar a grandes rasgos las características del bloque que vamos a trabajar, los temas, los objetivos, un poco de las competencias planteadas y, por supuesto, de la evaluación. Aclaro que además de la bibliografía ahí descrita nos apoyaremos en algunos otros textos para complementar nuestro trabajo. Continuando con este proceso y a manera de diagnóstico, les propongo la estrategia de conversación en parejas, y establecemos una dinámica de presentación de pares. Cada pareja platica durante 15 minutos acerca de los elementos más importantes durante el desarrollo de su proyecto de intervención, para luego en plenaria compartirlo al grupo de manera cruzada; es decir, los integrantes exponen el proyecto de su compañero, de esta forma nos involucramos en un proceso en el que todos hablamos, todos tenemos algo que decir, lo cual nos permite establecer una relación de confianza y cordialidad, una presentación breve de cada una de las maestras y un maestro.

Para ir entrando en materia, leemos en grupo el texto *Una carta de invitación*, de Daniel Suárez (2005), texto que ilustra lo que significa escribir para los maestros, recoger lo que pasa en el aula y, sobre todo, compartirlo con otros docentes; dejar que nuestras letras cobren vida en otras voces, captar otras miradas que nos permitan trascender y, en palabras del autor, resulta necesario advertir que quien escribe y da a leer su texto espera que el que lo recibe se detenga, se tome un tiempo e imprima su propio sentido a eso que lee. Sin este trámite, el texto indefectiblemente se congela o desfallece. Por ello, esta invitación los convida a tomar la escritura y la lectura de relatos

pedagógicos como un tránsito de formación entre docentes con potencia transformadora y productiva.

En plenaria se expresan sus opiniones; hablan acerca de dónde se encuentran identificados en los planteamientos generales del texto y sobre todo en los ejemplos citados, respecto de cómo los maestros viven y escriben sus experiencias en el aula. También se expresan acerca de cómo han vivido esta experiencia de escribir; algunos mencionan lo difícil que ha sido para ellos esta actividad, de cómo se han enfrentado a largos tiempos frente al papel sin lograr escribir una línea con sentido. Otros comparten cómo de pronto las palabras fluyen sin mucha dificultad.

Esta actividad nos permite entrar de lleno al tema y les hago entonces una invitación a escribir sobre sí mismos; así, le damos un nombre a nuestro texto de este día: *Itinerario formativo*, una cuartilla donde pueden expresarse acerca de sus certezas y de sus incertidumbres, de sus dificultades y de sus sentires, de su experiencia hasta ese momento en el recorrido por la maestría.

Todos compartimos el texto en voz alta y la discusión se torna rica, emotiva y, sobre todo, espontánea. Se perciben muchas emociones contenidas, hay una gran cantidad de palabras compartidas: desde el anhelo más grande hasta la más terrible de las angustias. Poder escribirnos a nosotros mismos es un gran evento, pero compartirlo con otros, ser escuchados, verse en los otros, escuchar que ese otro ha tenido la misma angustia que yo, construye una mirada distinta hacia sí mismo, se logra trascender.

Para completar nuestra visión sobre el tema revisamos el texto de Jorge Larrosa (2003), *Experiencia y pasión*, que en parte nos muestra todas las posibilidades que nos da la experiencia en el campo educativo, donde lo importante es afinar nuestras antenas y precisar el uso que le demos a esa experiencia, acompañada de la pasión por encontrar, por transmitir cosas, por vivir.

Y como menciona Tania, una de las integrantes del grupo, acerca del escrito de Larrosa, “el autor

menciona que la experiencia requiere de un gesto de interrupción, de pararse a pensar, a mirar más despacio, escuchar más despacio, pararse a sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, el juicio, la voluntad, el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.

En todos mis alumnos escucho anhelos y sueños en el arribo a la maestría, dudas e incertidumbres, así como el enfrentamiento continuo con escabrosas situaciones que los llevan casi a claudicar y luego resurgir; sin embargo, es increíble la manera en que transmiten esa perseverancia, ese seguir; no rendirse a pesar de todo.

Hay en sus discursos una fortaleza sorprendente, una postura verdaderamente admirable, no se dejan vencer jamás, porque aún después de todo sus rostros expresan un gran regocijo, lo vivido en la maestría hasta este momento los ha transformado, pero no solo como docentes, sino como personas, son otros, definitivamente. Pero además tienen la virtud de transformar lo que está a su alrededor, escuchar cada uno de sus escritos me transforma un poco, nos transforma a todos. Me han revitalizado con sus palabras, han llenado mi experiencia de dudas,



pero también de anhelos y de entereza, pero sobre todo de esperanza y de un cúmulo de respuestas que buscar, aunque cada día surjan más preguntas eso es lo que menos importa.

Itinerarios formativos en la MEB, voces que narran incertidumbres, dificultades y posibilidades de ser:

ANGUSTIA

“Hasta ayer el desánimo había invadido nuevamente mi corazón, ¿para qué seguir en una maestría que en vez de que me ayude a mejorar mi práctica docente la ha limitado? Ya que el tiempo que le dedicaba sagradamente a idear proyectos que llevaban a mis niños al enamoramiento para con la escuela, hoy se lo dedicaba por completo a la maestría y todavía le hacían falta horas al día para cubrir los requerimientos que en ella me exigen y todo para qué, para que mi documento apenas tuviera los puntos necesarios para aprobar y poder seguir dentro de la UPN”.

Romelia Barragán Nolasco
Nivel primaria

ANHELO

“Es grande la preocupación que tengo ahora, pues cada trimestre se pone más difícil y las lecturas y tareas aumentan, el trabajo de la secundaria no deja de hacerse presente y en este momento me siento metida en una cápsula de estrés, pero mi anhelo está más cerca y esto me revive las ganas de concluir mi gran aventura académica”.

Mayra Pichardo López
Nivel secundaria

REGOCIJO

“La maestría para mí es un espacio de reflexión en torno a la práctica educativa, es un encuentro con otros que compartan la inquietud de ser docente. Aquí he tenido la oportunidad de romper con ideas preconcebidas sobre el quehacer educativo, otras formas y estilos de aprendizaje de mis compañeros y docentes,

las competencias comunicativas, hablar, escuchar, leer y escribir, son un ejercicio constante en la maestría. Estoy apropiándome de otros conocimientos...”.

Remedios Santiago Domingo
Nivel primaria

PERSEVERANCIA

“Si bien en ocasiones se torna verdaderamente agotadora, complicada y estresante, al mirarme en el espejo me digo que no puedo desistir, que me lo debo a mí misma, que cada día que pasa estoy más cerca de alcanzar mis objetivos, la formación me lleva a mirarme como un docente-investigador, capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica, de identificar algunas problemáticas en las que puedo incidir a través del diseño de una propuesta de intervención de carácter científico...”.

Tania Garay Carreño
Nivel preescolar

DESALIENTO

“...así que inicié las clases con mucho ánimo, ponía atención, me esforzaba por llegar a tiempo, pero no era lo que yo esperaba, el exponer entre nosotros no era malo, lo malo era que al finalizar no se concluía nada, se quedaban en el vacío muchos conceptos, yo no los entendía y algunos compañeros tampoco, y así finalizó el primer trimestre con dudas, luego el segundo trimestre, el tercero ya asimilando los conceptos, bueno no todos...”.

Mayra Peñaloza Serrano
Nivel secundaria

DESEO

“Muy en el fondo de mi ser deseaba que fuera como lo vivido, tomar un ritmo de trabajo, no dejarlo y hacerme de mis propias rutinas de estudio. Esta maestría resultó ser muy diferente a lo imaginado, pues después de más de diecisiete años sin incursionar en el estudio formal de tipo semiabierto, porque la UPN al nutrirse de alumnos que son maestros de

Educación Básica, sabedora de las condiciones de los alumnos, entre trabajo y necesidad de superación, es la que consideraba sería la más idónea para cubrir mis expectativas de estudio...”

Olimpia Margarita Sanabria Becerra
Nivel primaria

TRASCENDER

El inicio con el grupo uno de la Maestría en Educación Básica ha sido una construcción de conocimiento, lo que en un momento se presentó como incertidumbre al pensar por qué línea de investigación nos íbamos a guiar, hoy significa haber logrado grandes avances en nuestra experiencia docente con la Pedagogía por Proyectos...”

Paola Lorena Hernández Reynoso
ATP

VOLUNTAD

“Después se vino el tercer trimestre, algunos de mis compañeros que habían comenzado el sueño junto al grupo, comenzaban a desistir, a abandonar la maestría y eso me ponía triste y me hacía pensar sobre mi permanencia en ésta, porque debo confesar que muchas veces ha pasado por mi cabeza el abandonar mi sueño, aunque yo misma me animo por seguir luchando, por conseguir lo que en un principio me propuse y sobre todo por no abandonar ese tan anhelado sueño que desde que llegué al D.F. me propuse sortear”.

Adriana Margarita Delgado Sánchez
Nivel primaria

EMPEÑO

“Para el tercer trimestre me propuse cambiar la situación, ser más responsable, más disciplinado y participar más en clase, aunque es una actividad que me resulta difícil. Sé que como profesor he cambiado, que mis ideas y creencias respecto a la enseñanza han evolucionado, y he tratado de que mi práctica también lo haga. Creo ser más colaborativo con mis compañeros docentes y he aportado lo poco o mu-

cho que he aprendido y adquirido para mejorar la enseñanza”.

Armando León Martínez
Nivel primaria

ALGO DIFERENTE, HALLAZGO

“Las experiencias con mis maestros y compañeros han resultado lo más valioso de la maestría, a pesar de los pesares, hoy con el inicio de la intervención, me he dado cuenta que el quitarme el traje de sabionda con alumnos y bueno, con los profesores que asesoro en cursos, he de decir que ellos me quitaron no el traje, sino las ínfulas con las que empecé mi labor y reconozco que cuando permites que la gente sea libre con los límites de la formación toda la aventura áulica se convierte en un paseo por la playa...”

Laura Emilia García Pérez
ATP

DECISIÓN

“Ya viendo el mundo real, lo único que pude hacer fue dar lo mejor de mí, sin embargo al principio eso no fue suficiente porque llegué a sentir que esto no era para mí, que la presión y los contenidos sobrepasaban mi capacidad intelectual. Posterior a haberme sentido así, vino la calma, y con ella una actitud de “si estoy aquí es porque quiero y por lo tanto lo tengo que disfrutar”, siendo esto lo que me ha ayudado a poder sobreponerme en aquellos momentos difíciles que no han dejado de llegar”.

María García Chávez
Nivel preescolar

TENACIDAD

“Pero a pesar de las dificultades, aquí voy, y no es justificación, pero me ha costado trabajo coordinar las actividades sin intervenir, porque siento que se me descontrolan a pesar de que saben sus roles dentro del proyecto, no me he sentido del todo satisfecha, ya que traté de no intervenir y tratar de que los niños opinaran y llevaran a cabo lo que les gustaba, también sentía que



el tiempo era corto, ya que tenía que llegar a acondicionar el salón...”.

Juana Jiménez Castañeda

Nivel primaria

COMPARTIR

“Siempre me ha parecido interesante y motivador el que se disfrute y se sufra el estudio en compañía de los otros que trabajan en los diferentes niveles de Educación Básica, pues esto permite una perspectiva que se logra mirar a través de las distintas aportaciones de todos y cada uno de los compañeros, en especial respecto a que se está haciendo en cada una de sus aulas y cómo.”

Mireya Martínez Montes

Nivel secundaria

LLEGANDO A LA META

“Mi trayecto en la UPN está por concluir y por una parte siento la paz que significa verme más cerca de lo que en un principio parecía turbio y tenebroso. No obstante, he de decir que siento en el interior una nueva flama que crece y que sin duda me impulsa a buscar nuevas respuestas. La institución me ha ayudado a ver de una forma más crítica mi práctica docente, a tomar en cuenta aspectos sociales que vivimos y trastocan nuestras aulas. Observar la realidad, aprender de lo escrito y probar en el aula. No sé qué es lo que sigue...”.

Olinca Leticia González Flores

Nivel preescolar

PERSISTENCIA

“El retomar el hábito de la lectura y la escritura ha sido también un gran reto, pero poco a poco voy superándolo. Hoy con nerviosismo, estrés y todo lo que esto conlleva y la satisfacción de crear, me anima, estoy aquí, con la firme convicción de continuar, de desarrollar una propuesta que impacte, y también por qué no, que guste, tanto a los niños como a sus padres, una propuesta pedagógica que les ayude a sacar su grandeza”.

Miriam de la Cruz Miranda Ramírez
Nivel primaria

BUSCANDO EL HORIZONTE

“Así que a finales de enero me subo en este barco en el que navego hasta el día de hoy, los meses siguientes fueron de mucho esfuerzo, ya que debía compaginar mi trabajo con los estudios, cosa que no ha sido sencilla, pero al hacerlo por gusto más que por obligación trato que los resultados sean los mejores. Para continuar dentro de la MEB realicé mi proyecto de intervención con el grupo de 5°B, otro cambio radical, ya que venía de trabajar con los pequeños y ahora me enfrentaba a los “grandes” de la escuela. Pero eso sí con una nueva estrategia de trabajo para lograr mejores resultados con ellos”.

Alma Paulina Pérez Chávez
Nivel primaria

Esto y mucho más tienen que compartir los maestros de esta especialización, maestros que se enfrentan a un panorama poco alentador, porque hay que decir que como maestros nos convertimos en repetidores de los programas oficiales, competimos con el auge desmedido de la educación privada, atendemos alumnos que están bombardeados por los medios de comunicación y el uso de la tecnología, y otras muchas cosas; además de la exigencia social a partir de la que el docente tiene que adquirir nuevas competencias docentes y reflexionar sobre su práctica para que sea capaz de encarar los continuos procesos de cambio.

El nuevo profesor, pues, desea ser visto en el imaginario social a la par de un abogado, un médico o un arquitecto, sin dejar de anotar que su contexto laboral es muy distinto. Pero a medida que aumentan estas exigencias en el quehacer docente, también se incrementan sus compromisos y responsabilidades; esto nos compromete a formar alumnos que sean agentes de cambio y que fijen un nuevo rumbo en las acciones de la sociedad.

Las presiones son muchas y de distinto tipo, ante este panorama, los maestros de la especialización de Lengua y recreación literaria son un icono de la profesionalización y actualización docentes, se convierten en guerreros que ganan y pierden diferentes contiendas en el quehacer profesional, pero a diario resurgen con nuevos bríos para seguir descubriendo nuevas formas de investigar, mirar, conocer, hablar y escribir desde su propio campo de batalla: el aula. @

REFERENCIAS

Libros

- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 85-109). México: FCE.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Organización de Estados Americanos/Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

Revistas

- García Lima, S. (s/f). Mis razones. *Confabulario. Talleres de la Ciudad de México*. México.

Reflexión acerca de la promoción de competencias de vida

*Ma. de Lourdes Sánchez Velázquez**

lulusanvel18@gmail.com

Esta reflexión es producto del Seminario de filosofía para promover competencias para la vida a través de los cuentos, realizado por un grupo de profesoras de la Unidad UPN 097 interesadas en este aspecto de la realidad. Aquí se recuperan ideas filosóficas para la comprensión de los valores y su importancia en la formación de los niños de educación básica.

Se consideran conceptos e ideas de interés para todos aquellos involucrados en la problemática de la convivencia en el aula y su sustrato filosófico y valoral; para ello se tocan algunos temas integrados en los programas de Formación cívica y ética de educación primaria de primero y segundo grado, acerca de los cuales reflexionó el grupo de profesores de la Unidad participantes en el citado seminario.

En la vida diaria no solo actuamos en el mundo sino sobre él; los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros. Esto sería un verdadero sentido de vida para los seres humanos; sin embargo, parece que para un gran número de personas imbuidas en situaciones de violencia, se ha perdido esa esencia humana; mientras que para otras es urgente ir en busca de lo humano, aunque lamentablemente se trata de una minoría.

Un ejemplo de lo anterior se refleja en el cuento de Gilgamesh, leído y reflexionado en el seminario, en el que se plantea cómo las personas aprenden y se reconocen unas a otras. Enquidú, uno de los personajes no sabía el significado de ser humano hasta que se encuentra con el otro, la mirada del otro es lo que le provoca la idea de sí mismo; el espacio compartido es el medio a través del cual los personajes pudieron percatarse de otros mundos, otras formas de mirar la realidad y hasta conocer el significado del amor, la solidaridad, la venganza, el

* Académica en la Unidad UPN 097 DF Sur.

odio, en fin, emociones, sentimientos, valores y creencias vividos desde la experiencia particular en un encuentro cara a cara con el otro. Un mundo complejo en el que no solo se juega el bien y el mal.

Para comprender un poco más esta situación, es preciso adentrarse en planteamientos filosóficos. En este caso elegí a Shutz (1974) filósofo interesado en cuestiones de la vida cotidiana, este autor resalta la importancia de la situación biográfica, nos plantea que cada individuo se sitúa en forma específica en la acción social, cada persona interpreta lo que encuentra en el mundo según sus intereses particulares, motivos, aspiraciones, deseos, compromisos ideológicos, etcétera. Esta realidad nos es dada en determinados esquemas culturales e históricos.

El modo de expresar esas ideas en la vida individual depende de la totalidad de la experiencia en su existencia concreta. El individuo como actor define la realidad que encuentra en su propia situación, para ello cuenta con un acervo de conocimiento a mano integrado a su experiencia de acuerdo con tipificaciones del sentido común surgidas de una estructura social.

Así, en la educación básica escolarizada los participantes se encuentran y se reconocen, se identifican, se niegan, se critican, se agreden y en ese conjunto de tipificaciones que les son ya familiares aprenden a convivir, a comprenderse, a aceptarse mutuamente o, por el contrario, como única salida deciden agredir y violentarse.

En ese contexto, los pensamientos de las profesoras responsables de la educación de niños se integran al mundo escolar y en sus acciones con los educandos cargadas de conocimientos de sentido común, imbuidas de visiones de mundo en las que solo hay cabida de manera dicotómica para lo “bueno” o “malo”. Viven e interpretan los contenidos valorales que los programas educativos les exigen, en ello van implicados sus actos, los cuales perciben como si fueran aspectos naturales, como ideas innatas en las que se diluye el origen histórico-cultural de tales pensamientos, se descontextualizan y se presentan de manera imperiosa en la cotidianidad de las prácticas escolares con los niños que educan; las creencias y valores interiorizados de ambos (profesores y alumnos) se

Presento una reflexión de los contenidos valorales de libros de Formación cívica y ética de primero y segundo de primaria comentados por un grupo de profesores de la UPN 097 en nuestro seminario. Se relacionaron con Shutz, la vida cotidiana, acción social subjetiva de profesores y estudiantes. Los textos tienden a mostrar un poco de la riqueza de nuestro país, vida familiar y escolar de los niños mexicanos.

Palabras clave: contenidos valorales, competencias para la vida, experiencia subjetiva, cultura y condiciones de vida, libros de texto de Formación Cívica, actitudes y valores de profesores, acción cotidiana, realidad social.



A reflection is presented on value contents from Civics and Ethics books of 1st and 2nd grades of basic education, discussed in our seminar by a group of professors from the UPN 097. They were related to Shutz's concepts of daily life and subjective social action of teachers and students. The texts tend to show a little of the wealth of our country and of the family and school life of Mexican children.

van integrando a la vida cotidiana todos los días, en cada momento, en cada segundo, se muestra a los niños y niñas un conjunto de valores morales que influyen en sus acciones educativas.

A lo anterior se agregan los libros de texto cargados de juicios de valor que comúnmente muestran a los niños a lo largo de la educación básica, ideas prejuiciosas, irreales e idealizaciones de la vida que poco ayudan a elaborar juicios críticos y autónomos; difícilmente se comprende su sentido. La concepción de hombre que encierra cada uno de los pensamientos y acciones vertidos en ellos, simplemente se repite por que son ideas avaladas por el imperioso sentido científico racional que la sociedad y las comunidades científicas han validado como único y legítimo: el pensamiento positivista.

Basta ver algunas de las imágenes vertidas en los libros de primaria de Formación cívica y ética que muchos profesores utilizan para darse cuenta de la pobreza de contenido que en nada se acerca a la riqueza social y natural de nuestro país y que poco contribuye a analizar los problemas de la vida real.

Durante el proceso de aprendizaje de los niños de nuestro país, se les brindan ciertos elementos filosóficos para que empiecen a comprender más de sí mismos, de su nación, su entorno socio-cultural y de las personas con las

que interactúan a diario en la vida cotidiana. Sin embargo, es preciso reconocer y reflexionar acerca de cómo se aborda en el contexto escolar a través de los libros de texto contenidos valorales como la democracia, la inclusión, la responsabilidad para con los otros, consigo mismos y con la sociedad.

El respeto a los demás, el cómo se educa a los niños desde los primeros encuentros cotidianos, los aprendizajes interiorizados desde el ámbito familiar, el reconocimiento de nuestro cuerpo y la mirada de los que nos rodean, nos indica formas de ser y actuar con los otros, podemos ser muy abiertos a las distintas formas de ser o bien muy rígidos y cerrados con respecto a los que son diferentes a nosotros. Finalmente, somos producto de una gran diversidad intercultural y cada uno expresa las riquezas de cada grupo étnico; nadie posee más o menos cultura, ni nadie es más perfecto o bello que otros.



La reciprocidad, la convivencia, no se aprenden solamente en una lección del libro, sino con el ejemplo que dan los adultos: la familia, los maestros, los directivos, todas las autoridades que con su actuar ético o la ausencia de éste nos indican cómo todos reproducimos un conjunto de valores en los que van implícitas las ideas de justicia, igualdad, democracia y equidad, entre otras.

Si en la familia y en la escuela el estudiante aprende que día a día se rompen las normas de convivencia, que vale más el poder del que está por arriba de la mayoría; si lo que se muestra es que es mejor callar y obedecer que expresar nuestras ideas con libertad; si tanto padres como maestros enseñan a excluir y discriminar por cuestiones de raza, clase social, capacidades y habilidades; si las emociones y sentimientos de los niños o de los mismos maestros no importan y si lo que prevalece es la inseguridad, el miedo, la violencia de los otros; si vemos injusticias y hacemos como que no pasa nada; entonces no sirven tantas lecciones y ejercicios en clase.

Así es necesario promover en el aula la participación constante, el diálogo que garantice una convivencia sana, la solución de conflictos y la comprensión de que es mejor pensar de forma diferente para el ejercicio de nuestros derechos ciudadanos que el acuerdo entre unos cuantos; el realizar

discusiones en asamblea permite adentrarnos en una vida democrática en la que se incluyan los derechos y obligaciones de todos los miembros del entorno escolar.

Una alternativa que educa en valores se centra en la *phronesis*, idea de lo justo; es decir, el acto sensato y prudente que refleja la dirección de la vida de acuerdo con lo que es conveniente para la mayoría. Actuar con una sabiduría práctica combinando entendimiento y experiencia es un camino propicio para avanzar como colectivo.

Esta realidad cotidiana es vista por Shutz¹ en su intento de crear una filosofía de la realidad mundana, su interés es el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana, su objetivo central es delinear los rasgos esenciales y rastrear sus múltiples relaciones. Para Shutz el mundo cotidiano es el núcleo de todos los demás estratos de la realidad humana; este mundo que los seres humanos compartimos y que damos por sentado en las interacciones sociales diarias y en las que reflejamos un conjunto de valores morales sin siquiera darnos cuenta de ello.

El sentido común se concibe como un tipo de conocimiento natural, práctico y familiar que permite interpretar las intenciones y motivaciones de los otros, actuar y moverse con soltura (Shutz, 1974).

“Los seres humanos venimos a este mundo, crecemos orientados por nuestros padres y otros adultos, recibimos una educación, recorremos el catálogo infinitamente detallado de la actividad humana: jugamos, amamos, creamos, sufrimos y morimos” (Shutz, 1974, p. 16.). En todo ello, dice, presuponemos y damos por sentado que todo ello está ahí en forma natural, simplemente está allí, esto significa

¹ Filósofo nacido en Austria en 1899. Heredero del pensamiento alemán husserliano, coincidente con sus ideas acerca de la importancia de la comprensión del sentido en la formación del espíritu y las significaciones inmanentes a la vida. Se proponía fundamentar la comprensión del sentido, así como las articulaciones del mundo de la vida y qué mejor propuesta filosófica para comprender su mundo y los valores que emanan de la sociedad.

que no preguntamos por quién o quiénes fue creado, de ahí que este filósofo se ocupe de inspeccionar, de hurgar en ese mundo y develar de manera crítica la fundamentación de esa vida cotidiana.

A manera de cierre y con esta reflexión uno se pregunta: ¿qué se requiere para que los seres humanos asuman la conciencia-sentido de sus acciones, del valor que esto tiene en la construcción de su realidad, del trato que damos a los otros y que recibimos de los demás?, ¿será acaso que ello solo es tarea del filósofo?, ¿forma parte de nuestro compromiso como seres humanos?

¿Por qué estos filósofos pensaron el significado del sentido común?, ¿qué vivieron en su contexto histórico que les hace resaltar la importancia del sentido de la vida?, ¿qué necesitamos vivir los seres humanos en la actualidad para tomar conciencia del sentido de nuestro mundo, de nuestras acciones con nuestros semejantes, de la trascendencia de nuestro actuar para la mejora de la conciencia?, ¿qué realidad estamos enseñando a los niños con nuestras acciones de todos los días?, ¿qué futuro construirán ellos con esos valores?

Podemos afirmar que el trabajo de reflexión acerca de ciertos contenidos en el área de Formación cívica es imprescindible por parte de profesores, padres y alumnos; sin embargo, sin el autoconocimiento crítico de nuestro ser y hacer con los otros es más complicado asumir esta gran tarea. Sirva este escrito para impulsar acciones colectivas por parte de quienes estamos comprometidos con la transformación educativa. @

REFERENCIAS

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SEP (2009). *Libro de texto de Formación cívica y ética 1º y 2º*. México: SEP.
- Shutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Un poco de lectura en la Xicohtencatl

Gerardo Ortiz Moncada*

gerardo.orm@gmail.com

La llegada a la escuela Xicohtencatl siempre me generó muchas sensaciones gratas, por una parte el recorrido en camión me permitía apreciar la belleza del campo, olvidarme un poco de la ciudad y sobre todo respirar aire más fresco y limpio –más aun por el inagotable frío que acompaña la majestuosidad de la Malinche–. Otra grata sensación era la sonrisa de aceptación de la gente de esa comunidad, ya que he de comentar que al principio los percibía huraños y quizá hasta desconfiados, pero cómo no si yo era literalmente un extranjero ante sus tradiciones, su lengua, sus usos y sus prácticas culturales, lo cual no es cosa mínima... El punto es que los primeros que me recibirían serían los abuelos, quienes con una sonrisa traviesa me decían “buenos días”, luego de un metro de haber pasado a mi lado, tal vez con la intención de medirme y ver mi disposición al trato. Posteriormente me saludaban al pasar de frente, hasta que en pocos días el saludo cambió: “¿tlen quihtoa in moyollotzin?”, “ahmitla” contesté, creo que no podré olvidar ese rostro mezcla de sorpresa y a la vez de beneplácito como anunciando que ya estaba y era parcialmente de ahí.

Pepe¹ me explicaría lo importante del saludo en muchas comunidades, ya que yo no alcanzaba a entender por qué los primeros días nadie me dirigía siquiera la mirada, después solo me saludaban algunos señores mayores, después me saludarían ellos mismos en macehaulcopa²

* Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la FES-Aragón, UNAM; miembro de la Academia de Historia y Filosofía de Mesoamérica de la FES-Zaragoza, UNAM; y profesor de asignatura de la Facultad de Psicología de la UNAM y de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco..

¹ José Sánchez, mi profesor de náhuatl quien además me acercaría al conocimiento y respeto de diversas prácticas culturales.

² *Macehaulcopa* es una forma de referir “la lengua del pueblo”.

y luego vendría el hervidero de cortesías. Los hombres más jóvenes ya después me saludarían si yo lo hacía, ya fuese en náhuatl o en castellano, las mujeres en un inicio no me saludaban, y después solo lo harían en castellano. La explicación radicaba en que saludar en la lengua del pueblo implica invitar a entrar, siendo yo un desconocido con toda la pinta de ciudadano en una comunidad relativamente pequeña y yendo a la primaria, solo podía significar que era el nuevo “profe”, de lo cual se enteraría mucha gente en pocos días.

Así fue que los porteros (Czarny, 2007) eran los abuelos y de ahí gradualmente podría establecer una mayor relación con la gente, al menos en los tramos recorridos para llegar al paso del camión, hasta llegar el momento en el que la mayoría me saludaban concluyendo con la palabra “profe”, desde el “buenos días, profe”, pasando por el “quen timetztica profe”, hasta la formalidad de un abuelo que a menudo encontraba y quien me saludaba así: “tlen in quihtoa in moyollotzin ti profe”.

Lo que no se sabía es que mi papel en la primaria no era realmente de profesor, sino que me encontraba desarrollando un proyecto de conceptos numéricos y matemáticas en los grupos de primero de primaria. A partir de ello surgió la necesidad de organizar un programa de apoyo a niños con algunas dificultades de aprendizaje y ya luego me tocó hacer varias cosas: suplir a algún docente si no llegaba otro o mientras llegaba (cabe destacar que la mayoría venía de otras comunidades, algunas bastante más lejanas que otras, por lo que no había garantía en el tiempo de recorrido). Leíamos fábulas con los niños de tercero, luego con los de cuarto; no solo hacíamos las actividades del programa de matemáticas y número con los de primero, sino que algunas las pusimos en práctica con los de segundo; además tuvimos algunas charlas con profesores acerca de la atención a niños con las ya referidas dificultades de aprendizaje.

Un día, al llegar a la escuela, la maestra Enriqueta quien era la directora me dijo: “Gerardo, ¿tú sabes que para muchos niños la primaria es terminal?”. La verdad es que no entendí a qué se refería y menos porque muy cerca estaba la secundaria y luego de un trayecto no muy

La presente experiencia procura mostrar la importancia de atender las necesidades, intereses, recursos lingüísticos y sobre todo significados y sentidos de los niños con quienes trabajamos. Esto con el fin de generar espacios comunicativos que promuevan un aprendizaje contextualizado a favor del estudiante. Se relata brevemente la implementación de un método de acceso al código lecto-escrito, haciendo las modificaciones al náhuatl gracias a los niños participantes del programa. Se observa cómo el acercamiento a la lectura a partir de la lengua materna de los niños facilita el intercambio lingüístico y con ello su comprensión y sentido.

Palabras clave: lectura, náhuatl, conciencia fonológica, experiencia bilingüe.



This experience aims to show the importance of addressing the needs, interests, linguistic resources and especially the meanings and senses of children with whom we work. This in order to generate communicative spaces that promote contextualized learning for the student. It briefly describes the implementation of a method of access to reading and writing code, making modifications to Náhuatl language by children participating in the program. It shows how the approach to reading from the children's mother tongue facilitates the linguistic exchange and hence their understanding and sense making.

**Un día,
al llegar
a la escuela, la
maestra Enriqueta
quien era la
directora me dijo:
“Gerardo, ¿tú sabes
que para muchos
niños la primaria
es terminal?” La
verdad es que no
entendí a qué se
refería y menos
porque muy
cerca estaba la
secundaria y luego
de un trayecto no
muy largo había
una bachillerato
tecnológico en el
pueblo vecino...**

largo había una bachillerato tecnológico en el pueblo vecino. Creo que mi cara de desconocimiento me delató e inmediatamente continuó diciendo: “muchos de nuestros niños son enviados a la escuela para que aprendan a leer, escribir y hacer cuentas, si lo logran, los sacan de la escuela porque ya se ha cumplido el objetivo, si no lo logran de cualquier manera los sacan para que no sigan *perdiendo el tiempo* (con tono de sarcasmo y resignación mezclados), así que quinto o sexto es el fin del recorrido académico y aun así tenemos muchos niños y niñas que ni siquiera se llevan eso”. Ante este comentario respondí: “pues conozco un método que nos podría ayudar a trabajar la lectura”. Con claridad y rapidez la directora me dijo “ya hablé con los maestros de quinto y sexto para que te enviemos a los niños con mayores dificultades, no serán muchos, quizá solo unos 15 o 20”. Eso sonó a que no tenía otra elección, pero hacerlo sí podía ser una buena opción para los pequeños.

Fue entonces que me asignaron un salón, el cual hacía las veces de biblioteca ya que al menos ahí tenían pilas de libros. Eso quizá generaría el ambiente de lectura propicio independientemente de que las lámparas no funcionaran en su totalidad y entrara muy poca luz del sol. Los profesores de quinto y sexto enviarían a los niños que tuvieran más dificultades de acuerdo con sus evaluaciones. Fue muy grande mi sorpresa al ver que los niños y niñas de la escolta de sexto y de la que se estaba organizando en quinto eran parte de este grupo. Siempre me había tocado saber que quienes conforman la escolta son quienes mayor rendimiento académico han mostrado. Entonces recordé lo que la directora me dijo en repetidas ocasiones “aquí impulsamos más al que no puede, porque el que ya puede no lo utilizamos para lucirnos como profesores, aquí el himno no lo canta el que más bonita voz y entonación tiene, sino el más tímido, callado o serio, no se trata de que el maestro quede bien sino de hacer lo más que podamos por quienes no hemos hecho lo necesario”.

Es así que nos presentamos y pude notar cierta polaridad en el actuar de los niños, algunos eran muy callados y otros demasiado inquietos, unos no levantaban la mirada y otros parecían demasiado retadores. Así que nos dispusimos a empezar. El método con el que por aquel entonces trabajaba estaba orientado primordialmente al desarrollo de la noción de palabra como unidad fragmentable a partir de la conciencia fonológica. En este método lo último que se realiza es trabajar las grafías; se parte del análisis fragmentado de las palabras y se sustituyen por fichas primero blancas y luego de colores que representaban las vocales y las consonantes en esquemas de la estructura de la palabra.

Esa primera sesión transcurrió bajo lo esperado por mí: los participantes mostrarían su poca familiaridad con este método y les parecería

raro, aunque creo que divertido. Primero les proponía algunas palabras sencillas por su extensión y claridad fonológica para que analizáramos sus componentes y posteriormente ellos sugerían otras palabras. Debido a que tenían que cumplir con sus clases y otras actividades curriculares, solo teníamos sesiones de 30 o 40 minutos, lo cual hacía que el tiempo fuera muy corto, considerando además la cantidad de niños que asistían. Me preguntaba si realmente daría frutos este breve espacio, así que me quedé pensando en la forma de mejorar este curso que estábamos empezando.

Al pasar las sesiones, los niños iban mostrando mayor familiaridad con las tareas, con el programa en general, conmigo y entre ellos mismos, considerando que venían de cuatro grupos distintos, dos grupos de quinto y dos grupos de sexto. De repente, uno de los niños empieza a molestar a una de las niñas de la escolta diciéndole “burra”, para después decirle en náhuatl la manera en que se comportan los burros. Todo esto suscitó muchas risas entre los demás y se empezaron a burlar los unos de los otros, principalmente era una lucha verbal de niños contra niñas quienes les contestaban con mayor mesura. He de reconocer que siempre es grato escuchar a los hablantes de una lengua en plena expresión, aunque por otra parte mi capacidad de comprensión de la lengua no es tanta como para seguir los detalles. Lo complicado era llegar a una situación de agresión entre ellos, así que simplemente atiné a decir: “ca quemaca quemacatzin” (ya cálmense), a lo que me dice una niña: “¿cuix ticmati in náhuatl?” (¿a poco entiende náhuatl?). Mientras otro decía: “pos niotlahtoahua inin güero icmati náhuatl” (pos les decía que el güero sí nos entendía). Y yo respondí: “quema, ahmo nitlahtoa cenca cualli” (sí, no lo hablo muy bien).

Otro niño, riéndose sin atreverse a decírmelo directamente alude: “inin temach³ itlahtoa in iuhqui nokol” (este profe habla como mi abuelito). Ante esto les pregunto: “¿tleica axcan ahmo ohtlahtoa in náhuatl?” (¿por qué no hablamos ahora en náhuatl?). Solamente escuché un “¡quema!” (¡sí!) acompañado de risas... y de miradas de incredulidad.

Desde ese momento me di cuenta de algo que a la luz del lector quizá parezca obvio y que además la teoría nos ha dictado en muchas ocasiones: enseñar en la propia lengua, generar espacios comunicativos en la lengua de los alumnos a partir de sus propios intereses, usos y costumbres. Las cosas empezaron a fluir de manera extraordinaria, ellos mismos proponían las palabras y así fue como transcurrió la aplicación del resto el método,⁴ ¡era tan simple y sencillo!

³ Reducción de *temachtiani*= maestro.

⁴ Método de lectura propuesto por Daniil Elkonin (2010) y adaptado al español por Yulia Solovieva.

De repente, uno de los niños empieza a molestar a una de las niñas de la escolta diciéndole “burra”, para después decirle en náhuatl la manera en que se comportan los burros. Todo esto suscitó muchas risas entre los demás y se empezaron a burlar los unos de los otros, principalmente era una lucha verbal de niños contra niñas quienes les contestaban con mayor mesura

A pesar de lo sencillo que pudiera parecer, de tener profesores hablantes de la lengua, de estar en una escuela bilingüe, dentro de una comunidad de habla náhuatl-castellana y de otras tantas cosas, los niños confesaron que nadie se había detenido en realidad a enseñarles a leer en su lengua. Quizá habría niños con un manejo más claro y amplio del español, pero en el caso de ellos –y por lo que comentaban– el náhuatl era la lengua en la que más hablaban en su casa, a la hora del recreo, y hasta llegaron a comentar que soñaban mucho en náhuatl. Me atrevo a pensar que si bien tenían un manejo amplio de ambas lenguas, el náhuatl era la lengua que más les significaba y daba sentido; sin embargo, no había sido el recurso mejor empleado con ellos.

Cabe destacar que los muchos peros arriba mencionados no obedecen a una queja hacia los maestros o hacia la escuela en sí misma, sino a los recursos que se ponen en juego dentro de nuestro sistema educativo, ya que al ser una comunidad cercana al estado de Puebla recibe los libros en náhuatl de ese estado, los cuales no atienden las variables regionales de la lengua que hablan los maestros que vienen de otras comunidades. En este sentido, los profesores comentaban que era más sencillo dar las clases en español porque los libros confundían mucho a los niños; además los padres les indicaban que esto les daría más posibilidades de abrirse camino, ya que de hablar la lengua serían discriminados. Lo interesante –al menos para mí– es que el grueso de la población habla náhuatl, se comunican en la lengua de manera constante y hasta protegen su lengua al no generar un intercambio abierto con quien no sea de la comunidad.

Es así que el choque fue fuerte, no solo era una cuestión de decirles unas cuantas palabras en náhuatl y ya, sino sobre todo atender su propia forma de ver el mundo a través de su lengua. Afortunadamente el método aplicado está basado en dibujos, fichas y esquemas que no obligan a introducir las grafías sino hasta el final, con lo que dio tiempo suficiente de generar mayores estrategias de aprendizaje en su

propia lengua y con ello mayor acercamiento a la lectura. Además, los niños se mostraban mucho más dispuestos, atentos, interesados y me atrevo a decir que más contentos. A menudo ellos me corregían por mi reducido manejo de la lengua, en otras ocasiones entre todos dudábamos por no tener claridad en el sistema de escritura y porque el español les generaba interferencia en algunos fonemas, lo afortunado es que así daban muestra de su apropiación gradual de la lectura. Mentiría si dijera que este proyecto fue un éxito rotundo, pero durante los tres meses que trabajamos juntos pudimos apreciar avances significativos en muchos sentidos, entre los que destacan el manejo de su propia lengua.

Resulta entonces que la variedad lingüística entre los agentes educativos conlleva distintas formas de relacionarnos, ya que ambas lenguas se mantienen latentes, mas no siempre están presentes en el espacio educativo. El uso de una u otra lengua marca muchas diferencias y esta experiencia intenta dar cuenta de cómo algunos senderos de intercambio se convierten en grandes caminos por los cuales transitan las distintas prácticas culturales. No solo ellos conocieron otra forma de acercarse a la lectura, sino que entre todos nos dimos la oportunidad de conocer mucho uno del otro, simplemente nos descubrimos distintos en el andar de la escuela. @

REFERENCIAS

Revistas

Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 921-950.

Libros

Solovieva, Y. (2010). *Método práctico para la enseñanza de la lectura*. México: Trillas.

Novedades editoriales UPN 2012



¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas?

Carmen Campero Cuenca
y Mercedes Suárez Rodríguez

¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas? dimensiona la trascendencia del trabajo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus formadores para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) desde inicios de este siglo. Esta publicación da cuenta de la puesta en marcha y el desarrollo de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea EPJA: su enfoque educativo, la población estudiantil que se ha formado, la riqueza del personal docente que participa y las estrategias empleadas para brindarles formación específica sobre este campo educativo, así como los retos que enfrenta esta joven licenciatura.



Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior

Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky
(coordinadora)

Este libro es producto de un ejercicio colectivo en la búsqueda de encuentros y diálogos entre –y con– estudiantes de la Licenciatura de Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, programa educativo que ha sido de las primeras propuestas en América Latina en educación superior para la formación de profesionistas para la educación indígena. El texto ofrece diferentes testimonios producidos en un trabajo de taller sostenido por más de un año, en donde el tema de la escolaridad vivida para 14 jóvenes indígenas, con diferentes tipos de adscripción comunitaria, cultural y lingüística, ha sido el eje.

Consulta el catálogo de publicaciones en www.elpisoazul.com
Informes Librería Paulo Freire 5630 9700, exts. 1311 y 1780.
Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, México, DF.

¿Que no te gusta ser maestra?*

*Flor García Velázquez***

fgarcivel@yahoo.com.mx

El miércoles 4 de julio recibí una visita muy especial: llegó Ramiro a invitarme a la comida para celebrar que había culminado su bachillerato.

Ramiro fue mi alumno en primer y segundo grado de primaria en una escuela de la Sierra Mixe de Oaxaca y lo recuerdo con especial cariño porque su cuestionamiento firme y valiente fue el que me hizo reflexionar con honestidad mi quehacer docente.

En una ocasión lo jalé de la oreja porque Joaquín llegó llorando a decirme que él le había pegado. Sin preguntar siquiera si era verdad lo traté con violencia y él, mirándome directamente a los ojos, me dijo: ¿por qué me pegas?, ¿que no te gusta ser maestra? Su voz retumbó en mis oídos con la fuerza de una verdad demoledora e hizo que inmediatamente me arrepintiera de mi proceder; avergonzada, le pedí disculpas ante todo el grupo reconociendo mi error y su valor. Después conversamos acerca de lo importante que es hacer escuchar nuestra voz y rebelarnos ante lo injusto.

Años después el papá de Ramiro me dijo con cierto aire de complicidad que yo había hecho de su hijo un “rebelde”, porque siempre que estaba inconforme con algo lo decía ante quien



* Texto Libre realizado en el curso-taller Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Julio 10 de 2012. México, D. F.

** Maestra de educación primaria en Ayutla, Oaxaca.

fuera y eso le había ocasionado algunos problemas con maestros que no tenían apertura para escuchar a sus alumnos.

Al salir de la secundaria, Ramiro fue personalmente a pedirme que fuera su madrina, y ahora que egresó del bachillerato encuentro a un joven crítico, tenaz, inteligente, propositivo, en el que sigo viendo a aquel niño al que enuevamente agradezco que me enseñara a ser maestra. @



En este breve relato se narra la efímera sustancia del ser maestra. Los recuerdos se tejen uno a uno para hacer presente la historia de Ramiro, un niño de la Sierra Mixe de Oaxaca, que al paso del tiempo sigue en la memoria de Flor, porque a través de su historia la maestra encuentra sentido a su profesión.

Palabras clave: docencia, identidad, educación, condiciones favorables de aprendizaje, justicia, aula.



This short story tells the ephemeral substance of being a teacher. The memories are woven one by one, to present the story of Ramiro, a child of the Mixe Sierra of Oaxaca, which over time, is still in the memory of Flower, because through his history this teacher finds meaning in her profession.



Leer: vida, memoria y corazón

“Cartonería literaria”*

David Alejandro Navia Sánchez**

arena064@hotmail.com

Irene S. Rodríguez***

Daniel Téllez****

Se abren las puertas y los padres empiezan a entrar. La voz de la escritora Rocío Cerón se escucha a lo lejos. Es hora de comenzar. Se pulen los últimos detalles y la biblioteca se convierte en el escenario perfecto para que el alma de los invitados se deleite con las frescas y hermosas palabras de la autora de *Basalto*, nuestra invitada de honor.

Padres e hijos conectados unos con los otros, el primer objetivo de Rocío estaba cumplido; entonó, entonces, claras palabras que solo una escritora de su nivel lograría hacer sentir, como un estruendo en la mente de cada uno. Rocío, ahora, es el centro de atracción.

Su ideal, leer y escribir, es transmitido a cada uno de los padres y madres ahí presentes, como si las ideas de todos entrelazaran la importancia de viajar a otros mundos con el simple hecho de dar vuelta a una página del libro más hermoso; sobre todo, arriesgarse a intentar realizarlo porque, como dijo Rocío: *“la curiosidad mató al gato, pero no lo disfrutó”*; cierto, la curiosidad nos mueve, nos impulsa a esto y mucho más, y eso es lo que Rocío intentó con su taller; así nos impulsó a volar en territorios desconocidos y en la magia de la lectura y la escritura.

* Reseña del Taller de cartonería literaria impartido por la poeta y editora Rocío Cerón el 17 de mayo de 2011 en el marco del Sexto Festival de la Lectura del Programa Nacional de Lectura (PNL), que se llevó a cabo del 16 al 20 de mayo de 2011 en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica No. 114.

** Ex alumno del grupo 2º “E” de la Escuela Secundaria Técnica No. 114. Actualmente cursa el primer semestre en la Preparatoria 2.

*** Promotora de Lectura en la E. S. T. 114.

**** Responsable operativo del PNL en la E. S. T. 114.

Mientras, un eco dudoso se escuchaba en la biblioteca, “¿qué es cartonería?”. Luego, descubrimos que es una actividad fantástica que, por un pequeño momento, juntó manos, ideas y creatividad para crear un hermoso libro; un libro guardado en lo más profundo de los corazones y descubierto por un rayo de luz que Rocío implantó en cada una de aquellas esperanzas de escritores incipientes.

El tiempo transcurría y el auditorio comenzó a compartir sus trabajos, los libros que durante unas pocas horas crearon junto a los hijos tomaron forma. *Los momentos más hermosos, Nuestras memorias, Mis horas felices*, fueron algunos de los títulos; durante la lectura se vivieron momentos felices, emotivos y, en algunos momentos, chuscos y divertidos.

¡Muy bien hecho, Rocío!
¡Bien a todos los que hicieron posible este día! Han dejado huella en la institución; sobre todo, en cada una de las personas a las que les han mostrado que leer y crear no es nada aburrido.

Sin más que agregar, va para ustedes un aplauso lleno de esperanza y felicidad que se ahoga en otro día más como articulista en este Sexto Festival de la Lectura, que va dejando rastro en nuestra vida, memoria y corazón.@



**Su ideal, leer y escribir,
es transmitido a cada uno de los
padres y madres ahí presentes,
como si las ideas de todos
entrelazaran la importancia de
viajar a otros mundos con el simple
hecho de dar vuelta a una página
del libro más hermoso; sobre todo,
arriesgarse a intentar realizarlo...**



Aire

*José de Jesús González Almaguer**

jjesusalmaguer2@gmail.com

Toma aire.
Respira profundo antes de leerme.

Se trata de que quiero ser aire; le voy a robar el aire al aire. Así, podré ser la brisa que te humedece cuando caminas por un malecón; la corriente que entra por una ventana y juega con tu cabello hasta despeinarte o hasta que te hartas de él y te obliga a levantar los brazos para que lo sujetes con un cordel; el aliento que buscas cuando abres la boca y aspiras para oxigenar tu cuerpo.

Mira lo que pasa al pronunciar tu nombre, cuando te llamo a través del aire, sílaba a sílaba: junto mis labios como si quisiera besarte, explotan de forma mínima y después mi lengua se coloca para producir un suave recorrido que termina abriendo mis labios, que se encuentran nuevamente para comerse un acento y revientan en una nueva explosión que coloca mi lengua junto a mis dientes y concluye con un grito abierto... para decir tu nombre.

Convertirme en ese aire que necesito para soplar sobre tu cuerpo desnudo hasta que tiembles, sin que puedas distinguir entre ese escalofrío y una íntima idea que reprimes a mitad de la vergüenza y el deseo; en ese momento veré como recoges tus brazos para cobijar tu intimidad. Seré el aliento cálido de mi respiración sobre tu cuello, espalda, hombros, en el nacimiento de tu cabello. Confundirme con el aire al que le pido que me traiga a la nariz tus perfumes, mientras mi cara se hunde poco a poco en ti.

Soy como el aire contenido por una puerta, esperando que se abra el corredor que lo llevará hasta tu presencia. Aunque el aire no hará nada por sí mismo, sí corresponderá a tus deseos. Si tú pides que revele cómo te quiero, lo hará sin guardarse misterios. Crepitarán secretos de

* Académico e investigador de la Unidad UPN 095.



corazón y de inteligencias que nunca se han expuesto en museos. Te dirá que te deseo con ánimo propio, con una pasión que por las noches se puebla de ternura y sensualidad, que hay una mano que se desliza y se hunde y duele y alivia y miente y clama y angustia y roba y cauteriza; te contará que tu cuerpo es dueño de secretos, que tus temores son precisos, únicos y ansiosos, que te deseo con tanta razón que aspiro a clavarme en los poros de tu piel y espero que sudes cuando te abrace, porque entonces saldrán por esos poros los momentos en que yo me he metido en ti. Sabrás que el aire existe a tu alrededor, porque ese soy yo rodeando tu cuerpo.

Quiero ser aire que se meta a tus pulmones, que se instale en tu corazón para reconocer su temperatura. Un aire que al sentirse incómodo con la frialdad que encuentra ahí, lleve tus sentimientos por todos tus sentidos. Producirá una saliva ácida, amarga: hará que tus músculos se tensen, que tus brazos se extiendan, que tus puños se crispen y que sueltes un golpe al aire, al aire que es un fantasma; generará un leve escozor en tu piel que confundirás sin poder distinguir si debes rascarte o acariciarte; pasará por tu nariz para moquear y cristalizará en tus ojos en una lágrima que solo tú sabrás interpretar. Al final, el aire regresará a tu corazón para valorar si la calidez que encuentra corresponde a este deseo que tengo por ti.

Eso me lleva a visitar, a contrabando, en el aire, algunas de tus emociones. Junto con ese aire compartes conmigo algunos dolores (desde el cuello hasta el orgullo) y más de una lágrima. Como pude, me colé a momentos que son tuyos para habitarlos, mejor: para habitarlos. Quiero creer que, a pesar de que te encierres en tu casa como un enfermo gripiente y temeroso de las corrientes de aire, seré ese chiflón por debajo de la puerta y me distinguirás en tus pies desnudos, trepidando por debajo de tu piel para recorrer todo tu cuerpo. Si quieres privarte de mí, tendrás que expulsarme por la boca, los oídos y la nariz. De lo contrario, voy a reventar dentro de ti y ya no podrás sacarme nunca.

Soy una maldición que puedes quitarte con el conjuro de cerrar tus sentidos, si eres capaz de abolir tus anhelos al mismo tiempo. Soy una maldición que se quiere perder muy dentro de ti. No podrás ventilar tu interior para desprenderme. Soy aire viajero por los ríos de tu corazón, soy aire navegante por los cielos de tu sueño, soy aire que acaricia lo más recóndito de ti. Soy aire que quiere vivir en los lugares que nunca has querido descubrir porque te atemorizan. Soy aire temible que acobarda tus fantasmas, soy aire vacilante que tiembla en la fortaleza de tus abrazos y el recuerdo de dolores inagotables.

Solo soy aire.

Toma aire. @

La ardilla

*Fidel Silva Flores**

fsilva332@hotmail.com

La escuela no pasaba por los mejores momentos académicos, el maestro que fungió como director durante 13 años tenía poco tiempo de jubilado; el hombre con 65 años de edad había dejado a la escuela con un gran compromiso. En ese lapso de tiempo, durante nueve años, era considerada como la mejor escuela de la región en los concursos de ENLACE, PISA, Feria de las Ciencias, Oratoria, Historieta científica etcétera. Se dieron el gusto colectivo de ser de las buenas escuelas la mejor. La comunidad portaban con orgullo la distinción de pertenecer a un plantel educativo de calidad sobresaliente. Todos y cada uno de los elementos trabajaban de manera adecuada y conforme a su función, los docentes a dar y ofrecer sus mejores enseñanzas, los alumnos construían sus saberes y ofrecían su mejor conducta, los trabajadores ofrecían su mejor esfuerzo y la escuela estaba impecablemente limpia todos los días y los administrativos ofrecían, al mismo tiempo, sus mejores trabajos en papel y en computadora. Por supuesto el director estaba pendiente de esos pequeños grandes detalles que lograron conjuntar esfuerzos en beneficio de todos.

El ideal educativo en su misión y visión educativas se había consumado. Las cosas habían cambiado mucho. Al marcharse todo empezó a cambiar para mal. El siguiente directivo no lograba conjuntar la mística que se había logrado. Desde un principio empezó a tener problemas con la comunidad escolar integrada por maestros, padres de familia y alumnos. No lograba comunicarse con ellos, su juventud e inexperiencia, recién acababa de ascender al puesto, se conjugaban en su contra. Pasaron los días y los meses y la escuela no lograba encontrar el camino. Todos se encontraban molestos. Los problemas internos y externos se conjugaban

* Docente e investigador de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco.

para ofrecer un panorama educativo desolador. El inspector y su equipo de ATP (apoyos técnico-pedagógicos) visitaban constantemente el plantel para resolver conflictos que nunca antes se habían suscitado. La escuela no se encontraba en su mejor momento.

Un día apareció en la mañana bajo un árbol —uno de los muchos que el antiguo director en equipo con los maestros de biología habían plantado—; estaba hambrienta y temerosa pero la necesidad imperiosa de alimentarse le permitió confiar en un alumno que sabía cómo hablarle a los animales, se comunicaba fácilmente con los gatos y los perros, se acercó a ella y le ofreció alimento que llevaba para consumir en el refrigerio.



Poco a poco fue permitiendo que los demás adolescentes y maestros se fueran acercando cada vez más. Al poco tiempo se convirtió en la mascota de la escuela, los equipos de ciencia, matemáticas, etcétera, que se conformaban para presentarse en otras escuelas, portaban con orgullo en sus camisetas la figura de una gran ardilla que conocía cómo consolar al principio sus constantes derrotas y lograba felicitar de manera adecuada a los triunfadores para que no se envanecieran. Poco a poco la comunidad escolar empezó a encontrar el camino perdido.

Se empezó a trabajar como antaño se hacía y los triunfos empezaron a menudear de manera constante. Un pequeño animal había logrado lo imposible, conjuntar el trabajo colegiado de propios y extraños. Cuando un alumno se encontraba triste por las bajas calificaciones o la mala conducta exhibida y padres de familia y maestros no sabían cómo ayudarlo, bastaba acercarse a ella y platicar con el alma en la mano y buscar respuestas que ellos mismos encontraban. Si algún maestro tenía, por ejemplo, problemas en su matrimonio, también era posible acercarse a ella y encontrar el apoyo que siempre ofrecía. En fin, fueron momentos de magia que mostraban caminos a quien sabía buscarlos.

Cuando la escuela había retomado la senda del trabajo colegiado e interactuado de manera adecuada con los padres de familia un día la ardillita, como todos le decían por su pequeño tamaño, desapareció, se le buscó por todos lados, por cada rincón del plantel y sus alrededores y no se le encontró. Al principio de este hecho, la comunidad estaba triste y desolada pero al darse cuenta que su misión principal era levantar escuelas con problemas, lo más seguro es que se encontrara en otra, haciendo lo mismo; se resignaron y continuaron trabajando de manera adecuada. A la fecha es una escuela que trabaja en armonía, cuando usted entra a ella, se percibe ese clima que inunda a la escuela y a sus integrantes. Se respira tranquilidad y buenas vibraciones.

Ayer me tocó estar en otro plantel en donde muchos alumnos atraviesan por serios problemas de disciplina, alumnos que no han logrado estudiar de manera adecuada y maestros que no logran interactuar con ellos, el plantel atraviesa por severos problemas académicos y sociales y adivinen qué, encontraron junto a un árbol a una ardilla demacrada y solitaria, me dicen los que la han visto del gran parecido que existe con la mascota de la otra escuela.@

Algunos retos en el aprendizaje de la historia en niños y jóvenes

*Laura H. Lima Muñiz**

laurali09@yahoo.com.mx

*Ma. Luisa Díaz González***

dilimx@yahoo.com.mx

Todos nosotros sabemos algo.

Todos nosotros ignoramos algo.

Por eso, aprendemos siempre.

Paulo Freire

Uno de los retos que actualmente han ocupado espacio en la historiografía y el campo de la didáctica de la historia, es sin duda el relativo a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia. Se afirma cotidianamente que es necesario y urgente modificar la práctica docente, ya que acaba convirtiendo a la historia en un conocimiento tedioso y aburrido para los alumnos, de tal manera que su aprendizaje adquiera sentido para los estudiantes; que los convoque a preguntarse por qué ocurren u ocurrieron determinados sucesos; es decir, establecer las relaciones causales, desarrollar habilidades intelectuales que permitan contrastar los efectos de algunos acontecimientos del pasado remoto o reciente.

Se reconoce a la historia como la ciencia que estudia las transformaciones que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo y que no posee verdades absolutas o conocimientos acabados, sino que debemos concebirla como un conocimiento en construcción.

Es importante reconocer que una de las dimensiones de la enseñanza de la historia es que los alumnos de educación básica aprendan a pensar históricamente, lo que significa que puedan preguntarse el porqué de la situación actual de cómo nos situamos en la sociedad.

También cabe recordar que es necesario reflexionar sobre el objeto de conocimiento de la historia como una ciencia social, esto ayuda a reconceptualizar a la historia para dejar atrás

* Estudios de Doctorado en Historia en El Colegio de México. Participa en el proyecto de investigación del grupo DHIGES (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), de la Universidad de Barcelona. Docente de la UPN Ajusco.

** Profesora normalista. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Política y Gestión Educativa por Flacso-México.

algunas ideas generalizadas y sin fundamento como pensar que es una asignatura *fácil*, que no tiene *complejidad teórica ni conceptual*, que para su aprendizaje y sobre todo para su evaluación solo se requiere de la privilegiada memoria de los alumnos.

Seguramente muchos de nosotros en determinados momentos de la vida, como alumnos que fuimos o ahora como profesores, nos hemos preguntado ¿para qué sirve aprender o enseñar historia?, ¿por qué forma parte del currículo de la educación básica?, ¿son útiles y necesarios esos conocimientos?, ¿para qué sirve una acumulación de información sobre hechos o acontecimientos que ya pasaron?, ¿por qué se dice que la historia tiene un valor formativo?, ¿para qué se estudia historia desde la primaria y hasta concluir la educación obligatoria?, ¿cuál es la historia que se debe hacer y enseñar en las aulas? Seguramente habrá muchas más interrogantes sobre este punto.

Lo cierto es que la enseñanza de la historia, que se había distinguido hasta hace algunas décadas por la presencia de viejos sistemas memorísticos de fechas, batallas, reyes, gestas nacionales, etcétera, en los que la asimilación de contenidos solo requiere de la memorización rutinaria o pasiva sin enfrentarse al análisis o razonamiento de los acontecimientos o procesos, se han ido superando. El avance que se ha registrado sin duda se relaciona con una renovación en las corrientes historiográficas, los avances en la pedagogía y en la psicología.

El valor formativo de la historia se expresa al ayudar a los estudiantes al mostrar el funcionamiento de la sociedad en el pasado, lo que la convierte en un laboratorio de análisis social. Actualmente se concibe a la historia como una asignatura multidimensional que ayuda a los alumnos a comprender mejor el presente y además contribuye a desarrollar sus facultades intelectuales.

Varios estudios han señalado las funciones de la historia, se habla de la función *patriótica*, de la *propagandística*, de la función para el *ocio cultural*, de la función para *la creación del conocimiento científico* y de la *afirmación de superioridad cultural*. Pero también se enfatiza en la función *ideológica* y en la función *pseudodidáctica* (Fynley, 1998).

Este artículo aborda algunos de los problemas que se presentan en la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Aborda la importancia de diversificar las estrategias didácticas para que se propicie el acercamiento de los estudiantes a la cultura escrita, ya que la comprensión lectora contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan analizar, reflexionar y argumentar.

Palabras clave: aprendizaje de la historia, comprensión lectora, funciones de la historia, práctica docente, valor formativo.



This article discusses some of the problems encountered in teaching and learning of History in basic education. It addresses the importance of diversifying the teaching strategies that are conducive to students' approach to literacy, because reading comprehension helps students develop skills to analyze, reflect and argue.

De acuerdo con Carretero (2007) existen tres representaciones del pasado:

Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte el de la historia cotidiana, como elemento de la historia colectiva [...]. Por último existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales de acuerdo con la lógica disciplinaria.

Asimismo, se han delimitado los fines de la historia como asignatura (Prats y Santacana, 2011), que determinan sus posibilidades educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje: *a)* facilita la comprensión del presente, *b)* contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, *c)* enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre y *d)* ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica.

Ahora bien, sobre el campo de la didáctica de la historia, es importante comentar que éste viene desarrollándose en nuestro país con mayor énfasis aproximadamente en las dos últimas década. En gran medida abrevando de los aportes de investigaciones provenientes básicamente de España, Argentina, Portugal y más recientemente de Canadá y Estados Unidos. Sin embargo, hay que reconocer que se ha desarrollado más la didáctica de las matemáticas y del español, áreas del conocimiento que ya tienen una larga tradición en la investigación. Y aquí tenemos un compromiso, tanto docentes como especialistas, para promover investigaciones de las didácticas específicas y registrar las innovaciones pedagógicas que llevemos al aula, los retos y ajustes a las mismas. Así como impulsar a los profesores noveles y a quienes a través de los años de docencia han diseñado diversas estrategias para que registren esas experiencias innovadoras, sus métodos de enseñanza y evaluación, y las maneras de establecer las relaciones horizontales y verticales en la escuela donde laboran. En este proceso investigación o registro de la práctica docente, podríamos cuestionarnos por ejemplo, sobre:

- ¿Cómo ha sido, cómo es y cómo se quiere que sea la enseñanza de la Historia en la educación básica?
- ¿Qué se espera del profesor cuando aborda los contenidos de historia?
- ¿Cómo diseñar y desarrollar secuencias de actividades que favorezcan el aprendizaje de la historia en los estudiantes de primaria y secundaria?
- ¿Cómo desarrollar habilidades de comunicación e interacción de los estudiantes?

De esta manera los profesores noveles irán construyendo un modelo propio de desarrollo profesional que contribuya a que los estudiantes aprendan la historia de manera reflexiva, fundamentada y actualizada, sobre todo al elaborar propuestas de enseñanza de la asignatura en comento de manera creativa y situada, elaborando planificaciones y seleccionando estrategias y recursos.

En síntesis no perder de vista el para qué enseñamos historia y qué historia queremos que aprendan nuestros estudiantes. El docente en ejercicio debe poner en juego sus conocimientos y sus propias habilidades que definirán o reorientarán su estilo de enseñanza.

PROBLEMAS Y RETOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA

Para conocer algunos de los problemas o retos de enseñar y aprender historia, en el año 2006¹ se aplicó una encuesta a 300 docentes de educación secundaria de la asignatura de historia en 10 entidades y en 2010² se aplicó un nuevo cuestionario a 750 profesores, y un apartado de ese instrumento tenía el propósito de conocer cuáles eran los retos tanto conceptuales

¹ La entonces Dirección de Ciencias Sociales de la Subsecretaría de Educación Básica, realizó esta encuesta (documento de trabajo sin publicar).

² Instrumento diseñado y aplicado por las autoras para una investigación más amplia.

como procedimentales en su ejercicio docente. Los puntos coincidentes fueron los siguientes: pocos docentes reflexionan sobre el para qué, qué y cómo de la enseñanza de la historia.

- Los maestros generalmente no adoptan los programas de estudios a las características y necesidades de los alumnos, escuela o localidad. Se le da la misma importancia a todos los temas y los maestros enfatizan poco los aspectos más relevantes de los programas y se abordan como una sucesión de hechos generalmente resaltando el ámbito político.
- Se diversifican poco las estrategias de enseñanza, aún se sigue privilegiando la exposición oral, el dictado, el copiado y la evaluación centrada en la memorización. Existe una distancia entre lo que algunos docentes dicen que hacen y lo que expresan en las respuestas abiertas del cuestionario. Se reconoce una contradicción entre lo que se hace en clase y lo que se desearía hacer. Señalan como obstáculos el exceso de contenidos de los programas y el elevado número de alumnos a los que atienden.
- En su mayoría, los maestros desconocen el desarrollo cognitivo de los alumnos y su relación con la complejidad de la disciplina.
- El docente tiene dificultades para motivar a los alumnos y despertar su curiosidad por la historia. Aún existen estrategias de corte transmisivo. Con el uso de estos métodos, los alumnos generalmente se aburren y pierden atención ya que la comunicación sigue siendo unidireccional del profesor al alumno.
- El libro de texto se emplea de manera mecánica.
- Hay un desconocimiento de los materiales con los que cuentan las escuelas para utilizarlo en el aula. Prácticamente no se utilizan los acervos de la Biblioteca de Aula y de la Biblioteca Escolar.

- Queda de manifiesto algunas deficiencias en la formación y actualización de los docentes. Generalmente los maestros tratan de dar solución a sus problemas de formación o actualización docente sobre la marcha. Pero la empresa no es fácil, sobre todo cuando hay carencias en la formación.

Ante la tensión entre aprendizaje y enseñanza tradicional y una nueva forma de enseñar y aprender, se identificó que hay un porcentaje considerable de docentes que están convencidos sobre la importancia de encontrar un sentido distinto a la labor docente y a la forma de abordar la docencia. Esto implica un desafío al optar por una nueva forma de enseñar y una nueva forma de aprender por parte de los estudiantes. Al experimentar una forma distinta de enseñar seguramente la reacción de los estudiantes será distinta.

Por “muchas y excelentes competencias didácticas que sea capaz de exhibir, ningún profesor *desactualizado* en la materia que enseña podrá desempeñar cabalmente su función educativa. El acto de enseñar no tiene lugar en el vacío...” (Carneiro, 2006). Por tanto, el necesario saber del docente sobre la disciplina, sobre el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, sobre el trabajo colaborativo, sobre los métodos de enseñanza, tendrá que reflejarse en las estrategias didácticas que lleve al aula.

Cabe recordar que las estrategias didácticas no deben concebirse como recetas o “ejemplos prescriptivos”, son solo ideas para trabajar en el aula a fin de desarrollar o fortalecer habilidades y nociones y la experiencia del docente permitirá adaptarla al contexto de la escuela y convertirse en renovadores pedagógicos sobre todo cuando se trata del uso de las TIC.

Carretero (1997) en su artículo *Algunas recetas para una sabrosa cocina de las ciencias sociales*, artículo publicado hace 15 años y que aún tiene vigencia, ofrece algunas sugerencias para la enseñanza de las ciencias sociales y sostiene que la enseñanza se parece algo a la cocina y por ello se requiere en primer lugar



una buena materia prima, buena formación docente, buenos contenidos y un ambiente donde aprender sea digno de llevarse a cabo y después procedimientos interesantes... por otro lado las recetas tienen que ver con la digestión y esta era una de las metáforas preferidas de Piaget para tratar la adquisición de conocimientos. ¿Cómo lograr esa buena digestión? Y este es uno de los muchos retos. Chevallard sostiene, a través de la transposición didáctica: la conversión del saber científico en saber enseñado. Hay que tener presente, además, que didactizar no es banalizar el contenido.

Podemos preguntarnos entonces ¿qué significa formar en didáctica de la historia? Coincidimos con lo planteado por Joan Pagés (2009), preparar a los docentes de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en el aula. Sin embargo existen aún pocas investigaciones

sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

¿Cómo puede la didáctica de la historia enseñar a enseñar de una manera diferente? ¿Qué conocimientos y estrategias ha tener un docente? Cuestiones complicadas de responder. La formación de los docentes o futuros docentes debe orientarse hacia el análisis del devenir para ofrecer respuestas que permitan reflexionar para que los estudiantes se ubiquen en el mundo en que viven y puedan participar en él. También se ha discutido en diferentes foros nacionales e internacionales sobre la formación necesaria del profesor del siglo XXI, para el caso del docente de historia se habla de las competencias pedagógicas-didácticas que faciliten procesos de aprendizaje autónomo, del conocimiento que se debe tener de cómo aprenden los estudiantes de hoy en día y del conocimiento de los múltiples recursos y formas de enseñar, de las posibles formas de organizar actividades y contextos y de evaluar procesos y productos para

[...] las estrategias didácticas no deben concebirse como recetas o “ejemplos prescriptivos”, son solo ideas para trabajar en el aula a fin de desarrollar o fortalecer habilidades y nociones

ayudar a aprender (Pérez G., 2010). Definitivamente el enseñar y aprender son dos verbos que no deben estar divorciados sino, como lo explica Pozo (2011), son dos verbos que conviene conjugar juntos.

De acuerdo con los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a nuestros estudiantes, se sugiere que como parte fundamental del aprendizaje de la historia se conceda importancia a las estrategias que coadyuven la comprensión lectora.

Democratizar la lectura para formar ciudadanos no es tarea exclusiva de una sola asignatura, aunque debe reconocerse que en la asignatura de Español se encuentran las bases para que en las otras asignaturas se fortalezca la formación de lectores.

Es importante que a través de diversas estrategias didácticas se propicie el acercamiento de los estudiantes a la cultura escrita, pero ¿cómo acercarlos a la lectura?, ¿cómo ayudarlos a convertirse en lectores?, ¿hay algún método o recetario para formar lectores autónomos?, ¿es necesario que el docente a través de su experiencia como lector y el conocimiento de la diversidad de formas de aprendizaje de sus alumnos sea quien sugiera propuestas didácticas que permitan a los alumnos enfrentar el reto?, ¿es suficiente, como se pensaba, que los estudiantes realicen un sinnúmero de actividades en las que deban resolver un cuestionario apegado letra por letra al texto para fortalecer la competencia lectora?

**Democratizar
la lectura para
formar ciudadanos
no es tarea
exclusiva de una sola
asignatura,
aunque debe
reconocerse que en la
asignatura de Español
se encuentran
las bases para que
en las otras
asignaturas
se fortalezca
la formación de
lectores**

Si los estudiantes encuentran respuestas a las preguntas que se planteen cuando leen un texto es que lo están comprendiendo o, dicho de otra manera, significa que los alumnos están aprendiendo a usar el texto.

Sin embargo,

[...] en la escuela la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora [...] cada situación de lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, a un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001, p. 126).

¿Qué es la competencia lectora? Según el Estudio Internacional del Progreso en la Competencia Lectora (PIRLS, 2001),³ ésta se define como “La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona”. Por su parte el Programa

³ PIRLS trabaja con cuatro competencias: 1) comprender, 2) inferir, 3) interpretar y 4) evaluar.

para la Evaluación Internacional de Estudiantes, (Programme for International Student Assessment, PISA) la define como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”.

La comprensión lectora contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan reflexionar, argumentar y establecer una dinámica en el aula donde se planteen preguntas problematizadoras sobre el texto leído y promover la discusión argumentada. Por ello es importante que el docente ofrezca una diversidad de textos, ya sean los acervos de las bibliotecas, periódicos, artículos de internet, la opción es ofrecer textos de uso real que utilicen en situaciones de auténtica comunicación (Nemirovsky, 2009, pp. 141-142).

Para el caso concreto de la asignatura de Historia, se sostiene que leyendo historia se aprende historia. Los materiales impresos, escritos y gráficos están presentes en múltiples situaciones, de modo que comprenderlos es básico para ubicarse y poder desenvolverse en éstas.

Así, la competencia lectora no solo es fundamental en el proceso de formación escolar; también es esencial para desenvolverse exitosamente en la vida cotidiana.

La formación de lectores debe ser una tarea interdisciplinaria a partir de una diversidad de textos tanto lite-

rarios como científicos o informativos, que ofrezcan, valga la redundancia, información en diferentes formatos, tales como: listas, diagramas, tablas y gráficos, etcétera.

Es aquí donde la asignatura de Historia adquiere un papel relevante, pues su aprendizaje en la escuela está estrechamente vinculado al acto de leer, interpretar y escribir.

Dicho de otro modo, la competencia lectora tiene mucho que ver con el desarrollo de una competencia propia de esa asignatura: *el manejo de información histórica*.

En términos de esta competencia, se pretende que los alumnos reconozcan versiones diferentes sobre un hecho histórico al tiempo que ejerciten su comprensión lectora (tanto de artículos periodísticos y textos históricos como de caricaturas), que formulen y respondan interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos, que seleccionen, organicen y clasifiquen información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera, que analicen, comparen y evalúen diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado; que sepan emplear en su contexto conceptos históricos.

La lectura desarrolla destrezas tales como: comprender globalmente, obtener información, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido, etcétera (Pérez, 2010, p. 53).

Se dice que se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo y por qué

La comprensión lectora contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan reflexionar, argumentar y establecer una dinámica en el aula

no, se aprende historia leyendo textos históricos de diferentes géneros. Textos más allá del libro escolar, aquellos que despierten la curiosidad y el gusto por la lectura.

Para incentivar ese placer es necesario generar estrategias que contribuyan a la comprensión del texto y suprimir la práctica de aplicar un cuestionario que conlleve a respuestas *cuasi* textuales pensando que con ello se alienta la comprensión del texto, esto solo conlleva a una lectura fragmentada.

En cambio si se promueve una lectura que busque explicaciones o relaciones a partir de preguntas problematizadoras, se promoverá el aprendizaje de la lectura a través de la comprensión del texto.

Leer es ir más allá de descifrar las letras y mensajes; significa, entre otras cosas, que el lector tenga un papel activo en la lectura.

Por último, hay que considerar que los lectores no leen de igual modo todos los textos, y esto es precisamente un indicador de la competencia lectora, se pueden usar distintos tipos de estrategias dependiendo el objetivo que se marque frente a un texto.

Si como docentes incentivamos la comprensión lectora en nuestros alumnos, los retos en el aprendizaje de la historia los podemos revertir como fortalezas. @

REFERENCIAS

Libros

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Finley, M. I. (1999). *Uso y abuso de la historia*. Barcelona, España: Crítica.
- Nemirovsky, M (2009). *Experiencias escolares en la lectura y la escritura*. España: Graó.
- Pagés, J. (2009). Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales (material no editado). Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Pozo, J. I. (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: SEP/UPN.
- Pérez, G. A. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción entre práctica y teoría. En *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. España: Graó.

Periódicos y revistas

- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista Prelac*, 2, febrero. Chile: Prelac/UNESCO.
- Carretero, M. (1997). Algunas recetas para una sabrosa cocina de las ciencias Sociales. *El Clarín*. Argentina.

Fuentes electrónicas

- PIRLS (2001). <http://www.icfes.gov.co>

Reformas, modelos de formación y condiciones de trabajo docente

*María del Refugio Plazola Díaz**

plazmar2@yahoo.com.mx

LA LÓGICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Las reformas educativas de los países en desarrollo obedecen a tendencias internacionales que siguen los países con superiores niveles de ingreso per cápita y que reportan solidez económica. Estas tendencias se difunden globalmente hacia países en desarrollo mediante organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (Cepal), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM).

Las corrientes economicistas que estudian la educación, sostienen que los gobiernos no deben gastar sino invertir en educación, porque esperan una alta tasa de rendimiento, y en la dimensión microeconómica la inversión individual consiste no solo en los pasajes, útiles y otros materiales, sino también en lo que deja de ganar el individuo si en lugar de estudiar se pusiera a trabajar, es decir, costo de oportunidad.

Las tasas de rentabilidad a la educación tienen que ver con los beneficios que se obtienen por la decisión de invertir en educación; las tasas sociales aportan datos para que la toma de decisiones del sector público realice una asignación de recursos más eficientes, cuyos beneficios sociales se darían desde luego en términos macroeconómicos con el aumento del producto interno bruto, alentado desde luego por el incremento en la productividad; mientras tanto, las tasas de rentabilidad privada orientan las decisiones individuales de elegir invertir más recursos y tiempo en la educación, esperando obtener más altas tasas de retorno cuando en el futuro obtengan los beneficios individuales consistentes en un mayor nivel salarial, un mejor puesto, con más prestigio laboral y social, de este modo los ingresos de las personas

* Profesora de educación primaria, licenciada en Pedagogía y maestra en Educación con especialidad en formación docente. En la actualidad académica de la UPN, responsable de Cuerpo Académico.

conforman el rendimiento de sus inversiones en capital humano.

La reforma de la educación normal de 1997, orientada por el Programa Nacional para la Transformación de las Escuelas Normales, así como la reforma que está en puerta, se sitúan en la lógica de las competencias y se sustentan en la hipótesis de que el Estado moderno es incapaz de poner en marcha reformas globales, debido a los compromisos políticos que tienen con la estructura del orden existente en la distribución del poder y estatus. Algunas reformas se adoptan para dar la impresión de haber puesto en práctica un cambio, ocultando al propio tiempo la incapacidad del Estado para aplicar una reforma global que implique a todo el sistema educativo en su conjunto, sus niveles y modalidades.

Más que hablar del éxito o fracaso de las reformas educativas, se puede encontrar en la lógica de la estructura de los documentos de las reformas una visión unívoca de la realidad, punto desde el cual se definen los problemas y desde luego las soluciones; la manera en que se formulan dichos problemas induce también la toma de decisiones que en muchos casos se concretan a proyectos de tipo remedial o compensatorio que inician con apoyos financieros importantes pero que se agotan antes de los tiempos planeados.

En la construcción de las reformas curriculares hay dos problemas de fondo; el primero es que no en todos los casos se realizan diagnósticos objetivos propios; sino que se parte de estudios diagnósticos locales que se generalizan a otros países que se conforman con seguir las indicaciones de los organismos y corrientes internacionales como recetarios; el segundo se desprende del anterior porque remite a un problema más profundo y es que el sistema educativo, como se conoce hoy, requiere una transformación profunda y no solo global, en la que puedan existir comunidades de aprendizaje (Torres del Castillo, 2000) capaces de construir proyectos de desarrollo educativo, articulados a diversas instancias de aprendizaje permanente donde puedan existir docentes que más que enseñar formen a los estudiantes.

Desde los años noventa, las reformas curriculares de la globalización, han generado ya sus propias redes de

En el artículo se aborda el análisis de los procesos de construcción de las políticas educativas en los organismos internacionales como la UNESCO; la lógica que siguen como reformas curriculares para la región latinoamericana, así como las formas de concretarse en modelos de formación docente. Se hace hincapié en las características, dificultades y contradicciones para implantar dichas reformas. Al analizar las características y tendencias de formación docente en América Latina, se hace un alto en la nueva reforma curricular para la educación normal en México en 2011. Y se finaliza analizando cómo dichas reformas están ceñidas por las condiciones de salud y trabajo de los docentes, porque éstas son características y condiciones que los explican como agentes en permanente desacuerdo con las reformas. *Palabras clave:* reforma curricular, modelos de formación docente, condiciones de salud y trabajo docente.



The article deals with the analysis of the construction processes of education policy in international organizations like UNESCO, the logic of curriculum reforms they hold for the Latin American region, and the ways in which they are translated into models of teacher training. It emphasizes the characteristics, difficulties and contradictions to implement these reforms. When analyzing the characteristics and teacher education trends in Latin America, a stop is made on the new curriculum reform for teachers education in Mexico in 2011, to finish analyzing how these reforms are bound with health conditions and teachers' work, because these are characteristics and conditions that explain them as agents in constantly disagree with reforms.

circulación de bienes y servicios, así como de formación de recursos humanos que operan mundialmente, de un país a otro, pero solo entre los incluidos en el circuito del primer mundo; los países que no cuentan con las condiciones necesarias para ello, están amenazados con la exclusión, o mejor dicho están excluidos; es por esta razón que se ha emprendido una carrera por realizar reformas que den a estos países condiciones de mayor competitividad y productividad para poder insertarse en el bloque de la economía globalizada.

En las últimas reformas curriculares para la formación de docentes en México 1997 y 2011, subyacen fundamentos ideológicos, teóricos y metodológicos que legitiman las políticas de inserción en el primer mundo. En este sentido, los sistemas educativos que se habían centrado en la idea de mejorar la calidad del servicio cambian centrándose en el concepto de equidad, ligado este concepto con el principio de la democracia, incorporación social, igualdad de oportunidades; así, el discurso político pasa del concepto de calidad al de equidad como conceptos estelares.

En el campo educativo, el imperativo de la inserción o adaptación tiene una connotación diferente a la idea de calidad, incluyéndole aspectos de excelencia, distinción y ventajas en la diferenciación del sistema para la formación de recursos humanos que deberán ocupar los nuevos rangos de la estructura ocupacional que en estos días tienen los países periféricos. Las políticas educativas se abocan más a acciones de impacto inmediato para conformar circuitos de elite y se olvidan de las políticas de largo plazo; de esta forma el Estado centra sus esfuerzos en producir insumos técnicos como las reformas curriculares orientadas a producir cambios en la calidad de los aprendizajes.

REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

El salto que los países de América Latina tendrían que dar está iluminado por las políticas de la Cepal que hablan de la prioridad que tiene la forma-

ción de la mano de obra para arribar a la competencia internacional que a su vez está gobernada por el orden neoliberal; por lo tanto, la tesis de que el éxito de la inserción de los países de la periferia se lograría con base en la competencia externa es débil como la idea de que la competencia internacional esté basada en el conocimiento, porque son en realidad los bajos salarios y las materias primas baratas las que hacen posible el escenario exitoso.

Torres del Castillo (1998) y José Rivero (1999, pp. 205, 210) coinciden en que las reformas educativas que impulsaron la Cepal y la UNESCO en la década anterior para los países de América Latina, son todavía menos cerradas que las que actualmente dicta el BM; pues los primeros le otorgan al Estado un papel todavía activo, con objetivos propios y respetando su concepción de ciudadanía; mientras que la propuesta del BM raya en la “lógica de los listados y recetas para la reforma educativa”, los estándares y la escuela efectiva del profesor eficiente, donde la racionalidad empresarial y la mentalidad económica elimina la tradición educativa de los países sometidos a la lógica de que todos deben partir de cero; estos organismos de financiamiento internacional (Rivero, 1999, pp. 212-215) determinan las prioridades de inversión por niveles educativos que están orientadas por la relación costo-beneficio y tasa de retorno; influyen en los criterios de calidad dirigiéndolos hacia rendimientos y competencias.

En la mayoría de los países de América Latina se generó un paradigma alrededor del principio de competitividad que representa también una lógica de cálculo de medios y fines o costos y beneficios; los sistemas educativos se organizan en una racionalidad instrumental.

Este paradigma alienta la renovación de las posiciones sectoriales que definen los nuevos valores sociales de las reformas y el control de ellos no puede disminuir porque pone en peligro la gobernabilidad; por ello cambia necesariamente el modelo de gestión y se reestructura sobre la base de la descentralización



financiera y administrativa. Esta nueva forma de gestión le da autonomía a las instituciones escolares aumentando así su responsabilidad en los resultados educativos. La descentralización educativa desahoga el centro político de las gestiones administrativas y financieras de todos los días y también dispersa el conflicto de la distribución presupuestaria; en la medida en que se constituyen las instituciones autónomas, para tomar decisiones, organizar su tarea basada en proyectos institucionales y que administre adecuadamente los recursos económicos, podrán obtener los resultados deseados y así el centro político quedará descargado y solo evaluará los resultados obtenidos.

De esta forma se genera un desequilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo, este último pasa a ser central por su calidad autónoma; estas reformas educativas en los noventa fueron similares entre algunos países: descentralización, participación de la comunidad en las escuelas y evaluación del desempeño docente; se modificaron y elaboraron nuevas políticas de formación profesional de los maestros, cuyos resultados no se conocen; se dejaron de lado también asuntos como el de salario profesional, la dignidad y calidad de vida de los docentes.

Ratinof (1994, pp. 40-48) explica cómo las aspiraciones de movilidad social definieron las prioridades educativas a lo largo del siglo xx, así lo mostraron las presiones para liberalizar el ascenso al nivel superior y al mismo tiempo tratar que la educación secundaria

o media superior garantizara una transición exitosa al nivel superior; pero el problema del ascenso planteó el de la calidad de la enseñanza pública, porque la gratuidad facilitaba la movilidad educativa de los sectores sociales de recursos limitados.

REFORMAS Y MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Tardif y otros (2000) analizan los modelos de formación en Europa y Estados Unidos: el tradicional de formación de maestros surgido del contexto en que las ciencias de la educación se estructuran como campos de conocimiento y se da una ruptura con las escuelas normales a quienes se les reprocha su visión empirista y acrítica basada en el respeto a las tradiciones escolares como la memorización y el control de alumnos (disciplina u orden); este modelo de transmisión de conocimientos está basado en la racionalidad técnica en la que la investigación está separada de la práctica y los conocimientos que produce pasan a los maestros y estos los transmiten a sus alumnos; por otro lado, el modelo actual de formación profesional de los maestros, cuya idea central es la profesionalización de la enseñanza y la calidad docente, donde hay un cambio profundo en los fundamentos de la formación para la enseñanza (y no solo cambiar o reformar los programas o contenidos).

En América Latina también surgen movimientos en pro de renovar la formación de maestros y avanzar en la misma línea de profesionalización

docente; pero los logros han sido insuficientes pues los retos son enormes, comenzando con la necesidad de mejorar la calidad de la formación antes del empleo docente, pues incluso las nuevas generaciones de maestros no han sido preparadas para mejorar la escuela; pero también es preciso perfeccionar la calidad docente en el empleo, es decir, la educación continua, la profesionalización que contribuya a un mejor desarrollo profesional de los maestros.

La formación, captación, capacitación y habilitación de maestros en América Latina en las décadas de 1980 y 1990 según la UNESCO (1994) tenía las siguientes características:

1. En la mayoría de los países de la región, la formación inicial de los maestros (preparación antes del empleo) pasa de las escuelas normales de enseñanza media a las escuelas normales pos secundarias y en otros casos están pasando de las escuelas normales pos secundarias a las universidades.
2. La seguridad en el empleo de los maestros es un atractivo para estudiar esta carrera tanto para egresados de secundaria como para egresados de bachillerato, entre otros casos, generalmente con perfiles socioeconómicos bajos o medios pero con interés en la carrera profesional con empleo seguro.
3. Los sueldos de los maestros sufrieron contradicciones serias, perdieron poder adquisitivo en mayor medida que los salarios medios; en algunos casos hubo recuperaciones mínimas, aunque siguieron siendo sueldos inferiores en términos reales. Para los años noventa en algunos países, debido al bajo nivel de remuneración fue muy difícil encontrar a jóvenes talentosos solicitando o demandando ser formados para la docencia.
4. Las reformas de descentralización (denominada federalización en el caso de México) transfirieron el control de la formación normalista del gobierno federal o central a los estados; aunque en el caso de Chile (en donde tradicionalmente los maestros han tenido buena formación) la transferencia se hizo hacia las universidades y normales; en Brasil los maestros ya egresaban de universidades fueran privadas o públicas. Efectivamente las reformas de descentralización se han dado acompañadas por un cambio en el perfeccionamiento de la formación inicial y también de la forma continua; es decir, de la formación antes del empleo y de la formación en el empleo, aunque la primera resulta más costosa según Lockheed Verspooor (Carnoy y Moura, 1997, p. 26); porque se induce a los maestros a tomar cursos de formación, que se conocen y parecen más a los cursillos de actualización, para así lograr incentivos económicos, lo cual produce un aumento del rendimiento de los maestros empleados o en servicio. Argentina lo hizo en 1993 con la publicación de la serie “nueva escuela” escrita por científicos para los maestros de ciencias; Colombia con su plan “escuela nueva” reforma las escuelas rurales produciendo materiales didácticos especiales y cursos semanales; Chile, en el proyecto de “mejoramiento de la escuela primaria” empleó una campaña de teleformación para los maestros en servicio o en el empleo con el propósito de mejorar la calidad de las escuelas.
5. Los sindicatos de maestros perdieron terreno en materia de sueldos, en relación con otros trabajadores y profesiones y han salido mal librados en el conflicto con el Estado empleador de los maestros y ante las reformas educativas para las cuales no han sido ni iniciadores, ni evaluadores.
6. La calidad de los maestros es la base para el mejoramiento de la calidad educativa, no se trata solo de hacer de la docencia una profe-

sión atractiva para su formación profesional, con remuneraciones y condiciones de trabajo como en los países industrializados.

En las últimas décadas, las reformas curriculares para la formación docente en América Latina se han dado a partir de repensar una nueva formación para los maestros, respondiendo, entre otras preguntas, ¿qué maestros formar para qué tareas realizar? Sin embargo, en estas reformas sucede como en otras partes del mundo, donde se repite el desencuentro con los maestros, se desea contar con los docentes y éstos se resisten por su incomprensión o falta de participación en la construcción de las políticas educativas.

Los principios que orientan las políticas educativas recientes son: calidad, equidad, revaloración social, competencia para el trabajo, entre otras que se suman a las cualidades particulares de las reformas a la formación docente: autonomía escolar y protagonismo docente (Torres del Castillo, 2000).

En el caso de la nueva reforma curricular a la educación normal, la propuesta del Plan de estudios 2011 de la Licenciatura en Educación Primaria en México, presentada en el documento base para la consulta nacional, recupera esos y otros principios y cualidades: modificar profundamente tanto la formación como la práctica docente; satisfacer las demandas y necesidades para impulsar la transición hacia una sociedad del conocimiento; responder a las reformas curriculares de la educación básica orientada por el enfoque de competencias, para conformar una reforma integral del nivel básico; buscar congruencia en los planes de estudio de la educación normal y revalorar la función social del trabajo docente (SEP-DGESPE, 2011).

El mismo documento califica su diseño curricular como innovador por centrarse en el aprendizaje, se dice flexible porque presenta algunas materias optativas, se pronuncia por la alfabetización en TIC en contextos de innovación y evaluación permanente; pero habrá que mirar si la infraestructura y la cultura

académica de los profesores de las escuelas normales corresponde a tal finalidad; aquí la formación docente se basa en competencias profesionales, concibiendo por primera vez al futuro docente como un profesional de la educación.

Se puede decir que las reformas a las políticas de formación de maestros tienen un doble reto: diversificar y aumentar la dinámica de la formación continua en el empleo para perfeccionar la formación docente y transformar radicalmente la formación inicial para elevar el nivel de los nuevos maestros, aunque implique, como ya se ha dicho, mayor gasto; pero también garantiza, como en el caso de algunos países europeos, una formación profesionalizada.

Este perfil del nuevo modelo de docente describe a un profesor ideal que no responde adecuadamente a la dinámica de los países en vías de desarrollo cuya voluntad política y financiamiento son inapropiados; por otro lado, no se aprende todo eso en las instituciones formadoras de docentes, algunas cualidades se pueden construir en el desarrollo de la profesión. Habrá que estar atento a lo que Torres del Castillo (1998) demuestra en sus estudios sobre el hecho de que en política y reformas educativas se invierte en cosas antes que en personas; se privilegian las cantidades antes que o en contra de calidades y se piensa a corto plazo sobre el mediano y largo plazo.

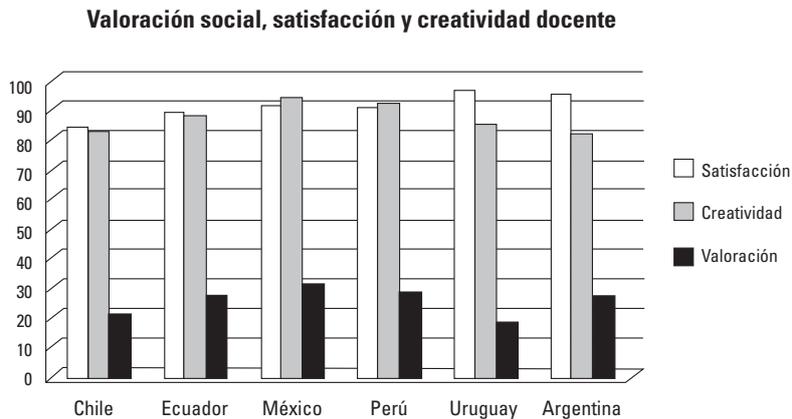
La consecuencia de todo ello ha sido una tendencia hacia la desprofesionalización del magisterio; como prueba señala: 1) el deterioro de los salarios docentes; 2) la poca o nula participación y consulta de docentes en torno a las políticas educativas y de formación; 3) la descentralización no ha sido acompañada por esfuerzos de formación y fortalecimiento escolar; y 4) cuando se introducen modernas tecnologías no se acompañan de sensibilización y capacitación. Otra limitación enorme del modelo es encerrar el aprendizaje de los profesores en la formación docente y separar la formación inicial de la de “en servicio” desligadas ambas de la vida escolar.

CONDICIONES DEL TRABAJO Y SALUD DE LOS DOCENTES

El Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (Prelac) destaca como foco estratégico “el fortalecimiento del protagonismo docente para que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”. Define la urgencia de que los docentes abandonen su rol tradicional de “instrumentalizadores de currículos” para convertirse en protagonistas, asegurando así que las escuelas sean los escenarios de los cambios educativos. Por esta razón, la UNESCO en coordinación con la OTI (Organización Internacional del Trabajo) y la IE (Internacional de Educación) desarrollan un emblemático proyecto mundial para el mejoramiento del estatus de la profesión docente.

En este contexto, se realiza en 2004 el *Estudio exploratorio sobre condiciones de trabajo y salud de los docentes* en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, impulsado por OREALC/UNESCO. La metodología del estudio se estructuró a través de una encuesta autoaplicada a los docentes en seis escuelas, en una ciudad de los seis países enunciados.

En la siguiente gráfica se podrá distinguir que la satisfacción y las posibilidades para el trabajo creativo, reportan altos porcentajes de aceptación entre los profesores, no así la valoración social del trabajo docente.



Fuente: OREALC-UNESCO (2004). *Estudio exploratorio sobre condiciones de trabajo y de salud docente*.

En el mismo estudio se obtuvieron datos sobre el riesgo expositivo a la violencia, las condiciones de salud y el perfil patológico, en el que las várices en piernas y disfonía ocupan el más alto porcentaje de los problemas asociados a exigencias ergonómicas de la profesión; mientras el estrés y la depresión se reportan como los problemas de salud mental más frecuentes. Con la publicación del estudio OREALC/UNESCO se pretende

aportar al estado del arte sobre las condiciones de trabajo y salud docente a partir de indicadores e índices validados, para apoyar el fortalecimiento de una perspectiva integral del desarrollo docente que oriente políticas y estrategias de largo plazo (OREALC, 2004).

Emilio Tenti (2007) en su texto *La condición docente*, realiza un estudio comparado entre Perú, Uruguay, Brasil y Argentina; entre sus hallazgos nos muestra la feminización de la profesión, con excepción de Perú, donde hay más hombre docentes; el inicio a edad temprana en el ejercicio de la docencia; en muchos casos de crisis económica es considerado un trabajo refugio, porque a pesar de que no ofrece salarios elevados, hay estabilidad y servicios de salud como de jubilación; la mayoría de los docentes no son jefes de familia, aunque sí viven en familias nucleares y lo más probable es que otros miembros de la familia también hagan aportaciones económicas por el bajo nivel de ingresos de los profesores. Se muestra también que la docencia es una de las tradiciones laborales más heredadas; aunque buscan actualizarse en instituciones de educación superior, los programas formales de actualización docente no corresponden con sus necesidades ni expectativas; los mayores problemas que reportan están relacionados con las condiciones laborales y el contexto de trabajo.

En México no hay estudios sobre las relaciones entre las reformas curriculares en la educación básica y las condiciones de trabajo de los profesores. En una consulta preliminar para preparar una encuesta a docentes de educación primaria con 20 y 30 años de servicio en 20 zonas escolares de la Ciudad de México (Plazola Díaz, 2011) se encontraron algunas coincidencias con los reportes de los profesores entrevistados en el estudio comparativo arriba citado.

La mayoría de estos docentes entrevistados reporta más de 20 años de servicio, principalmente mujeres que aportan al ingreso familiar y padecen estrés, varices y problemas de columna, consideran que no están suficientemente definidas las funciones de la escuela primaria; su respuesta sobre la principal tarea del docente se inclina hacia una autoconcepción como facilitadores del aprendizaje de los alumnos, por encima de la idea de ser un transmisor de conocimientos actualizados y relevantes para la vida. Hay diferencias entre quienes defienden la función socializadora, orientada por las normas existentes y quienes prefieren el desarrollo creativo porque alude a la autonomía. Los profesores consultados sostienen la idea de que su trabajo está orientado hacia la *formación para la vida*; por ello, les quedan muchas dudas sobre la intención de *formar para el trabajo*, como suponen, modelo que se quiere establecer a través de la reforma curricular basada en competencias que se implanta en México en 2011.

Estos datos confirman el desacuerdo inicial entre reformas curriculares y las condiciones de los docentes; se trata de un desacuerdo no solo regional sino también histórico, porque se da en países de América Latina y en otros lugares del mundo. @

REFERENCIAS

Libros

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

- Tenti Fanfani, E. (2007). Características demográficas y socioeconómicas de los docentes. En *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Torres del Castillo, R. M. (2000). Reformas educativas. Docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá, Colombia: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- SEP (1994). *Proyecto para el desarrollo e Implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera Fase*. (Basado en competencias, financiado por el Banco Mundial, diseñado en coordinación con las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo.) México: SEP.
- SEP/DGESPE (2011). *Reforma Curricular para la educación normal*. Documento base para la consulta nacional. Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. México: DGESPE.
- OREALC/UNESCO (2004). *Estudio exploratorio sobre condiciones de trabajo y salud de los docentes realizado en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*.
- Plazola Díaz, M. del R. (2011). Estudio preliminar sobre profesores de educación primaria del proyecto de investigación Políticas curriculares en la formación de docente y de profesionales de la educación, pedagogos (circulación interna). México: UPN.

Revistas

- Carnoy, M. y Moura Castro, C. de (1997). Escenario de las políticas educativas de los 90's. *Propuesta Educativa*, 17, diciembre. FLACSO.
- Ratinoff, L. (1994). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, XXIV, 3o y 4o trimestres. México: CEE.
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82. CESU-UNAM.
- Torres del Castillo R. M. (s/f). Falsas soluciones a problemas mal planteados. *Novedades educativas*, 17, Argentina.

Comprensión lectora como medio para favorecer el aprendizaje

*Roxana Lilián Arreola Rico**

roxarreola@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El valor de la lectura como instrumento básico e imprescindible en la adquisición autónoma de nuevos conocimientos, así como su influencia en el rendimiento escolar, ha estado en la base de los esfuerzos que, desde finales del siglo xx y principios de éste, han realizado psicólogos, pedagogos y lingüistas con el fin de elaborar teorías que explican lo que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto. A partir de la década de los setenta comienza a abandonarse el enfoque reduccionista del proceso lector basado en la decodificación para centrar la atención investigadora y educativa en la construcción del significado del texto, poniéndose de manifiesto la naturaleza constructiva de las reproducciones elaboradas por el lector y la influencia que dicha construcción ejerce en el recuerdo de éstos. Lo que el lector recuerda no está solamente determinado por los propios materiales de lectura sino también por el contexto, la estructura cognitiva del sujeto y sus experiencias previas; es decir, el significado no se encuentra exclusivamente en el texto, sino que está mediatizado por variables del lector.

Wittrock (1974) dice que el aprendizaje con comprensión a partir de la instrucción es un proceso generativo porque facilita la habilidad de los estudiantes de construir significados a partir de sus experiencias. No es posible negar el fracaso de múltiples experiencias y métodos de entrenamiento enfocados a desarrollar en los estudiantes hábitos de estudio efectivos. Ante esto, se vislumbra el surgimiento de modelos de intervención en el campo de la comprensión de textos a partir de una orientación cognoscitivista (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Perkins (2008) menciona que comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe; es la capacidad de desempeño flexible, es decir, explicar, justificar,

* Doctoranda en Pedagogía por la UNAM. Profesora titular de la Unidad UPN 097 DF Sur.

extrapolar, vincular y aplicar de manera que se va más allá del conocimiento y la habilidad de memorización y de la rutina, ya que la comprensión exige algo más. Esta postura ubica a los docentes menos en el papel de informadores y examinadores y más en el de facilitadores.

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender lo dicho explícitamente en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.

Isabel Solé (1994) señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (obtener una información pertinente). Esto implica comprender lo que se lee, es decir, saber de qué trata el texto y trascender la lectura mecánica que consiste en la simple decodificación de los signos y grafías a un lenguaje oral.

Para Hernández y Quintero (2001), la lectura es un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado. La comprensión lectora implica igualmente una reconstrucción personal de significados; construcción guiada tanto por conocimientos previos, los objetivos, el contexto, etcétera, como por las estrategias que pone en juego el lector durante todo el proceso. Desde esta perspectiva la interpretación del texto se presta a distintos significados potenciales dependiendo de las contribuciones y situaciones del lector, quien construirá activamente alguna de las representaciones mentales posibles.

Investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes como las prácticas en el aula no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora; los docentes comparten mayoritariamente la visión de que la comprensión lectora va asociada a la correcta oralización del texto, bajo el supuesto de que si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá, porque sabe hablar y entender la lengua oral.

El presente trabajo enfatiza la importancia de la comprensión lectora en cualquier área de conocimiento como una herramienta para favorecer el aprendizaje, así mismo se revisa el proceso de comprensión, los factores que en él intervienen, el proceso de lectura, los niveles de comprensión y las estrategias que el docente puede utilizar para desarrollar la competencia básica de comprensión lectora.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, aprendizaje, estrategias.



This study emphasizes the importance of reading comprehension in any area of knowledge as a tool to enhance learning. It also reviews the process of understanding, the factors involved in it, the process of reading, the comprehension levels and the strategies teachers can use to develop basic competence of reading comprehension.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades, a partir de ese momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destaca el modelo psicolingüístico, la teoría del esquema y el modelo integrativo.

El modelo psicolingüístico hace hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen un mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado hasta que el lector decide que lo haya.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influye en su proceso de comprensión. Bajo este enfoque la lectura se convierte en el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto de esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según lo definen sus teóricos, es la red o categorías en donde se almacena en el cerebro lo que se aprende. De este modo, el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento específico y la comprensión será muy difícil o imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando se recibe nueva información los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del

proceso de la lectura al afirmar que “en la lectura interactiva la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto”. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991) afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser “un simple desciframiento del sentido de una página impresa”, es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Los planteamientos específicos que postula el modelo integrativo pueden sintetizarse en:

- El procesamiento que se produce en los distintos niveles que intervienen en el acto lector, no acontece ni lineal ni secuencialmente sino en paralelo. La comprensión estaría dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que posee el lector; los datos proporcionan progresivamente al lector una información que le permite ir activando esquemas de conocimiento y elaborando expectativas, hipótesis o anticipaciones del contenido del texto.
- La lectura es entendida como la interacción que el lector establece con el texto, a través de la cual el lector construye e interpreta un significado que no se encuentra únicamente determinado por el material escrito, sino que es el resultado de la confluencia del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el sujeto (esquemas de conocimiento, finalidades y objetivos de la lectura, estrategias lectoras) y los factores contextuales específicos (proceso enseñanza-aprendizaje).
- La comprensión lectora es entendida como un proceso multidimensional.

Con este modelo se impone una instrucción que incida especialmente en el carácter constructivo. La enseñanza de la comprensión desde la perspectiva interactiva implica:

- El desarrollo de actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos

previos, relacionándolos con la información del texto.

- La enseñanza explícita, intencional e integrada en contenidos curriculares específicos de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- La enseñanza de diferentes modelos de organización interna del material escrito (textos descriptivos, instructivos, narrativos, expositivos, argumentativos).
- La enseñanza de la lectura y la escritura como procesos interrelacionados.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

La lectura consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector. Los sujetos tienden a enfrentar restricciones en tiempo, complejidades lingüísticas, textos voluminosos, información novedosa y aún extraña. Por lo anterior se puede decir que los principales atributos que debe poseer un buen lector son persistencia y flexibilidad, que le permitan adaptarse fácilmente a una variedad de condiciones y tipos de material (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Las investigaciones teóricas y empíricas, desde el enfoque cognitivo y asumiendo los planteamientos de un modelo interactivo, defienden la idea de que la comprensión y el recuerdo del material escrito constituyen el resultado tanto de variables internas que presenta el texto (estructura, presentación de una fase tópica, extensión y contenido de la información, etcétera) como de las variables que afectan al lector (estructuras cognitivas previas y estrategias necesarias para comprender, retener y aplicar la información textual). Con respecto al contexto en la lectura y su influencia en la construcción del significado, existen posturas que van desde la consideración del contexto como un factor clave, hasta aquellas que no hacen ninguna alusión a su influencia, que afirman que un buen lector es capaz de extraer el significado “correcto” de un texto, independientemente de los factores contextuales.

Factores dependientes del texto

Los textos como herramientas comunicativas proporcionan al lector dos tipos de informaciones importantes durante su lectura: información sobre el contenido e información sobre la estructura del mismo. Dentro de los estudios que se han realizado en relación con la estructura organizativa del texto se encuentran:

- El grado de organización de un texto, es decir, un buen nivel de coherencia y orden en el desarrollo de las ideas favorece la comprensión y el recuerdo de la información. Un texto desorganizado obliga al lector a realizar un mayor número de inferencias puente para garantizar su coherencia, lo que empeora su comprensión y recuerdo.
- El tipo de estructura esquemática o forma en que el autor organiza sus ideas (narración, descripción o exposición).
- La presencia explícita de una oración que exprese la idea principal o la existencia de una frase tópica en el texto que aluda a la idea principal, e incluso su posición dentro del texto. Cuando la proposición no se menciona al inicio del párrafo, en el caso de lectores novatos, la comprensión se interrumpe porque el lector no consigue identificar una proposición superordinada con la que pueda conectar el resto de las ideas subordinadas.

La solución al problema de la falta de comprensión debería pasar, lógicamente, por la modificación de los textos académicos, lo cual resulta más difícil; pero también por enseñar a los alumnos estrategias que les permitan suplir las dificultades que encuentran para comprender textos. Las señalizaciones textuales contribuyen a facilitar la construcción de la macroestructura, ayudando al sujeto a emplear de modo selectivo la información principal, organizándola dentro de una representación coherente y son especialmente eficaces cuando el sujeto no tiene

demasiados conocimientos previos acerca del tema o tiene poca experiencia en la lectura de textos.

Factores dependientes del sujeto

Si se parte de la idea de que el lector no es un mero receptor de información sino un procesador activo de la misma, es preciso otorgar importancia a los aspectos claves que el lector aporta a tal procesamiento.

- Los conocimientos previos se encuentran organizados en la mente en una estructura estable denominada esquema. Son muchos trabajos los que han demostrado su enorme influencia en la comprensión, dando lugar a las siguientes conclusiones:
 - El conocimiento previo sobre el tema o contenido del texto posibilita al lector la construcción, prácticamente automática, de la idea principal.
 - Cuanto más sepa el lector sobre el contenido, entenderá mejor y captará con mayor profundidad la nueva información que el texto le proporciona.
 - La calidad y el tipo de conocimientos previos puede favorecer o distorsionar la comprensión, cuando se poseen informaciones erróneas el lector tratará de distorsionar el significado del texto para poder integrarlo a sus ideas previas.
- Los objetivos de la lectura permiten al lector definir con antelación qué es lo que pretende conseguir, le sirven de base para desarrollar un plan de lectura, seleccionar la información más apropiada al objetivo planteado y activar los esquemas de conocimiento más pertinentes al tema tratado en el texto.
- Las estrategias que posee el lector para activar, utilizar, actualizar o modificar sus conocimientos previos; desentrañar los significados del texto y construir con ellos una representación coherente. Entre las que se

proponen con fines instruccionales son: estrategias dirigidas a determinar el objetivo de la lectura y activar los conocimientos previos, estrategias encaminadas al tratamiento de la información (identificación del tema, ideas principales, estructura organizativa del texto, selección y jerarquización de ideas, etcétera) y estrategias dirigidas a la asimilación y recapitulación, así como favorecer el recuerdo.

Bransford (1979) y Campione y Armbruster (1985) han propuesto un modelo que da cuenta de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y comprensión a partir de textos que comprende cuatro aspectos básicos:

1. Naturaleza del material que comprende la estructura física y fonológica, dificultad conceptual, secuenciación, etcétera.
2. Características del aprendiz, referidas a su experiencia previa, actitudes y habilidades personales.
3. Estrategias o actividades empleadas por el aprendiz en forma espontánea o inducida, atención, repetición, elaboración, formación de imágenes, etcétera.
4. Tareas de criterio o resultado final en servicio de las cuales se introducen las estrategias.

En concordancia con el modelo antes expuesto, el procesamiento de un texto cubre las siguientes fases:

1. El lector habrá de tomar en cuenta la naturaleza del material. Aquí las estructuras semántica, sintáctica y fonológica permiten al lector hacer predicciones e inferencias sobre el contenido, la puntuación, el orden de las oraciones, los sufijos gramaticales son “pistas” que facilitan la lectura. El alumno tiene que decir qué tipo de texto es (una historia, texto expositivo, instrucciones, et-



cétera). El conocimiento de ciertas palabras y partes recurrentes ayuda a determinar las proposiciones realmente importantes en el contenido, los encabezados, subsecciones, oraciones tópico, resúmenes o pistas tipográficas se lo indican.

2. En relación con las tareas de criterio es indispensable conocer la meta de la actividad, las demandas de la tarea y la forma en que será valorado el aprendizaje.
3. El aprendiz debe tomar conciencia de sus propias características personales: fallas, habilidades, intereses, lagunas en el conocimiento, etcétera, y adoptar medidas para solucionar un problema.
4. Con base en la evaluación de sus capacidades y el análisis de la tarea que debe enfrentar, seleccionar las estrategias de lectura y aprendizaje apropiadas. Según Goodman (1986) los tipos de estrategias de lectura básica son:

- Estrategias de muestreo, que implican la selección de los indicadores más útiles (sintácticos, semánticos, gramofónicos, contextuales, etcétera).
- Estrategias basadas en esquemas, que consisten en la abstracción de las características del texto.
- Estrategias de predicción, que permiten al lector anticipar o predecir lo que viene en el texto y su significado.
- Estrategias de inferencia para completar la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas poseídos.
- Estrategias de autocontrol y autocorrección, que permiten confirmar o rechazar sus predicciones, poner a prueba y modificar las propias estrategias y para reconsiderar u obtener más información cuando no han podido confirmarse las expectativas planteadas.

PROCESO DE LECTURA

De acuerdo con Solé (1994) el proceso de lectura es interno, inconsciente, del que no se tiene prueba hasta que las predicciones no se cumplan; es decir, hasta que se comprueba que en el texto no está lo que se esperaba leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede construir ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee; además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Solé divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Asimismo, recomienda que cuando el lector se dispone a realizar una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso.

- Antes de la lectura
 - ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)
 - ¿Qué sé en relación con este texto? (Activar el conocimiento previo)
 - ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)
- Durante la lectura
 - Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
 - Formular preguntas sobre lo leído
 - Aclarar posibles dudas acerca del texto
 - Resumir el texto
 - Releer partes confusas
 - Consultar diccionario
 - Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
 - Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas
- Después de la lectura
 - Hacer resúmenes
 - Formular y responder preguntas
 - Recontar
 - Utilizar organizadores gráficos

NIVELES DE COMPRENSIÓN

De acuerdo con Hernández y Quintero (2001) existen dos niveles de comprensión lectora:

- Elaboración de la representación textual.
- Elaboración de la representación situacional.

Para la elaboración de la representación textual se recomiendan los siguientes pasos:

1. Una primera actividad sería acceder al significado de todas las palabras y expresiones contenidas en el texto.
2. En segundo lugar supondría desentrañar sus ideas y representarse adecuadamente las relaciones que mantienen entre sí. Para ello, se puede enlistar una serie de proposiciones que construya el lector (microestructura o información específica).
3. Reconocer la forma organizativa, es decir, las relaciones más profundas que contribuyen a otorgarle estructura y unidad, las cuales van a permitir al alumno distinguir el nivel de importancia de las distintas ideas que el autor está expresando (superestructura).
4. Distinguir la información más importante que el autor quiere comunicar (macroestructura o idea principal).
5. Representación del significado global del texto (esquemización).

Posteriormente, se procede a la elaboración de la representación situacional, la cual hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto. Si aprender de forma significativa requiere el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya se sabe y lo que se pretende conocer, la comprensión lectora, como instrumento de aprendizaje, debe entenderse también como la atribución de un significado a la nueva información ofrecida en el texto a partir de lo

que el lector ya conoce; conocimientos que se van a modificar, enriquecer y aplicar a otros contextos como fruto del aprendizaje efectuado.

Por otro lado, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) promovido y organizado por la OCDE cuyo objetivo es la población de 15 años, estableció para el rubro correspondiente a la aptitud de lectura, tres subescalas con cinco niveles de competencia a fin de catalogar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer. La descripción de las habilidades para la lectura conforme a las subescalas y niveles se muestra a continuación.

Cabe señalar que los resultados de las pruebas PISA en lectura durante los años 2000 y 2003, ubicaron a los estudiantes de México en el nivel 2 con una media significativamente menor al promedio de la OCDE. En 2009, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicaron en los niveles 2 y 3; México obtuvo los mejores resultados (2009) aunque continúa rezagado respecto del promedio alcanzado por las naciones integrantes del organismo.

Recuperación de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación
Se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto	Es la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto	Se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias.
Nivel 5		
Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, algunos de éstos pueden residir fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Establecer el significado presente en un texto expresado en lenguaje muy matizado o bien mostrar una comprensión completa y detallada del mismo.	Evaluar críticamente o formular hipótesis a partir del conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.
Nivel 4		
Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios en un texto de forma no familiar. Inferir qué información presente en el texto es relevante para la tarea.	Utilizar un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para interpretar el significado de un fragmento de texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas presentadas en enunciados negativos.	Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis acerca de un texto o para evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
Nivel 3		
Localizar y, en ciertos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando en cuenta varios criterios. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares y cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
Nivel 2		
Localizar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples.	Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior o explicar una característica del texto a partir de experiencias o actitudes personales.
Nivel 1		
Tomar en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema principal o el propósito de un autor en un texto sobre un tema familiar cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Se ha dicho que el proceso de comprensión requiere de un conjunto de habilidades, por lo que resulta necesario que durante las clases se in-

corporen actividades encaminadas a desarrollarlas. Cairney (2002) propone una serie de estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto: *a)* perfiles semánticos, *b)* sesiones de conversación con el autor, *c)* estimar, leer, responder, preguntar (ELRP), *d)* volver a contar, *e)* procedimientos de eliminación de elementos, *f)* investigación-pensamiento dirigido, *g)* caza del problema, *h)* “puzzles” de proyectos de procedimiento e *i)* argumentos editoriales. A continuación se explican cada una de las estrategias antes citadas.

Perfiles semánticos

Se les indica a los alumnos que posterior a la lectura del texto tendrán que organizar y anotar la información nueva para que puedan recordarla. Una vez leído el texto se les pide que piensen cuál es la idea principal, se dialoga sobre las alternativas y se anotan; después se indica al grupo que las ideas presentadas en el texto deben organizarse de alguna manera, ya sea anotándoles números, estableciendo categorías o clasificando con diversos colores, para lo cual se deben establecer los criterios de orden o clasificación; finalmente, se demuestra cómo puede transformarse su perfil en un resumen o en una red semántica.

Sesiones de conversación con el autor

Se explica que el objetivo de la lectura es hacer comentarios y plantear preguntas como si hablasen con el autor y éstas debe escribirse al margen del

Una vez leído el texto se les pide que piensen cuál es la idea principal, se dialoga sobre las alternativas y se anotan; después se indica al grupo que las ideas presentadas en el texto deben organizarse de alguna manera, ya sea anotándoles números, estableciendo categorías o clasificando con diversos colores...



texto. Esto ayuda a apreciar de forma más completa el texto, llegando a comprender mejor lo que trata de enseñarnos.

Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)

Se inicia con una revisión rápida del texto atendiendo a subtítulos, ilustraciones y diagramas para estimar sobre qué versa el texto; a continuación se realiza la lectura completa del texto evocando ideas o situaciones previas que hayan sido leídas o vistas con las que pudiera tener relación. Posteriormente, el lector debe emitir algún tipo de respuesta expresando o escribiendo sus pensamientos y, por último, es conveniente hacerse preguntas a sí mismo (¿de qué trata?, ¿cuál era su idea?, ¿qué me desconcierta?, ¿qué me cuesta aceptar?).

Volver a contar

Se utiliza para que los estudiantes recuerden un texto ya leído. Tras la revisión y lectura del texto, se solicita que lo cuenten a alguno de sus compañeros para, posteriormente, hacer una narración escrita, que será compartida con otras personas.

Esta puesta en común permite a los alumnos comparar sus textos con los de otros para encontrar diferencias, inexactitudes, etcétera.

Procedimiento de eliminación de elementos

El profesor elimina una de cada 10 palabras de un texto (pequeño) y pide a los alumnos que realicen la lectura

y manifiesten sus previsiones sobre las palabras que faltan, razonando las sustituciones efectuadas.

Investigación-pensamiento dirigido

El objetivo consiste en organizar las ideas del texto mientras van leyendo y se realiza con un documento que ya haya sido trabajado en clase con anterioridad. Se pide a los estudiantes que con base en sus conocimientos previos, elaboren una panorámica estructurada del texto, es decir, una interpretación acerca de qué trata en general la lectura, la cual actúa como elemento de organización previa; se les anima a debatir sus panorámicas (interpretaciones) en pequeños grupos. Después se orienta la lectura del texto haciendo preguntas específicas en relación con ciertos puntos y afirmaciones sobre el contenido, posteriormente se ofrece a los alumnos la oportunidad de reaccionar ante el texto o de reflexionar sobre su contenido en pequeños grupos; finalmente la puesta en común permitirá elaborar un resumen o utilizar cualquier otro formato de escrito (esquemas, cuadros, mapas) a partir de sus notas.

Caza del problema

Su objetivo consiste en animar a los estudiantes a que consulten las fuentes adecuadas para resolver un problema y no simplemente que resuman información. El primer paso consiste en identificar un problema y algunas previsiones en relación con él, o sea, que piensen soluciones y prevean cuáles pueden ser las fuentes adecuadas

Se pide a los estudiantes que con base en sus conocimientos previos, elaboren una panorámica estructurada del texto, es decir, una interpretación acerca de qué trata en general la lectura, la cual actúa como elemento de organización previa; se les anima a debatir sus panorámicas (interpretaciones) en pequeños grupos



para que posteriormente acudan a la biblioteca e indaguen información, comprueben sus previsiones, anoten los hechos, etcétera. Después se organiza un debate sobre los descubrimientos y los problemas enfrentados. En la última etapa, se solicita a los alumnos que preparen un informe, un resumen, una red semántica. Es importante que el profesor guíe u oriente el proceso de selección, búsqueda y tratamiento de textos.

“Puzzles” de proyectos de procedimientos

Esta estrategia es para la lectura de texto de procedimientos, por ejemplo, los que tratan de proporcionar al lector un conjunto de instrucciones o pasos a seguir para realizar alguna tarea o resolver un problema. Se les pide que lean el texto y pongan de manifiesto su comprensión del mismo transformándolo en otra forma textual (versión simplificada, diagramas, etcétera), finalmente hacer la puesta en común del trabajo y de los problemas encontrados.

Argumentos editoriales

El objetivo es estimular a los alumnos a que lean los periódicos y artículos de revistas con sentido crítico, aspira a conseguir que los lectores se enfrenten con el texto y hagan juicios relativos a la verdad o la lógica de los argumentos del autor. Antes de leer el texto se les debe indicar que los artículos expresan el punto de vista del autor y que los lectores no tienen por qué estar de acuerdo con los ar-

gumentos expuestos. A partir de la lectura se pide a los alumnos que subrayen las cosas con las que están de acuerdo y encierren en un óvalo de color diferente aquellos aspectos con los que no coinciden, después pueden ponerse de acuerdo en el grupo para que los estudiantes expresen su opinión e incluso ubiquen los cambios que pudiera haber en sus puntos de vista, indicando las razones que les han inducido a ello a fin de clarificar el nivel de comprensión del texto y asumir una postura crítica ante diferentes hechos. Cabe señalar que esta última estrategia, además de contribuir a la comprensión lectora, constituye un medio para ayudar a que el estudiante obtenga un conocimiento del acontecer social, político, económico, científico, histórico y cultural de la sociedad contemporánea en la que se desenvuelve y de la que forma parte. Solo aquel que tiene un conocimiento de su realidad social puede ser partícipe de ella.

Cada una de las estrategias antes expuestas pueden ser retomadas en el proceso enseñanza aprendizaje de cualquier asignatura del plan de estudios, sin embargo, cada profesor deberá analizar cuál de ellas le puede ser de mayor utilidad en función del propósito que persigue y de la naturaleza del contenido que se pretende aprender. Estas estrategias tienen que ser previamente modeladas por el profesor y en la medida en que se vayan practicando se dejará solo al estudiante para que desarrolle dichas habilidades.

PLAN DE ENSEÑANZA DE CONTENIDOS

Por su parte Cooper (1986) propuso un plan de enseñanza de contenidos a través de la comprensión lectora que consta de cuatro etapas, mismas que se centran en las acciones del profesor:

1. Preparatoria
2. Desarrollo del vocabulario y la información previa
3. Lectura guiada
4. Actividades complementarias

Etapa preparatoria

Esta etapa supone que el maestro lea el texto por su cuenta, con tres preguntas en mente:

- ¿Qué espero que aprendan mis alumnos tras la lectura de este texto en particular?
- La respuesta debiera reflejar los contenidos fundamentales del texto.
- ¿Qué terminología puede, con toda probabilidad, causar problemas a los alumnos en su lectura del texto?
- Determinar qué palabras pueden ocasionar dificultades obliga a prestar especial atención a los términos relacionados más directamente con las ideas clave.
- ¿Qué información previa van a necesitar los alumnos para comprender el texto?

Considerar el tipo de información previa que sus alumnos van a requerir para comprender el texto, teniendo en cuenta la información específica de que disponen los que integran esa clase.

Desarrollo de vocabulario y la información previa

No es posible enseñar todo el vocabulario de un texto, el acento debe recaer en aquellos términos más directamente relacionados con las ideas clave. Para determinarlos el profesor debiera examinar cada una de las palabras que previamente haya identificado en la etapa preparatoria, a la luz de las siguientes preguntas:

- ¿Está esa palabra directamente relacionada con los conceptos o ideas clave? Si no es así habrá que eliminarla del listado
- ¿Es posible determinar el significado de esa palabra a partir del texto, ya sea porque éste ofrece una definición de ella, a partir del contexto o de ciertos elementos estructurales como los prefijos, sufijos, palabras de base o raíces verbales? Si es así, no es preciso enseñarla a los alumnos antes de que lean el

texto y puede utilizársela en las actividades complementarias para ampliar el vocabulario tras la lectura.

Las palabras que queden en el listado después de formuladas y respondidas estas interrogantes, son las que deberán enseñarse con anterioridad, ya sea que el profesor las explique o utilice algún medio para que el estudiante investigue. También es importante el desarrollo y activación de la información previa relacionada con el texto, sin confundir el desarrollo de información previa con informar a los alumnos acerca de lo que van a aprender en el texto.

Una forma de ayudar a los estudiantes a activar su información previa es mediante el uso de organizadores previos, discusiones guiadas, diagramas, ilustraciones, etcétera. Es recomendable combinar la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la información previa, haciendo cuestionamientos al grupo (qué saben en relación con algunos términos) y utilizando sus respuestas se irá modelando el nuevo vocabulario necesario para comprender el texto.

Lectura guiada

El profesor debe inicialmente plantear interrogantes que guíen la lectura del estudiante; sin embargo, es importante enseñar a los alumnos a que planteen sus propias interrogantes o se fijen sus propios objetivos para la lectura. Las preguntas permiten orientar la lectura y focalizar la atención. Una vez leído el texto, el lector repasa lo aprendido echando una ojeada a sus notas y luego intenta recordar los puntos centrales sin ayuda de las notas. Los alumnos requieren de una buena dosis de modelado para llegar a formular las interrogantes apropiadas.

A la lectura el texto debe seguir la discusión que habrá de centrarse en las preguntas esbozadas para guiar al alumno. La segunda fase de discusión deberá centrarse en preguntas de reflexión sobre la lectura que vayan más allá de la información que presenta explícitamente el texto.

Actividades complementarias

La última etapa se refiere a actividades centradas en la ampliación de las ideas que plantea el texto y en extraer conclusiones relacionadas con los conceptos globales. Entre ellas se incluyen:

- Actividades que permitan ampliar el vocabulario.
- Actividades en donde los alumnos deban utilizar la información.
- Lectura de otras fuentes, análisis de películas, etcétera.
- Actividades creativas como *role playing*, realización de dibujos, esquemas, etcétera. @

REFERENCIAS

Libros

- Stone, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión*. Argentina: Paidós.
- Pittelman, S. (2002). *Análisis de características semánticas como estrategia de aprendizaje: aplicaciones en el salón de clases*. México: Trillas.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata: Madrid.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Hernández M. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Revistas

- Díaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1998). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos*, 41-42, pp. 28-47. CISE-UNAM.

Tendencias conceptuales en la noción del saber y sus repercusiones en la formación y práctica docente

*Cayetano Gabriel Flores**

kytasman@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El sujeto, sus valores y la eticidad son aspectos que se han convertido en el punto nodal de una serie de reflexiones a partir de los supuestos teóricos de autores como Hegel, Habermas, Marx, Heller, Gramsci, Adorno, Sánchez Vázquez y otros.

Estos elementos intervienen de manera decisiva en el desarrollo de cualquier hecho educativo. Si consideramos que como línea de investigación se desea encontrar la relación existente entre el sujeto y sus valores y como éstos se desarrollan en la educación, será necesario encontrar un punto de partida que establezca un primer acercamiento teórico.

Así, en el presente documento se pretende, desde una interpretación hermenéutica, generar una opinión personal con respecto al sujeto, su comunidad, su educación y su relación con una práctica docente fundamentada en valores.

Entender cómo se desarrolla el trabajo docente implica acercarse al lugar en donde éste se lleva a cabo; es decir, a las aulas, recintos en los que se construyen esperanzas hacia el futuro, aunque no todas habrán de cristalizar.

La educación en sociedades como la nuestra se encuentra encaminada al cumplimiento de funciones de alienación y reproducción, en mayor o menor grado, de las condiciones sociales impuestas por las clases en el poder. Estas clases utilizan la escuela como parte de un aparato generador de conciencia que legitima y hegemoniza sus discursos al tiempo que reproduce las condiciones de injusticia y desigualdad social.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 DF Poniente.

[...] a lo largo de sus primeros años y hasta llegar a la adolescencia, el niño va construyendo sus estructuras intelectuales y una representación del mundo exterior. Es en esta etapa donde precisamente la escuela a través de los valores que transmite, introyecta en esas nacientes estructuras intelectuales la representación que va de acuerdo a la concepción de clase del grupo en el poder (Delval, 1978, p. 73).

Es decir, la elite en el poder, persigue un interés estratégico instrumental, cuya intención es precisamente el dominio y control de las personas, “las integraciones y las instituciones sociales, para el cumplimiento de fines particulares que han sido determinados a espaldas de aquellos que son instrumentalizados” (Yuren, 1995, p. 198).

Estas elites gobernantes generan una falsa conciencia mediante la creación de necesidades manipuladas que son satisfechas con *pseudovalores* que impiden la satisfacción de necesidades radicales como la libertad, la objetivación y la conciencia crítica. Esa *falsa conciencia* o *conciencia ingenua* se crea cuando de manera inmediata lo percibido por el niño es tomado como lo real, sin más, es decir, es la certeza inmediata activada.

La constitución de esa falsa conciencia a través de las necesidades manipuladas, es reforzada además de la institución escolar por la iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, los medios masivos de comunicación y otras instituciones sociales de hegemonía que crean pautas y valores preestablecidos que deben tomarse en cuenta y aplicarse a la vida cotidiana de los individuos para asegurar el orden social y la estabilidad del régimen. Se trata de condicionar socialmente al sujeto para la obediencia y el respeto a las leyes y reglamentos, a las “buenas costumbres”, al mérito individual y al trabajo productivo; respeto a la propiedad privada, a la autoridad y a la jerarquía de poder que refuerzan el *paradigma educativo de la postmodernidad* en el que subyace la estratificación social que ubicará al sujeto según su origen de clase.

La educación tiene una función política que se encuentra implícita o explícitamente expresada en los planes y pro-

La frustración del educador en la vida actual es muy grande porque las bases de su propio ser empiezan a derrumbarse al no tener la firmeza de una buena formación. Se vale de supuestos e imaginarios a los que la cultura de masas lo ha arrastrado y ahora no encuentra ni en las religiones ni en las filosofías los sustentos de plena inteligencia que determinen el camino que debe seguir. No se puede pensar en la determinación de un camino solo a través del sentido común, la intuición o la sola empiria puesto que, si bien es cierto que estas formas de pensamiento han servido al individuo para normar su criterio, también es cierto que solo lo hace en la inmediatez y la concreción y de una manera superficial, que lo ha llevado a formarse juicios equivocados en el manejo de su realidad. Para romper con estas interpretaciones equivocadas del mundo, necesita apropiarse de un saber y un hacer racionales que junto con sus inquietudes lo hagan comprender aspectos que ni siquiera se imagina que pueda lograr entender por sí mismo.

Palabras clave: educación, valores y eticidad.



Nowadays the uncertainties of educators are very large because the basis of their being begin to crumble, not having the strength of a good education; but they use assumptions and imaginaries which mass culture has dragged them to, so now nor religions nor philosophies contain bases of full, deep intelligence to determine the path they should follow. Today they require to appropriate a rational knowledge and action which, along with their concerns, would make them understand aspects they do not even imagine to achieve on their own.

gramas de estudio, en la orientación de los contenidos de la enseñanza y en los métodos empleados para la creación y recreación del conocimiento en las aulas (Ruiz del Castillo, 1990, p. 33).

De ahí que la conciencia social que genera la escuela en el régimen capitalista se caracterice por la “integración de contenidos generadores de inconsciencia: por la obstrucción de la reflexión crítica y por el hundimiento de las conciencias individuales” (Covarrubias, 1995, p. 5). En los abismos de la negación de lo humano, de la solidaridad social y de la libertad, es el páramo del espíritu y la putrefacción de la condición humana; es la negación de las necesidades radicales.

Mediante los contenidos que transmite la escuela, se pretende que quienes se escolarizan se adapten a los valores y pautas culturales de la ideología de las clases minoritarias que detentan el poder, con lo que se busca propiciar una aceptación de las reglas del juego imperantes en una sociedad estratificada.

En este caso la *estructura escolar básica* favorece la satisfacción de necesidades manipuladas, es decir, de pseudovalores,

[...] el propósito de promover una ideología particular, no tiene como objetivo central la comprensión de la realidad existente, sino el de justificar el “estado de cosas”, de convertir a los sujetos en seres convencidos, en individuos usuarios de criterios y normas para valorar, organizar y significar la actividad grupal de manera funcional, respecto a la ideología dominante (Karp, s/f, p. 10).

La movilidad social del sujeto, lo mismo que la escuela, es igualitaria y democrática en tanto que todos los sujetos reciben las mismas oportunidades para escolarizarse y exigen un trato de iguales a desiguales que trae como consecuencia que “de cada 100 niños que empiezan la primaria, tan solo 4 terminan una licenciatura”.

Por otra parte, el hecho de que 40 millones de mexicanos sobrevivan en condiciones de extrema

pobreza contradice la aparente democracia sostenida en las esferas gubernamentales. La desigualdad social y la carencia de mínimos de bienestar social en la población (esfera premoderna de la objetivación en sí misma), se extiende a las aulas escolares cuando, por ejemplo, observamos a niños con altos índices de desnutrición que se desvanecen en clase porque sus familias cargan el peso de la política económica que les margina de una vida digna, los despoja de su condición humana y, por tanto, de sus necesidades radicales y les obliga a abandonar la instrucción escolar para trabajar y así mitigar el peso de la crisis. En esta esfera premoderna se constituye la división del trabajo y las personas quedan estratificadas por su condición social.

Debido a la situación que vivimos en México, existe la impresión de que se construyen dos países: uno inmenso, hambriento y atrasado (Heller diría premoderno), y otro pequeño, rico, moderno e internacional. Unos pocos cada vez más ricos y la gran mayoría de la población cada vez más pobre.

El Estado ciertamente no funciona en términos neutrales o equidistantes con los diversos intereses sociales, pero en tanto busque preservar la legitimidad del sistema se afana por encontrar formas de control social, por ello impregna su ideología a las clases subalternas a través de los distintos medios de hegemonía bajo su control.

Si la función social de la ideología corresponde al conjunto de creencias, ideas o representaciones que estimulan y propician la cohesión y la identidad entre los integrantes del grupo social para ejercer, según sea el caso, un dominio o una subordinación activa entre los restantes grupos de la sociedad, entonces los educadores tenemos que asumírnos como preferidores radicales para plantear una educación alternativa que conlleve a pensar, a reflexionar y a construir una conciencia crítica en los sujetos de la educación; es decir, para alcanzar la objetivación por sí misma en la que adquirirá significado y sentido la relación del particular con la genericidad.

Debemos aclarar que concientizar no es lo mismo que ideologizar ni tratar de repetir consignas, eslogans o nuevos esquemas mentales que solo harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra; concientizar es el proceso a través del cual el educador introduce a los educandos al conocimiento y descubrimiento de la realidad en forma objetiva y crítica.

Si nos asumimos como sujetos éticos entonces tendríamos que buscar satisfacer las necesidades radicales y asumir una relación consciente con la genericidad; es decir, nuestro interés sería el práctico emancipatorio, por lo que como educadores no tenemos por qué continuar con el papel pasivo de meros aplicadores de planes y programas de estudio. Podemos y debemos modificar las tradicionales formas y métodos de la enseñanza mecanicista y autoritaria por otras de libertad y reflexión crítica que posibiliten la constitución de un conocimiento activador.

[...] toda relación de conocimiento activador implica necesariamente la consciencia de la intencionalidad, mientras que en la relación pasiva la intencionalidad puede ser consciente o inconsciente. Por su intencionalidad la relación del conocimiento puede ser activadora o pasiva; es decir, puede proponerse la activación del objeto, la activación intelectual del sujeto o la activación de ambas, o bien, limitarse a la contemplación o a la interpretación del objeto.

Romper con los moldes de la escuela tradicional y autoritaria es la tarea a la que están llamados los sujetos éticos de la educación comprometidos con un proyecto educativo valoral cuya finalidad sea la formación del sujeto de la eticidad y el logro de una sociedad justa y democrática, sobre la base de la igualdad ante la ley y en los derechos. El cumplimiento de esta educación, es posible solo si la estructura básica escolar, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos se hacen compatibles con esos valores y esos supuestos.

Realizar valores significa llevar a cabo acciones tendientes a conferir a la realidad cualidades que no posee por sí y que son preferibles. Tal preferencia implica una relación sujeto-objeto que puede darse durante la interacción en el aula, si y solo si quien funge como docente se asume como particular descentrado; es decir, si se reconoce en la universalidad.

Realizar valores es transformar la realidad para conferir a determinados objetos cualidades valiosas, aquellas cualidades que contribuyen a satisfacer necesidades necesarias, las denominamos valores-fines, y llamamos valores-principio a las cualidades que constituyen la pauta de cierta forma de intereses. Sólo en el interés emancipatorio coinciden el valor-fin y el valor-principio, y, por ende, es este tipo de interés el que constituye el núcleo de la eticidad y el que permite al sujeto conformarse como tal (como para sí) (Yurén, 1995, pp. 208-209).

En esta nueva relación educativa, los educandos aprenderán a expresar y defender su palabra; rigiéndose por el valor-principio de la dignidad humana, tendrán la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitan examinar críticamente el papel que la sociedad ha jugado en su propia formación,

[...] tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente llevan, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho con ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidad para tener una existencia autodirigida (Giroux, 1992, p. 62).

Lo anterior guarda relación con la tesis de la doctora Yurén que caracteriza al sujeto ético como: *particular*

descentrado, sujeto que pronuncia su palabra, oyente y hablante competente, participante en comunidades de comunicación y de vida, sujeto epistémico y sapiencial pertinente, preferidor radical, con conciencia histórica y racionalizador de las instituciones, de los saberes, de las costumbres y de su propia personalidad. Porque el sujeto de la eticidad se torna ético mediante la *praxis*, realizando valores-fines guiados por valores-principios para transformarse a sí mismo.

Al modelo de escuela al que debemos aspirar (paradigma dialéctico crítico) debe tender a formar hombres libres (ideal emancipatorio), creativos, comprometidos con su momento histórico y no un modelo de escuela (paradigma premoderno o tradicional) que hipoteque el porvenir de los sujetos cognoscentes y constriña su voluntad, su inteligencia y su conciencia en función de intereses prefabricados por la estructura ideológica de la clase dirigente; esta escuela nueva debe orientarse a formar sujetos éticos. Ello obliga a que la docencia se asuma como *praxis* que pueda compatibilizar valores como libertad, justicia, democracia, dignidad humana, etcétera, con la estructura escolar básica, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos; esto quiere decir que a través de una nueva relación pedagógica, el docente posibilite nuevas formas de enseñar lo real, buscando conformar una conciencia histórica que faculte el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica histórico-dialéctica.

[...] el pensamiento dialéctico como forma de crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que algún conocimiento es falso, y que el último propósito de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés de un cambio social (Yurén, 1995, p. 209).

El tipo de conocimiento que se enseña en la escuela y la interacción maestro-alumno son importantes para la formación intelectual del sujeto cognoscente, por ello el docente deberá de estar pendiente en desarro-

llar los procesos de construcción del pensamiento crítico. Estas construcciones intelectuales que permiten edificar conocimientos, se dan a partir de la reflexión, a partir del conflicto en los esquemas mentales del alumno para posteriormente llegar a la equilibración y conformación de esquemas y estructuras de conocimiento; así la educación, al ser reflexiva y crítica, dejara de ser solo informativa y se transformará en formativa, lo que significa “que el sujeto se constituye como tal (como para sí) a partir de sus objetivaciones, transforma la realidad y se transforma a sí mismo” (Yurén, 1995, pp. 251-252).

Si las condiciones materiales de existencia determinan la conciencia de los sujetos, entonces, es a través de la constitución de la conciencia histórica como se podría activar el proceso de constitución de conciencia crítica; por ello, es necesario potenciar el desarrollo de los esquemas mentales del sujeto de la educación mediante el discernimiento dialéctico de su realidad surcando el camino que posibilite el cambio de esa sociedad que le oprime y le desnuda de toda posibilidad de progreso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debiera transformarse en una relación dialéctica entre los sujetos del proceso educativo; es decir, entre educador-educando y educando-educador; una relación dialéctica que conlleve a la creación de constructos teóricos que cimenten la enseñanza-aprendizaje de nuevos modos de pensar lo real.

Esta constitución de conciencia crítica como proceso dinámico y permanente será posible a partir de la interacción del ser social con su realidad histórico-social.

El concreto real al ser asimilado mediante la interacción sujeto-objeto, permite afirmar que es a través de la activación sensorial cuando el sujeto interioriza al objeto en forma de concreto representado; este último, después de un proceso de análisis y síntesis en el pensamiento, posibilita la apropiación de lo real.

La constitución de la conciencia crítica en el individuo (virtual sujeto ético) abre una gama de

posibilidades para la solución de problemas presentes en el entorno social, porque pensar dialécticamente es tener conciencia de lo que uno es y quiere ser. Porque un sujeto que construye su pensamiento es un sujeto creativo capaz de estructurar su conocimiento mediante procesos reflexivos; que rechaza la producción mecánica del conocimiento; que deja de ser un ente pasivo para tornarse dinámico y crítico de la realidad, crítico de la sociedad que le forma y decide su futuro; que rompe con los esquemas alienantes de la escuela, que ofrece resistencia a la introyección de la cultura hegemónica. “[...] enseñar a los alumnos a pensar puede significar para ciertos grupos y personas un peligro que no se debe permitir ya que pone en riesgo las formas tradicionales de autoritarismo y ejercicio del poder”.

La educación valoral deberá contribuir a una nueva relación pedagógica en la estructura escolar básica, en ella, el educando deberá dejar de ser considerado como simple *objeto* y formarse como sujeto. Este proceso de educación valoral deberá considerar necesariamente: el cultivo, la socialización, la enculturación y la formación; es decir, deberá de ser una educación en, sobre, para y por valores.

Pero esta educación valoral solo será posible si, además de constituirse el docente como preferidor radical, la estructura escolar se sustenta en el principio de igualdad que implique que el movimiento de la particularidad se refleje en la generalidad; si los métodos pedagógicos facilitan y promueven la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales y morales en el educando; y si los contenidos educativos presentan un carácter emancipatorio.

La estructura escolar básica es considerada como aquellas regulaciones que dan forma a las redes de interacciones que se realizan en el espacio escolar o en relación con éste. Al respecto consideramos que la investigación acción puede favorecer la educación valoral porque tiene como propósito mejorar la racionalidad y justicia de las prácticas sociales o educativas. La investigación-acción trata de relacionarse con los

problemas que comúnmente enfrenta el maestro en su práctica cotidiana, además de inducir en sus participantes un proceso de autorreflexión y autocrítica sobre sus prácticas, entendimientos y saberes.

Este proceso de investigación-acción puede llevarse a la práctica a través de los consejos técnicos o las academias de maestros de manera colegiada,

“[...] para encaminarse a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas (Carr y Kemmis, 1988, p. 168). @

REFERENCIAS

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca. Covarrubias Villa.
- (1995). *Las herramientas de la razón*. México: UPN (Colección Textos).
- Covarrubias Villa. (1995). *La constitución de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista*. México: UPN (Colección Textos).
- Delval, J. (1978). *Creecer y pensar*. España: Alianza.
- Giroux, H. (1992). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1993). *Moralidad, ética y política, propuestas y crítica*. México: Alianza.
- Heller, A. (1988). *Teoría de las necesidades en Marx*. España: Península.
- Muguerza, J. (1977). *La razón sin esperanza*. Madrid: Taurus.
- Ruiz del Castillo, A. (1990). *Crisis, educación y poder en México*. México.
- Yurén Camarena, M.T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN (Colección Textos).

¿Por qué pensar nuestra práctica docente?

*Martín Antonio Medina Arteaga**

medinaantonio70@yahoo.com.mx

Antes de intentar dar respuesta a la pregunta que da título a este escrito, es necesario plantear otra, sin cuya resolución nuestro esfuerzo sería poco fructífero, acaso se agotaría en un discurso más cercano al lenguaje ordinario que a la esencia de lo que nos convoca cuando nos planteamos una cuestión semejante a la de nuestra pregunta inicial.

La segunda interrogante, por la cual consideramos necesario iniciar, es ¿qué significa pensar?, podría parecer inútil o superfluo plantear semejante cuestión, en tanto, el término “pensar” es de uso tan común en la vida cotidiana, que muchos pueden creer que no es necesario ocuparnos de reflexionar al respecto, pues resulta obvio su significado desde el momento en que se aplica en una multiplicidad de eventos, empleándolo de manera directa o sustituyéndolo por otros que se asocian con él, o incluso que se le consideran sinónimos: “yo pienso que...”, “en mi opinión..”, “desde mi perspectiva...”, “de acuerdo con mi forma de pensar..”.

No se trata de plantear aquí que para pensar se tenga que conocer la definición del término o que, porque se conoce tal definición, se piensa. Lo que se intenta es aclarar si el pensar es aquello que de ordinario se cree que es, o si tal vez tendríamos que plantearnos como urgente el elucidar su significado para cuestionarnos si lo que hacemos en la vida cotidiana realmente es pensar, de llegar a la conclusión de que no es así, tendríamos que reconocer la necesidad de aprender a pensar, desandando un camino para iniciar otro. En términos de Heidegger (2005), ir a lo que nos convoca, a lo que nos llama; aquello que nos indica, que nos señala un camino; lo que nos toca.

* Licenciado en Sociología por la UAM Azcapotzalco; maestro en Educación por la UPN-Ajusco. Académico de tiempo completo de la Unidad 097 DF Sur.

En este sentido, el filósofo alemán entiende el término “significar”, no meramente como la acción de describir lo que denota una cosa, en este caso lo que designamos con la palabra pensar, sino más allá, como lo que nos afecta, lo que nos mueve o nos pone en camino hacia aquello que nos llama. En este tenor, para Heidegger la pregunta podría ser planteada así: ¿qué nos significa que pensemos?, es decir, ¿qué es lo que nos da la consigna y, por así decirlo, nos ordena pensar? ¿Qué es lo que nos convoca a pensar? (Heidegger, 2005, p. 111). Planteado así el problema, no se resuelve apelando a la respuesta que nos pueda ofrecer una teoría científica o al servicio denotativo que nos pueda brindar el diccionario o alguna enciclopedia. En cuanto trato de esclarecer qué me significa pensar, estoy ya en el ejercicio de lo mismo que me estoy cuestionando, es decir, estoy pensando.

El pensar, afirma nuestro autor, no tiene un objeto único como lo tienen las ciencias, es por eso que éstas no nos pueden decir qué es el pensar. Atañe al propio sujeto preguntarse qué es aquello que le significa el pensar y qué objetos de su realidad le significan o invitan a pensar por su esencia.

El pensar lo aprendemos, dice Heidegger (2005), atendiendo a lo que hay que meditar; a lo grave, entendido como aquello que es de por sí lo que ha de ser pensado y sopesado (Heidegger, 2005, p. 14), con esto se refiere a lo que por esencia significa (señala, invita, llama a) ser pensado y otorga la posibilidad de desarrollar el pensar como tendencia que es esencial a los hombres.

Sin embargo, el que todos tengamos la posibilidad de pensar no quiere decir que lo hagamos, de hecho hemos pensado poco en aquello que nos afecta. El mundo actual en declive, con su alto nivel de degradación y pérdida de sentido, da mucho que pensar. Lo gravísimo, señala Heidegger, es que no pensamos, que lo que por su esencia es digno de ser pensado se nos sustrae:

Lo que nos sale al encuentro en primer término nunca es lo cercano, sino siempre solamente lo ordinario al que es propio el poder inquietante de deshabituarnos del habitar en lo esencial, a veces tan resueltamente que jamás

Este pequeño ensayo se propone iniciar una serie de reflexiones en torno a la necesidad de que los maestros pensemos nuestra práctica docente, no en un nivel particular o a propósito de alguno de los aspectos específicos que la componen, sino desde una perspectiva más general, cercana al ámbito de lo que podríamos llamar una preocupación filosófica. En este sentido, se trata de abordar la cuestión del pensar, no desde una disciplina científica como podría ser la psicología o la neurobiología, sino buscando apoyo en el ámbito de la filosofía.

Palabras clave: pensar, significar, ser, esencia, reflexionar, docencia, práctica, proceso, ordinario.



This short essay intends to launch a series of reflections on the need for teachers to think about our teaching practice, not a particular level or purpose of any of the specifics that make it up, but from a more general perspective, close to scope of what we might call a philosophical preoccupation. In this sense, it is addressing the issue of thinking, not from a scientific discipline as may be psychology or neurobiology, but looking for support in the field of philosophy.

nos permite llegar a habitar en lo esencial (Heidegger, 2005, p. 128).

La respuesta que hemos intentado dar de la mano de Heidegger a la cuestión de ¿qué es pensar?, ciertamente no consiste en encerrar lo que es el pensar en una definición, sino tratar de obligarnos a incluirnos en el proceso que pretendemos entender y que se significa con la palabra pensar. Para ello, ha resultado necesario olvidarnos de lo que de ordinario y tradicionalmente se ha entendido como el pensar, para tratar de ponernos en camino de habitar la esencia del asunto, es decir, comenzar a habituarnos a pensar en la esencia de las cosas.

Desde lo reflexionado en este preámbulo, pasemos a abordar nuestra pregunta inicial, a saber: ¿por qué pensar nuestra práctica docente?

Un primer acercamiento a la respuesta pudiera ser porque nuestra práctica docente es lo que nos afecta como sujetos, lo que nos es cercano y nos habita como esencia a los maestros. Sin embargo, aquí también cabe la reflexión acerca de si sabemos qué es la práctica docente o si hemos pensado en qué de ella llama a ser meditado en su esencia. Pudiendo llegar también a la conclusión de que en nuestra práctica como maestros hemos obrado más de lo que hemos pensado, habitando un discurso que se juega más en lo ordinario y tradi-



Martin Heidegger (1889 –1976)

Buscar lo que subyace y determina el ser del maestro en un tiempo como el actual, en el que asistimos a lo que puede ser considerado como un proceso de des-subjetivación, que han generado dos siglos de desarrollo intensivo del sistema capitalista...

cional que en la esencia de nuestro trabajo, pero ¿cuál es esa esencia?

La pregunta nos invita a pensar con profundidad sobre el ser del maestro y de su práctica, cuestión nada sencilla si se le aborda desde un lugar distinto al

ordinario. Buscar lo que subyace y determina el ser del maestro en un tiempo como el actual, en el que asistimos a lo que puede ser considerado como un proceso de des-subjetivación, que han generado dos siglos de desarrollo intensivo del sistema capitalista desembocando en la creación del hombre masa. El patrón de acumulación y de poder que se desprende del capitalismo implica, de acuerdo con Zemelman (1997), una pérdida de subjetividad en tanto capacidad de acción y reacción, que se expresa en: indiferencia, apatía, escepticismo y nihilismo, exaltación del yo y empobrecimiento de la subjetividad.

De tal manera, se puede plantear el problema de la crisis institucional propia de la sociedad posmoderna como la crisis misma del sujeto y de la subjetividad entendida como capacidad de pensar y actuar en la construcción de la historia.

Evidentemente, la institución escolar y los sujetos que en ella nos desempeñamos, no escapamos a la situación anterior, la escuela vive en la actualidad un proceso de destitución de gran parte de los principios y fundamentos que le dieron sentido durante mucho tiempo orientando sus métodos y prácticas, mismos que ahora son cuestionados en un contexto de profundo cambio social e intenso uso de la tecnología. Situación que ha llevado al cuestionamiento,

desde diferentes flancos, de la práctica educativa, en la mayoría de los casos, apelando a la necesidad de ponerla a la altura de los tiempos de la sociedad global y desatando, en las últimas décadas, una ola frenética de propuestas reformistas en el ámbito de la educación. Pero no son los intentos reformistas de la educación que envuelven a gran parte del mundo en la actualidad lo que ha de impeler al maestro a pensar, porque el pensar no deviene por imposición del exterior, sino como tendencia de lo esencial al sujeto.

Es decir, los docentes no debiéramos vernos abocados a pensar y a transformar nuestra práctica, porque una condición general y determinista, en este caso la globalización, nos lo exige para estar en consonancia con sus postulados. Por el contrario, consideramos que debemos pensar porque es nuestra esencia como sujetos y nos permite ser constructores de la historia y no simples productos de la misma. En este sentido, habríamos de pensar para entender de qué manera nos ubicamos frente a ese proceso histórico que nos toca vivir y que se llama globalización. Desde esta perspectiva que llamaríamos aquí crítica, nos pondríamos en camino de esclarecer en primer término quiénes somos los docentes del tiempo presente, cuál es el trayecto histórico a partir del que nos hemos constituido y a dónde queremos llegar. Lo anterior nos lleva a una explicación de nuestras prácticas por lo que somos y nos pone ante la posibilidad de decidir lo que queremos ser.

Lo anterior implica la participación de los maestros en la construcción de su profesión, lo que implica superar la condición de técnicos que aplican lo que otros planean y deciden, en términos de Giroux (1990) convertirnos en intelectuales de nuestra propia práctica.

Mc Ewan (Cabo, 2006) afirma que el compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una

explicación más completa de nuestras prácticas, como premisa fundamental para transformarla.

Gimeno Sacristán (Cabo, 2006) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

La respuesta a la pregunta que da título a este escrito, una vez más no es tajante o precisa como un concepto, se ha pretendido que se parezca más a un proceso o a un acto, a un camino o a un movimiento, el que debemos iniciar los maestros para comprendernos a nosotros mismos y comenzar a obrar a partir del entendimiento del sentido que tiene nuestra profesión, sin la reflexión de lo anterior, corremos el riesgo de reducir el pensamiento a lo ordinario, a aquello que sólo toca la superficie de lo pensado, a una actitud pragmática que no llega al ser de las cosas, aceptándolas como se nos presentan, asumiéndonos como objetos no como sujetos de la historia. @

REFERENCIAS

Libros

- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* La Plata, Argentina: Paidós,
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zemelman, H. (1997). Homogeneización y pérdida de subjetividad en la globalización. En D. Heinz (coord.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina* (pp. 99-112). México: Joaquín Mortiz.

Revistas

- Cabo C., C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 39.

La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja*

Nancy Montes**

nmontes5@gmail.com

Sandra Ziegler***

sziegler@flacso.org.ar

INTRODUCCIÓN

Hablar de generaciones y legados es casi un lugar imprescindible para aproximarnos al fenómeno educativo, ya sea bajo sus formas institucionalizadas o a los actos más informales y espontáneos que pueden contribuir tanto a la perpetuación como al cambio de nuestras civilizaciones. Como todos sabemos, la extensa historia a través de la cual se ha sistematizado la transmisión de experiencias y saberes conllevó al desarrollo de sistemas educativos cada vez más expandidos, y que comprenden una serie de tecnologías *ad hoc* para la distribución de la herencia cultural. Si bien dichos sistemas se encuentran cuestionados y son objeto de reformas casi a escala planetaria, nos interesa ahondar en este capítulo en algunas de las singularidades y problemas en torno a la escolarización en sociedades como la nuestra.

En este contexto, la escuela media constituye uno de los niveles del sistema educativo que genera mayores controversias en cuanto a la necesidad de su modificación. Con diferentes argumentos e intencionalidades múltiples actores tan disímiles como los docentes, los estudiantes, las familias, los políticos, los académicos, los periodistas, los gremios, entre otros, se pronuncian en cuanto a los obstáculos y también esbozan alternativas que podrían encararse para superar los problemas vigentes. Plantear a la escolarización secundaria como un terreno de

* Este artículo es una versión menos extensa del capítulo publicado en el libro *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens-Flacso, 2012) y de un artículo publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47 (México, 2004).

** Socióloga, especialista en estadística social y educativa. Es investigadora y sub coordinadora del Área Educación de la Flacso. Es docente en posgrados de la UNGS, de la UNLP, de la UNCO y de la Flacso; investigadora en la Unipe y Consultora de la OEI sede Argentina.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso), Doctoranda en Ciencias Sociales (Flacso).

incertidumbres y disputas implica forzosamente situarla en un escenario de demanda y de procesos de cambio, toda vez que suscribamos a la idea de que, con el paso del tiempo, las personas, las instituciones y las sociedades se transforman.

La problemática del cambio educativo constituye uno de los tópicos recurrentes en los sistemas educativos occidentales en las últimas décadas, tanto en el plano de la investigación y reflexión académica, como en el de las políticas sectoriales. Desde las reformas comprensivas europeas,¹ hasta las sucesivas reformas educacionales producidas posteriormente en otros países centrales y en los periféricos, hemos asistido a experiencias que en distintas latitudes durante más de medio siglo procuraron la expansión y modificación de los sistemas educacionales persiguiendo utopías y metas pedagógicas de variado tenor. En paralelo, muchos diagnósticos e investigaciones dan cuenta de las dificultades de reformar a las escuelas y sus actores y de las lecciones aprendidas luego de los sucesivos esfuerzos orientados en procura de mejorar la educación.²

¹ Las denominadas “reformas comprensivas europeas” de los años sesenta atendieron la necesidad de superar la selección temprana que producían los sistemas educativos (alrededor de los 10-11 años de edad) y favorecieron la instauración de un ciclo común de la escuela para igualar las oportunidades de los diferentes sectores sociales. Sin embargo, estas reformas no alteraron la estructura diferenciada del sistema educativo, sino que generaron nuevos tipos de instituciones. Un abordaje de este tópico puede revisarse en Fernández Enguita y Levin (1989), “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas”, en *Revista de Educación*, 289, Madrid.

² Algunos documentos producidos por organismos internacionales comprometidos en la consecución de metas educativas dan cuenta de las asignaturas pendientes en materia de cobertura, de calidad de la enseñanza y de persistencia de las condiciones de desigualdad. Desde la UNESCO se puede consultar el Informe de Seguimiento 2010. Educación para todos: “Ligar a los marginados”. Para la región, la publicación “Panorama Social de América Latina 2008”, la Cepal incluye un diagnóstico sobre la desigualdad distributiva y sobre la progresión de la educación secundaria en el contexto del “bono demográfico”. Más recientemente la OEI realizó un diagnóstico para Iberoamérica junto a la definición de un conjunto de metas que ponen el centro en la ampliación del acceso y en mejorar los índices de terminalidad del nivel secundario (OEI, 2009).

En este artículo se abordan algunos problemas en torno a la escolarización en sociedades como las nuestras: Latinoamérica y Sudamérica, a partir del caso del nivel secundaria en Buenos Aires, Argentina. Un fenómeno común es la deserción escolar, debido a diversos factores, entre ellos, el mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional de la escuela, tendiente a la selección por exclusión; otros son: el principio de clasificación de los currículos, la designación de los profesores por especialidad y la designación de los profesores por horas; uno más es la insuficiente propuesta de formación de los docentes. ¿Cuál es el tipo de reforma, de cambios que se tiene que generar en este nivel educativo para eliminar el llamado fracaso escolar? Es parte de la apuesta reflexiva que las autoras proponen en este escrito.

Palabras clave: deserción, fracaso escolar, nivel secundaria, educación, formación docente.



This article addresses some issues around schooling in societies like ours: Latin and South American, starting from the secondary education level in Buenos Aires, Argentina. A common phenomenon is the dropout due to various factors, including the maintenance of traditional pedagogical structure of the school, leading to selection by exclusion. Others are: the principle of classification of curricula, the appointment of teachers by specialty and the appointment of teachers for hours. One more is giving insufficient training to teachers. What is the type of reform, what are the changes that have to be generated at this level to eliminate the so-called school failure? It is part of the reflective bet that the authors pose in this paper.

En los últimos años se ha generado un consenso muy extendido acerca de que la escuela secundaria³ representa uno de los niveles del sistema educativo que requiere una acuciante modificación. Esta convergencia se produce sobre todo en aquellos países que han realizado esfuerzos significativos por extender la obligatoriedad de sus sistemas educativos y que cuentan con ciertos logros ya efectivos o en proceso, en términos de la cobertura de sus matrículas para este tramo de la escolaridad. Es el caso de México, Brasil, Uruguay, Ecuador, Paraguay, Chile y Argentina que tienen a fines de 2010 tasas netas de escolarización que superan 60% o 70 por ciento.

Sin embargo, esta obligatoriedad formulada en el plano normativo, está lejos aún de concretarse y, además, existe un sinnúmero de críticas y diagnósticos acerca de las dificultades que presentan las escuelas secundarias para efectivizar la escolaridad de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad y en contextos de pobreza. Este es el principal tema a revisar y para el que este capítulo se propone hacer un aporte en dos sentidos: presentar un listado que pretende ser abarcativo de las dificultades presentes y también dar cuenta de algunos cambios implementados para atender las problemáticas señaladas, con miras a revertirlas, a superarlas.

Proponemos la imagen de la ecuación compleja dado que es necesario, para hacer los cambios requeridos, despejar algunos términos y también porque no es posible resolver una ecuación sin identificar las variables, sin asignarles un valor, de eso se trata.

ALGUNAS VARIABLES QUE REQUIEREN SER IDENTIFICADAS, ES DECIR, RESUELTAS

En los últimos años se ha constatado un proceso de aumento de la asistencia, expresado en las tasas de escolarización. Hay más adolescentes vincu-

lados a las escuelas, asistiendo en su gran mayoría al nivel correspondiente a su edad, el secundario y, consecuentemente, ha disminuido la cantidad de jóvenes desescolarizados, aunque en algunas regiones es todavía preocupante, producto de las desigualdades que persisten en el acceso (ámbitos rurales y sectores desfavorecidos básicamente explican esas brechas en nuestro país). ¿Cuál es entonces el problema de mayor magnitud en el nivel secundario? La baja retención, para expresarlo de forma positiva. Hemos logrado como sociedad que los adolescentes ingresen a la escuela pero no logramos que permanezcan en ella el tiempo y del modo necesario para que la ecuación sea favorable, para que logren egresar con conocimientos relevantes, con un recorrido que les permita capitalizar saberes, experiencias y continuar proyectos de estudio, de trabajo, de realizaciones personales. Hay una serie encadenada de dificultades que se expresa en los siguientes indicadores: la no promoción conduce a la repitencia, la repitencia aumenta los niveles de sobreedad y esta última es fuerte predictora del abandono. “Llevarse muchas materias”, no poder aprobarlas, repetir un año o más, cambiar el grupo de pares, no poder avanzar, cambiar de escuela para intentar otros espacios, dejar de estudiar un tiempo, retomar, dejar de asistir y luego no seguir estudiando es la forma concreta en que esos indicadores se construyen, toman forma y tamaño.

La información de dos jurisdicciones que pueden considerarse paradigmáticas en dos aspectos abonan estas afirmaciones: Ciudad de Buenos Aires, que históricamente ha tenido altas tasas de escolarización y posee condiciones de bienestar en su población, mantiene hace 10 años tasas de abandono en el nivel secundario que oscilan entre 9% y 11%. Esto quiere decir que todos los años unos 10 mil adolescentes y jóvenes dejan de estudiar. Y que al año siguiente, muchos de ellos vuelven a intentarlo con la nueva posibilidad de transitar la misma escena de desajuste entre la propuesta escolar y sus posibilidades. Observando la retención, con el método de lectura de

³ Cabe especificar que en este trabajo se aludirá a escuela media y escuela secundaria de manera indistinta.

cohortes teóricas, por cada 100 estudiantes que ingresaban al secundario en el año 1998 llegaban al último año en el tiempo considerado “ideal” unos 75.

Años más tarde, por cada 100 estudiantes que ingresaban en el año 2006 solo 65 llegaron en ese tiempo al último año.⁴

Es decir que en 13 años el proceso de escolarización, lo que ocurre dentro de las escuelas, en lugar de producir mejores resultados (observados de modo muy directo) los retrasa. Esta jurisdicción no aplicó cambios en su estructura de niveles, es decir que no puede explicarse el problema a partir de este argumento.

En el caso de provincia de Buenos Aires (sistema educativo con 1 millón 300 mil estudiantes en el nivel secundario) la última información disponible da cuenta de una tasa de abandono de 9% para el ciclo básico y de 20% para el ciclo superior en escuelas de gestión estatal.

El tamaño de la provincia hace que ese porcentaje se refiera aproximadamente a unos 120 mil

estudiantes⁵ que en un año dejan sus estudios.

Ahora bien, la pregunta que inevitablemente se asocia a este estado de situación es ¿por qué o qué está sucediendo en la educación para que los resultados sean estos? Es evidente que en los últimos años se han implementado programas que atienden estas problemáticas. Casi cualquier política educativa en cualquier jurisdicción tiene entre sus objetivos mejorar los aprendizajes, promover la retención y reducir la repitencia y el abandono. También es evidente entonces, de cara a estos datos, que este tipo de abordaje resulta insuficiente, que estamos ante situaciones estructurales que no

⁵ La información ha sido proporcionada por la DINIECE con base en los Relevamientos Anuales de información correspondiente a los años 2009 y 2010, se trata de la tasa de abandono interanual.

En el caso de provincia de Buenos Aires (sistema educativo con 1 millón 300 mil estudiantes en el nivel secundario) la última información disponible da cuenta de una tasa de abandono de 9% para el ciclo básico y de 20% para el ciclo superior en escuelas de gestión estatal

⁴ Para más información sobre la dinámica de estos indicadores ver el informe de investigación “La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la gestión”, de la Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA, publicado en 2011 y disponible en: <http://lestatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2011.pdf>



resisten acciones aisladas, paralelas o por fuera de las escuelas o del gobierno de las mismas.

Muchas investigaciones realizadas en relación con el nivel secundario dan cuenta del agotamiento de la forma escolar.⁶ En un trabajo anterior (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011) caracterizábamos la matriz de selección que operó en el sistema educativo argentino como un modelo de selección por exclusión que tuvo amplia vigencia hacia fines del siglo XIX y se consolidó en el siglo XX. Allí advertíamos que la selección se producía en la escuela media (y también en la universidad) a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado.

Dicha desregulación resulta evidente dada la ausencia de reglas formales o mecanismos explícitos que demarquen los modos y criterios bajo los cuales se producía la selección.

En este contexto, los recursos y las posibilidades individuales eran los que se articulaban y ponían en juego en dicha confrontación. Bajo esa matriz, se puede explicar que los actores quedaban librados a su propia suerte y obtenían beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales o simbólicos) y podían realizar una lectura de los requerimientos y desplegar una serie de estrategias para

⁶ Algunos de los trabajos en esta dirección que pueden ser consultados se encuentran en los dossier de la revista *Propuesta Educativa*, de los números 29 y 30, disponibles en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

[...] existe cierto consenso acerca de que uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes resulta del mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional de la escuela media, tendiente a la selección por exclusión, al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales

salir airosos en la contienda. De ahí, la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptaban a los requerimientos de ésta, al tiempo que sugería la condición de que los excluidos asumieran el fracaso como propio.

Sin embargo, el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de estos principios que fueron estructurales para la escuela secundaria. En este sentido, existe cierto consenso acerca de que uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes resulta del mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional de la escuela media, tendiente a la selección por exclusión, al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales. Esta dinámica da lugar a una breve incursión de los sectores recién llegados a la secundaria que, en la mayoría de los casos, efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión. Es así que resulta evidente que la inclusión y obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno.

La situación de imposibilidad de transitar regularmente la escuela para miles de adolescentes y jóvenes amerita que la pregunta acerca de las causas de esta realidad cambie de dirección y no quede sólo del lado de las generaciones más jóvenes.⁷ Existen múltiples

⁷ Encuestas realizadas a directivos y docentes en talleres de trabajo organizados por la Fundación SES dan cuenta de que para 48% de los adultos las principales dificultades de la

estrategias formales e informales que hacen que cotidianamente los jóvenes no sean recibidos o retenidos en muchas de nuestras escuelas, quienes trabajan en ellas las conocen, también los padres cuando concurren a requerir vacantes, sobre todo si sus hijos están repitiendo un año de estudio o portan rasgos evidentes de pertenencia a sectores desfavorecidos.

En relación con los problemas organizacionales y pedagógicos ya se ha instalado como válida y abarcativa la descripción realizada por Flavia Terigi cuando utiliza la imagen del “*trípode de hierro*” para hacer referencia a tres cuestiones que obstaculizan los cambios en el nivel: *a)* el principio de clasificación de los currículos, *b)* la designación de los profesores por especialidad y *c)* la designación de los profesores por horas cátedra (Terigi, 2008). La forma en que hoy está organizada la caja curricular de la educación secundaria es anacrónica con los tiempos que corren, se requiere una nueva generación de dispositivos que permita que los saberes disponibles puedan tener lugar en las aulas.⁸ Esta última cuestión remite a la tercera variable que queremos desplegar que requiere de intervención: la relevancia cultural de los aprendizajes y de las propuestas formativas que indiscutiblemente están asociadas con la formación y la actualización de los docentes.

Hay un fuerte desajuste entre lo que la escuela secundaria se propone hacer y lo que efectivamente logra. En la percepción de la población, de acuerdo

escuela están asociadas a problemas de los estudiantes: cuestiones socioeconómicas o desinterés encabezan las razones, de acuerdo con los resultados publicados (en conjunto con UNICEF) en “La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo”, disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Ciclo_multiactoral_web.pdf

⁸ Lo mismo podríamos decir respecto del gobierno de las instituciones, de la gestión educativa. Hay aspectos de la carrera de ascenso que han quedado desactualizados y que permitieron que accedan a lugares de decisión personas sin capacidad de conducir instituciones complejas como son, de hecho, los establecimientos educativos. De igual manera, la inmutabilidad de las designaciones defendiendo derechos individuales atenta muchas veces contra la posibilidad de que sucedan otras cosas, de que se organicen otras dinámicas institucionales.

con encuestas realizadas entre los bonaerenses, más de la mitad de los adultos entrevistados afirmaba en noviembre de 2010 que la escuela pública no logra formar ciudadanos responsables, que no puede garantizar para los egresados una buena formación en cultura general e idéntico problema se señala respecto de la formación para obtener un trabajo o para proseguir estudios superiores.⁹ Desde la perspectiva de los estudiantes también se escuchan voces que reclaman otros contenidos, más horas de idiomas, de computación y de actividades que apelen a la participación y a la creatividad de los jóvenes (Fundación SES y UNICEF, 2011, capítulo 3). Los docentes indagados sobre la capacidad para trabajar con otros recursos también plantean sus propias limitaciones (culturales, generacionales) para desplegar nuevos lenguajes y formas de enseñar alternativas. En el trabajo mencionado, 30% de los docentes dice no disponer de “*estrategias metodológicas que faciliten la comprensión y el interés de los estudiantes*”. En relación con el uso de nuevas tecnologías, otra encuesta realizada a docentes de la provincia de Buenos Aires informa que solo uno de cada tres docentes ha realizado alguna capacitación vinculada al uso de tecnologías en el aula o de alfabetización digital.¹⁰

Algunos trabajos publicados recientemente (Sibilia, 2008 y 2009; Doueihy, 2010; Tobeña, 2011) profundizan la descripción de los cambios que nuestras sociedades protagonizaron en las últimas décadas y analizan las múltiples maneras en que impactaron en la vida cotidiana de todos nosotros. En paralelo, el sistema educativo conserva planes de estudio que tienen ya cinco décadas y que, en lugar de acompañar o de incorporar innovaciones en las

⁹ Se trata de una encuesta telefónica realizada a fines de 2010 a mil 829 personas de más de 18 años residentes de hogares con teléfono fijo de la provincia de Buenos Aires (UEP, DGCYE).

¹⁰ Se trata de una encuesta realizada a 874 docentes de escuelas estatales en diciembre de 2010 (Unipe). Para un abordaje más completo respecto de este punto sugerimos leer el trabajo de Inés Dussel, *Aprender y enseñar en la cultura digital* (2011), publicado por Fundación Santillana.

prácticas, reproducen esquemas ya obsoletos, con lo que se evidencian las limitaciones para el cambio (Dussel, 2011; Najmanovich, 2009). Esto que se observa en la educación secundaria también se produce en el campo de la formación docente inicial.

Una investigación realizada en el año 2010 por la Red Propone, a partir de una convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente para generar una propuesta de indicadores de equidad en el acceso a la formación docente señala, con base en una encuesta realizada a mil 146 estudiantes del primer y del último año de los institutos de formación docente, que es poco frecuente la utilización de bibliotecas y de laboratorios de informática dada la baja disponibilidad de horarios y de responsables de estos espacios. Respecto de la dinámica de las clases, la gran mayoría señala que los docentes organizan tareas en grupos de estudiantes a partir de algún material bibliográfico o que la clase es expositiva. Estas formas concentran además de la mayor ocurrencia, la mayor valoración negativa. De 63% a 73% de los estudiantes señala la baja eficacia de estas prácticas en tanto no demandan una participación activa ni un intercambio de ideas entre quienes se están formando en prácticas de enseñanza. Así, un espacio que debería ir por delante en materia de propuestas innovadoras reproduce lo más clásico de la vieja escuela. Si bien en los últimos años las carreras de formación docente han extendido su duración y han introducido cambios en su organización interna, subsisten modos que dialogan escasamente con los cambios culturales y tecnológicos anteriormente referidos. Idéntica constatación se verifica en las formas de evaluación más habituales: la “prueba escrita” monopoliza el momento. Resulta difícil suponer que los cambios en las prácticas se postergan para la instancia de la inserción profesional, toda vez que las escuelas y los docentes en servicio o los equipos directivos puedan proponer ese tipo de cambios.

Hasta aquí hemos presentado tres grandes términos (podríamos decir x , y , z) que deben ser despejados, abordados y resueltos para que una escuela secundaria obligatoria e inclusiva y con aprendizajes relevantes sea posible.

Sería injusto no señalar que hay muchas iniciativas ya en curso en esa dirección. En este sentido, es frecuente que las propias escuelas y profesores desarrollen experiencias de trabajo orientadas a la renovación. Si bien estas últimas generalmente no quedan documentadas, resultan ensayos que procuran transformar la fisonomía de la propia escuela. A este listado de iniciativas que producen cambios en las formas de enseñar y de vincular estudiantes y acceso a la educación hay que señalar también el papel de las organizaciones sociales de base en la promoción

de la escolaridad de sectores no alcanzados (por falta de oferta educativa o por mecanismos de expulsión) por el sistema educativo “formal”. Aquí hay también una forma diferente de realización del derecho a la educación que no pasa ya únicamente por los canales existentes a cargo del sector estatal o del sector privado y que constituyen también una modificación en las formas y en los actores que gestionan la oferta educativa.

ACCIONES CON SIGNO POSITIVO

En primer lugar, quisiéramos señalar que hay una dimensión normativa que se ha modificado en muchos países de la región que pone otro marco para avanzar hacia mejores posibilidades. Destacar a la educación como derecho (social), a la pluralidad como eje de los contenidos que deben trabajarse en las escuelas, a formas de reducción de las desigualdades en tanto se privilegia la atención a los sectores desfavorecidos y a la promoción de mejores aprendizajes son algunos de los objetivos que tanto las leyes de educación como las de protección a niños, niñas y adolescentes van incorporando en el menú de obligaciones por parte de los estados y las sociedades para con las infancias y las juventudes.

En la Argentina, algunas provincias han cambiado o están en proceso de modificar sus leyes para estar en consonancia con la Ley Nacional de Educación (la provincia de Buenos Aires del año 2007; la provincia de Chaco sancionó su ley de educación en 2011 y la provincia de Mendoza se encuentra en proceso de discusión). Además de las leyes marco, hay un conjunto de normativas que deben reprocesar la propuesta que estructura a la educación secundaria. Recientemente, la provincia de Buenos Aires organizó un nuevo régimen académico que regla de otra manera algunas cuestiones estructurales como las obligaciones de los docentes y las formas de evaluación.¹¹ Esto incluye también una política tendiente a flexibilizar la promoción (en el mejor sentido de la palabra) ofreciendo más turnos de exámenes e instancias de apoyo para evitar la repitencia que en varias jurisdicciones empieza a implementarse. Como señalamos al inicio cuando hicimos referencia a los indicadores, la existencia de la repitencia no ha promovido ni mejores aprendizajes ni alguna forma de solución al problema del mal llamado “fracaso escolar”, muy por el contrario. Resulta anacrónico que un alumno que aprobó un conjunto de materias deba recursarlas porque no promocionó otras, con la consiguiente probabilidad de no aprobarlas en un segundo o tercer momento. No funciona así el nivel superior.

¹¹ Se trata de las resoluciones 587 y 1480 del año 2011. Pueden consultarse en <http://www.suteba.org.ar/regimen-acadmico-de-secundaria-7067.html>

En segundo lugar, se puede advertir un movimiento hacia la prosecución de experiencias piloto que proponen otros formatos escolares.

Por formato aludimos a aquellas coordinadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media (Grupo Viernes, 2008).¹²

En toda la región están emergiendo nuevas maneras de dialogar con los intereses de los jóvenes, de realizar modificaciones que atiendan también los retos culturales y tecnológicos de la producción y trasmisión de conocimiento. Algunas de esas estrategias de trabajo para promover otras inclusiones se han sistematizado en un trabajo reciente, *Educación en Ciudades*, con financiamiento de Eurosocial y de la Organización de Estados Iberoamericanos.¹³

A MODO DE CIERRE

Para finalizar, nos interesa formular algunas inquietudes acerca del derrotero de los formatos escolares y las formas de selección que plantea nuestro sistema educativo ante el imperativo de la obligatoriedad e inclusión masiva en la escuela media.

Desde nuestra perspectiva, cabe señalar una interrogante acerca de esta dinámica del sistema educativo local que combina instituciones excluyentes junto con la creación de nuevas escuelas en los márgenes, que resulta el locus donde se modifican los procesos que generan la expulsión en las restantes. En este marco, nos preguntamos si el mandato de inclusión

se materializará combinando una dinámica de sistema excluyente junto con un conglomerado de escuelas que portan el mandato de alojar a quienes rebasaron la malla del propio sistema educativo, alterando solo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión.

Parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmovier y modificar las prácticas más generalizadas. Es factible plantear entonces una interrogante acerca de la potencialidad de estas experiencias para interpelar a las otras escuelas en sus formas y procedimientos.

Estas escuelas están transitando otra manera de vincularse con los estudiantes, haciendo centro en su función pedagógica y reconociendo en los hechos el derecho a la educación. Además, dan cuenta de la posibilidad de organizar trayectorias en las que la cursada se organiza por materias eludiendo el encorsetamiento de la estructura curricular organizada por año de estudio. Si bien no se presenta como una propuesta fácilmente extendible al resto del sistema puede permear algunas prácticas y percepciones.

De hecho, en los últimos años el país asiste a una discusión en torno a la posibilidad de adecuar y actualizar las normativas para promover la permanencia de los jóvenes en la escuela. El propio Ministerio de Educación, con apoyo de los gremios docentes y en diálogo con todos los ministerios del país ha generado consensos en torno a la necesidad de cambiar, mejorando, la enseñanza secundaria para hacer posible la obligatoriedad. Este solo término ha sido interpretado por algunos actores de cuño conservador, señalando el peligro de “facilitar” las condiciones actuales de cursada, en lugar de revisar críticamente los magros logros de la estructura actual.

Las disputas y las voces que se confrontan en torno a los modos de resolver esta compleja ecuación que constituye la educación secundaria dan cuenta de lo árido que resulta introducir alternativas tendientes al cambio en las escuelas medias. Pese a las dinámicas planteadas por los estudios que dan cuenta de

¹² Un tratamiento y debate actual de las políticas tendientes al cambio en los formatos escolares en diferentes países de Latinoamérica puede revisarse en los dossiers de los números 29 y 30 de la Revista *Propuesta Educativa* de la Flacso.

¹³ Para más información acerca de estos estudios consultar: <http://biblioteca.programaeurosocial.eu/PDF/Educacion/Acceso7.pdf>

las restricciones de las reformas, resulta promisorio distinguir los modos en que se combinan los cambios y la perdurabilidad en los diferentes órdenes en las instituciones, advirtiendo las potencialidades y los límites que admiten las modificaciones generadas hasta el momento.

Sin embargo, entre las macropolíticas del Estado (con sus posibilidades y restricciones) y las reformas silenciosas de las escuelas (Romero, 2000) advertimos que la suerte de la escuela no está echada. En todo caso, somos testigos, protagonistas y responsables de su metamorfosis, pese a la proliferación de los discursos de su crisis, agotamiento y ocaso.

La demanda social y normativa por la inclusión y la obligatoriedad tensiona lo conocido y provoca la necesidad de experimentar otras formas de enseñanza y de entrar en diálogo con los jóvenes en general y en particular con los más vulnerables en términos de sus trayectorias de vida. @

REFERENCIAS

Libros

- Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Fundación SES y UNICEF (2011). *La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Buenos Aires: Argentina.
- OEI (2009). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación del bicentenario. España y 2011. Mirada sobre la Educación Iberoamericana*.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti

(comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens-Flacso.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares. En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens-Flacso.

Revistas

- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), 57-69. Noviembre. Buenos Aires: Argentina.
- Fernández Enguita y Levin (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. *Revista de Educación* (289). Madrid.
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Revista Propuesta Educativa*, 18 (32), 11-31. Noviembre. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-71. Junio. Buenos Aires, Argentina.

Fuentes electrónicas

- Romero, M. M. (s/f). Las representaciones del cambio educativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Disponible en www.redalyc.org/pdf/155/15502202.pdf

Un balance de la red virtual

Unispedagogicas

Miguel A. Izquierdo Sánchez*

izquier1953@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este escrito se ocupa tanto de la experiencia de armar una red virtual, animarla y coanimarla, como de su evolución a lo largo de cinco años dedicada a la comunicación horizontal entre trabajadores de la UPN, sobre diferentes asuntos estratégicos en el desarrollo de las Unidades.

A principios de julio de 2007, y siguiendo la iniciativa de Adalberto Rangel, quien fundó *Comunidadlie* (grupo virtual para miembros de la Licenciatura en intervención educativa del país), y de Eduardo Ibarra Colado, fundador del grupo virtual de Estudios Organizacionales (Grudeo), iniciamos este grupo *Unispedagogicas* hospedado en yahoo.com.mx, con la siguiente caracterización de arranque:

Formamos este grupo de académicos, directivos y administrativos de la Universidad Pedagógica Nacional, interesados en un proceso de refundación jurídica y académica. Se trata de compartir iniciativas, experiencias y documentos que nos lleven a proyectos sólidos y permitan abrir amplias posibilidades de desarrollo. Son bienvenidas todas las participaciones argumentadas sobre los varios caminos que estamos trazando para nuestras respectivas Unidades, que muestren nuevas oportunidades a las Unidades hermanas y vecinas.

Varias convicciones, respaldadas por estudios sobre académicos de ésta y otras universidades (Izquierdo 2000, 2004a, 2004b, 2006), nos llevaban a propiciar la comunicación entre ellos,

* Académico de la Unidad Morelos de la Universidad Pedagógica Nacional.

con el fin de coadyuvar en sus esfuerzos de refundación de las Unidades, sumidas en crisis locales y, por periodos, nacionales. Entre esas convicciones estaba la tendencia observada, fuera por acción institucional (mediante los programas de estímulos) o por omisión, del individualismo académico, que sitúa los intereses individuales por encima de los colectivos e institucionales. Otra situación era que entre los conflictos observados, internos a las Unidades, estaba haciendo dolorosa mella el lenguaje abrasivo, el ataque a las personas, descuidando la comunicación atenta, el diálogo franco, la aceptación de valorar los argumentos del contrario. Entonces, un órgano de comunicación horizontal, un colegio virtual como aspiración, debería privilegiar el respeto mutuo, la exposición de los argumentos en la diferencia, la disposición de sus miembros para leer con cuidado, reflexionar y devolver a los colegas involucrados en las discusiones aportaciones centradas en los asuntos planteados y no en descalificar al expositor por motivaciones ajenas a la academia. En resumen, debería ser un espacio de aprendizaje en colectivo, con participaciones invitando a observar las reglas de la academia, de un colegio en el sentido que le ha dado, entre otros, Bennet (1998).

El balance que ahora presentamos está organizado en los siguientes temas: membresía invitada y esperada; acercamientos y distanciamientos al objetivo inicial; etapas de crisis en el grupo virtual; dificultades técnicas del sitio, falsa privacidad; situación actual y perspectivas de desarrollo.

MEMBRESÍA INVITADA Y ESPERADA

La creación de una membresía y el logro de su permanencia, implica reglas de inclusión y exclusión, si se ha de cumplir en el tiempo un propósito específico como el señalado. Por oleadas, en los primeros tres años, fueron enviados cientos de correos a colegas de las Unidades en el país, y en especial a directivos de todas las Unidades, con la petición de que a su vez, nos proporcionaran correos electrónicos de sus compañeros y así incluirlos desde el protocolo del moderador. Otro camino muy eficaz fue la invitación directa, en visitas a Unidades. La audiencia

Se presenta la experiencia de cómo operar una red virtual de académicos a lo largo de cinco años, enfatizando su carácter comunicativo y de colaboración, con miras a una interacción colegiada. Se caracterizan aciertos y desaciertos técnicos, de conflictos que suelen ocurrir en un proceso nuevo de conocimiento mutuo entre sus participantes. Se describen aspectos de crisis por las que ha pasado el grupo y la necesidad de orientar permanentemente, fortaleciendo su contenido.

Palabras clave: redes, colegialidad, colegios virtuales, académicos, universidades, comunidades virtuales.



We present the experience of operating a virtual network of academics over five years, emphasizing its communicative and collaborative nature, with a view to collegial interaction. Technical strengths and weaknesses are distinguished, as well as conflicts that often occur in a new process of mutual understanding between its participants. We describe aspects of crises that has passed the group and the need for permanent orientation and strengthening of its content.

proyectada eran todos los trabajadores académicos y administrativos de las Unidades (no estudiantes), así como académicos y directivos de UPN Ajusco, que compartieran el objetivo apuntado. Quedaban excluidas todas las demás personas sin tal adscripción. Nos pareció desde el principio que *Comunidadlie* podría ser un vehículo para comunicación entre estudiantes (aunque no todos estudian la LIE), y que reservar *Unispedagogicas* para los demás actores universitarios permitiría, dado el tiempo disponible para el moderador, un diálogo más ordenado, o si gustan, más administrable.

Se sabe que en el país se cuenta con más de 3 mil académicos de las Unidades UPN (sin Ajusco); a la fecha se tienen inscritos en este grupo 329 colegas, la gran mayoría académicos y directivos y pocos trabajadores administrativos. Como se nota, estamos muy lejos de contar siquiera con 10% de la audiencia proyectada, y al ritmo de crecimiento actual, no se advierte que se alcance 20% en un par de años, si se siguen solamente las rutas de invitación señaladas. Sin embargo, podemos decir, por una revisión a su membresía, que se cuenta con al menos un académico en cada Unidad fuera del Distrito Federal. Respecto a la permanencia de sus miembros, solo uno ha solicitado se le retire la inscripción.

La experiencia nos dice que tratándose de novatos en la participación de un colegio virtual, tanto el moderador como la mayoría de los invitados, se da una tasa muy alta de equivocaciones y equívocos en el proceso



de inscripción: correos mal registrados o transcritos; instrucciones no atendidas; desconocimiento de procesos semejantes; olvido de claves; uso muy esporádico del correo electrónico y vergüenza, temor y confusión para preguntar cómo resolver un problema en el registro. Entre otras razones, a esto se atribuyen retardos en la inscripción de personas que han aceptado formar parte del grupo. Un candidato a moderador de un grupo semejante, deberá ser paciente para acercarse a la membresía deseada, e intentar por varias vías su inscripción. De un sitio a otro de hospedaje, se dan opciones que facilitan o dificultan el registro inmediato.

ACERCAMIENTOS Y DISTANCIAMIENTOS AL OBJETIVO INICIAL

Uno puede iniciar un grupo virtual con un propósito específico en cualquiera de las opciones de hospedaje técnico, y lo primero que advierte es que sus invitados pueden o no coincidir con tal propósito, y por fortuna ir sugiriendo sobre la marcha, explícita o implícitamente, nuevos propósitos y usos al sitio. En este caso surge entonces la necesidad de establecer criterios para estimular o no estimular el tratamiento de temas más o menos ligados al propósito inicial. A falta de criterios aparece pronto el riesgo de que el grupo se convierta en un periódico, sin día-

logos, sin precisar un cierto orden en el tratamiento de temas seleccionados. Al respecto decidimos dar paso a temas que potencialmente dieran cohesión a sus miembros, y ya por vías de intervenciones del moderador o de ellos mismos, señalar los nexos de las temáticas nuevas con el propósito inicial. Fluyeron varias críticas al desorden relativo en las intervenciones y demandas de orden.

En ausencia de un medio de comunicación entre académicos y directivos de las Unidades (hasta la fecha éste puede ser el que más se le parecería), optamos por dar la bienvenida a la discusión de temas más allá de los propuestos inicialmente (jurídicos y académicos), entre los que se encuentran: laborales, administrativos, políticas públicas y educativas, emergencias, ciudadanía, violencia y promoción de medios pacíficos ante la violencia social.

Un examen somero de los 3 mil 110 mensajes y archivos enviados entre los miembros de este colegio, nos permite ubicar a la mayoría entre temas académicos (pedagogía, enseñanza-aprendizaje de lenguajes; la LIE, los posgrados, el diseño de programas; difusión de eventos académicos locales, nacionales e internacionales); becas para académicos, estudiantes y movilidad; bibliotecas y libros virtuales); jurídicos (opciones de estatus: autonomía, organismo descentralizado o desconcentrado; leyes orgánicas y decretos; reglamentos y lineamientos; documentos producidos por subcomisión de Conaedu); laborales (retraso o no pago de las promociones o estímulos; salarios; prestaciones, minutas y convenios; convocatorias a reuniones interunidades). Entre otros temas emergentes, de especial fuerza cohesiva y simbólica, fueron los avisos de desastres que dañaron a Unidades, o defunciones de colegas, que multiplicaron los comunicados en solidaridad con las comunidades afectadas.

Gracias a las aportaciones de sus miembros, este colegio tiene definidas las anteriores temáticas como suyas, que convierten al sitio en un órgano de comunicación entre ellos, e indirectamente, con otros no miembros a quienes les participan sus contenidos.

En términos de experiencia de moderación, respecto a conservar el objetivo, en fondo y forma, dos eventos demandaron intervenir para el cumplimiento de las reglas iniciales. En el primero, se habían subido archivos redactados por un no miembro, que denostaban a un miembro. Se invitó a quien había subido los archivos a retirarlos, bajo el argumento y compromiso de que entre colegas nos debemos el diálogo directo en la diferencia, y para eso estaba la sección de mensajes, sin acudir a terceros no miembros para argumentar. Al no hacerlo el responsable, el moderador eliminó los archivos considerados ofensivos a una persona.

En el otro caso, se presentaron por un miembro argumentos *ad hominem*, ofensivos para un miembro en su persona. A un llamado expreso a retirarlos, hubo aceptación del colega que los presentó para dejar de emplearlos y así continuó en ese y otros temas el diálogo multipolar respetuoso entre colegas.

Es necesario resaltar que el hacer caso omiso de las ofensas, del maltrato verbal y de otras formas de daño individual y colectivo, no solo debiera ser ajeno a los colegios, sino que es indispensable recordar, de vez en cuando, la importancia de la autorregulación en todo grupo. Esto es, si no respeta sus propias reglas, se autodestruye.

En un balance hecho al cuarto año del grupo, lanzamos un llamado del que se reproduce enseguida, en relación con la importancia de participar en el esfuerzo, de fondo y forma, considerando amenazas externas e internas a las Unidades:

Estamos obligados a contrarrestar con ímpetu estas “fuerzas destructivas” de las instituciones y de sus contextos, estos cánones hechos por hombres concretos, que atropellan derechos y razones, que asesinan esperanzas, proyectos y personas. Trátese de tendencias fuertes como el credencialismo, la simulación, la anomia, el desinterés por el curso de nuestras Unidades, la dominación de profesores sobre sus alumnas(os), el desprecio de la docencia por los más habilitados con nuevos grados, el desplazamiento

de los más preparados para la academia por los allegados al grupo político dominante, en cualquiera de esos terrenos tenemos tareas de importancia por atender. Dentro y fuera (de las Unidades), (las tenemos) en paralelo con toda esta lucha social por la paz con justicia y dignidad.

Cierto, esa gran tarea requiere de sistemas de comunicación y organización entre nosotros, más diversificados, más inclusivos y participativos, con grupos de especialistas y jóvenes que se van incorporando, muy responsables, liderando, empujando la transformación de fondo de las Unidades, aprovechando cuanto esfuerzo y logro se ha dado y conseguido en ellas. Sería muy grave ignorarlos. Todo ese esfuerzo es de recreación institucional, comprensivo, civilizatorio y en contra de la pedagogía del capitalismo.

ETAPAS DE CRISIS EN EL GRUPO VIRTUAL

El anterior llamado da cuenta parcial de al menos una de las etapas de crisis del grupo *Unispedagogicas*, que bien pudiera calificarse como crisis de su moderador. Proponemos, después de haberlas vivido, considerar “nuevos criterios” para valorar un sitio o grupo de discusión virtual, más allá de la cantidad de sus miembros, los mensajes cruzados o los archivos subidos. Para exponerlos, daremos el ejemplo de *Grudeo*, grupo virtual de discusión entre sociólogos, ya mencionado.

Fundado en agosto de 2001 por Eduardo Ibarra Colado, a la fecha tiene publicados 3 mil 406 mensajes entre 347 miembros. Es sostenido en los hechos, principalmente, por uno o dos de sus miembros (J. Zavala; R. Anzaldúa), y sus mensajes e invitaciones son ampliamente difundidas por otros grupos, entre ellos *Unispedagogicas*. Su valor no está en las cantidades expuestas, sino en la calidad y pertinencia de sus contenidos, en la distribución de recursos documentales entre sus miembros y que llegan a no miembros, creando comunidades académicas y construyendo ciudadanía.

Este ejemplo nos permite afirmar, para futuros moderadores de redes como *Unispedagogicas* y de otros colegios virtuales, que antes que los declaren en franca quiebra, en desuso o muertos, valoren la difusión mediada de sus mensajes y archivos, el impacto incluso en no miembros de sus discusiones y materiales. Otro criterio a considerar es valorar el costo invertido en tiempo y recursos, para volver a armar un grupo semejante y, por último, las probables consecuencias en el grupo de no contar un ese espacio virtual de comunicación, en especial en situaciones de emergencia o amenaza desde el exterior.

En al menos tres ocasiones en estos cinco años, ante las crisis, llamamos a responder con urgencia a los miembros, de la pertinencia de continuar con el sitio, dadas las bajas en comunicados y discusiones. En todas ellas la respuesta fue en el sentido de conservarlo, obtenida de entre 20 y 30 colegas (menos de 10%), de casi otras tantas Unidades. Otra importante razón para conservarlo ha sido corroborar el liderazgo asumido por algunos de sus miembros, en el tratamiento de temas de su interés, que atrajeron la participación de colegas que solo eventualmente participaban. En esa dirección debería avanzar la moderación, en incluir a un subgrupo de miembros, responsables de secciones temáticas, que propongan, sostengan y estimulen la participación, más allá de los temas coyunturales.

A la salida de la última crisis, resolvimos incluir a tres colegas más como moderadores, con plenos poderes para inscribir, desinscribir y retirar archivos, considerando la necesidad de garantizar la “propiedad” colectiva del espacio virtual, no personalizado. Esto le da posibilidades de permanencia a más largo plazo.

DIFICULTADES TÉCNICAS DEL SITIO Y PRIVACIDAD CUESTIONADA

El hospedaje en *Yahoo*, permitió inscribir invitando de 50 en 50 colegas por día, lo que dejaba en el invitado el proceso final para suscribirse, con alta tasa de no

registro. Más adelante ese servicio permitió inscribir en automático hasta 10 nuevos miembros por día, lo que hizo más amable el proceso, pero aún así lento. En 2012 existen opciones de hospedaje, pero no nos hemos atrevido a transitar a otro servidor por el riesgo de perder parte de la membresía. En consultas personales, advertimos que es necesario repetir periódicamente las instrucciones de cómo usar el sitio, para acceder a sus archivos y mensajes, como para buscar mensajes y hacer uso pleno de sus posibilidades. Estamos lejos de lograrlo, es una meta deseable.

Sin duda, la mayor dificultad para atender la privacidad esperada, anunciada por *Yahoo*, es que los mensajes solo puedan ser leídos por sus miembros. Esto ha probado no ser así, no obstante la configuración elegida. En mensaje especial se hizo esto de conocimiento a sus miembros, para actuar en consecuencia. De ahí surgió la sugerencia, no implementada aún, de trasladar el grupo a una plataforma de alguna Unidad, con serias restricciones para entrar a sus comunicaciones. La decisión se ha dejado pendiente.

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

Unispedagogicas sigue con oleadas de participación, dependiendo de acontecimientos internos o externos emergentes. No se han consolidado en él líneas temáticas, si bien algunas han sido fuertes durante semanas, pero sigue siendo una opción informativa y de comunicación sin costo, inmediata entre colegas de las Unidades. Podemos decir que se ha constituido en una red de académicos con variados intereses, que confluyen al compartir sus visiones de Universidad, en lo local y a veces en lo nacional. Las participaciones han tomado una forma propia de un colegio virtual, que permiten encontrar focos de cohesión académica, disciplinaria, organizativa y a veces laboral. Sin embargo se espera que ante las tareas que típicamente había desarrollado UPN Ajusco en relación con las Unidades (concursos de oposición, dictaminación de sabáticos, préstamo del registro Reniecyt, trámites

ante Promep) y que ya no deberá atender, viene en camino una serie de intervenciones para salirles al paso, desde las Unidades, con responsabilidad.

Todo apunta, desde nuestra perspectiva, a que las Unidades a través de sus académicos y directivos, deberán acelerar organizadamente sus procesos para contar con figuras jurídicas que les permitan enfrentar éstos y otros importantes retos, como la promoción de sus académicos. Un espacio inmediato de comunicación como *Unispedagogicas*, les permitirá aprender a unas de las otras, iluminar como se propuso inicialmente, sus derroteros, con argumentos de peso, con propósitos de servicio público, educativo, entre colegas. @

REFERENCIAS

Libros

- Bennet, J. (1998). *Collegial Professionalism: The Academy, Individualism, and The Common Good*. Estados Unidos: Oryx Press.
- Izquierdo, M. (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. México: UPN-UAEM.
- Izquierdo, M. (2004a). *Colegialidad en las instituciones de educación superior*. México: UPN Morelos.
- Izquierdo, M. (2004b). Haciendo universidad en el seno de la SEP. En E. Ibarra, L. Porter y D. Cazés (coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas*. México: UNAM.
- Izquierdo, M. (2006). Aislamiento y fragmentación en la academia. México: UPN Morelos.
- Tenzer, Simón Mario Ferro, Olga y Palacios, Nuria, *Redes Sociales virtuales: personas, sociedad y empresa*.

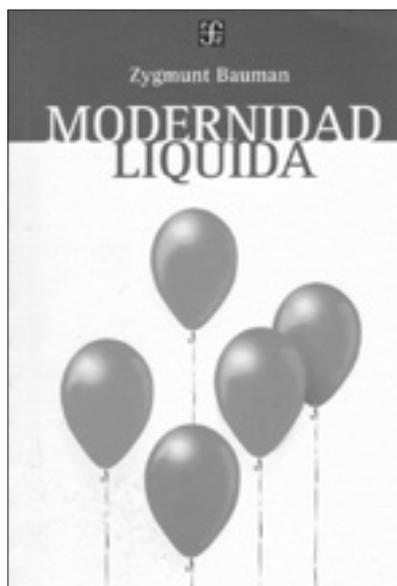
Fuentes electrónicas

- salonvirtual.upel.edu.ve/pluginfile.php/.../Redes_Sociales/Redes.pdf* recuperado en julio de 2009.

Modernidad líquida

Javier Lazarín Guillén*

javierlazarin@yahoo.com.mx



Bauman, Z. (2006).
Modernidad líquida.
Buenos Aires, Argentina: FCE.

Al día de hoy, existe un contexto sociohistórico que debe ser analizado y explicado por los docentes en ejercicio para comprender de manera nodal hacia dónde vamos, y cuáles son los retos a los que los educadores se enfrentan en una época que es denominada por los especialistas como la más fría, utilitarista y mezquina de toda la historia humana. Actualmente la misión histórica de la escuela se enfrenta a fuertes retos, debido a que se ha detectado que en muchos casos a nivel mundial los niños, jóvenes y adultos que asisten a los salones de clase han dejado atrás la construcción de conocimientos, que era hasta cierto punto una de las razones por las cuales la escuela ha existido desde tiempos antiguos. Ahora, ir a la escuela tiene poco que ver con la búsqueda de aprendizajes para la vida y la convivencia en sociedad. A la escuela se va para certificarse, es lo que importa tanto al alumno como al empleador, y si la escuela y los pro-

* Maestro en Sociología. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 Centro y Facultad de Ciencias Políticas, UNAM.

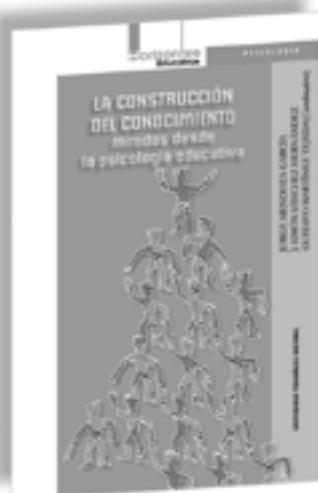
Modernidad líquida

fesores no detectan esto y buscan esgrimir estrategias para salvaguardar la presencia y misión histórica de la escuela y el aprendizaje, los tiempos que vienen serán conflictivos y oscuros. Todo esto ha sido dilucidado por el autor de origen polaco Zigmund Bauman, que ha dedicado su obra de los últimos 20 años a comprender de manera científica el contexto histórico-social en el que vivimos actualmente, y que tristemente es un mundo en el que, como dijimos líneas arriba, ya casi nadie va a la escuela para aprender cosas y construir conocimientos, y también nadie quiere hacer nada si antes no piensa que podrá obtener alguna gratificación social, política o económica. A este contexto Bauman lo llama metafóricamente hablando: *modernidad líquida*, que es un ejemplo empírico del mundo en el que vivimos hoy y que surgió de las cenizas de la posguerra, y sobretudo del triunfo del capitalismo moderno que ha causado fuertes consecuencias humanas que es necesario significar y tomar en cuenta para comprender el mundo de hoy y por dónde nos estamos moviendo en la actualidad.

La liquidez es una metáfora que viene del mundo de la física, concretamente de los fluidos que manan, se vierten, se volatilizan o se hacen gas. El hombre (nos dice Bauman) se ha vuelto líquido también y, en el contexto actual, está dispuesto a todo o a casi todo

para obtener una recompensa que lo lleve a sentir que es parte de algo, que existe, y que puede comprar cosas, haciendo que el hombre de hoy viva en un mundo de compulsión por comprar, por intentar ser y por sentirse seguro, sin que le importe mucho que todo esté cambiado, todo esté trastocado y se haya vuelto líquido. Ahora el hombre se siente seguro si alguien le dice que para estar bien tiene que estar alejado de todos, vivir en espacios reducidos, pagar a una policía privada y aceptar la retórica política actual que le dice que el Estado está rebasado por la delincuencia y que no puede garantizar la seguridad de nadie, y que lo mejor es que se encierre, que desconfíe de todo y todos e introyecte un miedo permanente que al día de hoy es la mejor manera de tener bajo control a todas las sociedades que habitan el contexto actual que, como podemos ver, los maestros en ejercicio conocemos poco, y que con propuestas y textos como el trabajado podrían llevarnos a mejorar nuestra práctica y sobretudo a buscar alternativas de apoyo para que parte de los problemas de sociedad a los que nos enfrentamos día a día en la escuela y nuestro entorno puedan ser significados y sustanciados de alguna forma por los especialistas en educación que actualmente se enfrentan a los retos de la enseñanza en un contexto de liquidez social. @

Novedades editoriales UPN 2012



La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa

Jorge Mendoza García,
J. Simón Sánchez Hernández
y Gustavo Martínez Tejeda (coordinadores)

El presente libro aborda distintas perspectivas conceptuales y de trabajo sobre la construcción del conocimiento. Desde su surgimiento, la disciplina psicológica ha tenido en su seno un debate en torno, entre otras cosas, a las maneras como se edifica el saber. Dependiendo de la perspectiva teórica (e incluso epistemológica) se ha situado el aprendizaje y su elaboración ya sea en el sujeto, en el ambiente, en la cultura o en las relaciones entre los distintos elementos señalados. Algunas de esas cuestiones, según la visión que asuma uno u otro autor, aquí se abordan. El eje central del libro es la construcción del conocimiento; el escenario, la institución educativa.



Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza

José Simón Sánchez Hernández
y María del Carmen Ortega Salas

Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo los maestros reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza expone los resultados de una intervención educativa basada en un videoestudio como alternativa de formación permanente de los profesores en el contexto escolar, el cual constituye un medio para promover la conversación y la reflexión colectiva sobre la práctica docente a partir de imágenes de la enseñanza de maestros en escuelas primarias urbanas.

Con esta alternativa de formación se favorece una mejor comprensión sobre las prácticas de enseñanza, las demandas de la reforma educativa y la identidad profesional de los docentes participantes.

Consulta el catálogo de publicaciones en www.elplisoazul.com
Informes Librería Paulo Freire 5630 9700, exts. 1311 y 1780.
Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, México, DF.

Cartas del lector

Todo vivir verdadero es un encuentro, para ello he aquí un puente, el de estar aquí y ahora, *entre maestros*, una gran oportunidad para encontrarnos.

Aprendí de la cultura del desencuentro que el pasado explica el presente y no al revés, que rescatar lo trascendente de la experiencia cotidiana para construir realidades, dependía de fuerzas y poderes extraños, ajenos a mí, por lo tanto, fue difícil darme cuenta que formo parte de la danza, y que soy capaz de estar en la realidad, ir más allá de ella o renunciar y esconderme del tiempo, amoldándome a falsas realidades.

Es mi decisión genuina crecer sin traicionar la realidad y mi responsabilidad detenerme, o detener al “otro”.

Ahora sé que los maestros no tenemos que mendigar existir, es valioso nuestro papel de educar, siempre que sea desde nosotros mismos y la libertad de nuestro propio umbral.

Hemos de concientizar nuestros límites, integrarnos en un todo, sensibilizarnos de la responsabilidad social desde la morada de nuestro propio cuerpo, para entender que el “otro” existe y se incorpora según el ritmo de su propio movimiento.

Tenemos el gran trabajo de hacer posible lo imposible, responder al doble vínculo de la vocación invocada desde el poder, como maestros, mediadores y emisarios de una cultura determinada; y simultáneamente acudir al encuentro con el “otro” para la conformación del nosotros, que marque la diferencia entre sobrevivir y vivir, en un mundo cada vez más intrincado, veloz y contradictorio.

Estamos en el universo, esta publicación es una muestra, vamos del mapa al territorio, de la esencia misma a la naturaleza de las cosas, nunca estaremos terminados. Solo concebidos así podremos ofrecer a colegas y alumnos resignificaciones reales, más que meras representaciones fugaces. @

Edelfonsa Correa Soto

hildita_edel@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.

Los secretos del Kamishibai

Para practicar

Alicia Colin Morales*

Yo era una niña tímida de 6 ó 7 años. Recuerdo los paseos en bicicleta con mi padre para ver hasta donde llegábamos. Aún guardo en mi memoria aquellas palabras. Qué importantes fueron esas palabras y esos viajes, había un mundo lleno de posibilidades y nuevos horizontes para mi vida, sólo era cuestión de esperar el momento indicado.

Soy Alicia Colin, tengo 36 años de servicio en la docencia; desde pequeña, gracias a las vivencias que compartí con mi padre, tuve la certeza de que para conocer, comprender y mejorar tu vida y tu entorno, tienes que salir de él.

La experiencia de recorrer mundo desde mi niñez, ha sido fundamental en mi trabajo docente. Gracias a ella, les pude mostrar a los niños que hay otras formas de vida, otros ambientes y situaciones que nos ayudan a ser mejores personas, que nos invitan vivir de otra manera.

Desde la primera vez que tuve un grupo a mi cargo utilicé para trabajar, los espacios fuera de la escuela; comencé por los más cercanos: el árbol que a lo lejos parecía que nos esperaba, el lote baldío con la hierba crecida y el parque con el que cubrieron un viejo tiradero. Aparecieron otros lugares como *La Plaza de Santa Catarina*, *El Centro Nacional de las Artes* con su feria del libro; *La Ciencia en las Calles*, *El exconvento de Culhuacán* y *El Jardín del Arte* entre otros tantos. Es en este último espacio que me quiero detener, en *El Jardín del arte*, en donde mis alumnos tuvieron contacto con otra cultura, con otras formas de narrar, con el *Kamishibai*.

Conociendo el Kamishibai en el Jardín del arte

El Jardín del arte es una asociación civil que se formó en 1955, con la finalidad de exponer al aire libre, principalmente en tres jardines de la Ciudad de México, la obra de artistas plásticos como pintores, escultores, grabadores y fotógrafos. *El jardín del*

* Labora en la Escuela Primaria de Jornada Ampliada Ignacio González Guzmán, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Esta experiencia la presentó en el 1er Intercambio Pedagógico de ETC y JA, que se efectuó los días 12 y 13 de junio del 2012.



arte al que asistimos mis alumnos y yo, es el que está ubicado cerca de la intersección de las Avenidas Reforma e Insurgentes. Ahí se encuentra el *Jardín del Arte Sullivan*, en la colonia San Rafael. Está delimitado por las calles de Avenida Sullivan, Villalongin, Rosas Moreno y Serapio Rendón, atrás del Monumento a la Madre.

Este *Jardín*, cada domingo a las 11:00 a.m., sirve de escenario para un grupo de cuentacuentos que se hacen llamar *Cuentos grandes para calcetines pequeños*.

Ese domingo, nos tocaba reunirnos con padres y niños en *El Jardín del Arte Sullivan*. Esa era la salida correspondiente al bimestre, ya que en cada uno, hacemos una visita a algún lugar.

Fue la cuentacuentos la que comenzó a mostrarnos la magia que encerraba el *Jardín del arte*. Misteriosamente, sacó una bolsa, y de la bolsa, un pequeño teatro de madera, el *Kamishibai*.

Kamishibai significa “teatro de papel”, nos dijo. Esto se debe a las láminas que contiene en su interior. El *Kamishibai* era una forma de contar historias en los templos budistas del Japón en el siglo XII, volvió a renacer en épocas difíciles para el país: la depresión de los 20’s y en los años 40s, después de la segunda



guerra mundial. Se convirtió en un medio por el cual los desempleados ganaban una pequeña cantidad de dinero vendiendo dulces, atraían a los niños con la promesa de escuchar un cuento.

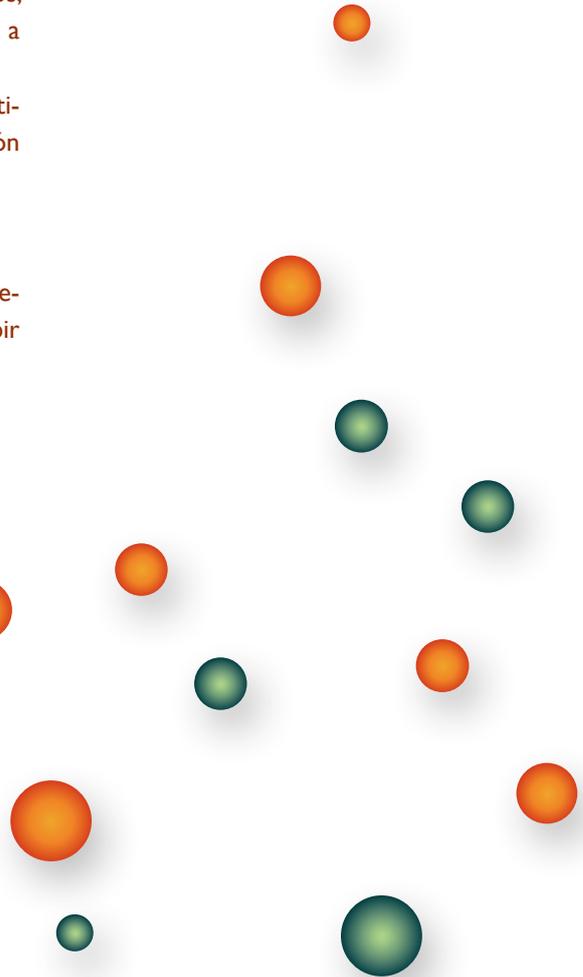
La cuentacuentos nos dijo también, que el *Gaito Kamishibaiya*, o cuentista, anunciaba su llegada a los pueblos golpeando dos pedazos de madera unidos por un cordón llamado *Hyoshigi*. Los niños que le compraban dulces, podían sentarse al frente, y Comenzaba la función! Una lámina tras otra, de esa manera transcurría el cuento.

Fue así, que ese día, emocionados y expectantes, mis alumnos, sus padres y yo, vivimos la experiencia de escuchar un cuento a través del Kamishibai.

Esta forma hermosa de contar cuentos, me sirvió para motivar a los niños para la producción de sus textos y la elaboración de su Kamishibai.

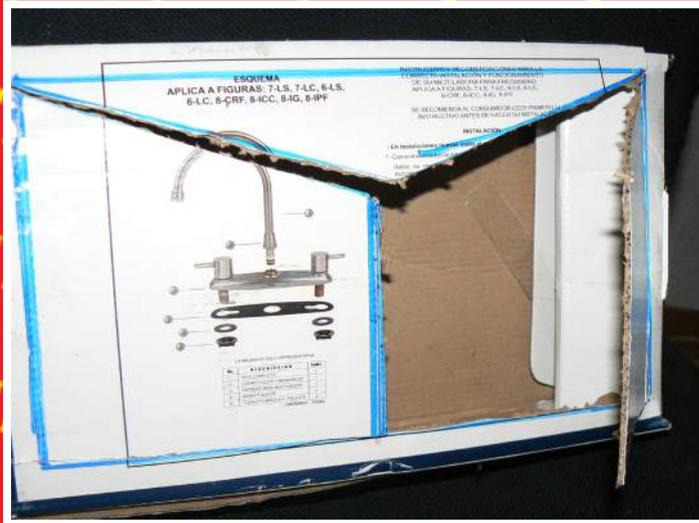
El eco de la motivación: A escribir

Al día siguiente de asistir al *Jardín del Arte*, el lunes, todos querían hacer su kamishibai. Lo primero que hicieron, fue escribir









su cuento. –Cabe señalar que para mis alumnos, escribir había sido una tarea desagradable, por fortuna, esa percepción se fue modificando con el paso del tiempo–

Esa tarde me llevé sus primeros borradores y al siguiente día analizamos algunos para identificar las partes principales de una narración; que era el tema de estudio. Algunos de los problemas que encontramos fueron: textos sin sentido, palabras continuamente repetidas, frases simples y faltas ortográficas.

Opté porque leyéramos dos o tres cuentos tratando de buscar el inicio de la historia, es decir, qué era lo que sucedía primero. Una vez localizado este inicio, buscamos cuál era el problema al que se enfrentaban los personajes y la parte de la historia en donde se solucionaba este conflicto. Fue así, como identificaron los tres momentos de una narración.

Esfuerzos compartidos

Un día después, les pedí que intercambiaran su borrador con un compañero para que les encerraran las palabras, que ellos consideraban estaban mal escritas. Al regresar el texto que revisaron, unos preguntaban qué era lo que estaba mal, otros argumentaban por qué lo habían escrito así, algunos pedían mi intervención porque no estaban de acuerdo con lo que les dijeron o, no estaban seguros de la ortografía de algunas palabras. Hubo quienes no esperaron y sacaron su dicciona-

rio para aclarar sus dudas. Fue una actividad significativa y productiva para los niños, todos fueron maestro y alumno a la vez. Así, después de analizar sus textos de manera colaborativa, los niños advirtieron las diversas formas que había para que mejorara su texto.

Dándole forma al Kamishibai

Al finalizar el cuento, los niños realizaron sus láminas para ilustrarlo, tomaron en cuenta el tamaño de la caja con la que elaboraron su *Kamishibai*.

El pequeño Gaito Kamishibaiya

El éxito del trabajo fue tal, que un alumno, Bruno, tuvo el valor de aceptar la invitación que hizo la cuentacuentos y narró su cuento en el Kamishibai que él mismo hizo, nada más ni nada menos, que en el *Jardín del Arte de Sullivan*. Al evento asistieron 19 de sus compañeros acompañados por sus padres. Cuando Bruno narraba su historia, yo sentía que mi corazón empujaba a unas tímidas lágrimas de emoción y orgullo, porque, yo era su maestra!

El siguiente y último paso fue elaborar con un empaque de cereal su pequeño teatro.

He aquí la manera para que hacer el Kamishibai:

Materiales:

- Una caja de cartón, del tamaño de una caja de cereal grande
- Papel para forrar la caja (al gusto del alumno)





- Una cartulina sin enrollar
- Colores
- Palitos abatelenguas (uno por lámina)
- Tijeras
- Pegamento
- Regla
- Figuras de papel para decorar el kamishibai (opcional).
- Un cuento creado, escrito y revisado por los niños.

Pasos a seguir:

- Pegar las pestañas del empaque hacia dentro (las que abrieron para sacar el cereal).
- Colocar la caja sobre la mesa con lo abierto hacia la izquierda para marcar un margen de 1 cm y medio en la cara superior.
- Marcar una línea vertical a la mitad de la caja.
- Hacer una marca a 8 cm de arriba hacia abajo en la línea vertical.
- Trazar 2 líneas hacia izquierda y derecha respectivamente que salgan de la marca anterior

- a cada esquina superior sin salir del margen, quedará como una
- Cortar cuidadosamente sobre las tres líneas, más la línea del margen inferior para que se abran las puertas.
- Marcar bien con dobleces para que abra y cierre el teatro.
- Forrar y decorar al gusto y creatividad.
- Cortar la cartulina en octavos y ajustarlos para que entren y salgan de la caja sin dificultad.
- Ilustrar en cada octavo un pasaje de su cuento creado.
- Pegar un abatelenguas arriba, a la izquierda, en la primera escena, más abajo en la segunda y así sucesivamente. Esto facilitará sacar las imágenes al narrar el cuento.
- Colocar dentro del Kamishibai las escenas en orden de aparición.
- Invitar a los compañeros de la escuela y padres de familia para escuchar los cuentos, y...
- *Había una vez..*



¿Cómo empezar a educarse en el mundo globalizado sorteando indiferencia y desorientación?

Después de ver la cinta *Indiferencia* (*Detachment*, Estados Unidos, 2011) del director Tony Kaye en el marco de la 53 Muestra Internacional de Cine de la cineteca, queda una sensación de zozobra con respecto a la escuela. La historia aborda los conflictos que enfrenta y percibe un profesor sustituto, Henry Barthes, en una secundaria de Estados Unidos.

Desde una perspectiva alegórica, el director Tony Kaye, nos muestra una escuela obsoleta, caduca y destrozada, comparable con un manicomio. Los directivos y profesores están sumidos en la apatía y desolación personal, mientras que los alumnos, abúlicos también, contienen desesperación, rencor y violencia sin objetivos claros.

La cinta *Indiferencia*, que también pudo traducirse como “desapego”, alude al aspecto de un docente desorientado y enfrentado a dilemas éticos que ponen en cuestionamiento la función actual de la escuela. ¿Qué es educar en las escuelas del siglo XXI? ¿Cómo ser profesor en el contexto árido de la globalización? Henry Barthes, el protagonista de la película, es un profesor atípico. No es entrañable ni afectuoso, pero es directo y cínico. En el fondo, guarda la esperanza de reivindicarse y reconstituir así a sus semejantes. De ese modo, Barthes adopta incondicionalmente a una prostituta adolescente que replanteará su situación de vida.

La globalización como proceso económico, político y cultural, ha producido múltiples transformaciones en el último decenio del siglo XX y el inicio del XXI que aún no hemos asimilado. En el ámbito de la educación, los cambios han ocurrido cada vez con mayor celeridad y, al parecer, rebasan con mucho la posibilidad de reflexionar al mismo ritmo que los acontecimientos. Henry Barthes y todos los profesores y educadores, sumidos en esta vorágine mundial, no poseemos respuestas certeras ni resoluciones fáciles y efectivas. Pese a todo –de acuerdo con Lipovetsky y Serroy– se ha ido instaurando una “cultura-mundo” que despliega problemas y desafíos para educarnos en este nuevo contexto.

Si bien las lógicas de la mercantilización, el consumo, la tecnologización y el individualismo en todos los rincones de la sociedad han permeado la cultura y provocado una desorientación e incertidumbre inéditos, el esfuerzo por insinuar algunas posibilidades para educarse en este horizonte paradójico se agradecen. Lipovetsky y Serroy señalan que el evidente fracaso escolar que estamos viviendo debe estar asociado a un proceso mucho más global y que tiene que ver con “la transición de la sociedad disciplinada y autoritaria del primer momento de la modernidad a la sociedad consumista, hedonista y neoindividualista de la hipermodernidad”, de tal modo que el “gobierno del niño rey” y la “educación permisiva” son manifestaciones directas.

En la cinta *Indiferencia* se perciben los efectos de esa sociedad hipermoderna: los alumnos increpan al profesor Barthes mientras intenta dar la clase. Una madre de familia hostiga con brutalidad a una maestra que ha expulsado a su hija del salón de clases. Un profesor consejero tiene que actuar con cinismo frente a una alumna provocadora.

Hacia el final de la cinta *Indiferencia*, el profesor Barthes cuestiona a sus alumnos: “¿quién ha sentido el peso de la vida?”. Los alumnos titubean al principio frente a una pregunta tan directa, pero todos acaban levantando la mano junto con el provocativo docente. Entonces, el maestro les aclara que hace más de 100 años Edgar Allan Poe supo expresar ese peso en forma extraordinaria y comienza a leerles *La caída de la Casa Usher*. Música afortunada y excelentes imágenes visuales complementan la lectura del imposible cuento:

“No sé cómo fue, pero a la primera mirada que eché al edificio invadió mi espíritu un sentimiento de insoportable tristeza [...]”.

Y así, el profesor Henry Barthes, invadido por la nostalgia de la caída, comienza un singular proceso educativo en medio de la indiferencia y la desorientación.

Armando Meixueiro Hernández
ameix@yahoo.com