REVISTA ENTRE MAESTR@S

50

De cómo una maestra se forja a través de las reformas educativas nacionales
María Elena Valadez Aguilar

Reforma educativa y resistencia: la evaluación como instrumento de sanción del Estado
Tatiana Coll Lebedeff

El laberinto de la competencia lectora en la RIEB
Gilberto Aranda

¿Un nuevo útil escolar? Las *netbooks* en la formación docente (segunda parte)
Lili Ochoa de la Fuente

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 14, núm. 50 otoño 2014
ISSN 1405-8774

Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente 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 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 los 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 suceptibles 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.
    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 expresado 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

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector

Ernesto Díaz Couder Cabral
Secretario Académico

Romel Cervantes Ángeles
Secretario Administrativo

Alejandra Javier Jacuinde
Directora de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Directora de Unidades UPN

América María Teresa Brindis Pérez
Directora de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

Lucila Parga Romero
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Jorge Tirzo Gómez
2. Diversidad e Interculturalidad

Teresa Martínez Moctezuma
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Enrique Agustín Reyes Gaytán
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

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
Jesús Arriaga Morales
Gerardo Ortiz Moncada
Alicia Ávila Storer
Felipe Ramos Trejo
Teodora Olimpia González Basurto
María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)
Liliana Ochoa (Argentina)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores
Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela
y la Comunidad, México
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura
en Iztapalapa, Distrito Federal
Jesús R. Anaya Rosique
María de los Ángeles Huerta Alvarado
Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada
Margarita Morales Sánchez

Formación
Margarita Morales Sánchez
María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación
Margarita Morales Sánchez

Traducción
Resúmenes: César Makhlouf Akl

Fotografía
Autores de los artículos

Edición
Armando Ruiz Contreras

Revista 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

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex,
folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.
Núm. 50, otoño, 2014. Certificado de reserva de derechos
al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor
04-2013-071814033500-203.
Número de certificado de licitud de título en trámite.
Número de certificado de licitud de contenido en trámite.
ISSN 1405-8774. Editora responsable: A. María Teresa Brindis Pérez.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad
de los autores.

DESDE EL AULA

De cómo una maestra se forja a través de las reformas educativas nacionales 6
María Elena Valadez Aguilar

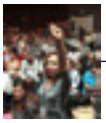
Una manera diferente de festejar o de cómo se transita de lo gris a lo tricolor 12
María Guadalupe Correa Soto

Crónica de un desalojo 16
Marco Esteban Mendoza Rodríguez

DESDE LOS MESABANCOS

El pájaro 22
Emilia Atzin Ortiz Chávez

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO


Reforma educativa y resistencia: la evaluación como instrumento de sanción del Estado 24
Tatiana Coll Lebedeff

¿Autonomía de gestión sin autonomía profesional de los docentes? 34
Lucía Rivera Ferreiro

Implicaciones de la formación docente por competencias a partir de la reforma educativa 42
Julie Aideé Segovia Orozco

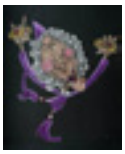
El laberinto de la competencia lectora en la RIEB 50
Gilberto Aranda

Los combates por la Historia en la Reforma Integral de la Educación Básica 60
María del Carmen Acevedo Arcos, Julia Salazar Sotelo

El educador crítico frente al libro de texto comercial
Reflexión para una pedagogía crítica del inglés ante la nueva reforma educativa 68
Shélick Erika García Galván

ENCUENTARIO

Cara de cocol 76
Ana Magdalena Solís Calvo



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

¿Un nuevo útil escolar? Las *netbooks* en la formación docente *(segunda parte)* 78
Lili Ochoa de la Fuente

REDES

Hacia la construcción de la definición y participación de las redes de maestros 92
Carmen Ruiz Nakasone, María Luz López Morales, Jorge Alberto Chona Portillo, Roberto I. Pulido Ochoa

PARA LA BIBLIOTECA

Dos experiencias de aprendizaje situado 98
Jorge Alberto Chona Portillo

CARTAS DEL LECTOR

99
Susana Rodríguez Montes

PARA PRACTICAR

Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos
María Guadalupe Correa Soto

EDITORIAL

¿Qué hacen los docentes de educación básica en la Ciudad de México?, ¿por qué marchas, paros y plantones? Cada quien tendrá su propia respuesta. El centro de las movilizaciones, debates e incertidumbres, es la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que no termina por comprenderse, acaso, porque no es propiamente una reforma educativa, sino una reforma laboral para los docentes de educación básica en nuestro país. ¿En qué pensamos cuando se habla de una reforma educativa?

Con el propósito de contribuir al diálogo sobre lo que precede a la RIEB, así como sus efectos, ofrecemos en este número diversas opiniones, análisis y propuestas acerca de este tema.

Tatiana Coll enfatiza la visión del análisis sobre la evaluación como instrumento de sanción para los docentes, al igual que las resistencias que la denominada reforma educativa conlleva en el educador crítico. Desde otra perspectiva, Lucía Rivera escribe sobre los márgenes de la formación profesional de los maestros para plantear la importancia de la gestión pedagógica como parte de la actividad intelectual y profesional de este sector de trabajadores. Así mismo, Julie Segovia introduce al debate la formación docente desde el enfoque por competencias en el contexto de la reforma educativa.

Los laberintos de la competencia lectora son abordados por Gilberto Aranda, para quien los alcances de la reforma son de una exasperante pobreza y marcados de constantes equívocos. Carmen Acevedo Arcos y Julia Salazar presentan un análisis acerca de los embates que han sufrido los planes de enseñanza de la Historia, pues desde hace décadas, reforma tras reforma, se ha tratado de concretar sin éxito un modelo de aprendizaje para esta asignatura que sea acorde con el contexto social, histórico y cultural de nuestro país. Por otro lado, Shélick García elabora una reflexión para una pedagogía crítica de la materia de Inglés ante la nueva reforma educativa.

Elena Valadez se plantea cómo se forman los maestros a través de las reformas educativas. Mientras que Guadalupe Correa y Marco Esteban Mendoza narran lo que viven los maestros en las movilizaciones y los desalojos por parte del Estado, y la violencia que este ejerce para acallar las voces de protesta.

Por otro lado, se comparten dos propuestas en la formación de maestros: la primera generada en el contexto educativo de Argentina: el uso de las *netbooks* en la formación docente, por Lili Ochoa; la otra, el trabajo en red, desde la experiencia de la Red por la Transformación del Lenguaje, la Escuela y la Comunidad, con una propuesta colectiva para la formación docente y la transformación de prácticas educativas. Complementa estas perspectivas la reseña del libro *Aprendizaje situado, dos experiencias en educación básica,* de Gabriela Ynclán y Elvia Zúñiga.

Emilia Atzin, una niña de 6 años, nos asombra con su texto El pájaro, una interpretación propia del libro ilustrado *El pájaro del alma.* De igual modo, Ana Solís nos invita a leer Cara de cocol y, en esa misma línea, Guadalupe Correa nos provoca a sumergirnos entre sábanas de palabras para crear y compartir cuentos y otras historias.

Finalmente, Tonatiuh Ramírez y Armando Meixueiro nos convocan a hacer una revisión de la película *Los olvidados.*

Detenerse, mirar, leer con atención y paciencia, para construir otra interpretación a esta realidad educativa que vivimos hoy en día, es la propuesta de Entre Maestros número 50. @

Jorge Alberto Chona Portillo
concienciayarte@gmail.com

De cómo una maestra se forja a través de las reformas educativas nacionales

*María Elena Valadez Aguilar**
subcalcetin@msn.com

Ahora que lo pienso y lo escribo, me doy cuenta de que las decisiones académicas y laborales relevantes que he tomado en mi vida coinciden con movimientos estudiantiles y magisteriales coyunturales en el rumbo del país. Y particularmente han sido significativos tanto ideológica y socialmente en mi desarrollo personal.

Cuando somos niños y asistimos a la escuela, difícilmente nos percatamos de todo lo que implica política, social, cultural y económicamente el hecho educativo. Menciono lo anterior porque siempre fui una niña a la que le gustaba ir a clase. Primero porque era mi única manera de salir de casa –de hecho no me gustaban las vacaciones– ya que el dinero no abundaba y en mi familia había que quedarse siempre en el hogar. Gozaba de asistir a la escuela por varias razones: una ya la dije, otra porque era el lugar donde interactuaba con otras personas de mi edad lo que me permitía divertirme, platicar, jugar y aprender.

Tenía muy claro que debía aplicarme en el estudio, ya que soy de la generación donde todavía la escuela era sinónimo de movilidad social, lo que se traducía en un constante discurso por parte de mi madre acerca de los beneficios de estudiar para "ser alguien en la vida". Terminar una carrera universitaria no fue fácil, mucho menos cuando se tiene la necesidad de trabajar y uno es el noveno de 10 hermanos. Ni el nacimiento de mi primer hijo impidió que dejara de hacerlo. Fue así como a mis 16 años, y estando mi padre a un año de jubilarse, se nos planteó en casa la disyuntiva: "el que quiera seguir estudiando, tendrá que trabajar".

---

* Economista por el IPN, historiadora por la UNAM, estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Es miembro activo de la Asociación de Historiadores Palabra de Clío y profesora de secundaria de la asignatura de Historia desde hace 23 años.

Laborar y estudiar al mismo tiempo siempre fue complicado. Ahora, a la distancia, reflexiono sobre lo que me decía mi madre y pienso por qué tengo la firme creencia de que la educación es fundamental para el crecimiento de cualquier persona. Es por ello que me siento afortunada de trabajar como profesora de educación secundaria impartiendo la asignatura de Historia.

Mi familia no es de maestros, salvo una hermana mayor que intentó ingresar a la Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) en el año de 1971, el del "halconazo", y que, por cierto, no fue aceptada.

Quizá por lo anterior, nunca fue mi intención estudiar para maestra, y mucho menos trabajar en la docencia, como dice Paulo Freire: "Yo no nací profesor ni marcado para serlo" (Freire, 1996). De esta manera, mi ingreso al magisterio se da de manera fortuita y un tanto circunstancial: conocí a la esposa de un antiguo profesor de Economía, quien me dijo que existía la posibilidad de trabajar en la secundaria diurna 141 Guillermo González Camarena, en el rumbo de Aragón y decidí aprovechar la oportunidad. Mi arribo a la docencia fue significativo, laboral, pedagógica, social y personalmente hablando.

Pedagógicamente porque las primeras semanas de trabajo fueron realmente extenuantes y a la vez aleccionadoras, en el sentido de que tenía claro qué quería que aprendieran los jóvenes alumnos. El problema es que no sabía cómo hacerlo, y más cuando se está frente a 50 estudiantes, ya que el acto de enseñar se vuelve toda una proeza. Me percaté de lo difícil que es, ya que se necesita tener mínimos conocimientos pedagógicos, además del manejo de conceptos relacionados con la materia que se imparte; elaborar material y pensar en estrategias didácticas, disposición y mucha paciencia para impartir una clase de historia a un grupo de adolescentes que no tienen como prioridad conocer y estudiar esta materia, pues, entre otras cosas, para ellos es poco atractiva, aburrida, no le encuentran sentido y mucho menos una utilidad práctica en su vida diaria. Me di cuenta, entonces, de que la tarea no iba a ser sencilla. Poco a poco advertí que no es suficiente con poseer los conocimientos académicos para ser maestro, la tarea del docente va más allá, pues

A partir del establecimiento del neoliberalismo, se han implementado una serie de reformas en educación básica en nuestro país, las cuales han tenido una serie de impactos sociales, laborales y educativos. Esta situación se agrava con una de las reformas educativas más agresivas en secundaria: la Reforma Educativa para Secundaria (RES) de 2006, ya que se eliminan contenidos fundamentales en las diversas materias que conforman el mapa curricular de este nivel, y una de las más afectadas es la enseñanza de la historia, lo que ha repercutido en la conformación de una identidad sólida que derive en una conciencia social en los jóvenes alumnos de secundaria.
Palabras clave: neoliberalismo, reforma educativa, enseñanza de la historia, identidad, conciencia social, educación secundaria, profesores, impactos.

From neoliberalism a series of reforms have been implemented in basic education in our country, which have had a number of social, occupational and educational impacts. This situation is aggravated by one of the most aggressive education reform in secondary school, I mean Secondary Education Reform (RES) of 2006, as fundamental contents are removed in the various fields that make up the secondary curriculum map, and one of the most affected is the teaching of History, which has influenced the formation of a solid identity that results in the social consciousness in young secondary students.

hay que saber cómo transmitirlos, es decir, no sólo es importante el qué, sino el cómo y para qué hacerlo.

Por otro lado, laboralmente me atrajo el ambiente de los profesores, que si bien no es perfecto, dista mucho del que se vive en una oficina de gobierno. Digo esto, porque yo venía de trabajar tres años en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes experimentando la vida de oficina, en la cual me sentía totalmente "fuera de lugar", no me gustaba ni el ambiente ni las relaciones interpersonales con los compañeros, mucho menos el trato jerárquico con los jefes... quizá esto último es de lo que más me agradó del magisterio, el trato entre pares: en una escuela todos somos maestros.

§

Social y personalmente fue en verdad paradigmática la fecha en que ingresé a la docencia: marzo de 1989. La efervescencia política que se percibía en las escuelas difícilmente podrá vivirse nuevamente. No sabía nada del magisterio, no sólo de cómo debía impartir una clase, sino de su historia, su lucha, sus logros, carencias y demandas. El 17 de abril del mismo año estalla la huelga más importante del gremio. Las demandas principales eran aumento salarial de 100% y democracia sindical.[1] En un mes, y sin conocer a mis compañeros, me vi envuelta en la vorágine del movimiento. Las semanas que siguieron al 17 de abril fueron verdaderamente intensas; de un momento a otro nos encontrábamos boteando, brigadeando, discutiendo con los compañeros sobre la dinámica del movimiento, elaborando numerosas guías de estudio, cumpliendo con guardias en la secundaria para hablar con padres de familia, además de revisión de trabajos y tareas, asistencia a marchas de contingentes infinitos, mantas aclaratorias y consignas alentadoras. Escuchar por las mañanas cómo iban sumándose las diferentes secciones que conformaban el sindicato era realmente estimulante. No fue difícil incorporarme, ya que provenía de una escuela donde la lucha social era cosa cotidiana. Se iniciaba así una acción política no institucional, es decir, un movimiento social de los más importantes en las últimas décadas.

Lo anterior no era incidental, con la crisis de los ochenta y el neoliberalismo como sistema económico en pleno, se inicia una reconfiguración estructural, económica y social en nuestro país en todos los espacios. El sector educativo no sería la excepción por considerarse estratégico en el ámbito nacional e internacional. A partir de entonces, los lineamientos de la política educativa ya no serán dirigidos por las autoridades nacionales, sino que se supeditarán a los dictados de estándares de organismos internacionales, dando paso a la regulación de actividades a escala mundial, debilitando poco a poco las fronteras de los estados nacionales para entrar de lleno al proceso de mundialización.

Por otro lado, estudié economía e impartía la asignatura de Historia. Si bien en la carrera tomé historia económica durante ocho semestres, éticamente pensaba que debía aprender historia de manera oficial, lo que me llevó a ingresar en 1999 a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a cursar esta disciplina en el Sistema de Universidad Abierta. Mi inscripción se retrasó hasta el año 2000, puesto que la UNAM se encontraba en plena huelga estudiantil.

Por otro lado, el ser docente no sólo implica el trabajo frente a grupo; es mucho más complejo y complicado, depende de situaciones ajenas al salón de clases o centro de trabajo, como la toma de decisiones por parte de las autoridades encargadas de la educación en nuestro país y que afectan positiva o negativamente nuestro quehacer cotidiano. Es así que como docente he vivido las tres últimas reformas

[1] Recordemos que en ese entonces el salario de los maestros había caído dramáticamente comparado con el sueldo que percibía un profesor décadas atrás. Según un estudio realizado por la revista *Proceso,* un maestro en esa época ganaba cinco veces menos que en años anteriores. En cuanto a la demanda sobre democracia sindical, se terminó el cacicazgo del sindicato más numeroso no sólo del país, sino de América Latina, el de la Educación: el 23 de abril de 1989, Carlos Jonguitud Barrios dejó la presidencia vitalicia del sindicato.

educativas del nivel básico, me refiero a la del año 1993, 2006 y actual, y ninguna ha cumplido con el objetivo que toda reforma tiene, que es el de mejorar el nivel educativo escolar, así como las condiciones materiales y de infraestructura de los educandos. Muy por el contrario, se han reducido de manera sustancial contenidos que se consideran elementales en los planes y programas de estudio de la asignatura que nos interesa: Historia (aunque debo decir que esta reducción se llevó a cabo en todo el mapa curricular), lo que ha repercutido en el conocimiento de los alumnos sobre esta materia, el cual es fundamental y trascendental para desarrollar un pensamiento histórico, habilidad de dominio que propiamente otorga la especificidad de este conocimiento y que va de la mano con la formación de una conciencia histórica, que tiene el fin de que los alumnos no sólo sean ciudadanos responsables, críticos y autónomos, sino también que asuman una verdadera identidad nacional. De esta manera se inicia una escuela como espacio únicamente instruccional, lo que deriva, según Giroux, en escuelas que funcionan en beneficio de la cultura dominante, para reproducir la lógica de los valores de la sociedad existente (Giroux, 2004).

Hagamos un poco de historia. Cuando se implementa la primera de las reformas neoliberales en secundaria (1993), tenía muy poco tiempo laborando dentro del magisterio, desconociendo lamentablemente casi en su totalidad la problemática educativa, laboral y académica del gremio. Lo que sí debo puntualizar es que esta reforma se planteó casi inmediatamente después de uno de los movimientos magisteriales más fuertes en nuestro país, no sólo de los maestros sino de la historia del sindicalismo mexicano, hecho antes referido.

Dicha reforma se sustenta en uno de los documentos más importantes de la historia de la educación en los últimos años, me refiero al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, en el que se establece, entre otras cosas, la uniformidad en la enseñanza en la secundaria, de áreas a asignaturas. Además se inicia con el proceso de profesionalización del magisterio, en el cual se hablaba de la reivindicación de la figura social del docente, y se crea el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Este discurso se fue radicalizando en las subsecuentes reformas hasta llegar a la total denostación de la imagen del maestro en los últimos meses (SEP, 1993).

La reforma de 1993 constituye el inicio del vínculo entre educación y empresas, que prepara seres humanos pasivos para desempeñar futuros roles profesionales (Giroux, 2004), en lugar de ciudadanos comprometidos con su nación,[2] lo que ha llevado a la conformación de una identidad individualista, cada vez más alejada de una identidad comunitaria con sentido nacional ya que, bajo el argumento de formar ciudadanos del mundo, se promueven y destacan en el mapa curricular las asignaturas que les permitan a los estudiantes obtener las habilidades –competencias ahora– para el mercado laboral.

§

Trece años después, en 2006, en el segundo gobierno de la alternancia, se implementa la Reforma Educativa para Secundaria (RES), que más tarde cambiaría a RIEB (Reforma Integral para Educación Básica, en 2011) constituyendo una de las reformas más agresivas a la educación secundaria. Debo decir que una de las cosas que llama fuertemente mi atención es la desinformación hacia los profesores acerca de cómo se llevaría a cabo la aplicación de dicho cambio, y más aún cuando se menciona que se realizó la Consulta Nacional a la Reforma un año antes, es decir, en 2005, argumentando que se había considerado la opinión de todos los sectores sociales involucrados en la educación como maestros, estudiantes, padres de familia, investigadores, especialistas, representantes sindicales y sociedad civil en general, quienes habían considerado la necesidad de realizar cambios de fondo en la estruc-

[2] Es significativo mencionar que en los planes y programas de estudio de 1993, en los propósitos y enfoque de la materia de Historia, no se encuentra la palabra *identidad.*

tura académica y laboral de este nivel educativo. De esta manera queda de manifiesto la evidente distancia entre el discurso gubernamental y la realidad cotidiana que vivíamos los maestros en las escuelas.

Lo anterior me generó muchas preguntas, dudas y desconcierto ante la situación que estábamos viviendo los profesores, ya que como docente en activo puedo decir que si no se nos consultó para llevar a cabo dicha reforma, mucho menos fueron requeridos los alumnos y padres de familia, dejando a un lado la idea de que somos precisamente los maestros los que debemos exponer qué necesitamos, material y pedagógicamente hablando, para llevar a buen término nuestro trabajo, qué les falta a los alumnos para que su aprendizaje sea integral y qué requiere la escuela para ser un verdadero espacio educativo vinculado a la comunidad, lo que muestra que cada vez hay un abismo mayor entre los proyectos reformistas y lo que realmente sucede en el aula (Suárez, 2012).

Con esta reforma, una de las materias que más se vio afectada fue precisamente Historia, ya que de impartirse en los tres grados, a partir de entonces, se redujo a sólo dos, con la subsecuente disminución de contenidos, que no del número de temas, es decir, si bien se eliminaron aprendizajes fundamentales para los alumnos, no se reflejó en la extensión del programa (*Diario Oficial,* 2006).

Dicha reforma establece las competencias propias de la asignatura, bajo las cuales se deben abordar todos los temas: manejo de espacio y tiempo histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia (*Diario Oficial,* 2006). Por otro lado debemos decir que toda identidad y conciencia histórica se forma a través del conocimiento del pasado, de la historia, luego entonces, ¿cómo lograr esto si no conocen los alumnos su pasado? ¿Cómo hacer para formar ciudadanos más comprometidos, menos manipulables y por supuesto con una mayor conciencia de lo que son y, sobre todo, de lo que pueden ser y hacer?, pues como dice Pierre Bourdieu,

> ¿Cómo fundar a pesar de toda la unidad? Se comprende mejor un problema cuando se estudia el proceso de nacimiento, de ahí que la enseñanza de la historia tenga funciones técnicas y, más aún, funciones políticas porque evita creer que la razón es eterna y todopoderosa. La razón cambia con la historia (Bourdieu, 2011).

Ante tal disminución de contenidos en los planes y programas de estudio en secundaria, la inconformidad por parte de la academia, del magisterio y de la sociedad civil en general, no se hizo esperar. En la junta de academia convocada inmediatamente después de la expedición de dicha reforma, los profesores de Historia nos inconformamos de manera tajante con los cambios que se reflejaban en la eliminación de parte fundamental de nuestra historia, incluso elaboramos un documento dirigido a las autoridades en el que manifestábamos nuestro profundo desacuerdo con tal hecho. De esta manera estábamos viviendo el discurso hegemónico a través de la reforma, traducido en la adecuación de los planes y programas de estudio, y con la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, soslayando las otras voces, las voces silenciadas de los maestros, que dan vida y estructura a la cultura escolar, poniendo en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico (Bertely, 2004).

La afectación tan dramática a la materia que imparto, me llevó a cuestionar severamente quiénes eran los que pensaban, elaboraban, diseñaban y escribían los planes y programas que enseño a mis alumnos, quién o qué los influía, cuál era la base epistemológica para llevar a cabo dicho cambio, porque si se detuvieran a pensar que el saber histórico escolar y su relación con la formación de una identidad van de la mano, difícilmente lo hubieran hecho.

A partir de entonces surge mi interés por estudiar acerca de las disposiciones gubernamentales reflejadas en reformas educativas, planteándome varias preguntas como: ¿cuál debería ser una verdadera reforma educativa que contemple a los

diversos actores del hecho educativo?, ¿cuáles han sido los principales cambios en la enseñanza de la Historia en secundaria a partir de las tres últimas reformas?, lo que repercute de manera fehaciente en el aprendizaje y formación de la identidad de los adolescentes y que sólo a través de la voz de los maestros podemos y debemos dar cuenta de ello, pues como dice Connelly y Clandinin, lo que sucede en la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales que nos llevan a problematizar la realidad social (Connelly y Clandinin, 1995); y, por último, ¿qué tan significativos son los dictámenes y recomendaciones de los organismos internacionales en la elaboración de las políticas educativas de nuestro país?

§

De la reforma actual, publicada en el *Diario Oficial* en febrero de 2013 y aprobada en septiembre pasado, estamos a la espera de las repercusiones laborales, académicas y sociales que se deriven de la misma. No puedo mencionar los impactos sufridos en la enseñanza de la Historia, en el sentido de que dicha reforma no contiene nada que esclarezca hacia dónde se dirige en el terreno pedagógico. Lo que sí puedo decir es que más parece una reforma administrativa-laboral que una reforma educativa ya que, entre otras cosas, legaliza a través de los artículos 3o. y 73 constitucional la posibilidad de despedir a maestros y directores que cuenten con una plaza de base definitiva de no aprobar las evaluaciones que se les apliquen, en otras palabras, el empleo queda en entredicho. Además, establece el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, para garantizar la calidad de la misma, a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en nombre de la llamada autogestión y autonomía se busca involucrar a los padres de familia en el mantenimiento de las escuelas, preparando el terreno a la entrada de grandes empresas a los centros escolares, es decir, se inicia de manera abierta el proceso de privatización de la educación básica. @

REFERENCIAS

Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas 2010. Recuperado de *www.oecd.org/edu/calidadeducativa.*

Bertely Busquets, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Barcelona, España: Paidós.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1).

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI.

Connelly, M. y Clandinin. D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (comp.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y Educación.* Barcelona, España: Laertes.

Diario Oficial (26 de mayo de 2006). *Acuerdo 384.* México.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI.

Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva.* Buenos Aires, Argentina: IICEUBA.

Freire, P. (1996). *Política y educación.* México: Siglo XXI.

Gallegos, M. (2005). La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías. *Revista Latinoamericana, XXXV* (1-2).

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía de la oposición.* México: Siglo XXI.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Loyo Brambila, A. (2012). Política educativa y actores sociales. En M. Ordorika y J. F. Prud, *Los grandes problemas de México.* México: Colmex.

Saxe-Fernández, J. (2004). *La tercera vía y el neoliberalismo.* México: Siglo XXI.

SEP (1993). *Planes y programas de estudio 1993.* México: SEP.

SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

Suárez, D. (2012). En F. Hillert, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Sousa Santos, B. de (2007). *Conocer desde el Sur. Para una nueva cultura política emancipatoria.* Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Una manera diferente de festejar o de cómo se transita de lo gris a lo tricolor

*María Guadalupe Correa Soto**
correa.2358@gmail.com

Es sábado. Me dirijo a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que está cerca de la estación del Metro Zócalo, son las 8 horas e inician las exposiciones de los trabajos de maestría. Ha pasado un día completo de las agresiones hacia los maestros en el zócalo y sus alrededores y aún sigue el hueco en mi estómago, por la indignación, el miedo, el coraje y una gran tristeza. Llego al Metro Revolución y le pregunto a la policía que está en el torniquete si está abierta la Estación Zócalo, me contesta con tono áspero y contundente, más bien grosero: "toda la línea está abierta"; le contesto: "gracias", ya sin la cortesía que siempre me caracteriza. Ya en el vagón, al llegar a la Estación Allende, se anuncia que la Estación Zócalo está cerrada, yo pienso: "lo sabía, como siempre los policías no saben nada". Tengo que bajar hasta Pino Suárez. Camino sobre la avenida y al llegar a la plancha del zócalo se encuentran otra vez policías federales plantados como robots, resguardando cualquier acceso a la Plaza de la Constitución, cuidando, descansando sobre su escudo, platicando entre ellos, como si de pronto fueran un poco humanos, no puedo evitarlo y nuevamente la indignación, el coraje, la tristeza y la impotencia sentida el día anterior y no puedo evitar recordar, otra vez casi lloro, mis lágrimas están otra vez a punto de aflorar, cuánta impotencia.

No logro encontrar las palabras para expresar lo que sentí al presenciar tanta violencia ejercida sobre los maestros y jóvenes aquella tarde en el Eje Central, después del desalojo del plantón que ocupaba el zócalo. Maestros, colegas míos, nuestros, compañeros que resisten después de casi un mes de protesta contra la reforma educativa, que más bien es laboral y

* Docente de tiempo completo en la BENM. Pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje.

nos arrebata todos nuestros derechos, y se muestra con el discurso hegemónico y vacío de evaluar a todos los maestros para mejorar la calidad de la educación, cuando de sobra sabemos que la mejora de un sistema educativo no radica en una evaluación, sino en la revisión de toda la estructura, considerando todos y cada uno de los que participamos en ella, tomando cada uno la responsabilidad que nos corresponde.

Aquel viernes por la tarde ya la mayoría de los maestros habían desalojado el zócalo. Sólo faltaba una parte o "los más radicales", como los llamaban los medios, y yo digo, "los más valientes, los más temerarios, los más aguerridos". Ya los medios habían estado amenazando: tenían hasta las 16 horas para salir y si no lo hacían se usaría la fuerza.

Estoy en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), es la kermés del 15 de septiembre, son casi las 12 y mi hermana que trabaja en un edificio frente a la plaza me llama muy nerviosa y asustada para avisarme que el zócalo estaba siendo invadido por la policía federal y había un gran movimiento a sus alrededores, que estaban desalojando todos los edificios alrededor del zócalo y que por ningún motivo me acercara para allá, que se avecinaba algo terrible.

Al recibir su llamada empecé a angustiarme. Me dirigí a casa y esperé a Jorge Alberto para saber qué hacíamos. Nuestros amigos ya andaban desde temprano por allá brindando su ayuda, apoyando en lo que se pudiera. Llamé a Paty y me comentó que ya estaban Carmen y Marco en el zócalo desde temprano; luego llamo a Carmen y me dice que Marco está dentro de la plaza con los compañeros de Oaxaca.

Con el estómago hecho nudo y toda la angustia contenida, con la intención de apoyar en algo a los compañeros y saber qué estaba pasando realmente, Jorge Alberto y yo nos dirigimos al zócalo, como pudimos llegamos a Bellas Artes. Todos los accesos al zócalo bloqueados por granaderos de la policía federal, mucha gente por un lado y por otro, un ambiente tenso, se dejaba respirar un aire gris, sombrío, triste, lleno de miedo. El Eje Central atestado de hombres vestidos de negro y de terror.

Este es un relato acerca de lo que se vivió en el desalojo de los integrantes de la Coordinadora Nacional de Maestros, quienes estaban en plantón en el zócalo de la Ciudad de México. Una de las acciones del gobierno capitalino en común acuerdo con el gobierno federal para reprimir a los maestros disidentes. Esta represión se ejerce en el marco de un gobierno dictatorial que más tarde atentaría contra la vida de 43 estudiantes de la normal de Ayotzinapa, Guerrero. Narra la impotencia ante la represión de gobiernos que no escuchan, no resuelven, pero sí hacen uso de la fuerza pública.
Palabras clave: maestros disidentes, CNTE, desalojo, represión, autoritarismo.

This story tells what was experienced in the eviction of teachers of the National Coordinator of Masters who were encamped in the Zócalo in Mexico City. This was one of the actions of the city government in agreement with the federal government to repress dissent teachers. This repression is exercised within the framework of a dictatorial government which later would undermine the lives of 45 students of the Normal Ayotzinapa, Guerrero. It tells the feeling of impotence facing the repression and physical force of governments which do not listen, do not solve but make use of public force.

Caminamos sobre el Eje Central hacia la calle donde está una sucursal de la librería del Fondo de Cultura Económica, junto con un grupo de gente, entre la que estaban muchos jóvenes; por ahí arribaban los maestros de Oaxaca que faltaban por desalojar, y ahí nos aglutinamos a esperarlos. Los gritos y las consignas de apoyo no se hicieron esperar, se escuchaba: "ahí vienen, ahí vienen", los recibíamos con un gran festejo. Con gran fuerza gritábamos: "no están solos", en ese momento se sentía que aunque el poder nos golpea, no nos puede arrebatar la esperanza.

De pronto la gente se empieza a dispersar, hay empujones, empiezan a volar por el aire objetos a los granaderos, hay confrontación. De repente más y más granaderos, la gente corre, están golpeando a todo el que esté cerca. De pronto la estrategia: con una rapidez increíble empiezan a encapsular a los jóvenes junto con los maestros, golpeando con todo el coraje y la cobardía de los seres inmundos, sin escrúpulos; inmovilizando, asfixiando, acorralando. Ya la calle está tapizada toda de escudos y cascos andantes, una hilera tras otra, los demás gritamos: "¡suéltenlos!, ¡suéltenlos!".

Muy cerca de nosotros tres granaderos se le encima a un muchacho, lo derriban, lo están golpeando. Jorge Alberto va tras ellos y les grita con mucho coraje: "¿qué les pasa?"; yo voy tras él, lo más que me lo permite mi miedo y logro mirar al granadero de frente, muy cerca, le digo: "¿por qué, por qué esa forma?, ¿por favor no le peguen?", la respuesta llega: más granaderos se llevan al muchacho con los otros. Todos empezamos a gritar que lo suelten, una señora les grita: "puede ser tu hermano" "o tu hijo". Un hombre se las mienta lleno de coraje. No escuchan nada, no sienten, creo que apenas respiran, lo necesario para ejecutar la misión que se les encomienda.

Algunos corren, un maestro cae al piso, el granadero lo somete, él se resiste, logra confrontarlo, no hay espera, llegan tres más, lo golpean, le atan las manos hacia atrás, se lo llevan. Cuánta cobardía. En la acera los gritos desgarrantes no cesan: "¡suéltenlo!, ¡suéltenlo! ¡asesinos!, ¡putos, todos son unos putos!". Una señora dice: "¡ya los quisiera ver con los narcos, ahí se arrugan!, ¡no son delincuentes!, ¡no son asesinos!, ¡son maestros, son maestros!". Y ante este grito otra vez el nudo en la garganta, en el corazón, en el estómago, sí son maestros. Seguimos alzando la voz con toda la fuerza arrancada de la rabia, como si nuestras palabras pudieran atravesar la prepotencia inscrita en sus caras, en sus cuerpos, en sus mentes; nada los detiene.

Frente a nosotros, muy cerca, casi cara a cara, la última fila de hombres de negro que resguardan la agresión permanecen impávidos, descansando sobre su escudo la conciencia servil, cobarde, ruin y miserable, con la certeza de que eso es lo correcto. Empiezan a llegar ambulancias, se enfilan hacia los opresores que encapsulan. Me pregunto, ¿se los llevan ahí?, ¿atenderán a los heridos?

Llamo por teléfono varias veces a Marco Esteban, no me contesta; ya mi miedo y mi angustia están quién sabe dónde, casi estoy temblando. De pronto una jovencita aparece a media calle, un granadero la detiene del brazo, ella le grita: "¡no me toques!". Caminan otros dos hacia ella, un terror invadió mi ser sólo de pensar en lo miserable y mezquino de su actuar. Están a pocos metros, yo tomo el pavor que me invade, lo guardo y me brinco la barra de metal y muy de cerca le digo al granadero con mi mejor tono: "¡déjenla pasar, por favor!, ¡por favor, por favor!", ya Jorge Alberto está tras de mí, otro señor nos acompaña; los infames la sueltan.

Llegan más refuerzos policiacos, ahora camionetas de la policía federal, todos resguardando el motín de los encapsulados. En eso se han convertido los muchachos, los maestros detenidos: en un motín. Ahora un camión urbano, enseguida camionetas particulares de mudanza que atraviesan y se enfilan no se sabe a dónde, yo no entiendo, mis preguntas no terminan, ¿para qué tantos vehículos?, ¿qué les van a hacer?

Al lado nuestro unos jóvenes van pasando, y muy contento uno dice "órale, allá en Izazaga se armó un desmadre bien chido". No sé qué pensar, infiltrados quizá, o simplemente jóvenes.

Ya hay mucha gente, reporteros, fotógrafos, se vuelve casi imposible alcanzar a ver lo que pasa. Seguimos en la banqueta, ante la pasarela de los camiones, los gritos siguen, "¡perros!, ¡cuánto te pagaron!". Junto a nosotros pasa un maestro con chamarra de la UPN, brutalmente golpeado, deforme de la cara, sangra terriblemente y tiene una cortada tremenda, muy hinchado, el ojo izquierdo casi cerrado. Jorge Alberto me dice: "ve con el maestro", me acerco y le pregunto si necesita algo: "no, muchas gracias, ya me curaron ahí en la ambulancia, sólo que no me quisieron suturar y voy al hospital". Ya no sé ni qué siento, vuelvo a llamar a Marco, por fin me contesta, me dice que está en Juárez, que está bien, que no me preocupe, le digo dónde estamos, la angustia disminuye.

De pronto una jovencita aparece a media calle, un granadero la detiene del brazo, ella le grita: "¡no me toques!". Caminan otros dos hacia ella, un terror invadió mi ser sólo de pensar en lo miserable y mezquino de su actuar. Están a pocos metros, yo tomo el pavor que me invade, lo guardo y me brinco la barra de metal y muy de cerca le digo al granadero con mi mejor tono: "¡déjenla pasar, por favor!, ¡por favor, por favor!"

Permanecemos ahí, tratando de hacer algo sin conseguirlo, ya casi no hay gente, más granaderos han cerrado el paso y nos empiezan a decir que nos retiremos. Jorge Alberto no se quiere ir, insisto en que ya no tiene caso quedarse.

Regreso en el tiempo, terminan las exposiciones, voy de regreso a casa. La estación Zócalo sigue cerrada, camino sobre avenida Pino Suárez. Afuera no pasa nada, la gente camina presurosa, venden, compran, ríen, ignoran, preparan todo para festejar las fiestas patrias, por todos lados objetos tricolores para halagar la fiesta nacional, la fiesta patria. Habrá gran algarabía en la Plaza de la Constitución, que espera inerte y custodiada la gran fiesta del 15 de septiembre, del grito de independencia, del grito de libertad, ¿cuál fiesta?, ¿cuál festejo?, ¿cuál libertad?, en fin, paso por una de tantas tiendas, una chica me pregunta: "¿busca ropa de fábrica, damita?, ¡pásele, tenemos varias marcas!", la escucho y pienso: una fábrica de conciencia es lo que necesitamos, de buenas conciencias, de solidaridad, de cooperación, de nuevos horizontes, o bueno, por qué no un reparador de sueños, como diría Silvio Rodríguez, para no perder la esperanza ante tanta desolación, y volver a empezar. @

Crónica de un desalojo

*Marco Esteban Mendoza Rodríguez**
mendozamerm@yahoo.com.mx

Llegué a casa ya muy tarde. Ese día, 12 de septiembre de 2013, habíamos llevado en la camioneta de Carmen el décimo cargamento de frutas (manzanas y plátanos) para los maestros de Oaxaca (Sección 22) y Chiapas (Sección 7) que estaban en el campamento del zócalo. Llevar estos cargamentos fue posible gracias a la cooperación de profesores de las secciones 9 y 10 (trabajadores de la educación del Distrito Federal), Universidad Pedagógica Nacional, Red Metropolitana de Lenguajes para la Transformación de la Escuela y la Comunidad, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna y otros compañeros.

Entregamos los víveres y aprovechamos para estar al tanto de las noticias. Un día antes, el miércoles 11 de septiembre, había participado en una de las manifestaciones más grandes realizadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se replicó en al menos 25 estados de la República. Lo anterior permitía suponer la posibilidad de alcanzar algunos mecanismos de solución al conflicto. No era para menos, ante manifestaciones de inconformidad de este nivel se espera, de parte de los gobernantes, responder a las demandas de los ciudadanos.

Después de una serie de acciones se logró un compromiso desde la Presidencia. Se había pactado para el jueves 12 una reunión con el secretario de Gobernación. Ello nos permitió pensar que al estar con el propio secretario habría soluciones a las demandas.

El jueves la respuesta del secretario resultó contraria a lo esperado: "Ni un paso atrás de la reforma" y "Desalojar el zócalo a la brevedad ya que se requerían al menos tres días para

* Académico de la UPN Unidad 096.

acondicionarlo y realizar las fiestas patrias" (de nuestra "independencia"). Con ello el secretario expresó la importancia del lado festivo por encima de lograr acuerdos para beneficio de todos.

En la noche del 12, en el campamento, los maestros (en especial de Oaxaca) expresaban dudas. Un nuevo amago de desalojo en vez de una propuesta de solución. En el campamento encontraba grupos de maestros discutiendo qué hacer. Algunos manifestaban que tenían compromiso en sus comunidades, por lo cual se retirarían y regresarían el lunes o martes. También hubo quien se encontraba cansado, enfermo y con la urgencia de ver a la familia. La mayoría manifestaba que había que resistir. No pocos me preguntan: "¿usted es maestro del DF?, ¿por qué no vienen los demás?". Muchos de los profesores tenían gripe o padecían enfermedades estomacales.

El rumor de desalojo estaba presente y detectaba un ambiente tenso. La acción tal vez se realizaría en la noche, como en 2006, en la ciudad de Oaxaca. Algunos se recostaban vestidos y con los zapatos puestos, otros tomaban café y bromeaban, hay quienes estaban en comisiones de guardia y cuidando las calles que llevan al zócalo. Recorrí el campamento para llegar al Metro Pino Suárez. Observé en la calle 20 de Noviembre cómo se colocaron varios camarógrafos y fotógrafos. ¿Acaso sabían algo? No sé.

El jueves 12, a las 23:30, observé el Facebook y los correos, en especial el escrito por el maestro Miguel Ángel, que me despierta de mi cansancio. Me dispuse a comentar el correo ya con cierta inercia y posponiendo el posible debate. Recibí una llamada de una amiga que tiene contactos con la prensa: "Los van a desalojar en la madrugada". ¿Será? Hablé por teléfono y avisé a un compañero de Oaxaca para que se preparan. A pesar de todo tenía la esperanza de que no fuera así. Intenté dormir pero me costó mucho trabajo.

A las 5:45 horas del viernes 13 no había pasado nada. Me imagino que los profesores de Oaxaca, Chiapas y uno que otro valiente de otra sección se han de encontrar cansados y adormilados. Atravesé por la estación Zócalo a las 7 e intenté convencer a algunos compañeros de que se fueran a casa, sin embargo prefieren

Esta es una crónica de lo que sucedió el 12 de septiembre de 2013, fecha en que los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes demandaban la desaparición de la reforma educativa, sufrieron un desalojo violento por parte de los gobiernos federal y del Distrito Federal. Este acto da cuenta de una política de gobierno basada en la represión, que más tarde se haría presente al asesinar a tres personas, entre ellas dos estudiantes, y desaparecer a otros 43 alumnos de la normal de Ayotzinapa en el estado de Guerrero.
Palabras clave: desalojo, magisterio disidente, reforma educativa, represión de Estado, gobierno mexicano.

This is a chronicle of September 12th, 2013, when the teachers of the Coordinator of Education Workers –who demanded the disappearance of educational reform– suffered a violent eviction by the federal and the Federal District governments; this act gives an account of a government policy based on repression, which later would be present when murdering three people, including two students, and making another 43 students of the Normal Ayotzinapa dissapear in the state of Guerrero.

organizarse para el desalojo, guardar materiales y ponerse de acuerdo.

En el trabajo recibí un mensaje. Han indicado a los maestros que a las 10 deben desalojar. Salí de mi centro laboral y me dirigí al zócalo. Al llegar vi a algunos profesores con maletas caminando al metro. Sin embargo la vida comercial y cotidiana es normal. Son las 11:30. Llegué al campamento con compañeros de la periferia de Oaxaca. Les indicaron las 12 como la hora del desalojo. Se organizan. Acuerdan que se verán en el Monumento a la Revolución. Con cierta impotencia observé que no podían transportar las ollas, anafres, cobijas, verduras, arroz, latas y cajas de leche que tienen en el campamento.

Son pasadas las 13 horas. Se escucharon estallidos. Los compañeros de la delegación escolar de la periferia salieron del lugar con la indicación de no correr y no cargar objetos pesados o estorbosos. En la esquina de Madero y Plaza de la Constitución acuerdan que las mujeres salgan del Centro Histórico y los hombres se queden en ese punto.

A pesar de lo anterior, observé que en otros campamentos todavía quedan muchas personas. Pensé en la pertinencia de retirarme. Sin embargo vi a varias mujeres sentadas en sus campamentos. ¿Por qué no se van? Me resuenan las palabras de la maestra Sofy: "¿Entonces a qué venimos? Si no nos van a dar una respuesta al menos regresaremos con dignidad y con una patada, que no digan que nos dimos por vencidos".

Decidí quedarme y recorrer casi todo el zócalo. Dos helicópteros de la PFP sobrevuelan alrededor de nosotros. Nunca había observado estos aparatos volando tan bajo. Hay profesores que les silbaban y los acribillaban a mentadas. Inician las fogatas. Un profesor menciona: "es para que nos vean los medios internacionales". Uno de ellos intenta quemar la lona de la gran estructura metálica que está en el zócalo. Varios le convencen de que no es pertinente, que las fogatas deben ser pequeñas y que el foro alberga todavía a compañeras y compañeros.

No sé cómo lo lograron pero algunos profesores convencieron al conductor de un bulldozer para llevar su máquina a la calle 20 de Noviembre. Había profesores y jóvenes que traían en sus manos palos y tubos que servían de estructura en sus campamentos. En el caso de los palos, son maderas que utilizaban para sostener las tiendas de campaña y no eran tan gruesas. Los tubos los obtuvieron de las vallas endebles del gobierno del Distrito Federal. Me parece que los palos y los tubos son más para defenderse que para entrar en combate.

Observé sorprendido a unos muchachos. Son muy jóvenes y pocos, tal vez unos 20. Calculo que tendrán 17 a lo mucho 20 años. Hay mujeres entre ellos. Uno trae una resortera en su antebrazo. Se reunían y comentaban entre sí. Escuché a una maestra: "vamos a decirles que estén tranquilos". No identifiqué de dónde son. Me tranquilicé porque se ven pacientes, fuera del momento en que lanzan una u otra mentada a los helicópteros. Uno de ellos tomó de la mano a una chica. Sonreían. Recuerdo cuando era adolescente y me identifiqué con ellos. También me preocupé porque sé que en su entusiasmo pueden ser lastimados y culpados de los "desmanes" del desalojo.

Me encontré con un amigo del Distrito Federal de origen oaxaqueño que venía a apoyar en lo que se pudiera. Con él recorrí el zócalo. Fuimos a la calle de Moneda. Al fondo, por la calle del Templo Mayor, observé a los granaderos. De este lado un grupo de profesores de la costa aguardaban. Unos jóvenes, algunos con cascos de bicicleta, comenzaron a formar una especie de barricada. Empujaron los baños móviles y los colocaron a unos 20 metros de la Plaza de la Constitución. Gritaban consignas. Una maestra manifestaba que ella no se iba, había que resistir y faltaban hombres. Varios jóvenes y maestros tenían palos y tubos. Los profesores de la costa se encontraban atrás, como a 10 metros de distancia de los jóvenes. Observé a lado del Palacio Nacional a tres soldados tranquilos y vigilando la entrada, a unos metros de nosotros. Me parecía contradictorio

que a unos pasos se estaban formando barricadas y ellos sólo veían. Era una escena surrealista. Hacia el Templo Mayor no había paso. Pensé que ese punto sería una ratonera y podría haber problemas.

Por las calles de Brasil y Tacuba el campamento de Chiapas estaba abandonado. Por la calle de Madero los comercios estaban cerrados. Había poca gente por este lado de las calles. Muchos camarógrafos y fotógrafos. Por 16 de Septiembre y 5 de Febrero observé más gente, además de profesores hay jóvenes, señoras, señores. Al fondo de las calles estaban resguardando la entrada al zócalo. Había confusión. No había quién diera indicaciones y sí mucha espontaneidad. Por 20 de Noviembre había mucha gente.

Me encontré con los profesores de Chiapas y comentamos de manera breve. Ellos salieron en el contingente. Me preguntaron si todavía tenían su centro de acopio en la calle de Tacuba. Les comenté que ya no había personas y que todavía estaba en pie su campamento.

Regresé a la plancha del zócalo. Me acerqué al domo mayor y encontré a la Comisión Nacional Negociadora y a los representantes de las regiones de Oaxaca discutiendo. Me sorprendió que a esta hora todavía se discutiera qué hacer, una virtud del movimiento que también representa dificultades como en esta situación. Calculo que eran las 14:40. Hay dos posiciones: abandonar el zócalo con todos los contingentes de manera ordenada y en marcha ir al Monumento de la Revolución o resistir hasta el final en la plaza y que nos vayan sacando. Prevalecía más la primera, aunque había algunas maestras que estaban a favor de resistir y hablaban de la traición a la base.

Los representantes de cada región se presentaron en las calles donde los profesores resguardaban la que le correspondía vigilar. Alcancé a escuchar al representante de la costa en la calle de Moneda: "la decisión corresponde a la base. Si ustedes deciden que nos quedamos, nos quedamos a resistir, aunque la otra posición es viable". Hay varias posiciones y al menos en este lugar prevaleció la de mantener la resistencia. Son pasadas las 15 horas.

Los granaderos se acercaron y estaban a media calle. Observé una especie de camión con una tanqueta en la parte superior. Son las que usan para lanzar chorros de agua en manifestaciones de otros países y que este día se estrenaría contra los profesores que ocupaban el zócalo.

Recibí algunas llamadas por celular. Me comentaron, entre otras cosas: "en los medios se ha difundido que a las 16 horas van a desalojar y es un ultimátum"; "el Centro Histórico está acordonado"; "sólo permiten salir pero no entrar hacia las calles aledañas"; "ten cuidado"; "sal de ahí".

Regresé por la calle de Brasil y recorrí las bocacalles de Tacuba, 5 de Mayo, Allende, 16 de Septiembre. Por 20 de Noviembre había mucha gente. Me encontré con Anabel, me dijo: "la Mixteca sale en marcha, es

"En los medios se ha difundido que a las 16 horas van a desalojar y es un ultimátum"; "el Centro Histórico está acordonado"; "sólo permiten salir pero no entrar hacia las calles aledañas"; "ten cuidado"; "sal de ahí"

la decisión de la mayoría". Pasaron los miembros de la Comisión Nacional Negociadora y del Comité Ejecutivo Seccional de la Sección 22 de Oaxaca. Se colocaron al frente del contingente. Por las calles había algunos grupos de maestros. Ya casi eran las 16 horas.

Me encontré con Carmen y dos maestras oaxaqueñas. Entre orgullosas y preocupadas me dicen que esquivaron el cerco policiaco y han venido a convencer a compañeras maestras que tienen niños para que salgan del zócalo. Ellas avanzaron sobre 20 de Noviembre y yo me quedé a la entrada del zócalo. José me preguntó si nos quedábamos: "hasta el último momento y salimos con el contingente". En el zócalo había fogatas. Pasaban las 16 horas.

A las 16:10 estaba entre los profesores que saldrían en marcha y aquellos que se resistían a dejar el zócalo. De repente escuché un estallido. En unos segundos observé como los granaderos avanzaban al fondo corriendo de manera horizontal a la Catedral y seguían presurosos hacia 20 de Noviembre. Varias decenas de profesores y jóvenes corrieron hacia donde estaba. Me encontré a Carmen y caminamos rápido. En Venustiano Carranza todos corrían. Llovieron palos y tubos. Los granaderos arrollaban a quien estuviera al frente y se armaban con los palos y tubos que les lanzaron.

El contingente se dividió. Unos salimos de frente por 20 de Noviembre y otros por Venustiano Carranza. Los granaderos me alcanzaron pero me hice a un lado y pasaron de largo. Sentí el efecto de los gases y me picó la nariz y los ojos. Avancé una calle y logré pasarlos. El gas se había dispersado. Los granaderos se detuvieron. Algunos valientes intentaron regresar, enfrentar y nuevamente corrimos ante una segunda embestida. Llegué a Izazaga y caminé al oriente. A una cuadra alcancé a ver la tanqueta de agua y cómo lanzaba chorros hacia el sur y el oriente. Ya no tenía ánimos para seguir en este sitio. En cada calle había granaderos o policías del Distrito Federal impidiendo el paso hacia el zócalo.

Llegué a Eje Central. La gente corría. Algunos jóvenes vendedores ambulantes se han unido a chavos del contingente e intentan enfrentarse a los granaderos. Camino esquivando el Eje Central y me dirijo al Monumento a la Revolución. Lupita me habló por teléfono, estaba a punto de llorar. Vio como encapsularon a los profesores y a unos jóvenes en Eje Central.

Cuando vi a Lupita no se resistió y lloró: "a los jóvenes los atraparon, se aventaron sobre ellos y los golpearon. Después los subieron a camionetas".

En el Monumento a la Revolución había pocos profesores. Poco a poco iban llegando más. En las calles que van hacia el Monumento había grupos de profesoras y profesores a los que se les notaba el temor de no conocer la ciudad. Por primera vez sentí en carne propia que ser profesor, de Oaxaca y moreno, es un riesgo. ¿Cómo hemos llegado a este punto? ¿Por qué tener miedo en mi propia ciudad sólo por ser maestro?

Camiones y camionetas de granaderos recorrían las calles. Pasaban a toda velocidad y con sus sirenas funcionando. Los profesores trataban de ocultarse, no sabían qué sucedería. A esta altura no observé a uno solo con algún palo, los que lo traían seguramente lo tiraron pues sabían que seguramente esto los delataría.

Casi a las 19 horas llegaron al Monumento a la Revolución muchos jóvenes y profesores universitarios, amas de casa, profesores de la sección 9 y 10, administrativos de la sección 11, parientes de los maestros, fotógrafos, periodistas y otros.

Hay reuniones en cada esquina. Se hace el recuento de daños. Se solicita el apoyo. En el grupo de la sección 9 Francisco Bravo habló con su tono pausado y tranquilo. Traía su brazo vendado y no me atrevo a preguntarle sobre lo que es evidente.

Salgo con Roberto a buscar a unos profesores que se han resguardado en una farmacia en la calle de Nicaragua. En el trayecto comprendo que todos los caminos al zócalo están bloqueados. En muchos puntos vi a grupos de profesores deambulando.

Una maestra dice que pidió al chofer de un taxi que la llevara a Bellas Artes y la bajó en República de Argentina y República de Perú, se quedó abandonada en unas calles hostiles y desconocidas.

Ya era muy tarde cuando regresé a casa. Al menos observé que varios profesores se habían acomodado en el Monumento a la Revolución y que llegaban muchas personas con comida, bebidas calientes, cobijas y plásticos.

El sábado 14 de septiembre fue un día esperanzador. Llegué por la tarde con un nuevo cargamento de frutas al Monumento a la Revolución. Lo que vi fue un acto de amor. Decenas de jóvenes, familias, profesionistas, artistas y un largo etcétera se prodigaban con los maestros desalojados un día antes.

Las imágenes de odio que la televisión, la radio y la prensa han utilizado para justificar el desalojo causó una movilización popular en respaldo a los profesores. Señoras y niños con carteles manifestando su apoyo. Centros de acopio con ropa y comida. Artistas haciendo números gratuitos para los maestros. Voluntarios sirviendo comida caliente y café a los profesores de manera interminable. En una tienda de campaña me encuentro con un joven maestro de historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que junto con sus compañeros habían montado un puesto para ofrecer café a los docentes y acompañarlos por la noche. En otra tienda de campaña había un servicio médico con doctores titulados de la UNAM, Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que brindaban servicio gratuito.

Domingo 15 de septiembre. Asistí por la mañana y restablecí contacto con varios profesores. Observé en plena plancha varias personas ofreciendo comida. Me acerqué para preguntar a un grupo en especial y me responden que son una familia que apoya a los maestros. Me ofrecieron arroz. Agradecí el gesto.

En otro sitio había música. La gente estaba animada. Algunos bailaban. Observé a un joven moreno con la cabeza y el ojo izquierdo vendado. No me resistí y le pregunté que si era universitario: "no, soy maestro de Tlacolula". Su historia me estremeció: "cuando entraron los granaderos avanzamos por 5 de Febrero y en la esquina con Venustiano Carranza había un grupo de jóvenes con banderas del Politécnico. Pensamos que podríamos avanzar con ellos pero al llegar nos aventaron y quedamos atrapados. Nos pegaron. En mi caso tuve desprendimiento de retina. Ya los doctores me han atendido y me llevaron a la clínica de la luz". Un señor que lo escuchaba le dice que es un valiente y lo palmea en su hombro de lado izquierdo. El joven se dobla de dolor: "disculpa, no sabía que te dolía ahí".

Por la tarde del 15 de septiembre observé una marcha especial. De años pasados no recuerdo en este día una manifestación así. Al frente los profesores de Oaxaca. A pesar de todo, su terquedad sigue incólume. Después un amplio contingente de las secciones 9, 10 y 11. Seguía el Estado de México, Veracruz y Chiapas. Casi en la misma proporción varios miles de estudiantes de universidades públicas (preparatorias y colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, de las facultades de Filosofía, de Ciencias, Economía, de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, de la UAM, del IPN, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, de la Universidad Pedagógica Nacional, Chapingo, Ibero, entre otros).

También están algunas organizaciones sociales de la Coordinadora Nacional, del Movimiento Urbano Popular, de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata, Morena, de la Otra campaña, Juventud Socialista y más. Además de todos los ciudadanos que no pertenecen a algún grupo u organización estudiantil, cultural o política. Aquí han venido a dar el grito. Este fue un día de fiesta popular. El día en que una consigna se hizo realidad: "Todos somos la CNTE", mientras un maestro ondea una gran bandera a lado de una fuente de Paseo de la Reforma. @

El pájaro

*Emilia Atzin Ortiz Chávez**

Todos tenemos un pájaro que vive en nosotros. Es del color que más te guste, le agrada vivir en tu corazón y a veces le gusta pasear a otros lugares del cuerpo. Todo lo que sientes y piensas es por lo que hace el pájaro dentro de ti.

Si él viaja a tu cerebro... come las palabras e ideas que viven allí. Las lleva al corazón para que tú puedas hablar lo que piensas, sientes y quieres.

A veces el pájaro sale por tu ombligo y da un paseo fuera de ti; es cuando te sientes aburrido y sin ideas, pero el pájaro siempre regresa y tus ideas también.

Él tiene muchas cosas que hacer: en la mañana pica un hoyito en tu corazón y se mete por allí para llegar a la granja que tienes dentro de ti, "la granja del corazón alegre". Llega por la mañana y se sienta en su nido y canta mucho. Todos en la granja se sienten felices y tú también te sentirás feliz. Es en ese momento cuando te levantas en la mañana y dices "¡ah, buen día!".

Pero no siempre es así de cantador. A veces el pájaro se siente triste y no canta. La granja se vuelve fea, todo gris, el pasto blanco y el cielo más negro que la noche. Lo más feo es que todos en la granja dejan de hablar. Sólo una parte de la granja no cambia nunca... es el árbol y el nido en el que está el pájaro; pero el pájaro pierde color, es cuando debe de concentrarse en sentir su corazón de pájaro y sacar sus poderes, poderes de dar color a todos y sentirse feliz.

Otras veces el pájaro se enoja, su color cambia a más oscuro y su cara se ve molesta. La granja del corazón alegre no pierde color pero algo muy extraño le sucede... aparecen

* Atzin es una niña de 6 años que lee, escribe, pinta y canta en español, inglés y náhuatl; cursa el primer año de primaria en una escuela en el Distrito Federal.

huecos extraños por todos lados, las nubes con huecos, el pasto con huecos, la gallina con huecos, el caballo con huecos en sus patas, y es cuando todos piden al pájaro que deje de estar enojado. Para poder sentirse bien el pájaro tiene que hablar y jugar con otros pájaros, así su corazón puede sacar su poder...

Otras veces el pájaro sale de ti y se va de viaje. Tú te sientes aburrido y sin ideas. La granja del corazón alegre parece seguir igual pero se ven todos raros. No hablan, sus caras son serias y no hacen nada. Cuando el pájaro entra nuevamente en ti, los de la granja vuelven a tener imaginación y tú también. Hay otras cosas que debes saber del pájaro...

Él hace las cosas al revés que tú, por ejemplo, cuando tú haces pipí él hace popó y al revés... Si tú te llamas Atzin Emilia él se llama Emilia Atzin... Esto lo hace para poder vivir en ti sin confundirse.

Cuando uno crece el pájaro crece, pero siempre se mantiene en forma para poder viajar por dentro de ti. Los adultos tienen ese pájaro pero no se dan cuenta, a veces tienes que descubrirlo y hablar con él.

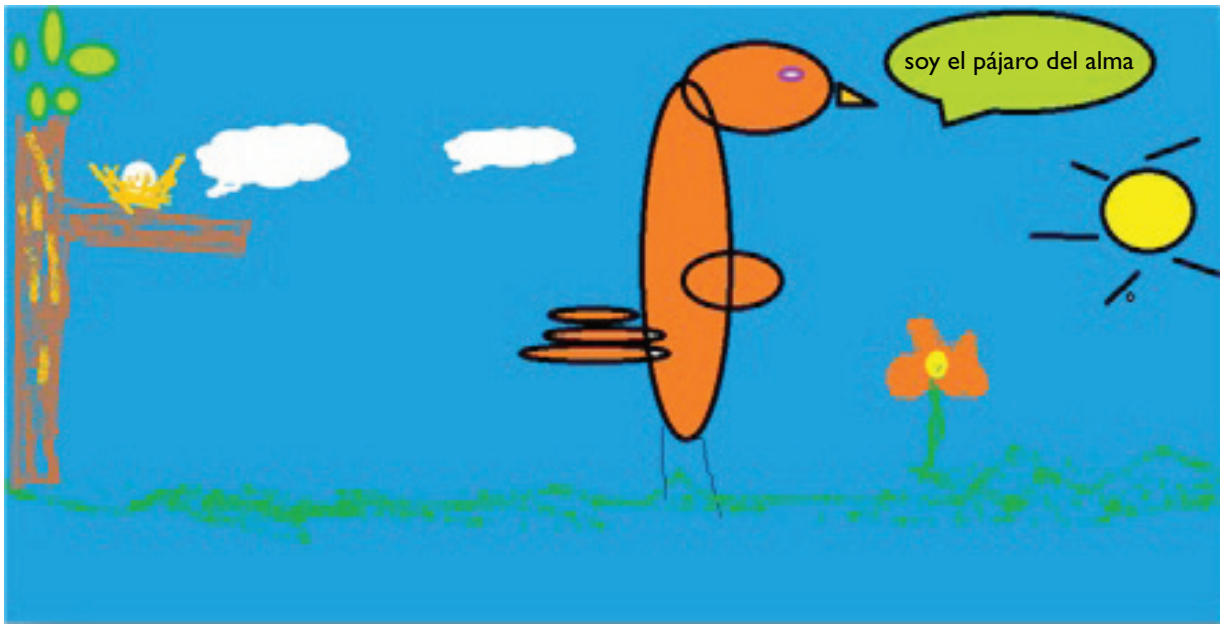
Te daré un consejo: siempre dale unas palabras a tu pájaro porque él te ayudará en todo.

Si está triste, habla con él y la tristeza se va...

Si estás estresado, habla con él y te lo quitará...

Si andas apresurada y crees que no tienes tiempo de hablar... puedes hacerlo rápido, rápido, y él te escuchará, es muy veloz, y te hará sentir mejor...

Siempre aliméntalo, siempre háblale... Y cuando quieras puedes preguntarme a mí y yo te responderé todo sobre los pájaros del alma. @



Reforma educativa y resistencia: la evaluación como instrumento de sanción del Estado

*Tatiana Coll Lebedeff**
tatianacolllebedeff@yahoo.com.mx

El retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al gobierno, permitió no sólo la reforma a los artículos 3o. y 73 de la Constitución, sino el anuncio de la "impostergable" reforma energética, procesos que hasta ese momento aparecían como imposibles en el marco histórico del país, pues constitutían los últimos baluartes de un pasado nacionalista y popular.

En cuanto a la reforma educativa, en su sentido esencial, "está destinada a replantear el estatus laboral y el desempeño de los docentes de educación básica y media superior e introducir nuevas normas que en adelante determinarán el perfil, la inserción y composición del magisterio nacional" (Navarro, 2011), así como incorporar de lleno en el sistema educativo nacional (SEN), a través de su inclusión en la propia Constitución, las nuevas concepciones eficientistas como son la cultura de la evaluación, la obsesión de la medición de "calidad" y, finalmente, la educación entendida como un servicio que debe ser normado conforme a estándares que arrojen tasas de retorno rentables.

Para consolidar la impresión de que se desarrollaba una especie de cruzada moral arrolladora, en uno de los espacios más sensibles de la sociedad como lo es la educación, se organizó minuciosamente el arresto de la tan ambiciosa y desmedida maestra Elba Esther Gordillo. Era la culminación de una apabullante campaña, encabezada por Mexicanos Primero y su presidente Claudio X. González, otrora presidente de Fundación Televisa, que desde meses antes había acaudillado la exigencia a Peña Nieto de cambios en el sistema educativo, entre los que destacaba "recuperar la plena rectoría" del Estado sobre la educación, mediante el control total: "si no se recuperan las plazas, no se recupera la plaza" (Hernández, 2013), sentenció.

* Académica de la UPN Ajusco.

Impresión falsa pero de gran utilidad política para lograr cerrar con broche de oro las reformas educativas neoliberales iniciadas por Salinas de Gortari mediante el descabezamiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la caída de Jonguitud Barrios y la imposición tanto de Elba Esther Gordillo, al frente del sindicato, como del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); por parte de Vicente Fox, a través del Compromiso Social por la Calidad de la Educación y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); de Felipe Calderón, con su Alianza por la Calidad de la Educación (ACE); y ahora culminadas con el mismo estilo por el delfín Peña Nieto.

Impresión falsa, sobre todo, porque los actores centrales de cualquier reforma educativa, los maestros, fueron no sólo ignorados totalmente, sino indiciados como arbitrarios, "portadores de intereses ilegítimos", vándalos y malintencionados, a pesar de que los contingentes democráticos habían venido denunciando sistemáticamente desde hace años las incontables tropelías y desmanes de la señora Gordillo. Impresión falsa, principalmente, porque se trataba de doblegar al magisterio en su conjunto para lograr arrebatarle el último espacio constitucional que le pertenecía: sus derechos laborales.

LA CALIDAD Y LA EVALUACIÓN TIENEN RANGO CONSTITUCIONAL

La argumentación de la reforma educativa no es nada nueva, se ha venido repitiendo incansablemente a lo largo de estos 20 años como si se tratara de verdades inobjetables. Por un lado, en las introducciones y presentaciones, como si fuese un envoltorio,[1] se mantienen los grandes sentimientos de la nación respecto a la educación y su carácter gratuito, público, laico, de equidad social, igualdad para todos, entre otros; y, por otro lado, sobre todo cuando se llega a las leyes secundarias, se plasma el verdadero sentido

[1] Exactamente como se acaba de hacer con los "nuevos" libros de texto, cuyo mayor cambio ha sido "rescatar" la vieja portada de La Patria, del mural de González Camarena, para encubrirlos falsamente de un sentido nacionalista.

La reforma educativa llevó a rango constitucional obligatorio la evaluación a los maestros en todas las fases de su ingreso, formación, desempeño y posible permanencia. Fue aprobada diligentemente en un tiempo récord de tres semanas y finalmente promulgada el 25 de febrero de 2013. La evaluación ocupa un lugar central en las reformas al convertirse en el instrumento directo de intervención del Estado en todos los procesos educativos, incluyendo ahora el laboral al someter a los maestros a un conjunto de exámenes estandarizados para determinar su ingreso, promoción y permanencia, creando un estado de excepción laboral para el magisterio.
Palabras clave: reforma educativa, evaluación, servicio profesional docente, magisterio, calidad, resistencia, alternativa.

The educational reform brought to a mandatory constitutional rank the evaluation of teachers in all phases of their entrance, training, performance and possible permanence. It was approved diligently in a record time of three weeks and finally promulgated on February 25th, 2013. Evaluation takes a central place in reforms by becoming the direct instrument of state intervention in all educational processes, including now the labor, subjecting teachers to a set of standardized tests to determine their income, promotion and tenure, and creating a labor state of exception for teachers.

conceptual que determinará las acciones educativas. Desde la implantación del modelo neoliberal han predominado las nociones de calidad y evaluación, en todo programa, plan de estudios, propuesta o política educativa y ahora reforma constitucional, todo se hace en función de obtener la calidad mediante evaluaciones certeras; sin embargo sólo ahora se han elevado a preceptos constitucionales.

Desde 1984, año en que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) inició el proceso evaluatorio-clasificatorio de los investigadores para distribuir un estímulo a los "mejores", se han constituido un número importante de organismos "autónomos" cuya principal función es evaluar tanto a los estudiantes como a los maestros de todos los niveles, y a los programas, planes de estudio y escuelas de todas las modalidades para certificar y distribuir una parte determinante del presupuesto educativo de manera externa, controlada y sujeta siempre a nuevas evaluaciones. De acuerdo con los cálculos presentados por Mendoza Rojas (2011), el presupuesto destinado para estos menesteres en educación superior se ha incrementado 200% en los últimos 10 años. se han desplegado una inmensa batería de instrumentos de medición establecidos por un grupo selecto de "especialistas expertos" que se ha conformado para certificar la calidad de estos procesos de evaluación.

Esta nueva forma de evaluación se acompaña de un próspero contingente de categorías que conforman la llamada "cultura de la evaluación", que impregna todas las políticas, acciones y prácticas académicas (Aboites, 2012; Pacheco Méndez y Díaz Barriga, 2000; Coll, 2011); se inician con evaluación-calidad, objetividad, eficiencia, competitividad, innovación, rendición de cuentas, transparencia y otros rubros más. Lo interesante es la relación que establecen estos conceptos ya que se complementan e interdefinen entre sí, y cada uno es al otro tan indispensable como funcional. Este círculo perverso establece que la única forma de definir calidad es mediante la evaluación; a su vez, la única evaluación válida es la que arroje objetividad (es decir, la operación que permite convertir la calidad en cantidades medibles y objetivas, reducir los procesos cualitativos en indicadores estandarizados para integrar pruebas de opción múltiple), esto demostrará la eficiencia y competitividad de lo evaluado, podrán hacerse *rankings* públicos y así se obtendrán rendición de cuentas y transparencia, todo ello conforma el contenido único de la calidad educativa. El "paradigma" creado reside en que la calidad sólo puede existir si es evaluable, la evaluación solamente se puede realizar si hay indicadores medibles, sólo hay indicadores medibles en función de parámetros o estándares de conocimiento construidos para poderse evaluar, sólo hay estándares curriculares si se sintetiza y reduce a habilidades cognitivas muy específicas todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esta operación instrumentalista y reduccionista es finalmente lo que determina la facultad de medir y dar cuenta de la calidad.

Señala al respecto Hugo Aboites que para organismos como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el término *calidad educativa* se vincula estrechamente al de eficiencia en el uso de recursos y los resultados que se logren. La OCDE ha venido insistiendo, presionando, acordando con los diferentes gobiernos mexicanos que es imprescindible construir pruebas como las del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) para lograr avances, así su director señalaba que si México lograba obtener un mínimo de 400 puntos en la prueba PISA, estaría en condiciones de registrar un aumento de 1200% en el PIB, mágicamente la calidad lograda rendiría frutos impensables, no en balde este excelente investigador ha venido señalando que la noción de calidad ha sido trasladada mecánicamente del circuito producción-mercado (Aboites, 2013).

Las propuestas elevadas el año pasado a rango constitucional en torno a los diferentes sistemas de evaluación para el magisterio en términos de su ingreso, promoción y permanencia, ya aparecían

claramente señalados en el ACE, y los llamados "concursos de oposición" para el ingreso ya se han aplicado desde hace algunos años; sobre el carácter y funcionamiento del INEE, se ha discutido prácticamente sobre su autonomía desde su creación en 2002; la participación social en las escuelas ha sido planteada incluso desde la ANMEB. Estas propuestas no son, por lo tanto, nada nuevas, entonces, ¿cuál es el objetivo ahora de establecer la calidad y la evaluación con un rango constitucional? En principio, me atrevo a afirmar que no existe ninguna Carta Magna en el mundo que haya incorporado estos elementos como principios constitucionales, sería absurdo pues en realidad no representan más que prácticas consustanciales al proceso educativo. En lo que se refiere a la evaluación, es una práctica que puede desarrollarse de muy diversas formas y contenidos como parte integral del trabajo formativo que se despliega en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad, a final de cuentas en su mejor acepción, solamente representa una meta o aspiración deseable para todo proceso humano.

La exposición de motivos que antecede a la propuesta presentada para su "discusión" en el Congreso, en sus primeros tres apartados, es en realidad un discurso manido lleno de demagogia y falsedades. No es posible ostentar como discurso la equidad, igualdad de oportunidades, democracia, respeto y aprecio por la diversidad, progreso científico, e incluso "los ideales de fraternidad y la igualdad de derechos" como objetivos centrales del SEN, cuando se está echando a andar proyectos basados en las evaluaciones estandarizadas clasificatorias y excluyentes que profundizan la desigualdad educativa y empobrecen la enseñanza; cuando se están imponiendo sistemas de *ranking* escolar para competir por el financiamiento o sistemas de estímulos para incentivar la competencia individualizada entre maestros por un incremento económico; pero, sobre todo, no se puede hablar de "igualdad de derechos" cuando se está poniendo en marcha un sistema de evaluación que permitirá al gobierno controlar el ingreso y permanencia del magisterio por encima de los derechos que asigna a los trabajadores la Ley Federal del Trabajo.

En el apartado que denominan precisamente El magisterio y su alta contribución, con cierto sarcasmo, es donde se presenta la argumentación para justificar una condición totalmente diferente a los demás trabajadores, lo cual amerita un nuevo estatuto laboral, es decir, la creación de una arbitraria excepción legaloide. El documento a la vieja usanza priísta alaba y encumbra a los maestros como los principales constructores del México de hoy, para señalar enseguida que la tasa de crecimiento poblacional y del SEN, más una serie de "prácticas indebidas" que han "lesionado la dignidad magisterial" (sin señalar de quién o cuáles prácticas, que en realidad son producto de la connivencia de la SEP con el SNTE desde hace más de 50 años), más el rápido avance de los conocimientos científicos, son los principales problemas que aquejan a la educación y requieren de una respuesta urgente. En resumidas cuentas: porque hubo una explosión demográfica desde los años sesenta, porque "alguien" generó prácticas indebidas en la contratación de los maestros y porque ha habido un gran progreso científico que hay que alcanzar, se tiene que imponer un sistema de evaluaciones estandarizadas para lograr controlar el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros en el sistema.

Finalmente, en el último apartado denominado El imperativo de una reforma constitucional, se entrevén las razones de fondo entremezcladas con una serie de indefiniciones. En síntesis se plantea que a pesar de que los maestros son trabajadores del Estado y que se rigen, como todos los demás, por el famoso apartado B del artículo 123 constitucional y por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, "la sociedad mexicana [¿no es el gobierno?] reconoce que la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y que

la distinguen del resto de los servidores públicos". Sin embargo, se puntualiza, no existen en la legislación vigente los elementos necesarios para actuar de acuerdo con esta tan especial identidad y, además, desgraciadamente "los trabajadores sólo podrán ser suspendidos o cesados por causa justificada, en términos que fije la ley", lo cual a todas luces resultaba insuficiente para lograr los propósitos de determinar con fuerza de ley cuáles maestros podrán permanecer en el SEN.

Este es el factor central de los objetivos del gobierno y empresarios, disfrazados de sociedad, ya que han llegado a la conclusión de que para recuperar la rectoría del Estado es necesario que se pueda determinar quién permanece y quién será despedido, no por haber cometido alguna falta grave sancionable como lo señala la ley, sino sencillamente por establecer que no se es apto para ser maestro, aun habiendo aprobado los mecanismos de ingreso, "por ello la reforma objeto de la presente iniciativa diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en el servicio permita superar inercias y fijar con claridad las responsabilidades". La creación entonces de un estatuto de excepción laboral para el magisterio requería de la fuerza de ley para ser aplicada aun a contrapelo de las demás disposiciones constitucionales. Así, bajo la premisa de una "evaluación justa y técnicamente sólida", afirman, será posible "conciliar la exigencia de la sociedad" por el buen desempeño de los maestros y una educación de calidad, con el justo reclamo del magisterio por la dignificación de la profesión docente, para lo cual se creará el Servicio Profesional Docente (SPD). Quedó claro que el "corazón" de la reforma es la Ley del SPD que textualmente establece que: "En los casos de quien no se incorpore a los programas de regularización o no alcance los resultados suficientes en la tercera evaluación, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad alguna para la autoridad educativa".

LA RESISTENCIA A LA REFORMA: MOVILIZACIONES Y CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS

En términos generales, el movimiento magisterial democrático encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fundada en 1981, ha resistido los embates de las políticas educativas neoliberales y ha luchado por democratizar su sindicato de manera constante a lo largo de estos últimos 30 años, intentando contener el tenaz desmantelamiento del secular proyecto de diversas generaciones para edificar una educación pública, gratuita, laica, democrática, incluyente y bajo principios de equidad, tratando de frenar la abolición de uno de los derechos fundamentales por el cual el pueblo mexicano ha luchado a lo largo de su historia.

El debate que se abrió en torno a la reforma educativa involucró a muy diversos actores y con formas totalmente diferentes. Por un lado, el gobierno, los empresarios y el sindicato charro –el SNTE–, conformaron una sólida alianza en la cual jugaron diferentes papeles: el gobierno optó por el esquema de declaraciones breves, cínicas, que simplemente buscaban desmentir los planteamientos críticos, como serían la constante afirmación de que "con la reforma no se afectarán de ninguna manera los derechos laborales", "la evaluación apoyará a los maestros para su mejor desempeño", "con la evaluación se logrará una mejor calidad educativa", a los maestros democráticos los tachó de "personajes con ocultos e inconfesables intereses" que, por lo tanto, no serían reconocidos como interlocutores con "intereses legítimos para participar" y que el gobierno no cedería a ninguna "presión y chantaje". La SEP estableció claramente que el único interlocutor válido y legítimo era el SNTE. Con ello se dio la pauta para que los medios, Mexicanos Primero y toda una serie de organismos empresariales disfrazados de "sociedad civil", se lanzaran a una feroz y cotidiana campaña de desprestigio para denigrar y desautorizar toda acción y propuesta proveniente de los maestros democráticos. Finalmente, el SNTE,

encabezado en los primeros días de la reforma por la ambiciosa y corrupta señora Gordillo, planteó que defendería los derechos laborales de los maestros, en un intento de la dirigente vitalicia por vender los últimos derechos del magisterio a un alto precio, sin medir que ni el gobierno ni los empresarios estaban ya dispuestos a pagarle más. Así, muy pronto, la alcanzó el tren de la historia y bajo un esquema típico de golpes mafiosos fue arrestada, encarcelada y acusada de delincuencia organizada, escarmiento suficiente para obtener de nueva cuenta la incondicionalidad absoluta y el abyecto servilismo de los "recientes líderes del nuevo SNTE".

Por otro lado, el debate crítico y el análisis profundo de las propuestas de reforma incluyó en primer término a los maestros democráticos agrupados en diversos colectivos, organizaciones sindicales y escuelas normales, sobre todo, sus estudiantes –futuros maestros–; también involucró a muchos otros actores sociales: sindicatos independientes, organizaciones estudiantiles, organizaciones populares, comunidades campesinas e indígenas, padres de familia, conocidos académicos, investigadores y analistas de diversas instituciones de educación. "Estupidez, arbitrariedad, autoritarismo, es lo que anima a la reforma laboral discriminatoria aplicada de manera exclusiva y denigrante a los maestros mexicanos, perversamente presentada como 'reforma educativa'", acabó por escribir, en *La Jornada,* Manuel Pérez Rocha, ex rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

La creación de un *estado de excepción* "constitucional" sobre las condiciones generales de trabajo de uno de los profesionales que históricamente ha aportado más a la fundación de un país justo y digno, fue uno de los detonantes centrales de la movilización que incluyó a sectores oficialistas del SNTE. No hay para ningún otro profesionista con una plaza de base, ni médicos, ni ingenieros, ni ningún otro especialista, una ley específica que reglamente de manera excluyente y excepcional sobre sus derechos laborales. La imposición de la reforma constituyó un desafío que obligadamente debían de encarar los maestros democráticos. Comprendieron rápidamente que no sólo estaban en riesgo sus derechos laborales, existencia e identidad magisterial, sino el futuro mismo de la educación pública. Los maestros depositarios de una larga tradición de lucha, formados en la pedagogía de la resistencia, saben leer y enseñar a leer, y también han aprendido a leer los códigos ocultos del discurso del poder y su significado real (Navarro, 2013). Aún antes de la aprobación formal de la reforma, en diciembre de 2012, la CNTE celebró su congreso nacional al que asistieron representantes de 20 estados del país. Tras analizar la propuesta, el congreso acordó rechazarla y convocar al inicio de una gran movilización nacional para impedir su aprobación y someter a consulta de los maestros un plan de acción sustentado en tres ejes: el jurídico, el político y el pedagógico, lo cual implicaba una intensa campaña de información entre los profesores y padres de familia. Señalaron en aquel momento: "Vamos a demostrar la fuerza de los maestros en el aula y en la calle" (*La Jornada,* 16 de diciembre de 2012).

Foros, conferencias, marchas, plantones, paros escalonados y presentación de amparos empezaron a generarse. Uno de los primeros resultados obtenidos fue que, a pesar de que la reforma se aprobó en absoluto *fast track* en el Congreso Nacional apoyada prácticamente por todos los partidos, las legislaturas locales de Michoacán, Morelos y Oaxaca no las aprobaron,[2] pues en este ámbito más local, la presión

[2] No las aprobaron en aquel primer momento y posteriormente han sido sometidos por diferentes vías, sobre todo a partir de la firma del convenio entre el gobierno federal, la SEP y todos los gobernadores. Aún hoy día se debate este asunto en el Congreso

y planteamientos de miles de maestros lograron pesar sobre las conciencias "democráticas" de los representantes del pueblo. Cientos de miles de amparos se trasladaron a la capital en una clara demostración de la fuerza del rechazo de los maestros a esta lesiva reforma. Pese a la total evidencia de que se estaba violentando flagrantemente la legislación laboral vigente, la Suprema Corte rechazó, como siempre, bajo argumentaciones formales y sin siquiera analizar el fondo del problema, el derecho al amparo de los maestros. Se cerraron así los primeros intentos de abrir vías legislativas y jurídicas. Quedaban pendientes en el panorama la presentación, discusión y aprobación del conjunto de las leyes secundarias que establecerían la operación de lo ya determinado en la Constitución. Las propuestas gubernamentales se filtraron y provocaron un repudio generalizado.

Los maestros democráticos de Guerrero, agrupados en la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), pese a que no han logrado arrebatar a los charros la representación formal de su sección sindical, cuentan con un fuerte contingente que apoya muy activamente los procesos de resistencia, pues han sabido conjuntar la fuerza del magisterio con la de los normalistas (que han demostrado su capacidad de lucha constantemente pese al agudo acoso e incluso asesinato de sus miembros, como los de la normal de Ayotzinapa) y con la de las comunidades rurales e indígenas. La CETEG, que desde diciembre había iniciado importantes movilizaciones, llegó a decretar un paro de labores en febrero de 2013. Establecieron un plantón permanente frente al congreso local pues habían elaborado[3] y entregado a los diputados un proyecto de ley estatal de educación que recogía diversos acuerdos anteriores y planteaba la posibilidad de garantizar los derechos laborales de los maestros. En suma un proyecto educativo diferente al de la reforma. Después de un mes y medio en paro y plantón y con la fuerza popular de su movimiento, lograron que el gobierno perredista y los diputados aceptaran aprobarla. Sin embargo, rompieron su palabra y a fin de cuentas el congreso la desechó. La confrontación con el gobierno y los partidos se tornó mucho más ríspida (Hernández, 2013).

De acuerdo con una lógica o principio organizativo imperante en la CNTE que plantea que se respetarán los procesos y movilizaciones locales y regionales en los tiempos y lógicas que según sus condiciones se desarrollen,[4] a partir de abril y mayo empezaron a desgranarse diferentes procesos de lucha y resistencia en los estados. En Michoacán, la sección XVIII democrática realizó importantes foros y protestas y plantearon también una alternativa de ley educativa que permitiera salvaguardar los principios laborales y las características de una educación pública, laica, incluyente, no empobrecida por pruebas como ENLACE (que por cierto no había podido aplicarse en los últimos años en ese estado por el rechazo de los maestros). En Oaxaca, la sección 22 dirigida por los maestros de la CNTE propuso al congreso local dictaminar la aprobación del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), elaborado también por el magisterio democrático y

de Oaxaca donde la sección 22 presentó un documento alternativo a mediados de agosto 2014.

[3] Basados en las experiencias previas de las secciones 18 y 22, de Michoacán y Oaxaca respectivamente, que, bajo la dirección del movimiento democrático, han logrado a lo largo de algunos años y a partir de importantes luchas y un trabajo sistemático de elaboración de alternativas, introducir en la legislación local modificaciones y principios en defensa de una educación pública congruente. Es interesante señalar que en estos tres estados se han construido experiencias de educación alternativa sumamente interesantes como son las escuelas integrales en Michoacán, las escuelas altamiranistas en Guerrero y diversas expresiones alternativas en Oaxaca.

[4] Esta condición permite en ciertas ocasiones potenciar al movimiento pues favorece el desarrollo y acumulación de procesos locales diversos, ya que impera una gran diferencia en las fuerzas democráticas de los maestros en los estados; sin embargo, también tiene un lado negativo que ha permitido al Estado aislar para reprimir y socavar a un movimiento estatal, como el de Morelos en 2008, sin que haya una respuesta nacional, o también impide la sincronización de las acciones, paros y movilizaciones en un mismo tiempo como fue el caso hasta agosto.

asumirlo como modelo alternativo en el estado a la reforma constitucional federal. Finalmente, ninguna de estas propuestas fue avalada por los diputados locales pues ponía en entredicho la reforma federal.

Otro proceso importante y significativo fue la presentación y aprobación del Programa Nacional Alternativo de Educación como culminación de varios años de experiencias, reflexiones y análisis, formulado con mucha dedicación, constancia y profundidad por los maestros democráticos de diferentes estados del país que se agrupan en el Comité Ejecutivo Nacional Democrático (CEND) y que realizaron en el marco de sus movilizaciones y participación conjuntas el Congreso Nacional Popular de Educación, Cultura, Ciencia, Arte e Investigación, donde acordaron también divulgar su programa como instrumento importante en el debate en curso y sostener todas las formas de resistencia y lucha en contra de la reforma educativa impuesta.

Hacia abril de 2013 se determinó avanzar en el proceso de resistencia y establecer un paro de 24 horas, una gran marcha a la Ciudad de México, volanteos constantes por todo el país, brigadas de información, tomas de casetas de peaje para dejar pasar a los vehículos sin cobro, para finalmente establecer un plantón en la ciudad a partir de los primeros días del mes de mayo.

EL FALSO DEBATE SOSTENIDO POR EL GOBIERNO

Todas estas circunstancias hicieron posible que el gobierno abriera finalmente un espacio de diálogo a través de la Secretaría de Gobernación, en el cual los maestros lograron poner sobre la mesa sus argumentos y reivindicar su obligada interlocución en el debate sobre las leyes secundarias. Se acordó convocar conjuntamente a una serie de foros, nueve regionales y dos estatales a realizarse en Baja California Sur, Chiapas, Distrito Federal, Estado de México, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sonora y Veracruz. El compromiso establecido implicaba que estarían presentes funcionarios de la SEP y miembros de los congresos locales y federales, maestros y todos los ciudadanos interesados en los procesos educativos. Las conclusiones se entregarían a las instancias correspondientes para ser consideradas en la formulación de los proyectos por discutir en el congreso (CNTE).

Incumpliendo totalmente estos acuerdos el gobierno envió, en todo caso, a funcionarios de segunda con discursos protocolarios y alguno que otro diputado local que permanecían sólo escasamente en los primeros momentos, sobre todo para generar una presencia mediática. Por el otro lado se registraron más de 10 mil ponencias de los maestros que se volcaron a este debate y que junto con las conclusiones y propuestas fueron presentadas en el documento: *Análisis y perspectivas de la reforma educativa*. El debate a todas luces era un falso compromiso del gobierno, la SEP seguía planteando que el único interlocutor válido y con "intereses legítimos" era el sindicato oficial, SNTE, que declaraba constantemente su total acuerdo con las medidas propuestas. Para muchos maestros esta era una muestra más del cinismo y cerrazón imperante, pues el debate decisivo entre los líderes parlamentarios, funcionarios de la SEP, miembros del INEE, dirigentes del SNTE y sectores empresariales influyentes, se dio siempre en "lo oscurito", protegidos por una intensa campaña mediática en favor de la reforma. Una muestra clara de la total intransigencia y renovada alianza entre el SNTE y el gobierno fue el grave intento por mantener a cualquier costo la tutela de los charros sobre la sección 27 de Chiapas.[5]

Ante este panorama de total encono y mentira hacia los maestros democráticos, conscientes del evidente sentido persecutorio y desmantelador de las

[5] El 29 de junio a petición del SNTE decenas de policías estatales y federales irrumpieron violentamente en la sede en donde se celebraba el Congreso estatal, en el cual los maestros democráticos tenían una clara mayoría que les permitiría asegurar la dirección de la sección. La policía lanzó gases lacrimógenos y arremetieron contra los maestros, sin embargo estos reinstalaron el congreso y ganaron la representación sindical finalmente.

leyes secundarias y frente al anuncio de su inminente aprobación, el movimiento magisterial entró en una fase de intensificación de las protestas y una mayor concentración de fuerzas. Más y más contingentes fueron llegando al zócalo hasta casi desbordarlo, la coordinadora decretó a partir del 19 de agosto un paro nacional indefinido y convocó a concentrarse a todos sus contingentes, las etapas de la lucha con amparos y de la lucha por un diálogo habían terminado.

Los maestros intentaron en vano reunirse con algunos líderes de la cámara para solicitar que no se aprobaran las leyes secundarias por las graves implicaciones que tendrían y reiteraron que se convocara a una verdadera consulta nacional para definir sus contenidos. Por supuesto no fueron atendidos y frente a su inminente aprobación, los maestros indignados sitiaron la Cámara de Diputados e irrumpieron rompiendo vidrios, enfrascados en una batalla campal con la policía federal que la resguardaba. En estas condiciones el PRI y el PRD trataron de ganar tiempo ofreciendo que si desalojaban el recinto se comprometían a dialogar al día siguiente, si bien los maestros salieron de dentro del edificio, mantuvieron el cerco establecido. En estos términos el diálogo no avanzó pues los diputados exigían, para iniciar el diálogo, que se desmontara el cerco y el plantón. Peña Nieto sentenció que la aprobación de las leyes no estaba sujeta a negociaciones y que la educación no sería rehén de intereses particulares. Beltrones, iracundo, declaró que "aprobaremos las reformas, sin atender presiones, vengan de donde vengan, sobre todo de delincuentes disfrazados de maestros" (*La Jornada,* 20 de agosto de 2013).

El 21 de agosto los diputados en bloque se trasladaron al centro de convenciones Banamex que fue rodeado previamente por cientos de policías y soldados. En una sesión nocturna, prácticamente de trámite, sin que la mayoría de los diputados hubiese leído a fondo las propuestas, sin argumentos, más allá de algunas intervenciones, se aprobaron dos de las tres leyes secundarias, dejando en suspenso la más controvertida: la Ley del Servicio Profesional Docente. Existen indicios de que fue pospuesta para negociar la desmovilización del magisterio. El golpe parlamentario no retrajo la lucha magisterial; por el contrario, las numerosas acciones del magisterio en todo el país y en la capital se tornaron mucho más intensas.

A partir de ese momento se desató un redoblado y feroz sitio mediático sobre el magisterio, la mayoría de los poderes fácticos, económicos, mediáticos y los panistas, explotaron públicamente planteando que era absolutamente intolerable que la cámara se hubiera doblegado frente a una turba popular de vándalos y que hubiese aceptado el chantaje de estos oscuros intereses. Una ira que sólo puede provocar un odio de clase, una ira muy semejante a la que permea a las derechas "pinochetistas" del continente que utilizan estos mismos adjetivos contra los estudiantes chilenos que luchan por una educación pública, que tildan de indio desarrapado a Evo Morales, de obrero inculto a Lula, de mujerzuela arribista a Cristina Kirshner.

Las calles de la capital a partir de entonces se transformaron en un potente torrente humano que se desplazó incontenible a diversos puntos. Su protesta constituyó la mayor movilización de los últimos tiempos, tanto por su dimensión social, su sostenido volumen[6] y radicalidad; incluso la más grande frente a todo el paquete de reformas privatizadoras, aún la energética.

La demanda única que se sostuvo durante varios meses fue la de la abrogación de las leyes. Los últimos "diálogos" que aceptaron sostener los maestros en las oficinas de gobernación pese a los reiterados engaños, no lograron ni siquiera acordar una agenda común y parecían las reuniones una mera distracción según denunciaron los maestros. Efectivamente así ocurrió: el primer día de septiembre intempestivamente se incluyó como único punto del día la discusión y aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Lo cual se realizó rápidamente, sin mayor

[6] 150 mil maestros según datos de la CNTE.

debate, incorporando pequeñas modificaciones insustanciales para afirmar que habían sido incluidas demandas del magisterio. Dos días después el senado hizo la correspondiente aprobación y con ello quedó cerrado el ciclo legislativo en torno a la reforma educativa más lesiva que ha habido en las últimas décadas.

La movilización del magisterio, sin embargo, no ha cesado: contingentes nuevos y crecientes de maestros, normalistas, padres de familia, estudiantes universitarios y organizaciones sociales, se han incorporado a las movilizaciones. Maestros de diferentes estados y secciones sindicales, antes totalmente controlados por los *charros,* ahora se organizan y protestan, están profundamente disgustados y decepcionados. En el horizonte cercano no se vislumbra el fin de estas acciones de desobediencia civil (Hernández, 2013a) a pesar del férreo cerco que el Estado les ha tendido. La reforma educativa apunta directamente a la eliminación de este maestro consciente, actor social comprometido con lo mejor de los procesos educativos, defensor estratégico de los derechos sociales por la educación, que piensa con cabeza propia y se niega a ser un peón reproductor de las políticas del Estado. Lo dijo Chuayffet claramente: "creemos que en unos 20 años el magisterio se habrá renovado completamente y tendremos otro tipo de maestros". Sin embargo, creemos que son los maestros críticos, organizados y participativos quienes aún tienen la última palabra para cambiar el futuro. @

REFERENCIAS

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Clacso/Editorial Ítaca).

Aboites, H. (2013). Las implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3°constitucional. *El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Coll, T. (2011). Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. En C. Navarro, *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Fellipe Calderón.* México: La Jornada Ediciones/Universidad Pedagógica Nacional.

Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Coll, T. (25 de junio de 2013). El dilema de la autonomía del INEE. *La Jornada.*

Coll, T. (3 de julio de 2013). Los maestros democráticos bajo sitio. *La Jornada*.

CNTE (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*. México: CNTE.

CNTE (2013). *¡No nos han derrotado.* México: CNTE.

Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, Á. (coords.). (2000). *Evaluación académica.* México: CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica.

Hernández, L. (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial.* México: Fundación Rosa Luxemburgo/Para Leer en Libertad.

Hernández, L. (2013a). *No habrá recreo. Contra-reforma y desobediencia magisterial*. México: Rosa Luxemburgo Stiftung/Para Leer en Libertad.

Hernández, L. (2013). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Mendoza Rojas, J. (2011). Financiamiento público a la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011. México: UNAM-DGEI.

Mexicanos Primero (2012ª). *Ahora es cuando. Metas. 2012-2024*. México: Mexicanos Primero.

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

Navarro, C. (2013). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Navarro, C. (30 de junio de 2013). La reforma educativa y la nueva categoría de maestros aprendices. *La Jornada.*

Navarro, C. (2013). En el aula y en la calle. Movilización magisterial en México. *Revista OSAL*, noviembre-diciembre. México: Clacso.

Pérez Rocha, M. (1 de septiembre de 2013). Educación proceso permanente. *La Jornada*.

¿Autonomía de gestión sin autonomía profesional de los docentes?

*Lucía Rivera Ferreiro**
lurife@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El 26 de febrero de 2013 se aprobó la reforma constitucional que, entre otras cosas, otorgó estatuto legal a la autonomía de gestión de la escuela. A mediados de ese mismo año, en medio de protestas magisteriales, el Congreso aprobó en un primer momento modificaciones a la Ley General de Educación junto con la Ley Orgánica del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); muy poco después, en medio de fuertes protestas magisteriales, aprobó también la polémica Ley General del Servicio Profesional Docente.

Un detalle interesante, dado el contexto de confrontación prevaleciente en aquel momento, es que casi al mismo tiempo de esta avalancha legislativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) distribuyó en las escuelas un documento titulado *Guía básica de autonomía y gestión escolar* para el ciclo 2013-2014. En él se describían las obligaciones y responsabilidades de los padres de familia en la limpieza, rehabilitación de la infraestructura del plantel, pintura, jardinería, pisos, ventanas, puertas, baños, salones de clases, mobiliario y otros daños que los directivos reportaran ante las organizaciones de padres. También se decía que los padres deberían correr con los gastos de mantenimiento de las áreas verdes, mejoramiento de los patios y servicios de agua y luz. Las reacciones en contra no se hicieron esperar, varias escuelas fueron "tomadas" en señal de protesta *(La Jornada, 2013)*.

Con tal antecedente, el 14 de marzo de 2014 se publicaron de forma simultánea en el *Diario Oficial de la Federación,* dos acuerdos secretariales estrechamente relacionados entre

* Doctora en Pedagogía por la UNAM y profesora de tiempo completo en la UPN. Investigadora nivel I del Sistema Nacional de Investigadores.

sí. Uno de ellos es el Acuerdo 716 Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación; el otro es el Acuerdo 717 Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. En estos instrumentos se formalizan los términos y procedimientos, obligaciones y responsabilidades tanto de las autoridades educativas estatales, municipales y escolares como de los padres de familia en relación con la autonomía de gestión de las escuelas.

Una revisión paralela de ambos acuerdos permite apreciar, cuando menos, un par de cuestiones. La primera es la presencia de una concepción de autonomía de gestión engarzada a la participación de los padres de familia; al parecer ambos lineamientos fueron concebidos bajo cierta intención de articular o, más aún, de atar la autonomía de gestión de la escuela a la participación social, esta última como un mecanismo de regulación y contención de la primera.

La segunda cuestión, que en cierta forma es consecuencia de la primera, se refiere a la perspectiva que sobre la autonomía profesional de los docentes subyace a la idea de autonomía de gestión de la escuela. ¿Puede existir esta última sin la primera? Porque como dice Contreras (1997), sin las condiciones adecuadas, el discurso sobre la autonomía sólo puede cumplir dos funciones: o ser un mensaje de resistencia y denuncia sobre las carencias para ejercer un trabajo digno, o una trampa para hacer creer falsamente a los profesores que poseen las condiciones adecuadas de trabajo y que el problema de mejorar los resultados es sólo suyo.

La primera función no aplica en este caso, pues la autonomía de gestión de la escuela no es una reivindicación de un sector mayoritario del magisterio que se rebela, aunque no habría que descartar que en algún momento tome este giro.

Dada la procedencia de la autonomía de gestión de la escuela, plasmada primero en un acuerdo político, luego legalizada y ahora regulada mediante diversos instrumentos normativos como los acuerdos secretariales antes mencionados, parecería que el tema responde más bien a la segunda función, es decir, aparentar que los maestros son

Como parte del proceso de instrumentación de la reforma constitucional aprobada a principios de 2013, recientemente se publicaron los Lineamientos para la Constitución, Organización y Funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (Acuerdo 716) y los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar (Acuerdo 717). Sin ignorar las dudas que suscita una autonomía de gestión por decreto, en este artículo interesa destacar la forma en que los docentes, protagonistas clave de la gestión pedagógica que poseen conocimientos y experiencia valiosos, ocupan un lugar marginal en estos ordenamientos, lo que pone en tela de juicio su autonomía profesional.
Palabras clave: autonomía de gestión, autonomía profesional, reforma educativa, participación social.

As part of the implementation process of constitutional reform approved in early 2013, recently the Guidelines for the establishment, organization and functioning of the Councils of Social Participation in Education (Resolution 716) were published, and the Guidelines to formulate School Management Programs (Resolution 717). Without ignoring the questions raised by a management autonomy by decree, this article wants to stand out how teachers, key actors in educational management who have valuable knowledge and experience, are marginalized in these dictations, questioning their professional autonomy.

sujetos activos, protagonistas de la reforma, cuando en realidad son su objeto de intervención principal.

Esta cuestión adquiere sentido considerando el contexto y el clima político que antecede y enmarca la reforma; me refiero en concreto a la campaña negra desatada en su contra, orquestada en algunos medios impresos y principalmente en la televisión, por grupos empresariales, partidos políticos conservadores, ciertos articulistas y expertos enganchados en la corrupción sindical como principal elemento explicativo del deterioro educativo nacional.

En esta campaña, el mensaje reiterado hacia la sociedad era y continúa siendo el siguiente: los docentes trabajan poco, son incompetentes, holgazanes y corruptos, no son dignos de confianza, por lo tanto, deben ser controlados, vigilados, para que produzcan resultados concretos.

En la lógica política de la reforma, este planteamiento parece persistir y reafirmarse una y otra vez en los diferentes ordenamientos posreforma constitucional. Por cuestiones de espacio, no comentaré aquí las múltiples formas en las que ocurre esta reafirmación; me limitaré únicamente a señalar algunos elementos y reflexiones con respecto a las posibilidades de una autonomía profesional enmarcada en una autonomía de gestión de la escuela. La pregunta que guía esta exposición es: ¿la autonomía de gestión de la escuela significa mayor autonomía profesional para los docentes?

En la primera parte se presenta una descripción sucinta de los principales acontecimientos políticos y momentos clave del proceso legislativo que desembocaron en la incorporación del tema de la autonomía de gestión en el artículo 3° de la Constitución Política mexicana.

A partir de este marco general, se comenta el Acuerdo 717, con énfasis en los protagonistas de la autonomía de gestión y la participación social en la escuela, los mecanismos, las instancias y las funciones descritas. Lo que se intenta mostrar con ello es el lugar que ocupan los maestros en todos estos planteamientos y hasta qué punto se reconoce su importancia como actores fundamentales de la reforma.

A manera de cierre, en la tercera parte se exponen un conjunto de reflexiones sobre el carácter de estas normas y sus posibles repercusiones en la autonomía profesional de los docentes. La paradoja y a la vez el desafío a los que se verán enfrentados los profesores ante una autonomía de gestión por decreto, radica en la reivindicación de su sabiduría pedagógica, como le llaman Tyack y Cuban (2001) al conjunto de conocimientos valiosos adquiridos a través de la experiencia que ahora se desdeñan. La autonomía de gestión, por la forma en que surge y los términos en que se plantea en las leyes y ahora en los acuerdos 716 y 717, escamotea a los docentes su autonomía profesional en lugar de reconocerla.

ANTECEDENTES: LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR ELEVADA A RANGO CONSTITUCIONAL

La gestión educativa forma parte de la agenda política desde hace tres sexenios. Fue en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuando se aludió por vez primera a la escuela como unidad básica del sistema educativo que posee una autonomía relativa, también se planteó la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión escolar.

La gestión escolar ha permanecido como un tema importante de la agenda política a lo largo de tres sexenios; sin embargo, la forma de concebirla ha cambiado de un periodo a otro, paulatinamente se han introducido en el discurso gubernamental y en las experiencias de formación e intervención, nuevos matices y elementos. Lo que comenzó denominándose como un nuevo marco de gestión y autonomía relativa de la escuela, pasó a llamarse más adelante como gestión educativa estratégica dentro del Programa Escuelas de Calidad (PEC), hasta llegar a la autonomía de gestión de la escuela, hoy legalizada.

Desde el Pacto por México, firmado el 2 de diciembre de 2012 entre el ejecutivo federal y

las principales fuerzas políticas representadas en las cámaras, se señalaba con respecto a la autonomía de gestión de las escuelas, lo siguiente:

> Se robustecerá la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de *mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos, y propiciar condiciones de participación* para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Compromiso 9) (cursivas mías).

En esta misma línea argumental, la fracción III del artículo 3° dice:

> Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

El artículo 22 de la Ley General de Educación establece que "se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y los padres de familia". Además, el artículo 28 bis de la misma Ley señala: "las autoridades federal, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas".

EL CONTENIDO DE LOS LINEAMIENTOS: AUTONOMÍA ACOTADA

La Subsecretaría de Educación Básica ha propuesto un sistema básico de mejora educativa integrado por tres prioridades generales: *a)* la mejora del aprendizaje; *b)* el impulso de la normalidad mínima; y *c)* reducir el índice de deserción escolar. Estas prioridades apuntan a reorganizar recursos, procesos y acciones para que la escuela pública de educación básica tenga la posibilidad de cumplir su fin social: que los niños y jóvenes aprendan. El enigma es: que aprendan ¿qué?, ¿por qué razones no se alude explícitamente a los aprendizajes establecidos en los planes y programas vigentes? Es un misterio.

Se busca concretar estas prioridades mediante el establecimiento de tres condiciones generales: *a)* el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y de zona; *b)* la descarga administrativa para la educación básica; y *c)* el fortalecimiento de la supervisión escolar. ¿Cómo encaja aquí la autonomía de gestión? De entrada, muy poco, casi nada, salvo la descarga administrativa que sí se menciona en los lineamientos (Acuerdo 717).

Una revisión simultánea y articulada de los acuerdos 716 y 717, muestra que la participación social y la autonomía de gestión son dos caras de la misma moneda. En ambos se establecen un conjunto de mecanismos de regulación centralizada sin prescindir de la descentralización; se define lo que se espera que hagan diferentes agentes internos o externos, para

evitar que las escuelas realicen acciones alejadas de los objetivos gubernamentales.

Veamos algunos ejemplos. El artículo 28 bis de la Ley General de Educación establece que las autoridades educativas federales, estatales y municipales, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. También se señala que dichos programas tendrán como objetivos usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar, desarrollar una planeación anual de actividades con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar, y administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en su resolución. La evaluación y la planeación dejan de ser medios para la acción y se convierten en fines.

En el Acuerdo 717, la autonomía de gestión escolar es definida como la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a *mejorar la calidad del servicio educativo* que ofrece…. Una escuela con autonomía de gestión genera las condiciones que permitan "que todos y cada uno de sus alumnos haga efectivo el derecho a la educación *(sic)*". Queda la duda de si son los alumnos los que tienen que hacer efectivo ese derecho o las instituciones creadas para ello.

La autonomía de gestión estará orientada a mejorar la *calidad y equidad de la enseñanza* a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa. Para fortalecerla se requiere de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales,

> […] del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos (DOF, Acuerdo 717, Considerandos, p. 2).

Todos los programas o acciones educativas locales y municipales tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, deberán ser presentados para su análisis y validación por parte del Comité Técnico Local para la Educación Básica, órgano colegiado que la propia autoridad educativa local formalizará como instancia de coordinación ejecutiva para dar seguimiento a la gestión local de la política para la educación básica. Será luego de este filtro y no antes, que los programas y acciones se propongan a las escuelas, estas deberán contemplarlos en su ruta de mejora.

Los lineamientos definen también una agenda de prioridades:

a) Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas para que todos los niños adquieran oportunamente las herramientas básicas que les permitan aprender a aprender.

b) Normalidad Mínima de Operación Escolar. Se incluyen aquí todos los rasgos básicos de la definición contenida en el Acuerdo 712.[1]

[1] En las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Acuerdo 712), la SEP la define la Normalidad Mínima de Operación como el conjunto de condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela pública de educación básica para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes de sus alumnos, que una vez garantizadas permitirán el desarrollo de acciones de segundo orden que enriquezcan el proceso educativo. La caracterizan los siguientes rasgos:

a) Todas las escuelas públicas de educación básica brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.

b) Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.

c) Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.

d) Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.

e) Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos y se usan sistemáticamente.

f) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.

Disminución del rezago y abandono escolar.

c) Acceso, permanencia y egreso en la educación básica.
d) Desarrollo de una buena convivencia escolar.
e) Fortalecimiento de la participación social.
f) Fortalecimiento de la supervisión escolar.
g) Fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y de zona
h) Descarga administrativa.
i) Fortalecimiento de la evaluación.

En el capítulo III sobre el uso de los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora escolar, el artículo octavo señala que los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar deberán apoyar a la escuela, no a los maestros, con mecanismos y estrategias para atender sus procesos de evaluación internos; será la comunidad escolar, no los maestros, la que establezca las estrategias de seguimiento y evaluación de los elementos de la gestión escolar, atendiendo a los parámetros e indicadores de gestión escolar definidos externamente, no por los maestros.

Los programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión, deberán contribuir no al desarrollo profesional de los docentes en un sentido amplio, sino a propósitos más restringidos como fortalecer sus capacidades para utilizar los resultados de las evaluaciones.

Sobre la planeación anual de actividades expuesta en el capítulo IV, se pretende que esta:

> […] se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve a los Consejos Técnicos Escolares a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo (artículo décimo).

La Ruta de Mejora es el instrumento que concreta la planeación escolar; no contempla un formato específico pero sí elementos básicos: autoevaluación/diagnóstico, prioridades educativas, objetivos, metas, programación de actividades y establecimiento de compromisos, estrategias de seguimiento y evaluación.

En el capítulo VI sobre las condiciones de participación de docentes, padres de familia y alumnos, se dice que mediante el liderazgo del director y con el apoyo del supervisor y autoridades educativas locales y municipales, "se promoverá la participación de docentes, alumnos y padres de familia". Según este planteamiento, sólo la autoridad formal tiene capacidad de liderazgo, no los docentes, estos deben ser liderados por otros. Se desconoce la importancia de la relación entre maestros y alumnos como pivote fundamental para despertar el interés en el aprendizaje y alimentar la motivación por aprender, y ese es un terreno en el que, indiscutiblemente, el maestro puede hacer una gran diferencia, precisamente ejerciendo un liderazgo pedagógico en el aula; sin embargo, nada de esto se dice en los lineamientos.

Como si no fuese suficiente el tutelaje al que deben someterse si no aprueban los exámenes para el ingreso y permanencia en la carrera docente, en los lineamientos sobre la autonomía de gestión, se le da a los maestros el estatuto de pupilos. Serán las autoridades formales y los padres de familia quienes se encarguen de promover su participación y compromiso con la escuela y sus alumnos. ¿Acaso se da por hecho que no participan ni están comprometidos y por eso hay que decirlo en los lineamientos?

No hay indicios de que estos lineamientos se basen en un conocimiento serio sobre la complejidad del trabajo docente y su heterogeneidad en este país;

g) Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.
h) Todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático según su grado educativo.

en forma soterrada los maestros son tratados como pupilos que nada saben, se resisten a participar y por eso tienen que ser controlados y vigilados. Los términos del Acuerdo 716 sobre la función de los Consejos Escolares de Participación Social refuerzan esta idea.

REFLEXIONES: ¿AUTONOMÍA ESCOLAR SIN AUTONOMÍA PROFESIONAL?

En este artículo he querido llamar la atención sobre la invisibilidad del docente como profesional y protagonista importante de la reforma. Si bien me he limitado a desarrollar un conjunto de reflexiones con base en la revisión de los acuerdos 716 y 717, probablemente un ejercicio similar con el arsenal de ordenamientos hasta ahora expedidos para instrumentar la reforma constitucional confirmaría esta idea.

Pese a que la investigación sobre los efectos de la gestión escolar en los aprendizajes no es concluyente (Fernández, 2007, p. 317), la autonomía de gestión de la escuela ha sido incorporada a la Constitución mexicana, bajo el argumento de que mejorará la calidad de la educación. Por cierto, la pobreza conceptual de este último término merece un análisis por separado.

La autonomía escolar, cuyas fronteras han sido trazadas por el gobierno federal, ha quedado acotada a cuestiones de funcionamiento y aplicación. Dicho esquemáticamente, la fórmula de la autonomía de gestión que se desprende de los lineamientos es la siguiente: las autoridades educativas generan programas y acciones, un Comité Técnico Local para la Educación Básica creado por las mismas autoridades los valida, las escuelas los adoptan elaborando una ruta de mejora, la comunidad escolar, planea, evalúa y rinde cuentas bajo el liderazgo de directores y la vigilancia de los supervisores y padres de familia, ¿dónde quedó todo eso que Tyack y Cuban (2001) llaman sabiduría pedagógica?

La autonomía de gestión así planteada, alimenta la ilusión de que las escuelas y en particular los maestros tienen el control sobre su materia de trabajo, cuando en realidad, para decirlo metafóricamente, se les está lanzando desde un avión al océano de los problemas educativos sin paracaídas para saltar y sin salvavidas para mantenerse a flote; si no caen parados, serán acusados de irresponsables y faltos de compromiso, ahí estarán las autoridades y los padres de familia para recriminárselos.

Desde la perspectiva gubernamental, no se puede confiar en los profesores –a los que se ve como parte del problema y no de la solución–, por eso la transformación del sistema escolar necesita nuevos agentes de cambio. Por eso, de forma similar a lo que describe Hatcher (2006) que ocurrió en Inglaterra, quedan claramente asentados tres tipos de agentes de control para asegurar el ajuste entre las políticas y los resultados: las autoridades educativas locales, los directores y supervisores y los padres de familia.

En el Acuerdo 716, la participación de los padres no se presenta como un esfuerzo para lograr alianzas y restablecer vínculos deteriorados o de plano fracturados entre las familias y la escuela. Por el contrario, los padres aparecen como un elemento más de fiscalización y vigilancia de los recursos y de la actuación de los docentes, que no es sinónimo de transparencia y rendición de cuentas.

Las instancias se sobreponen a los sujetos, de manera que adquieren notoriedad en las escuelas, así en plural, el Consejo Técnico Escolar, el Consejo Escolar de Participación Social, la Asociación de Padres de Familia. Cuando se menciona a los sujetos, las figuras estelares de la autonomía de gestión de las escuelas son en este orden las autoridades educativas, los padres de familia, los directivos escolares y los docentes, en último lugar.

Todo esto no hace sino reafirmar la desconfianza social en la capacidad de los profesores, actualizando el mismo discurso con el que se bombardeó a la opinión pública mucho antes de la reformas, aunque hoy porta un ropaje técnico.

Para Santizo (2013, p. 1), un supuesto que subyace a la autonomía de gestión es que "las mejores decisiones pueden ser tomadas por las personas que están más cercanas a los problemas". El meollo del asunto, en este caso, es que una autonomía que surgió de un acuerdo político y luego se plasmó casi literalmente en un nuevo marco legal, carece de la legitimidad necesaria, no recoge ni mucho menos se sustenta en el conocimiento de los profesores sobre los problemas del aula.

Cierto es que autonomía no significa independencia total de todo poder, implica una relación de búsqueda de legitimidad entre sujetos-actores y un poder público, situación que no fue así en este caso, cuando menos no con respecto a actores clave del sistema educativo. De manera que, ante una autonomía por decreto, legal pero no legítima para un sector fundamental en toda reforma, como lo son los maestros, ¿cómo asegurar el equilibrio en la relación entre autonomía, democracia, legitimidad de la toma de decisiones y responsabilidad?, ¿la autonomía será para gestionar qué y para qué?; con tantas regulaciones, ¿no estamos acaso ante una autonomía heterónoma? Por definición, estos términos son opuestos e irreconciliables.

Como señala Rockwell (2012, p. 87), y dice bien, la relación que guardan las leyes con la realidad escolar es difícil de entender, especialmente cuando no se ha comprobado que una ley por sí misma, mejore la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente en las aulas. No obstante, tal parece que los defensores de la reforma suponen que las escuelas mejorarán si estas planean correctamente y si alcanzan las metas predeterminadas.

Como dicen Tyack y Cuban (2001, p. 165), los enfoques tecnocráticos menosprecian las muchas formas en que las escuelas forjan las reformas, las múltiples maneras en que los maestros emplean su «sabiduría de la práctica». Indudablemente, las escuelas cambian las reformas, así que por más controversias constitucionales que interponga el Poder Ejecutivo ante los tribunales para que los estados se apeguen a la letra, será inevitable que cada institución interprete y aplique los cambios pretendidos, configurando de manera singular los procesos de toma de decisiones. @

REFERENCIAS

Avilés, K. (30 de septiembre de 2013). Padres de familia toman casi 100 escuelas del DF en rechazo a la reforma educativa. *La Jornada*. Sección Política. Recuperado el 12 de agosto de 2014 en *http://www.jornada.unam.mx/2013/09/30/politica/014n1pol*

Contreras, J. (1997). *La autonomía profesional del profesorado.* Madrid, España: Morata.

DOF (2004). Acuerdo secretarial número 717. Lineamientos para formular los programas de gestión escolar.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina.* México: Colegio de México.

Hatcher, R. (2006). Formas de privatización y gestión empresarial en el sistema escolar de Inglaterra: ¿un laboratorio para Europa? Ponencia presentada en las Jornadas Neoliberalismo, Autonomía y Gestión Escolar, Unión General de Trabajadores, Madrid, España. Consultado el 26 de marzo de 2014 en *http://firgoa.usc.es/drupal/node/42070*

Rockwell, E. (2012). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa (77-110). En R. Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos.* México: Senado de la República.

Santizo, C. (2013). ¿Qué se puede esperar de la autonomía de gestión de las escuelas? Recuperado el 4 de agosto de 2014 en *http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/Que_se_puede_esperar_de_la_autonomia_de_gestion_en_las_escuelas.pdf*

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Implicaciones de la formación docente por competencias a partir de la reforma educativa

*Julie Aideé Segovia Orozco**
jsegovia@proeduca.mx

Uno de los desafíos importantes de la política educativa es mantener la calidad de los profesionales que enseñan para que sea adecuada y corresponda a las tendencias mundiales actuales (Aguerrondo, 2003).

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2009, se planteó el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (2009), en el cual se establece el Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica para responder a las necesidades de actualización docente para escuelas normales. Es así como se establecen en el documento oficial del modelo integral, las competencias a desarrollar en el docente de nivel básico.

A partir de este modelo, el primer planteamiento es reconocer el fundamento teórico de esta nueva perspectiva, su concepto de competencia y las competencias a desarrollar en los profesores de educación básica, para después analizar estas implicaciones, hacer precisiones y detectar áreas de mejora.

El fundamento teórico del modelo está basado en las siguientes aportaciones:

- Aprendizaje Situado (Díaz Barriga, 2005; Lave y Wenger, 1991).
- Cognición o Inteligencia Distribuida (Pea, 1993; Parkins, 1997).

* Licenciada en Pedagogía. Maestra en Desarrollo Organizacional. Adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior. Labora en el Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la UPN.

- Reflexión en la Acción (Shön, 1992; Gimeno Sacristán, 1998; Perrenoud, 2004).
- Trayectorias Docentes (Bullough, 2000).

La primera postura, derivada de las aportaciones de Vygotsky (1986), señala que la construcción del conocimiento es social y que se tiene que considerar este entorno para el logro de aprendizajes; se propone el uso de herramientas comunicativas y de colaboración en las actividades escolares.

La segunda postura se basa principalmente en el planteamiento de que las mentes rara vez trabajan solas, la inteligencia se distribuye en todo el organismo e involucra a otras personas (Pea, 1993); se propone el uso de herramientas colaborativas hacia objetivos compartidos, con diálogos y retos.

La tercera postura está basada en la enseñanza reflexiva; parte de una metodología precisa para llegar a un resultado diferente a través de un autoanálisis de lo que le sucede al docente, desde aspectos metacognitivos hasta las consideraciones de sus alumnos.

La cuarta postura ubica la práctica docente en tres etapas, desde su fase básica o de formación; luego la inicial, en la cual comienza su práctica profesional; y la avanzada, después de cinco años de práctica docente independiente.

Desde estas cuatros posturas del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, se considera el sustento teórico del constructivismo social y de metodología derivada de la investigación-acción hacia la enseñanza reflexiva, la cual se ubica en periodos de crecimiento.

Las competencias constituyen los objetos de formación docente y obviamente están ligados a este enfoque constructivista; son consideradas como una capacidad para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica que moviliza dos tipos de recursos:

1. Internos: metacognitivos, cognitivos, disposicionales, atributos físicos.
2. Externos: materiales, sociales, simbólicos.

Una de las implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Básica es la formación del profesorado conforme a sus requerimientos para mantener la calidad de la educación. Los modelos y programas formativos derivados para su cumplimiento, deben estar en concordancia con los principios pedagógicos y con las competencias de los estudiantes que se plantean en la reforma. Se precisan algunas orientaciones para la revisión de la pertinencia de los programas de formación docente con el enfoque de competencias.
Palabras clave: formación docente, reforma educativa, competencias, enseñanza reflexiva, aprendizaje situado.

One of the implications of the Integral Reform of Basic Education is teacher training according to their requirements to maintain quality of education. The derived models and training programs for its compliance should be consistent with the pedagogical principles and competencies of the students set in the Reform. Some guidelines are detailed for reviewing the relevance of teacher training programs with a competency approach.

Para la resolución de problemas, se considera que el aprendizaje está dentro del desarrollo de competencias. De este modelo, rescato las siguientes características:

- Son continuas, ya que pueden extenderse para su mejora.
- Son específicas a las situaciones auténticas en las que aplican.
- Son dependientes del contexto.
- Varían de grado de complejidad y de dominio.
- Implican procesos metacognitivos y de autorregulación.
- Demostración a través de la solución de problemas.

Es así que se consideran las ocho competencias del docente de educación básica y se expresan en el siguiente esquema:

Estas competencias están sustentadas en la revisión de ocho fuentes de autores como Perrenoud (2004), Zabalza (2007) y también del Acuerdo 447 sobre competencias docentes del nivel medio superior, entre otros.

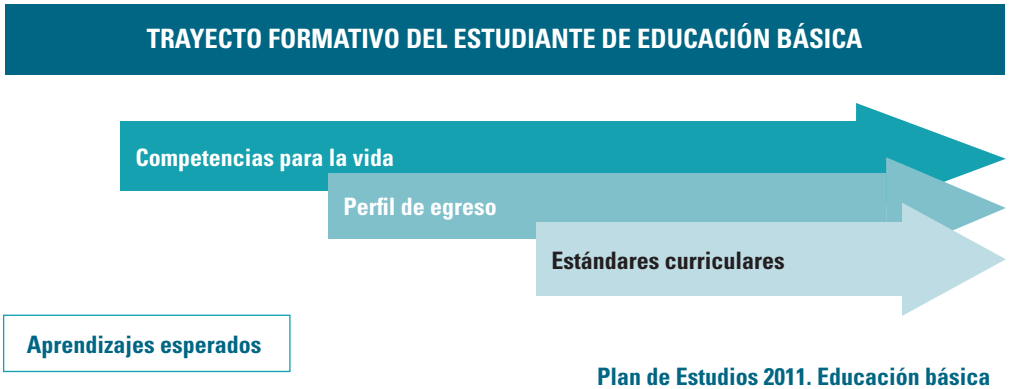
Ahora bien, dentro de las implicaciones de la RIEB, cabe señalar otro concepto de competencia que se desprende del Acuerdo 592. En este se explica que el desarrollo de competencias tiene características distintivas a una simple actividad didáctica para enseñar algo de una disciplina; implica en general una metodología diferente.

Así se puede observar lo que se señala en el mismo acuerdo: "Poseer solo conocimientos y habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad" (Acuerdo 592, p. 30).

Por lo anterior, aquí se plantea una distinción entre lo que es el aprendizaje y lo que implica el desarrollo de competencias, lo cual no se establece en el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica.

Es importante precisar las competencias profesionales de los docentes y las competencias que se van a desarrollar en los estudiantes de educación básica.

Veamos entonces lo que se establece como trayecto formativo del estudiante de educación básica en el siguiente esquema.



Plan de Estudios 2011. Educación básica

La propuesta de formación docente en este sentido debe ser acorde con este trayecto; y los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios deben también ser el fundamento de estos programas formativos.

Se considera entonces estos principios del Plan de Estudios 2011 (pp. 19-30):

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Se establece en el mismo Acuerdo 592 como principio pedagógico, poner énfasis en las competencias, ya que en el perfil del egresado de educación básica se encuentran los tres componentes curriculares: las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Como se puede observar, se establecen de manera separada los procesos de aprendizaje en los cuales se vinculan los saberes propios de los campos formativos y, por otra parte, el desarrollo de competencias.

Las competencias, por sus clasificaciones, en este caso de educación básica, se refieren a competencias para la vida. El enfoque de la transversalidad deriva en competencias genéricas y específicas tanto para el nivel de educación básica como media y superior.

Las competencias para la vida son cinco (Acuerdo 592):

1. Competencias para el aprendizaje permanente.
2. Competencias para el manejo de la información.
3. Competencias para el manejo de situaciones.
4. Competencias para la convivencia.
5. Competencias para la vida en sociedad.

Desde este sentido, existe una riqueza de contenidos para las propuestas de formación docente a nivel de educación básica, siempre y cuando se retomen los ejes rectores de la RIEB.

Uno de los temas actuales que se han planteado para los cursos, por ejemplo, de formación docente, es el del *bullying,* que entra en el principio pedagógico 9 y como parte de las competencias para la convivencia por parte de los estudiantes.

Sería interesante plantear una matriz de contenidos de formación docente que sustente los principios y a su vez se correlacione con las competencias a desarrollar en el estudiante.

Competencias para la vida y Principios Pedagógicos	CV1	CV2	CV3	CV4	CV5
P1	Aprendizajes esperados… Contenidos sugeridos….				
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					
P8					
P9				Aprendizajes esperados derivada de la competencia docente 3 del Modelo Integral para la Formación Profesional. Contenidos sugeridos sobre el tema del *bullying*	

Como investigadora en el campo de las competencias, además de estas aportaciones de orientación metodológica para las propuestas de formación docente, he llegado a construir el término sobre el desarrollo de las competencias de la siguiente manera.

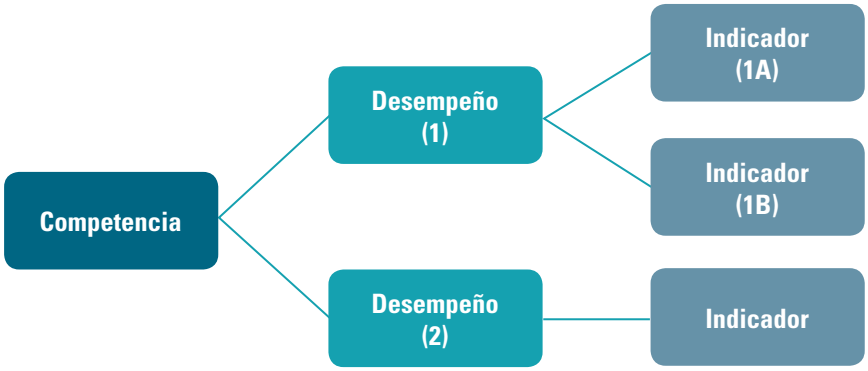
El desarrollo de competencias es un proceso mediante el cual una persona adquiere de manera autodidacta o con ayuda de otros uno o varios desempeños de manera constante conforme la calidad y nivel de dominio requerido, y que son aplicados en diferentes contextos para que la persona actúe de manera autónoma y responsablemente.

Esta propuesta parte de que las competencias, sea cual sea su clasificación, como básicas o genéricas y las específicas o disciplinares, o basada en los campos de formación, poseen características comúnes.

Las características para el desarrollo de competencias son las siguientes:

- Se plantean escenarios y ambientes para que se integren varios desempeños en la resolución de una situación o problema durante el proceso de desarrollo y evaluación.
- Se manifiesta el desempeño de manera constante que implica la ejercitación conforme lo establecido en los programas.
- El desempeño está compuesto por aspectos internos metacognitivos, cognitivos, actitudinales, valorales y externos procedimentales con habilidades y destrezas.
- Se manifiesta el desempeño de manera constante pero cuidando que reúna los requerimientos de calidad esperados.
- Se presenta en diversos contextos durante el proceso para la integración y consolidación de los desempeños.
- Se manifiesta a través de resultados sobresalientes.

Como parte de la estructura de competencias se considera que una competencia está compuesta de la siguiente manera.



Como ejemplo se puede decir que si se trata de una competencia de la comunicación oral, existen varios desempeños como la pronunciación adecuada conforme a las reglas de acentuación, otra como la entonación, entre otros. Se puede evaluar de una manera un desempeño y de otra manera otro desempeño derivado de una misma competencia, pero con estrategias diferentes para su proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior, la integración de los desempeños permite que se desarrolle la competencia de manera conjunta y se exterioriza ante la situación problematizadora que

se le presente. Incluso también se puede considerar además de la estrategia de plantear un problema, la generación de un escenario retador e inesperado.

Son tres características más para las estrategias didácticas en el desarrollo de competencias en cuanto a que las situaciones problematizadoras sean:

- retadoras,
- integradoras y que pueden ser, además, en algunos casos,
- inesperadas.

Es importante distinguir en el contexto de la formación docente que haya una congruencia con la metodología para el desarrollo de competencias, tanto de profesores como de alumnos para que se facilite la transferencia a los escenarios en el aula. Las implicaciones a considerar en la formación docente por competencias son las siguientes:

- Distinguir la diferencia entre la generación de aprendizajes que son de corte disciplinar ubicados en los campos de formación, con la implicación del desarrollo de competencias.
- Que la estructura de las competencias sea similar con lo solicitado para los alumnos, importante para utilizar un mismo lenguaje.
- Que en los programas de formación docente por competencias se integren situaciones problematizadoras.
- Que se generen metodologías específicas para desarrollar estrategias didácticas distinguiendo los momentos de planeación, implementación y evaluación tanto para generar aprendizajes como para el desarrollo de competencias.
- Que se vivan situaciones presenciales para que los docentes experimenten aprendizajes colaborativos.
- Que los programas de formación docente incluyan evaluaciones distintivas entre los saberes propios del aprendizaje con el desarrollo de competencias.
- Que se incluya el seguimiento real de la formación docente, derivado de aprendizajes significativos y aplicables a su contexto laboral.
- Que se incluyan medios de interacción constante entre profesores para compartir experiencias y aprendizajes.

Cabe reafirmar esta distinción entre el desarrollo de competencias y aprendizajes en lo que se indica en uno de los manuales del Diplomado para maestros de educación primaria sobre el tema de la evaluación del aprendizaje (SEP, 2011, p. 90) que dice: “Se trata de comportamientos observables, tanto en la realidad cotidiana como en el campo académico, que ponen en evidencia de forma integral, actitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos”. Por otra parte, también es necesario considerar la propuesta de redacción de las competencias conforme a una metodología determinada considerando, por ejemplo, una taxonomía específica y reglas de aplicación.

A manera de conclusión, es importante que las aportaciones de la RIEB 2009 se traduzcan en elementos eficientes para la construcción de programas de formación docente acordes, claros, adecuados, pertinentes a las características de los estudiantes y a los contextos educativos en general e institucionales en particular. Las propuestas de programas formativos deben estar constantemente en revisión conforme a las demandas sociales y culturales, y también acordes a los principios pedagógicos y a las competencias de los estudiantes planteadas por la reforma. @

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa.* México: SEP.

Bullough, R. (2002). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. H. Goodman e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-152). Barcelona, España: Paidós.

Coll, C. (2008) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39. Recuperado de: *http://www.ub.edu/grintie*

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Gimeno J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.

Leave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, RU y Nueva York, Estados Unidos: Cambridge Press.

Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños de educación. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Perkins, D. (1997). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* México: SEP.

Plan de Estudios para Educación Básica (2011). Recuperado de *basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio PDF/planedu2011.pdf*

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.

SEP (2008). Acuerdo 447 (publicado en el *Diario Oficial de la Federación)*. Recuperado de: *http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/3/A447.htm*

SEP (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*. Recuperado de: *http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf*

SEP (2011). Acuerdo 592 (publicado en el *Diario Oficial de la Federación*). Recuperado de: *http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf*

SEP (2011). Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria. Recuperado de: *http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/modulo4.pdf*

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, España: Paidós.

Vygotsly, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.

El laberinto de la competencia lectora en la RIEB

*Gilberto Aranda**
garanda@g.upn.mx

"Hay que ser consciente de por qué
y para qué se manda leer y escribir al alumnado".
Víctor Moreno

En mayo de 2014 apareció la siguiente nota periodística:

> La Secretaría de Educación Pública (SEP) arrancará el próximo ciclo escolar con una nueva generación de libros de texto gratuitos […].
>
> Para Jaime Labastida, titular de la AML (Academia Mexicana de la Lengua), […] ahora todo está encaminado hacia los resultados, hacia lo que puede ser evaluado y cuantificado por el profesor en un examen, pero "una educación así necesariamente fracasa […].
>
> En el caso de la lengua española, la tendencia consiste en poner el acento en habilidades menores, por ejemplo, el acelerar el acto de la lectura para que el niño sea capaz de leer más palabras por minuto, pero no se insiste en la comprensión de lo leído, menos aún en el placer de la lectura" (Servín, 29 de mayo de 2014).

Cabe señalar que la preocupación por medir y acelerar la lectura se reflejó en numerosos documentos y acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el sexenio anterior como parte de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Entonces se promovieron evaluaciones bimestrales que atendían la velocidad, la fluidez y supuestamente la comprensión en lectura en primaria y secundaria; evaluaciones que desaparecieron en 2013, ya en el nuevo sexenio. Sin embargo, la referencia periodística con la que he iniciado atestigua que este enfoque sobre

* Profesor titular C en la UPN Ajusco; licenciado y doctor en Pedagogía por la UNAM; maestro con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE/Cinvestav).

la lectura no ha sido abandonado del todo en el sexenio actual y sigue campeando nocivamente.

En este trabajo señalaré algunos de los equívocos e inconsistencias en esta perspectiva sobre una mal llamada "competencia lectora", porque sólo refleja habilidades mal yuxtapuestas, lejos de integrar conceptualizaciones y valoraciones y también de consistir en algo que se pueda movilizar satisfactoriamente para resolver situaciones de la vida fuera de la escuela; es decir, alejada de construir una competencia propiamente dicha.

LA COMPETENCIA LECTORA SEGÚN LA SEP

Para analizar esta perspectiva cabe mencionar algunos párrafos del *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula,* que primero define la competencia lectora en los términos de la prueba PISA.

> La competencia lectora se puede definir como "La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo" (SEP, s/f a, p. 4).

Pero de esta definición se salta a una visión de la lectura que no corresponde con el planteamiento de PISA y se atribuye a la "competencia lectora" tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión. En este enfoque de la lectura la comprensión es una dimensión que no es esencial, y sorprende que esto se reconozca en el mismo manual:

> Aun cuando la fluidez y la velocidad son necesarias, no resultan suficientes para lograr la comprensión en el alumno, es decir, pueden presentarse casos no deseables donde se obtengan altos valores de fluidez y velocidad pero bajos niveles de comprensión. Estos resultados los puede obtener un alumno que quiera leer a su máxima rapidez sin intentar comprender lo que está leyendo (SEP, s/f a, p. 5).

Durante el sexenio pasado la SEP promovió en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) ciertas medidas para "fomentar y valorar la competencia lectora" en educación básica, cuyos fundamentos, origen, puesta en práctica y consecuencias, son objeto de análisis en este trabajo. Importa hacerlo porque no es claro que esta perspectiva pobre y eficientista haya sido completamente desactivada en el sexenio actual. Hay equívocos e inconsistencias tanto en lo que se entiende como competencia como en lo que se propone como lectura por parte de la SEP.

Palabras clave: competencias, competencia lectora, educación básica, evaluación de la lectura, enseñanza de la lectura, reforma educativa, velocidad de lectura.

During the past six years the SEP promoted, under the Integral Reform of Basic Education (RIEB), certain steps to "promote and assess reading competency" in basic education whose foundations, origin, implementation and consequences are analyzed in this work. It is important to do this, because it is not clear that this poor perspective that looks for efficiency has been completely disabled in the current administration. There are ambiguities and inconsistencies in both what is understood as competency as what is proposed as reading by the SEP.

Visto así, para leer se necesita velocidad, fluidez e intentar comprender. No se explica por qué hay alumnos que supuestamente no lo intentan, pero sí se precisa que "para llegar a la comprensión el alumno debe antes lograr la suficiente fluidez y velocidad lectora" (SEP, s/f a, p. 4); es decir, no se concibe que la comprensión pueda estar presente en la lectura desde sus inicios.

Esta visión contrasta con la definición que la misma SEP da en otro documento, en la cual se dice que la competencia lectora es:

> La capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad (SEP, 2010, p. 32).

Y además se nos recuerda que:

> Los actuales programas de estudio con enfoque en el desarrollo de competencias, proponen que los estudiantes sean capaces de localizar y procesar la información, utilizar herramientas para resolver problemas reales y aplicar los conocimientos aportados por las diferentes áreas del conocimiento para comprender su entorno, tomar decisiones y asumir la responsabilidad que conlleva (SEP, 2010, p. 37).

Entonces, la SEP ha incluido al mismo tiempo en sus documentos dos discursos sobre la lectura teóricamente incompatibles: uno acorde con un enfoque de competencias y otro al que, si bien le es ajeno,[1] se le pretende inscribir forzadamente en la misma visión con el empleo del membrete de "competencia lectora", pero sólo es una yuxtaposición de habilidades poco justificada. Sin embargo, es este último el que trasciende para estructurar prácticas de evaluación y supuestamente de fomento de la lectura. Incluso la misma SEP propone "estándares nacionales de habilidad lectora" (SEP, s/f b) que remiten simple y llanamente a la velocidad y ya no malemplean el término *competencia*.

LA INSPIRACIÓN DE HELEN ABADZI

Esta visión de la lectura pretende basarse en "recientes investigaciones en el campo de la Neurociencia Cognitiva referidas por Helen Abadzi" (SEP, s/f a, p. 5), quien es una políglota griega radicada en Estados Unidos que ha trabajado para el Banco Mundial y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, s/f) y así ha asesorado a diversos países promoviendo la construcción de estándares de habilidad lectora centrados en el conteo de palabras por minuto que se pueden leer. Lo que expongo a continuación sobre sus ideas está basado en un capítulo dedicado a la adquisición de la literacidad en un libro de su autoría publicado por el Banco Mundial (Abadzi, 2006).

Ella concibe la lectura como una habilidad y no la plantea desde un enfoque de competencias, vincula la adquisición de la lectura con una "biología de la lectura" y, de hecho, prácticamente la reduce a ella. Si bien reconoce que para la comunicación, incluyendo la que se hace por medio de la escritura, se necesita "conocimiento de vocabulario, inferencias, comprensión de la estructura

[1] Por ello me he preguntado en otro trabajo previo si la SEP abandonaba en la enseñanza de la lectura el enfoque por competencias que pregonaba como la base de la reforma promovida por ella misma en el sexenio anterior (Aranda, 2011).

textual y la capacidad de automonitoreo", remarca que la memoria operativa es "la única puerta a la comprensión"(2006, p. 42), aunque no la garantiza (2006, pp. 36 y 38). Dado que concibe como cosas distintas la lectura (entendida así como descifrado) y la comprensión, su texto rara vez habla de la comprensión, en tanto que el tema recurrente es la velocidad de lectura.

Señala que "los niños deben leer al menos de 45 a 60 palabras por minuto para entender un pasaje" y esto se basa en las posibilidades de la *memoria operativa* para retener información (2006, p. 36). Esta memoria conserva cierta cantidad de datos para las acciones que se están realizando en un momento dado, por ejemplo, puede conservar cierta cantidad de letras o de palabras (no cambia por el tipo de dato implicado) para procesar el significado en una lectura.

La autora no aclara si la velocidad a la que se refiere es una velocidad de ejecución en silencio u oralizando, pero dado que por otras fuentes (USAID, s/f) sabemos que es una promotora del establecimiento de pruebas y estándares de velocidad de lectura en diversos países, puede inferirse que se refiere a la velocidad oralizando, dado que es la que puede medirse objetivamente.

Vale la pena recordar que la vinculación entre la capacidad de la memoria a corto plazo y la comprensión en la lectura no es un producto reciente de la Neurociencia Cognitiva, sino un viejo legado expuesto con toda claridad por Frank Smith (1983) desde los años setenta del siglo pasado, pero las implicaciones de este dato son muy distintas en estas perspectivas.

Para Smith las limitaciones de la memoria de trabajo para retener información, específicamente para retener la cantidad suficiente de letras para alcanzar a construir significado, debían superarse mediante las posibilidades de predicción textual a partir de la información previa del lector. En cambio para la consultora del Banco Mundial la fluidez es un elemento que posibilita el desarrollo de la velocidad lectora que se origina en la posibilidad de reconocer instantáneamente las palabras, puede decirse globalmente o sin deletreo, lo cual se logra con la práctica reiterada de la lectura (Abadzi, 2006, p. 38).

La primera diferencia entre estos autores está en considerar si es la predicción contextualizada o el reconocimiento de palabras adquirido por ejercitación lo que permite lograr una velocidad suficiente para la comprensión. Por cierto, hay investigaciones que constatan el valor de la predicción pero también el reconocimiento de palabras vinculadas a su peculiar ortografía; aunque no explican esto como producto de la simple ejercitación, sino como el desarrollo de estructuras cognitivas en una perspectiva que no se queda en lo biológico (Vaca, 2000).

La segunda diferencia es que para Smith la lectura es una construcción de significado producto de una interacción entre el texto y el lector, postura que permite concebir una teoría que también considera lo biológico pero va más allá, en la cual la velocidad mínima de lectura es sólo un aspecto a considerar. En tanto que la perspectiva de Abadzi distingue lectura de comprensión y se queda limitada por la obsesión por la velocidad, fundamentada solamente en la interpretación de un dato "biológico" (el funcionamiento de la *memoria operativa*), a pesar de que reconoce que la velocidad no es garantía para la comprensión; ella cita por ejemplo cómo niños musulmanes pueden aprender a "leer" incluso con fluidez el Corán sin entenderlo (Abadzi, 2006, p. 38).

El significado de la palabra "lectura" está a debate, y no sólo por los autores en cuestión (véase, por ejemplo, Chartier, 1999 y Solé, 2001). Es necesario reconocer que en la historia de la humanidad el concepto de lectura ha cambiado en diversos momentos y contextos. Puede constatarse que

la lectura muchas veces ha sido concebida al margen de la comprensión en tanto que en otras ocasiones la misma comprensión ha sido considerada como indispensable en cualquier acto que merezca llamarse lectura, y para ello se le ha distinguido del descifrado; pero el asunto ahora es si a los alumnos contemporáneos de países como México les convendría que se les enseñara la lectura sin vincularla a la comprensión.

La comparación entre estos autores puede inscribirse en el contexto de un largo debate que se ha dado en Estados Unidos entre quienes defienden la postura de la enseñanza de la lectura mediante la inmersión de los alumnos en experiencias de "lenguaje integral" (postura en la que Smith sería uno de los pioneros), y quienes apuestan por la ejercitación de habilidades con segmentos y usos artificiales del lenguaje (postura en que Abadzi es una de tantas). El debate puede ser infinito si no se consideran elementos epistemológicos, porque múltiples investigaciones no lo pueden resolver dado que evalúan resultados desde las perspectivas que sustentan los investigadores; por ejemplo, si el parámetro para evaluar la lectura es la velocidad, los resultados favorecerán a una perspectiva de enseñanza que la ha ejercitado con ahínco. A pesar de que existen investigaciones menos simples con resultados más complejos y propuestas educativas "equilibradas", el consenso no se alcanza y las posturas extremas sobreviven, una de ellas es la de Abadzi.

Desde las perspectivas teóricas más recientes, los llamados "nuevos estudios sobre la literacidad", ven la lectura en el marco de prácticas sociales y critican las posturas como la de la inspiradora de la SEP por su descontextualización, es decir, no basta con ver cómo opera el cerebro y su biología en el proceso de lectura, sino que hay que atender dónde opera, con qué fines y elementos socioculturales (véase por ejemplo Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004).

Pero aún dentro de los parámetros de la valoración de la velocidad de la lectura, la postura de Abadzi es criticable pues hay formas menos rudimentarias de considerarla que el mero conteo de palabras por minuto, las cuales consisten en ponerla en relación con el grado de dificultad del texto, el grado de exactitud de la lectura y el grado de comprensión, con lo cual se obtiene un índice de "velocidad eficaz" (Vallés, 1995, pp. 45-46).

Por otra parte, no necesariamente lee mejor el que lo hace con más velocidad (ni oralizando ni en silencio), sino que es mejor lector el que sabe regular la velocidad de su lectura para alcanzar sus propósitos. Es por eso que en otras latitudes se ha propuesto como meta educativa el "variar la velocidad, el método y el propósito del lector según el tipo de material que se está leyendo" (Romero, 1999, p. 121).

Pero más que nada, frente a la obsesión por la velocidad de lectura, es necesario reivindicar que "la lectura es esta posibilidad de leer deprisa, de leer despacio, de leer en voz alta, de leer para informarse, de leer para distraerse; la lectura es todas las posibilidades a la vez" (Foucambert, 2008, p. 65).

LAS DIFERENCIAS Y COINCIDENCIAS ENTRE ABADZI Y LA SEP

En este apartado mostraré cómo la postura de Abadzi sufre transformaciones al ser adoptada por la SEP, para bien o para mal.

Recapitulando las versiones de Abadzi (2006) y de la SEP sobre la lectura, puede advertirse que en el primer caso la exposición de la autora pocas veces se preocupa por la comprensión

de la lectura, a la que considera como una habilidad sin vincularla a un enfoque de competencias; su preocupación está en la velocidad (sin aclarar si es en silencio o voz alta) y la fluidez es algo que acrecienta la velocidad pero que tiene que ver con el reconocimiento de palabras y no con su entonación. En cambio, la SEP plantea la lectura como una supuesta competencia (supuesta porque no se preocupa de conocimientos, valores ni movilización de saberes, cuestiones básicas en un enfoque por competencias) compuesta por un conjunto de tres elementos a veces llamados habilidades y otras veces destrezas o dimensiones: velocidad, fluidez (ligada a la entonación) y comprensión. Las transformaciones son que para la SEP la fluidez es otra cosa distinta que para Abadzi, según veremos, y que la comprensión le preocupa más que a la políglota griega. Lo que se comparte es la preocupación, a mi juicio desmedida, por la velocidad. Pero la SEP sí precisa que velocidad y fluidez son relativos a la lectura en voz alta, deja de lado así la posibilidad de pensar que la lectura silenciosa puede tener sus particularidades. Finalmente en tanto que la autora ligada al Banco Mundial considera importante distinguir lo posible según la lengua que se use, a la SEP esto le tiene sin cuidado. Veamos cosa por cosa.

Aunque la SEP habla de un fenómeno con tres dimensiones, los *estándares de habilidad lectora*, que así los nombra, sólo corresponden a rangos por grado escolar (hasta secundaria) de palabras por minuto que un alumno debería leer en voz alta. Son los estándares que también promueve Abadzi para que se establezcan en distintos países. No hay estándares de fluidez ni tampoco de comprensión.

Parece ser que la velocidad es un valor en sí mismo y que a mayor velocidad habría más posibilidades de comprensión, pero en esto último ya no encontramos una explicación teórica que lo sustente. Una cosa es que se requiera un mínimo de velocidad para comprender un texto y otra que a mayor velocidad pueda haber más comprensión.

Un cuestionamiento adicional es el de cómo se fijan e interpretan los estándares como un deber ser, porque el mismo secretario de Educación reconoce que sólo cumplen los estándares ¡30% de los estudiantes! (Camacho, 2010, p. 47). El estándar no es una norma que refleje lo que pueden hacer la mayoría de los alumnos a determinada edad o en determinado grado escolar, sino una meta determinada más allá de lo que pueden y que, por lo tanto, implica de entrada que la mayoría no va a cumplirla. Pero luego vienen las lamentaciones de que no se cumple.

Para la SEP, "la fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación" (s/f a, p. 7), no se trata de un reconocimiento automático de palabras que incide en la velocidad sino de entonación que sólo es posible cuando la lectura es oralizada.

Si la velocidad lectora de un niño que cumple el estándar de segundo de primaria es suficiente para la comprensión, ¿por qué bombardear la práctica escolar de toda la educación básica con pruebas bimestrales y recomendaciones a padres y maestros de ejercitaciones de 20 minutos diarios de lectura en voz alta enfocando velocidad y entonación? Ni en las explicaciones oficiales ni en las de la afamada consultora encuentro argumentos que justifiquen la obsesión por incrementar una velocidad o una fluidez de lectura en voz alta que no necesariamente se refleja en la comprensión y seguramente menos en algún gusto por la lectura.

Además, hay un error grave al reducir la lectura a una modalidad en voz alta (lectura que se hace para otros) que se evalúa y promueve desde primer grado.

> La lectura en voz alta […] es un estadio muy elaborado que supone ya un perfecto dominio de la lectura; no ayuda a aprender a leer sino que supone que ya se sabe leer. A diferencia de lo que se dice a menudo, la lectura silenciosa no es una lectura en voz alta que se interioriza, *sino que la lectura en voz alta es una lectura silenciosa que uno sonoriza* (Foucambert, 2008, p. 26).

Pero la lectura silenciosa (que se hace para sí mismo) también es lectura y no puede evaluarse por parámetros de voz alta. Si priorizamos la construcción de significado, habría que considerar que la lectura en silencio permite regular la velocidad de lectura, hacer saltos y retrocesos, en función de las necesidades de comprensión; en tanto que la lectura para otros exige hacerse de manera lineal y bajo presión, y por lo tanto puede dificultar la comprensión.

Lo bueno es que a la SEP sí le preocupa la comprensión, a la que define como:

> La habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito, implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera (SEP, s/f b, p. 9).

Lo malo es que plantear una "esencia del contenido" invita a pensar que hay un significado único que debe extraerse del texto por un lector pasivo, algo muy diferente a considerar que hay múltiples comprensiones posibles, sin descartar que no todas tienen el mismo valor, pero que eso hace posible extraer distintas informaciones de un mismo texto según los objetivos que se persigan, así como interpretar, reflexionar y evaluar los textos por lectores activos que aportan sus valores y conocimientos en contextos determinados.

DILEMAS DE LOS DOCENTES EN SU PRÁCTICA COTIDIANA

Las prescripciones de la SEP para los últimos años del sexenio presidido por Felipe Calderón, implicaron hacer evaluaciones varias veces en el transcurso del ciclo escolar de los alumnos de primaria y secundaria considerando velocidad, fluidez y comprensión, así como indicar resultados relativos a esto en una cartilla de evaluación. El hecho implicaba una evaluación individual de los alumnos.

Estas evaluaciones individuales distraen la atención del maestro de la enseñanza. No podemos esperar que la educación mejore sólo evaluando (aun cuando estuviéramos de acuerdo con la perspectiva de evaluación) es necesario que la principal tarea de los docentes sea la enseñanza. Pero las evaluaciones individuales, más que otras, consumen mucho tiempo que sería más fructífero si se dedicara a la enseñanza propiamente dicha. Graves ya ha señalado que enseñar es distinto de aplicar pruebas, incluso aplicar pruebas es distinto de evaluar:

> Aplicar pruebas no es enseñar. Enseñar es elegir las habilidades adecuadas en base a una cuidadosa observación de las necesidades del niño. Los buenos maestros conocen los intereses y pasiones de sus estudiantes y saben cómo poner en sus manos buenos libros. Hacer exámenes ha privado a los maestros del tiempo necesario para enseñar las habilidades que permiten a los niños convertirse en mejores lectores. Los maestros saben que hacer pruebas deforma el currículum de manera que los mismos exámenes se convierten en la

> asignatura principal. Muchos sistemas escolares tienen tres o cuatro tipos de pruebas (escolar, de zona, de estado, nacional). El tiempo perdido realizando los exámenes no incluye el tiempo perdido en la preparación para realizar esos exámenes. ¿Cómo pueden la lectura, el aprendizaje o cualquier otro aspecto del currículum ser auspiciado cuando hay tal pérdida significativa del tiempo de enseñanza?
>
> Nuestros políticos creen que todas las pruebas son buenas automáticamente. Sería mejor que ellos revisaran los enfoques de evaluación y que nosotros los ayudáramos a ver […] aquello que realmente implica una evaluación valiosa (Graves, 2002, p. 3).

No se trata de desconocer que la evaluación es una parte de la enseñanza necesaria para retroalimentar el quehacer docente e institucional, sino de plantear que no debe consumir demasiado tiempo cuando se constituye como algo distinto de las actividades de aprendizaje. Para este periodo del sexenio indicado, los alumnos debían ser evaluados con la prueba ENLACE y cómo esta no era suficiente y tenía cierta independencia de las calificaciones asignadas por los profesores, había más evaluaciones. Entre ENLACE y estas evaluaciones de velocidad, fluidez y comprensión no había articulación, eran dos perspectivas diferentes y cabe la duda de qué tanto ambas eran de utilidad para efectivamente dar pistas al maestro de lo que debía hacer con sus alumnos. Así como en el cáncer las células del cuerpo humano se reproducen de manera amenazante para su supervivencia, las evaluaciones pueden ser elementos propios de un sistema educativo que se tornan contra la salud del mismo.

Un problema para realizar evaluaciones individuales es qué hacer con el resto de los alumnos en ese lapso.[2] Una opción fue que al menos algunos dejaran de asistir, a veces la mitad del grupo; pero aun así, ¿qué hacer con los otros cuando debe evaluarse a uno por uno individualmente? Otra opción, a veces combinada, fue tener un lugar para el examen y otro para los alumnos a los que se les dejaba alguna tarea no necesariamente productiva; pero como generalmente en las escuelas no abundan los espacios libres, menos aún cuando todos los maestros tienen que evaluar en las mismas fechas, lo más común parece haber sido el aplicar las evaluaciones en el mismo espacio donde se encontraban otros alumnos que posteriormente serían evaluados; la prueba dejaba de ser confiable, pues no es lo mismo oralizar una lectura que se ha escuchado múltiples veces por compañeros previos y contestar las preguntas que ellos ya han respondido en voz alta, que enfrentarse al reto sin estos antecedentes. Por ello y por otros motivos había maestros que cambiaban las lecturas preestablecidas para la evaluación y veían la velocidad, la fluidez y la comprensión con diferentes textos, lo cual podía hacer muy azaroso el grado de dificultad de las preguntas de "comprensión" que enfrentaban los alumnos. Otra opción ensayada (a veces también mezclada con las anteriores) fue la de solicitar la respuesta de preguntas simultáneamente a todos los alumnos por escrito; no siempre coincidía el texto que se oralizaba y el texto del cual se preguntaba; cuando coincidía, se trataba de un texto leído reiteradamente lo que es una ejercitación de poco valor para la formación de lectores y cuestionable también para arrojar datos evaluativos, aun estando de

[2] Lo expuesto en este párrafo y en los siguientes de este apartado se basa en informaciones que he tenido de diversas profesoras, pero principalmente de mi ex alumna, la maestra Patricia Barrera, que a su vez recabó testimonios de varias docentes.

acuerdo con la perspectiva de las tres dimensiones consideradas en esta visión de la lectura. Muchas de las opciones adoptadas para llevar a cabo estas evaluaciones eran establecidas por los directivos; algunos negociaban la forma de hacer esto con los profesores.

Los profesores de primaria podían seguir enseñando la asignatura de español a pesar de que veían menguado el tiempo para la enseñanza en general con estas tareas, pero esto a veces fue muy difícil para los profesores de secundaria que encontraban su tiempo frente a grupo consumido con estas prácticas. Otra manera de tratar de solventar estos retos en ambos niveles fue el de falsear los datos de alguna o algunas evaluaciones, generalmente sustituyéndolos por aproximaciones a partir de datos previos.

A pesar de las modificaciones a lo prescrito por las autoridades que realizaban los docentes en estas situaciones, a fin de cuentas tenían que acatar muchas cosas independientemente de que estuvieran de acuerdo con ellas, jugando un rol técnico muy lejos de una autonomía en el ejercicio profesional. En cada sexenio tienen que asumir la perspectiva de las autoridades en turno, pero en el sexenio de Calderón las perspectivas sobre la lectura fueron múltiples y contradictorias, aunque resultó demasiado lo que se apostó a la evaluación que se ha estado tratando en este escrito.

CONCLUSIONES

En el sexenio pasado, la SEP, acorde con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), propuso una reforma educativa cuyo eje eran las competencias. En el caso de la lectura, las competencias sólo están en la denominación. En cambio, lo que determinó la propuesta de práctica educativa de la SEP es una conceptualización derivada con deformaciones de una asesora del Banco Mundial.

Nos estamos enfrentando a un problema de trasposición de saberes en el cual un enfoque previsto originalmente para una reforma educativa se desvirtúa en el camino. Perrenoud decía que:

> El enfoque por competencias […] es quizá sólo la última transformación de una utopía muy antigua: hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosas útiles para la vida […] Es difícil trabajar con el advenimiento de la utopía […] Los sucesivos ministros pueden contentarse con fingir reformar el colegio (1999, p. 112).

Nos enfrentamos a un retroceso en las propuestas educativas que nos lleva al retorno de prácticas arcaicas que habían sido descartadas por el enfoque comunicativo[3] y ahora retornan disfrazadas de enfoque centrado en competencias.

Más allá del debate didáctico en el mundo globalizado, el asunto tiene también que ver con políticas que buscan la salvación de México ignorando su propio potencial profesional y adquiriendo indistintamente en el exterior propuestas de muy diverso valor que se "venden" con el argumento de que otros ya las "compraron", sin pensar la posibilidad de que otros estén sufriendo presiones o engaños.

[3] A pesar de que el enfoque comunicativo para la enseñanza del español también tuvo un desarrollo muy limitado y cuestionable en los materiales curriculares oficiales de México.

Ante este panorama se requiere más atención para valorar las alternativas que se proponen oficialmente y evaluaciones públicas de las acciones que se pongan en marcha. En el medio del frenesí por evaluar a los alumnos y maestros, ¿cómo se evalúan las políticas sexenales? @

REFERENCIAS

Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience.* Washington, Estados Unidos: The World Bank. Recuperado de: *https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7023/366190Efficien101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf?sequence=1(10/09/2014)*

Aranda, G. (2011). ¿Abandona la SEP el enfoque de competencias en la enseñanza de la lectura? En G. Meneses (ed.), *Competencias en Educación. Reflexiones y Propuestas*. México: Colegio de Profesores. División Académica Chalco del ISCEEM.

Camacho, F. (27 de agosto de 2010). Fija la SEP estándar de lectura para niños. *La Jornada*, p. 47.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.

Foucambert, J. (2008). *Cómo ser lector. Leer es comprender*. México: Fontamara.

Graves, D. (2002). *Testing is not teaching. What should count in education*. New Hampshire, Estados Unidos: Heinemann. Recuperado de: *http://staff.lib.msu.edu/corby/reviews/posted/graves3.htm* el 04/11/2009.

Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela.* Chile: J C. Sáez Editor.

Romero, A. (1999). El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura. En S. González y L. Ize (comp.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. México: Paidós.

SEP (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*. *Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*. Recuperado de: *http://www.slidshare.net/carlosscan45/curso.basicola-planeacion-didactica* el 1/09/2010.

SEP (s/f a). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.* Recuperado de: *http://www.leer.sep.gob.mx/* el 10/09/14.

SEP (s/f b). *Estandares nacionales de habilidad lectora.* Recuperado de: *http://www.leer.sep.gob.mx/* el 10/09/14.

Servín, R. (29 de mayo de 2014). La Academia Mexicana de la Lengua concluye revisión de libros de texto. *El Financiero*. Recuperado de: *http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/sep-presenta-libros-de-texto-revisados-por-la-academia-mexicana-de-la-lengua.html* el 10/092014.

Smith F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión, ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" En M. T., Bofarull, *et al.*, *Compresión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Graó.

Vaca, J. (2000). Morfogramas, logogramas y lectura infantil (investigación comparativa español-francés). (Tesis para obtener el grado de doctorado). Universidad Lumiére Lyon 2.

Vallés, A. (1995). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

USAID (s/f). *Programa de estándares e investigación educativa*. Recuperado de *http://www.estandaresdeguatemala.com/catedrasdebloom.php?setcat=17* el 12/09/2014.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Los combates por la Historia en la Reforma Integral de la Educación Básica

*María del Carmen Acevedo Arcos**
dacevedo@upn.mx
*Julia Salazar Sotelo***
cliojul@yahoo.com.mx

UNA NECESARIA CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LOS COMBATES DE LA HISTORIA

Se puede afirmar que en el siglo XXI la sociedad mexicana es cada vez más compleja y plural, los procesos políticos, aun con sus deficiencias, ya no son los mismos que se vivieron en la época del partido único, hay avances en el camino de la democracia y se resquebrajan los diques impuestos por el autoritarismo de Estado en varios ámbitos de la vida pública, con ello se abren resquicios a una mayor participación ciudadana en diversos espacios; sin embargo, el control estatal autoritario aún se encuentra fuertemente afincado en la definición de la narrativa histórica escolar que prevalece en la educación básica.

Hoy el Estado continúa adjudicándose el derecho a determinar los propósitos educativos de la Historia, los contenidos a enseñar, la definición de lineamientos de planes y programas, la elaboración de los libros de texto gratuitos del nivel de primaria y la validación de los libros de texto de secundaria. Incluso, se podría afirmar que se ha agudizado el control sobre el discurso histórico que se enseña, ya que en las tres últimas reformas educativas no hay cabida para la participación efectiva de la sociedad en la construcción del discurso histórico escolar. Uno de los muchos ejemplos de esta afirmación, es su acción frente a la polémica suscitada con los libros de Historia para sexto grado de 2009 para educación básica, los políticos encargados de la reforma curricular dieron por terminada cualquier discusión antes

* Profesora del Área Académica 3, de la línea socioeducativa, imparte cursos de Historia en las diversas licenciaturas de la UPN, elabora materiales educativos en Historia para la actualización de los maestros de educación básica.
** Doctora en Historia, profesora e investigadora de la línea socioeducativa del Área Académica 3, especialista en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

de que ésta se profundizara sin más argumento que el de la autoridad.[1] Otro ejemplo fue lo acontecido con los textos escolares de Historia de 1993, mismos que fueron producto de una convocatoria de la propia SEP, en la que los libros ganadores simplemente no se publicaron por decisión de las autoridades de esta secretaría de Estado.

El debate acerca de la función que debía jugar la Historia en la sociedad, se inició en las olas modernizadoras del neoliberalismo. El detonante de esta querella fue precisamente la aparición pública de los libros de Historia para cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB-1992), política educativa inscrita en la propuesta de modernización económica y de cambios estructurales que se estaban instrumentando por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, para insertar a la economía nacional en la política neo-liberal y hacer más eficientes las funciones del Estado en el contexto de la globalización. En la definición de la política educativa se resaltó la importancia de la revolución de los conocimientos y la competencia mundial, por lo que se consideró necesario revisar los contenidos educativos y adecuarlos a los adelantos científicos, uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, así como la modificación del Artículo 3° Constitucional.

Varias han sido las etapas de la reforma educativa,[2] y en todas ellas la Historia ha tenido un papel protagó-

La Historia en la escuela tiene diversas funciones, las reformas educativas recientes pretenden ajustar el sentido de su enseñanza a los cambios exigidos por el modelo de desarrollo del país; discursivamente se pretende desarrollar el espíritu crítico, participativo y ciudadano en los estudiantes, pero en la práctica se prioriza la función político-ideológica de esta disciplina. El Estado ejerce control de qué y cómo se enseña, imposibilitando la participación de la sociedad en esas definiciones, prevalecen viejos enfoques y prácticas memorísticas que han despojado a la Historia de su potencial educativo.
Palabras clave: Historia, enseñanza, memoria histórica, reforma educativa, educación básica.

History in the school has various functions; recent educational reforms aim to set the direction of its teaching to the changes required by the model of development of the country; discursively it is to develop a critical and participatory citizen spirit of students, but in practice a political-ideological function of this discipline is prioritized: the State has control of what and how to teach, precluding the participation of society in these definitions, and old approaches and rote practices that have stripped History of its educational potential are prevalent.

[1] Después de la polémica suscitada en agosto de 2009 en torno a las inconsistencias de los libros de Historia de educación primaria, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) canceló las reuniones de los Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI), debido al "recorte drástico" (*sic*) del presupuesto. La secretaría, con un simple correo electrónico enviado a los integrantes de los CCI, informó que los consejeros que representan a 85 instituciones educativas –según datos de la dependencia– "no se reunirán hasta nuevo aviso".

[2] La reforma a la educación básica se inició con el gobierno salinista con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y sus siguientes momentos fueron la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES-2004), la Reforma a la Educación Secundaria (RES-2006) y la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB-2009), así como el Plan de Estudios 2011 en educación básica; cambios que se institucionalizaron en el Acuerdo 592 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

nico, aunque con diferentes grados de intensidad. Si tomamos como medidor el debate público generado, por ejemplo, en el momento más álgido (1993), la contienda en torno a la Historia y su función se convirtieron en un verdadero combate que sostuvieron diversos sectores de la sociedad: grupos de reconocidos intelectuales, historiadores, asociaciones de maestros de educación básica, universidades, todos ellos reclamaban una Historia diferente a la presentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero cada grupo y sujetos, en lo personal, centraron sus críticas y consideraciones en diversos aspectos de la Historia escolar presentada y en su contexto, así en la discusión se pretendían diferentes sentidos para esta asignatura y su enseñanza.

Un segundo momento importante de estos combates por la Historia fue el que tuvo lugar con la llamada Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES-2004): en el currículo presentado se cercenaba parte sustantiva de la narrativa nacionalista (el periodo prehispánico) y se reducía el estudio de la Historia de México y universal a un año escolar, diversos grupos sociales se manifestaron en contra de la reforma ya que se consideraba en términos generales que se atentaba contra nuestras raíces culturales e identidad nacional. Ante los nutridos cuestionamientos la SEP rectificó el rumbo y en 2006 presentó una nueva versión llamada Reforma a la Educación Secundaria (RES).[3]

Bajo estos lineamientos de política educativa, en agosto de 2009 hace su aparición pública el libro de Historia de sexto año de educación primaria, junto con los libros de primer y sexto grado para el ciclo escolar 2009-2010, como parte de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB-2009), que pretende la continuidad entre los niveles preescolar, primaria y secundaria, proceso que culmina en 2011 con el Decreto de Articulación de la Educación Básica.[4]

Estos tres momentos de cambio curricular en educación básica (ANMEB-1992; RIES-2004 y RIEB-2009) se caracterizaron por generar querellas en torno a la función asignada a la Historia –como se ha dicho, con diferente grado de intensidad– al momento de su aparición pública, ya sea por la omisión de personajes históricos con fuerte raigambre en la cultura histórica de la sociedad, o por la eliminación del estudio de las culturas mesoamericanas en la Reforma a la Educación Secundaria en 2004, o por la modificación del universo simbólico en el cual se había generado la memoria histórica de la nación. Estos debates en esencia evidenciaron que el control de la memoria histórica sigue siendo una preocupación del presente, tanto de los grupos del poder como para algunos sectores de la sociedad que ven en la Historia parte de los sentidos de pertenencia para impulsar proyectos en común.

Los debates mostraron que en la enseñanza de la Historia confluyen diversos elementos, estos van desde los político-ideológicos a los fines educativos y los intereses de grupos políticos; en esa medida la Historia se convierte en un campo de batalla ideológico tan importante que siempre que hay un cambio en la asignatura histórica, se coloca en la agenda política nacional la discusión del papel de la Historia en la conformación de la cultura histórica. A pesar de las diferencias en la intensidad del debate en cada uno de los momentos de querella, detectamos ciertas coincidencias en la expresión de los posicionamientos:

[3] La RIES-2004 se presentó el 18 de junio de 2004, la cual fue severamente cuestionada por diferentes sectores de la sociedad. Dicha reforma tuvo que ser reestructurada, se presentó en su nueva versión como Reforma a la Educación Secundaria (RES) en agosto de 2005. Finalmente, y sin dar respuesta a las críticas, en agosto de 2006 entra en vigor la Reforma a la Educación secundaria (RE-2006).

[4] La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB-2011) está organizada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, lo que pretende es articular las asignaturas que conforman los tres currículos, de manera que muestren mayor coherencia entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, y expliciten las competencias que los estudiantes deberán desarrollar.

- En primer lugar, se encuentra el cuestionamiento a la injerencia absoluta del Estado en la construcción del discurso histórico escolar y en la interpretación unívoca de la Historia. Las voces discordantes en el debate pretendían que hubiera otras interpretaciones de la Historia de México en las que cupiera la historia de los grupos políticos que fueron vencidos.
- Un segundo posicionamiento se encuadra en la tradición nacionalista que ve a la Historia como el medio idóneo para exhortar a los individuos a ser y sentirse parte de una comunidad nacional, mediante el conocimiento de su pasado y de las tradiciones comunes, con lo que se cuestionaba tenazmente la ausencia de algunos acontecimientos y personajes históricos significativos a la narrativa, un ejemplo fue la inconformidad ante la desaparición de personajes históricos de raigambre popular como la figura del *Pípila*, en el debate de 1993.
- La tercera vertiente criticó tanto la visión de Historia oficial con aires modernizantes que se alejaba del cimiento nacionalista y se acercaba más a los estándares internacionales, tanto en contenidos históricos como en psicopedagógicos, al mismo tiempo que cuestionaba a la narrativa atada a un nacionalismo esencialista. Su postura era la de reivindicar el papel de la Historia como un medio de socialización para crear un sentido de pertenencia de acuerdo con los problemas actuales y desde diferentes horizontes interpretativos. A pesar de la criticidad de esta postura, sólo se logró delinear la necesidad de construir un pasado compartido que abandone la visión de verdades absolutas de la Historia oficial.

Las anteriores posiciones se cruzaban argumentativamente y en apariencia eran coincidentes (por ejemplo, quién se opondría a sustituir la Historia de verdades absolutas que ha reinado en la narrativa escolar); sin embargo políticamente tenían intenciones diferentes. Así pues, las reformas curriculares se revolvieron en las arenas movedizas del discurso educativo oficial y las críticas de una sociedad dispersa que no logró institucionalizar sus propuestas.

Un elemento significativo en los tres momentos de la querella escolar fue el cuestionamiento al papel del Estado para escribir la Historia, así como su legitimidad para crear y divulgar los íconos de identidad, elemento que se cruzó con el enojo que causó la exclusión de acontecimientos y personajes que dieron coherencia a la imagen que tenemos de nuestro pasado. Uno de los puntos que generaron el cuestionamiento fue la omisión de personajes históricos fuertemente arraigados en la memoria histórica (1993) y de acontecimientos que son considerados como el fundamento de la nación mexicana, como la historia mesoamericana (2004), y en menor medida la valoración equívoca de determinados temas históricos e inexactitudes históricas con lo que algunos libros estaban plagados.[5]

Respecto a los contenidos en los libros de Historia, en estos tres momentos de la RIEB fue posible apreciar nítidamente la forma en que se expresaban los sentimentos nacionalistas en la sociedad mexicana, de cómo los héroes y los hechos históricos que ha impuesto la Historia oficial se integran y son parte consustancial del imaginario o memoria histórica que permean en casi toda la sociedad, tal como lo ha señalado Marc Ferro, "la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia" (1990, p. 9).

[5] Por ejemplo, los libros de texto de Historia entregados a los alumnos de primaria en agosto de 2009, presentan una serie de deficiencias, tanto en información histórica como en la concepción historiográfica. Por otra parte, para el ciclo 2013-2014 la SEP detectó al menos 117 errores en los libros de texto distribuidos y elaborados aún durante la administración pasada, lo que obligó a la actual administración a elaborar una fe de erratas distribuida a los maestros.

Los combates generados por cuál es la Historia que se enseñe en educación básica no son fortuitos, analizar el papel asignado a la Historia en la reforma integral es una obligación; es necesario centrar la discusión en cómo los procesos y acontecimientos históricos sembrados por la Historia oficial hacen de nuestra memoria una realidad que se materializa en el presente e impacta en la forma en que re-creamos nuestra identidad y actuamos como ciudadanos; es decir, de acuerdo con la Historia que se enseña y de cómo la aprendemos depende mucho nuestra participación y acción individual y social.

LA BATALLA DE LA HISTORIA EN LA REFORMA INTEGRAL

Como se ha mencionado antes, la enseñanza de la Historia vive condiciones adversas y contradictorias; por un lado, se le imponen directrices educativas ordenadas por organismos internacionales que obligan la inclusión de: contenidos temáticos más acordes a las políticas educativas internacionales (como diversidad, multiculturalidad, democracia, etcétera) y de objetivos educativos en función del logro de competencias y evaluaciones con estándares internacionales con el fin de comparar y compatibilizar los aprendizajes.[6] Por otro lado, se renuncia a los valores que dieron sustento a la identidad nacional (proyecto educativo que prevaleció desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX), sin que se perfilen alternativas factibles en la configuración de una narrativa histórica que construya sentidos de pertenencia diversos, pero sobre todo, de ciudadanización con vocación democrática en la sociedad actual.

Las reformas educativas experimentadas desde la inserción de México al neo-liberalismo, han pretendido la articulación de los tres niveles en educación básica obligatoria: preescolar, primaria y secundaria, todas ellas siguen la línea de política educativa dictada por el neoliberalismo, desde el ANMEB-1992 hasta el Plan de Estudios 2011 en Educación Básica; cambios que se institucionalizaron en el Acuerdo 592 emitido por la SEP[7] como documento rector en la definición de las acciones en materia educativa. En este documento se establecen los lineamientos que darían coherencia a las acciones en materia de política educativa (se establecen los principios pedagógicos: perfil de egreso; competencias para la vida; los estándares curriculares; campos de formación, aprendizajes esperados, por ciclo y grado escolar, entre otros elementos). El siguiente largo párrafo del acuerdo (2011, p. 36), puede darnos una idea de las pretensiones de la SEP, por ejemplo, respecto a los campos de formación,[8] se dice que:

> Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto. Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano

[6] La política educativa neoliberal se maneja bajo los lineamientos impuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos metanacionales que obligan a los sistemas educativos nacionales a centrar sus esfuerzos en conseguir la universalización de la educación básica, apuntalar la educación por competencias y vincular más estrechamente la educación con el mercado laboral y llevar a cabo acciones administrativas que promuevan una paulatina disminución de las responsabilidades del Estado en materia educativa (Plá, 2008, p. 4).

[7] La SEB publica el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, el día 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación.*

[8] Los campos de formación para la educación básica son: Lenguaje y comunicación: Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y Desarrollo personal y para la convivencia.

> de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

En un primer momento, lo expresado en ese documento puede parecer algo novedoso y viable para la educación de nuestros escolares, quién no estaría de acuerdo en que "los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes […] pretenden contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal" (SEP, 2011, p. 25); sin embargo, los textos escolares contradicen lo planteado, ya que nos muestran el verdadero rostro de esta reforma.

El programa de Historia se encuentra en el campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social, que se imparte en los tres últimos grados en educación primaria y en segundo y tercer grado para la educación secundaria. Este campo formativo pretende avanzar en el desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión del medio social. El enfoque del programa de Historia presenta un conjunto de lineamientos psicopedagógicos que hacen énfasis en las competencias, se dice que la asignatura se articularía en tres ejes: *comprensión del tiempo y espacio histórico*; *manejo de información histórica* y *formación de la conciencia histórica*. Sin duda, habilidades fundamentales para acercarse a la forma de proceder del conocimiento histórico: los lineamientos psicopedagógicos que se expresan son pertinentes y congruentes con una educación que aspire a introducir a los alumnos en el desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico. Estos lineamientos psicopedagógicos (que se aceptarían de buen grado, por cualquier especialista) se desvanecen al contrastarlos con los materiales educativos presentados por la SEP: desde los libros de 1993 hasta los del ciclo escolar 2012-2013, en todos ellos, se presenta una narrativa lineal de los procesos históricos, con énfasis en la historia política, por encima de los otros ámbitos de análisis –económico, social y cultural–, a pesar de que los lineamientos afirmen que la fragmentación de ámbitos es convencional. Evidentemente, tal afirmación se revela en varios ejemplos, por cuestión de espacio, aquí sólo se señalarán algunos: los bloques temáticos del libro de quinto año de primaria ciclo 2012-2013 presentan una periodización histórica (de contenidos históricos fundamentalmente políticos)[9] que discurren bajo la lógica cronológica de lo antiguo a lo contemporáneo, lo que hace prácticamente imposible establecer el vínculo entre el presente y la realidad pasada, como se afirma con los planteamientos psicopedagógicos del Plan de Estudios 2011. No es casual que una de las críticas unánimes que se presentaron en los tres momentos de la reforma educativa, fue precisamente su estructura lineal y lo avasallante de los contenidos políticos.

Por otra parte, el enfoque afirma que la Historia está sujeta a "diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos […] información para convivir con plena conciencia ciudadana" (2011, p. 45); sin embargo, el enfoque que preñó a la reforma educativa desde sus inicios, evidenciados con los libros de texto 1993, fue una perspectiva historiográfica que ponía el acento en el desarrollo de procesos históricos con una visión eurocentrista de la historia de México; por ejemplo, en el bloque 3 del libro de cuarto del ciclo escolar 2012-2013, se habla del "Encuentro

[9] Los bloques del libro de texto de quinto año son los siguientes: Bloque 1: Los primeros años de vida independiente; Bloque 2: De la reforma a la república restaurada; Bloque 3: Del porfiriato a la revolución mexicana; Bloque 4: De los caudillos a las instituciones; Bloque 5: México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI; qué más se puede decir al respecto.

entre América y Europa" en el que se desarrolló una explicación centrada en lo europeo, así el apellido de Hernán Cortés se repite hasta el cansancio. Es claro que una interpretación eurocentrista y tradicional de la Historia conduce a la incomprensión de procesos tan importantes como el mestizaje y la propia herencia cultural multiétnica; desconocer estos procesos es desconocer lo que es hoy la sociedad mexicana.

En el bloque 4, el apartado "La formación de la nueva sociedad; el virreinato de la Nueva España", se encuentra redactado como una simple monografía que habla de generalidades y de instituciones (la Casa de Contratación de Sevilla; Cabildo o Ayuntamiento; Audiencias, entre otros), pero no ofrece alternativas para contrastar la información o la "perspectiva de los colectivos olvidados y relegados por la narrativa"; sólo se encuentra una narrativa unívoca, que no problematiza.

Mencionamos antes que los cambios presentados en las reformas no han sido fortuitos, sino que manifestaron la intencionalidad de alejarse de la historia de héroes (condición *sine qua non* para abandonar la historia tradicional o de bronce), no obstante, la "novedad" que ofrecen es una narrativa en materia económica, como lo hizo el libro de primaria de 1993 sobre las acciones del gobierno (que por cierto aún no terminaba) de Salinas de Gortari, y cuyas perniciosas consecuencias hoy padecemos. La finalidad de incluir ese contenido temático en el libro de texto de Historia fue el de ponderar a ese periodo de gobierno. Por su parte, la exclusión del estudio de Mesoamérica en la RIES-2004 fue una omisión que atenta contra las raíces de la identidad nacional y la memoria histórica de los mexicanos, pues aunque su escritura sea superficial, ayuda a que los estudiantes se acerquen a la idea de cómo muchas de nuestras prácticas culturales abrevan de esas culturas y que estas son parte fundamental de nuestras raíces, lo cual puede derivar, pensando en la transversalidad del conocimiento, hacia la promoción del respeto a la diversidad étnica, cultural y social que se enseña en Educación cívica y ética.

En el libro de quinto grado de 2012, no encontramos héroes o acciones heroicas que rememorar, así, la narrativa de la Revolución mexicana está trazada como un recuento de hechos descrita de forma lineal, tal vez lo más interesante es la página 115 que habla de la Constitución de 1917 y la reforma a tres de sus artículos. Estamos de acuerdo en desaparecer la historia de bronce, porque sólo ofrece una versión de los hechos, pero también es importante recalcar que la historia la hicieron los hombres y no las instituciones. Como lo han afirmado en diferentes espacios los historiadores Lorenzo Meyer y Patricia Galena, hay que honrar a nuestros héroes, pero para ello debiéramos sacudirnos de las verdades unívocas impuestas por la historia oficial. Así que no se trata de imponer "otras" verdades (como lo intentaron los gobiernos panistas), sino de encontrar el significado de las acciones de los personajes históricos en el presente.

Después de tanta polémica y debate de la historia que se enseña en la escuela y con base en la revisión de los programas de esta materia en primaria y secundaria, se puede observar, no sin un dejo de asombro, que la articulación pretendida o lo "integral" se resolvió mediante la tradicional periodización cronológica que va de lo antiguo a lo actual. Lo innovador hubiera sido que la articulación entre estos niveles educativos se diera a partir de la diferenciación en el desarrollo de las habilidades del modo de proceder y razonar del pensamiento histórico de los alumnos de primaria hasta llegar a secundaria y que, efectivamente, se construyera una escritura de la historia que problematizara el pasado a partir de problemas del presente.[10]

[10] En cuarto y quinto años de primaria se revisa la Historia de México. En cuarto se inicia con el poblamiento de América a los inicios de la agricultura y se termina en la formación de una nueva sociedad: el virreinato. En quinto año se trabaja desde los primeros años de la vida independiente y se termina con el bloque titulado De los caudillos a las instituciones (1920-1982).

COMENTARIOS FINALES

Los puntos a debate en cada momento de la reforma educativa son esclarecedores para valorar el papel que la sociedad le ha asignado a la Historia, al mismo tiempo, ponen de manifiesto el hecho de que la historia no es sólo importante para la academia, sino para la sociedad en general, ya que en ella se cristalizan los imaginarios que dan sustento a la memoria histórica y al sentido de pertenencia.

A pesar del reconocimiento, incluso en el ámbito oficial, de que la Historia es una asignatura que puede coadyuvar a la maduración del pensamiento crítico en los estudiantes, las reformas en torno a su enseñanza han sido poco decisivas para ofrecer a los alumnos materiales educativos y procesos de enseñanza y aprendizaje que incentiven el desarrollo del pensamiento histórico. En la enseñanza de la Historia no se innova, sólo se retoman planteamientos del constructivismo que se dice fundamentan los planes y programas de estudio. Sin embargo, el desarrollo de los contenidos temáticos de los programas demuestra todo lo contrario, ya que siguen alineados a la enseñanza tradicional con interpretaciones históricas unívocas; hay pues, una contradicción entre los supuestos psicopedagógicos que fundamentan la propuesta curricular y los contenidos temáticos. Los aportes de la psicopedagogía fueron simples "acompañantes" que sirvieron para justificar discursivamente las reformas pero que no se integraron propiamente al diseño curricular.

Los combates por la historia fueron espacios catárticos para dirimir tensiones políticas e inconformidades; sin embargo, se eludió la discusión sobre qué Historia enseñar para formar en los jóvenes una conciencia histórica que les permita comportarse como ciudadanos en el siglo XXI. Este espacio de "tensión" no llegó a suelo firme, ya que la participación se limitó a enviar acotaciones a lo planteado por las reformas curriculares, hacer comentarios incendiarios, pero no hubo acuerdos intra-institucionales para promover y alentar la investigación de mediano y largo aliento sobre el campo de la enseñanza de la Historia. En los tres momentos de las reformas a los que se hace alusión, tampoco se abrió la posibilidad de mayor intervención social para discutir sobre la importancia de la Historia y su enseñanza para la sociedad, ni se dio más claridad en torno al papel que tiene la asignatura en la configuración de la identidad nacional o de otras formas que doten de sentido de pertenencia y preserven la memoria histórica de los diversos grupos que constituyen a la sociedad mexicana. Este necesario debate está pendiente y subyace a los problemas importantes del país en la actualidad y en el futuro.[11] @

REFERENCIAS

Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* México: FCE.

Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (13). Enero-diciembre. Mérida, Venezuela: Recuperado de: *http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=652167190099505*

SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria.* México: SEP.

SEP (2004). *Reforma Integral de la Educación Secundaria ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?* México: SEP.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP.

SEP (2011). *Libro de texto de Historia, cuarto grado.* México: SEP.

SEP (2011). *Libro de texto de Historia, quinto grado.* México: SEP.

SEB (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: *Diario Oficial de la Federación.*

[11] Por ejemplo, ¿no sería importantísimo un debate social sobre el significado histórico de la expropiación petrolera en estos momentos de reformas estructurales para tomar las mejores decisiones en bien de la mayoría?

El educador crítico frente al libro de texto comercial

Reflexión para una pedagogía crítica del inglés ante la nueva reforma educativa

*Shélick Erika García Galván**
shelleri@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas públicas en México han ofrecido la enseñanza de lenguas extranjeras desde hace ya varias décadas, aunque formalmente sólo en los niveles de educación secundaria, media y superior.

En instituciones privadas los idiomas extranjeros se han impartido además en los grados de preescolar y primaria. Esta ha sido una de las razones por las cuales muchos padres de familia, preocupados por dar a sus hijos mejores oportunidades en la vida, han optado por los colegios *de paga*.

Ahora, con la reforma educativa, el inglés como lengua extranjera o ILE (en inglés, *Teaching English as a Foreign Language*, o TEFL) será *obligatorio* en las escuelas públicas desde el inicio de la formación escolar. Esta situación presupone, tanto una mayor equidad académica entre los miembros de los diversos sectores económicos de nuestro país como la modernización de la escuela pública.

Pero una reforma educativa verdadera no debe limitarse al cambio curricular, a la reestructuración de los organismos y hábitos escolares o a la adopción de herramientas educativas más llamativas o modernas. Principalmente, debería implicar la transformación real de la práctica pedagógica a partir de un cambio eficiente de paradigmas en la mente del educador.

Para garantizar que la actual reforma educativa en México traerá consigo en efecto la verdadera innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de vital importancia analizar sobre qué bases pedagógicas e ideológicas se está edificando, particularmente en el área del

* Maestra en Lingüística Aplicada. Estudia actualmente un PhD en Lenguas Modernas en la Universidad de Southampton, Inglaterra. Se especializa en didáctica crítica de lenguas mediada por tecnología.

inglés, disciplina que ocupa un lugar importante en este proceso.

Si bien es cierto que el proceso educativo requiere del esfuerzo de los estudiantes, y en los niveles básicos de los padres de familia, somos los educadores quienes tenemos la responsabilidad de analizar que el trayecto educativo y las herramientas didácticas sean los indicados para lograr la calidad académica.

Somos los docentes quienes vemos a los alumnos a los ojos. Por ello, debemos estar al tanto de los múltiples procesos y pasos que implica la reestructuración del sistema educativo en donde nos desenvolvemos, *máxime* si se refiere en especial a nuestra área de estudio.

Ante diversos puntos y disciplinas de interés, la presente reflexión se eleva desde una perspectiva pedagógica crítica para centrarse en la figura del educador como agente de cambio social y en el uso que este hace del libro de texto para la enseñanza-aprendizaje del ILE (también *textbook, school book* o *course book)*.

En este sentido, el escrito inicia con la visión de la enseñanza del inglés desde la Pedagogía Crítica (PC). Acto seguido, se hace referencia a las potencialidades que los docentes tienen a partir de su papel en el acto educativo como agentes promotores de cambio para fortalecer la democracia y la equidad social.

Para concluir, se expone la noción de libro de texto y se presentan ideas que diversos autores han desarrollado en torno a estos materiales comerciales como herramientas en la clase de ILE.

Al final, es el docente quien elige el camino a seguir. Sin embargo, para tomar una decisión consciente, debe conocer los diversos caminos entre los cuales puede elegir. Este trabajo pretende informar sobre uno de muchos senderos que existen para lograr una verdadera reforma educativa que impacte de manera positiva en la vida real: el de la PC para la enseñanza del inglés.

Una reforma educativa verdadera debe implicar la transformación real de la práctica pedagógica a partir de un cambio eficiente de paradigmas en la mente del educador. Al integrar el estudio del inglés al currículo escolar básico, la actual reforma educativa obliga a repensar los lineamientos sobre los cuales se ha desarrollado la enseñanza del idioma. Particularmente, la presente aportación se centra en el papel del docente de lenguas como educador crítico e invita a la reflexión ante el uso del libro de texto comercial en la clase de inglés como lengua extranjera.
Palabras clave: pedagogía crítica, educador crítico, enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE), análisis crítico de materiales, innovación didáctica, libro de texto comercial para la enseñanza del ILE, reforma educativa.

A true educational reform must involve the actual transformation of pedagogical practice from an efficient paradigm shift in the mind of the educator. By integrating the study of English to the basic curriculum, the current educational reform requires rethinking the guidelines on which language teaching has developed. Particularly, the present contribution focuses on the role of the language teacher as a critical educator and invites to reflect on the use of the commercial text book in the EFL class.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La enseñanza del inglés ha sido objeto de críticas por diversas razones, desde una clara negación de las esferas

del significado (semántica) y el uso (pragmática), hasta la falta de innovación en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías. Sin embargo, consciente de las limitantes espacio-temporales, el presente escrito se limita a exponer únicamente las reflexiones provenientes del paradigma crítico.

Iniciemos por exponer que un idioma refleja la cultura de un grupo social, proyecta sus perspectivas, valores e ideologías, incluso sus percepciones sobre otras personas, el ambiente y sus entidades. Ciertos autores sostienen que el inglés no es un "idioma inocente" (Akbari, 2008, p. 277), puesto que representa el imperialismo lingüístico actual; incluso, se ha revestido a la lengua de personalidad, cuando se sostiene que su identidad es el resultado de "lo que le ha sucedido y lo que ha hecho a otros" (Pennycoock, 1998). Estas reflexiones emanan de discusiones que ha abordado la PC en torno a los valores, supuestos y práctica que han dirigido a la enseñanza del ILE.

Ante los severos cuestionamientos de que ha sido objeto la lengua inglesa como elemento de poder y dominación, llama la atención que sus críticos la sigan utilizando para redactar los mismos documentos que usan para presentarla como un instrumento de dominio.

Entiendo esto como una contradicción que deja en claro la relevancia del inglés para el flujo del conocimiento y que es el uso que los individuos dan a las cosas lo que las convierte en herramientas destructivas, amenazadoras o colonialistas, o en un instrumento para la igualdad, la paz y el desarrollo.

El inglés fomenta la convivencia entre miembros de diversas lenguas-culturas. En la imagen, profesores provenientes de México, China, Filipinas y Perú en Australia

Desde una perspectiva personal, una lengua particular no debería considerarse por sí misma responsable de la existencia de una realidad social determinada. Así, lo que sería productivo analizar es la metodología y los materiales que median la formación en ILE, es decir, cómo y con qué enseñamos inglés y qué ideologías estamos promoviendo al hacerlo.

Dentro del área de la PC, la enseñanza de lenguas se ha presentado como un proceso cognitivo que a la fecha carece de implicaciones socio-políticas reales (Akbari, 2008). En este punto, para comprender mejor esta afirmación es de utilidad familiarizarse con los postulados de la disciplina.

La PC es un paradigma educativo que busca desarrollar alternativas que permitan transformar a la sociedad en beneficio de quienes enfrentan una realidad adversa; promueve el activismo social por medio de una política de comprensión, dignidad, igualdad y respeto por las particularidades relativas a la clase social, la ideología, el origen, género o la cultura. Se opone a los efectos de la explotación, la dominación enajenadora y la injusticia en las escuelas, y propone opciones que permitan enfrentar los retos existentes en este sentido.

Este enfoque fomenta en el individuo el pensamiento crítico y libre ante las ideas y valores impuestos, y se manifiesta contra los conceptos monolíticos del concepto *identidad*. Apoyados en la PC los grupos en desventaja pueden "legitimar su propia existencia y reclamar sus derechos" (Akbari, 2008, p. 282).

Es importante notar que la PC cuestiona la influencia de los grupos hegemónicos (los grupos de poder) que dictan el tipo específico de ciudadano que la educación ha de formar. Para ello aclara que ningún profesor, institución educativa, currícula o material escolar es "políticamente neutral". Además, afirma que las *reformas*

educativas y sus estrategias retóricas tienden a privilegiar las concepciones y valores de ciertos individuos sobre otros (Hinchey, 2004, p. 115).

Dado que la PC lucha por la justicia social a través de un cambio en la educación por medio de la acción de docentes y estudiantes, se entiende que estos últimos deben recibir una enseñanza de calidad que les de el poder que necesitan para lograrlo. Así, las escuelas se convierten en centros de generación de oportunidades sociales equitativas (Hinchey, 2004, p. 119), y no en espacios donde los alumnos son adoctrinados con una ideología impuesta por otros que desconocen el contexto en que se desenvuelven. Se pugna por incluir en la formación escolar los conocimientos que sean familiares al educando en su vida cotidiana, a fin de que el aprendizaje sea significativo y los saberes del estudiante sean empleados por él en su beneficio educativo.

En el caso de la didáctica del inglés en México, dado que trata con valores que vienen de fuera, es importante no sólo enfocarse en la competencia lingüística, sino también incorporar el conocimiento y la experiencia del alumno en su propio contexto. Es decir, el alumno no sólo debe conocer las estructuras y reglas gramaticales, sino que debe poder comunicarse en la vida real y, sobre todo, poder compartir su identidad cultural.

El inglés como medio para comunicar lo propio

En el caso de la didáctica del inglés en México, dado que trata con valores que vienen de fuera, es importante no sólo enfocarse en la competencia lingüística, sino también incorporar el conocimiento y la experiencia del alumno en su propio contexto

Para ilustrar este punto haré referencia a una experiencia personal: en los 15 **años que llevo trabajando como docente, nunca he visto un** *textbook* comercial que rescate los elementos culturales del educando (aunque pudiesen existir y si alguien conoce alguno agradecería mucho que me lo hicieran saber) y que lo apoye para compartirlos. Parece como si su propia identidad se *borrara* en la clase de inglés.

En contraste, dentro de interacciones que he tenido en mi vida personal y profesional con personas de otros países, he notado que estas tienden a interesarse en las tradiciones, costumbres, fiestas y narrativas de México. Ante esta situación me he preguntado c**ómo podría** el alumno hablar sobre su propia identidad cultural en inglés, si nunca lo hace en el aula.

Empezar a hacerse preguntas que surgen del descubrimiento de una falta de coherencia entre lo que observamos y lo que enseñamos es el inicio para convertirse en un educador crítico.

EL EDUCADOR CRÍTICO

Aun cuando la PC percibe la educación como una institución inherentemente política, de acuerdo con Akbari (2008, p. 277), tales implicaciones políticas no siempre son evidentes para muchos profesionistas. Es interesante analizar lo que de manera consciente o inconsciente se lleva al aula: cuando los profesores expresan una

idea sobre lo que la educación, las escuelas y los materiales instruccionales deberían promover, se están manifestando a favor de un paradigma educativo específico.

La PC conmina a los educadores a conocer cabalmente el enfoque educativo que siguen o promueven, así como sus implicaciones prácticas, políticas o económicas. En este sentido, los teóricos críticos recalcan la importancia de analizar de manera consciente y profunda los paradigmas que aceptan como deseables o necesarios (Hinchey, 2004, p. 6).

Es importante reflexionar sobre cuántos de los profesores que dicen seguir (o se les exige que sigan) un método de enseñanza determinado están totalmente conscientes de lo que este implica en realidad en la vida de los educandos. En muchos casos, hay una tendencia a seguir "el enfoque en boga" sin realmente entender a profundidad sus propuestas. En el área de la didáctica del inglés, este punto se puede ejemplificar con las concepciones y acciones de los docentes de esta materia sobre el enfoque comunicativo. Muchos de ellos asumen que tal paradigma implica una negación de la gramática, cuando esto es falso. Bajo tales supuestos, su práctica se centra en actividades de diálogo e interacción desprovistas del componente estructural que, en equilibrio con las dimensiones del uso y del sentido, es tan significativo. Por su parte, otros docentes suelen enfocarse casi totalmente en la estructura, dejando de lado la semántica y la pragmática, repitiendo oraciones fijas y limitadas, y no obstante afirman seguir el enfoque comunicativo, aun cuando su práctica docente esté totalmente alejada de él (García, 2011).

Los educadores deben tomar decisiones que se fundamenten en información fehaciente, dado que "los supuestos producen comportamientos, y éstos tienen consecuencias" (Hinchey, 2004, p. 6) para los alumnos que nos confían su formación. Sin embargo, para poder ser educadores críticos, un punto medular es integrar en los cursos de formación docente el trabajo en PC desde un inicio.

Es bien sabido que nadie puede dar lo que no tiene; así, difícilmente un profesor podrá ser crítico si antes nadie le orientó hacia el paradigma.

La clase de inglés incita a desarrollar actividades maravillosas que divergen de lo establecido por los materiales comerciales

Volviendo a la arena del ILE y al objetivo de este escrito, ¿hasta qué punto los docentes y estudiantes de inglés nos concentramos en seguir al pie de la letra las indicaciones, ejercicios y tiempos que nos marcan los libros de texto?, ¿tenemos opción de no hacerlo o estamos condicionados mentalmente a hacerlo?, ¿hay algo de negativo en divergir?

Las respuestas a estas preguntas variarán de persona a persona, pero se darán de una manera más informada si se conocen algunas de las opiniones contrastantes que se han dado en torno al libro de texto.

TEXTBOOKS: LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DEL ILE

La popularidad de que gozan los libros de texto en la enseñanza del ILE es innegable. Difícilmente podrá verse una clase de lengua que no cuente con ello. Su postura como recurso fundamental puede atribuirse, además de su efectivo sistema publicitario (Sheldon, 1998), a que son de gran ayuda en situaciones que van más allá de la mera enseñanza de una lengua (Richards, 1998; Williams, 1983; McGrath, 2006; Gómez-Rodríguez 2010); por ejemplo, se ha mencionado que el *textbook* commercial:

- refleja directamente los tipos de prácticas lingüísticas que los estudiantes deben enfrentar fuera del aula;
- proporciona la base para el contenido de cada clase y

presenta de manera específica las competencias que se deben enseñar;
- es la principal fuente de contacto con el idioma para los alumnos, incluso fuera del aula;
- ayuda y guía a los profesores de lengua que no tienen experiencia docente o que no saben cómo desarrollar cabalmente la planeación de clases.

Está claro que muchos escritores conciben a los libros de texto como herramientas de alta calidad y recursos fundamentales para el aprendizaje del idioma Inglés.

Gómez Rodríguez (2010) considera que los libros de texto son materiales didácticos diseñados tanto para alumnos como para los docentes, puesto que integran contenidos que se presentan de manera adecuada, cuentan con un desarrollo progresivo de las formas y las funciones del lenguaje, y tratan de ofrecer actividades que permiten resolver problemas.

Otros beneficios que el autor encuentra en los libros de texto son su potencialidad para relacionar el idioma con los intereses y aspiraciones personales de los alumnos, para abarcar temas interculturales y vehicular el estudio de las lenguas con otras materias.

El escritor también afirma que los libros de texto ofrecen un vocabulario significativo para el contexto del educando y que se basan en los enfoques más innovadores en materia de educación.

Finalmente, Gómez-Rodríguez (2010, p. 327) añade que "más allá del mero estudio de las formas lingüísticas, [los libros de texto] ofrecen oportunidades para comunicarse, interactuar y negociar significado».

Desde la perspectiva crítica de la formación en ILE surgen, sin embargo, opiniones divergentes que se levantan a modo de contradiscurso ante las concepciones dominantes relativas al libro de texto comercial.

Por ejemplo, en contraste con las sugerencias hechas por Gómez-Rodríguez (2010), Tomlinson (2008, p. 3) ha encontrado que el *textbook* se centra en la enseñanza de los elementos estructurales "en lugar de en la provisión de oportunidades para la adquisición y el desarrollo".

Por su parte, Thornbury (2013) hace eco de las voces de Apple y Hutchinson y Torres en su artículo *Resisting Coursebooks*. El autor desafía lo que él llama la omnipresencia de los libros de texto. A partir de sus estudios, el autor evidencia que los libros de texto de ILE pueden ser incluso "perjudiciales" (2013, p. 205) para el aprendizaje del idioma.

Otra crítica que se ha hecho es que el libro de texto para ILE lleva al abandono de los procesos de toma de decisiones y el trabajo colegiado en las instituciones educativas (Hutchinson y Torres, 1994). Se ha declarado que el diseño "listo para usarse" del *textbook* absuelve a los educadores de la responsabilidad de desarrollar gestiones educativas y evita su participación en trabajos colegiados que deberían centrarse en lo que debe enseñarse y las metodologías para hacerlo.

Hutchinson y Torres (1994, p. 315) advierten a los educadores del peligro de "sólo sentarse y aplicar el material, confiados en que la persona sabia y virtuosa que produjo el libro de texto sabe lo que es bueno" para ellos. Sin embargo, este es rara vez el caso.

Uniéndose a la voz de estos autores, Apple (1997) ha sugerido que los materiales educativos prediseñados privan a los profesores de la oportunidad de dialogar, reflexionar y trabajar colectivamente para analizar las necesidades de sus estudiantes. Apple sostiene que esto lleva hacia un mayor control de las corporaciones sobre la educación.

El autor sugiere que, incluso, el *textbook* favorece el "desentrenamiento" de los docentes, es decir, una atrofia gradual inducida de las habilidades pedagógicas de los educadores y la privación de las capacidades intelectuales didácticas que se desarrollaron en la formación de profesores. Para Apple, el proceso de desentrenar

es fundamental para "reconvertir" a los profesores, sustituyendo o eliminando los conocimientos y habilidades que no son convenientes para las corporaciones.

Existen muchas otras críticas en torno al uso del libro de texto en la clase de inglés. Por cuestiones de tiempo y espacio esta sección concluye con la aportación de Crookes (2010).

El autor sostiene que no existen materiales para ILE orientados hacia la pedagogía crítica. Más aún, observa en los libros un diseño "unitalla", que implica instruir a todo el mundo con un mismo contenido.

Crookes invita a los educadores a reflexionar sobre este punto, que lleva a la simplificación del contexto social, la promoción de las ideas hegemónicas, la negación de realidades alternas y el desvanecimiento de la identidad del educando, entre otros.

Apple (1997) y Giroux (2001) concuerdan en que las personas requieren de diferentes tipos de enfoques y materiales didácticos: aquellos que sean coherentes con sus realidades, necesidades, ideologías, peculiaridades, entre otros.

Una vez expuestas las diversas opiniones en torno al libro de texto, es el profesor quien decide qué camino elegir, qué ideas retomar, qué modificar y qué dejar de lado.

Materiales accesibles a los educandos y que potencien sus virtudes

Al elegir un libro de texto para ILE, debemos de recordar que se trata tan sólo de una herramienta que debe facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no controlarlo

REFLEXIÓN FINAL

Hemos hablado sobre una nueva manera de pensar la educación para lograr una reforma educativa verdadera, efectiva. En este sentido, resalta la importancia de reflexionar sobre los actos de nuestra vida como docentes en el aula, sobre nuestro desempeño y las decisiones que tomamos.

Al elegir un libro de texto para ILE, debemos de recordar que se trata tan sólo de una herramienta que debe facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no controlarlo. Así, como en el caso de cualquier instrumento, es importante conocer su naturaleza, saber cómo funciona, cuáles son sus puntos débiles y fuertes, sus implicaciones y cuándo debe dejarse de lado o hacer ajustes para el beneficio de los educandos.

Ante esta situación sería interesante reflexionar sobre las siguientes interrogantes: ¿verdaderamente usamos los *textbooks* como una herramienta en la clase de ILE? Caso contrario, ¿los materiales comerciales son para nosotros la directriz principal de la actividad áulica y el fin de nuestra enseñanza? En otras palabras, ¿en qué grado pretendemos realizar todos los ejercicios del libro de texto, uno tras otro para completar el material en el periodo escolar establecido aun cuando no haya tiempo de integrar otras actividades?, ¿las actividades complementarias también son dirigidas en nuestra clase

por los materiales comerciales que acompañan al libro? ¿Hasta qué punto cuestionamos los contenidos del material comercial cuando detectamos que algo no está funcionando como debería? ¿Somos los docentes quienes orientamos la construcción del conocimiento?, ¿somos meros administradores de lo que las editoriales comerciales dicen que debemos enseñar?

El educador crítico fomenta la creación por parte de los alumnos, no el consumismo

El lograr una verdadera reforma educativa está en saber qué es lo que en realidad necesitan nuestros alumnos y ser capaces de proporcionárselos. El docente crítico no fomenta el consumismo, la dependencia o la obediencia ciega, sino el pensamiento crítico y la construcción de saberes. Enseña con el ejemplo. @

REFERENCIAS

Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. Critical Pedagogy in ELT. *Oxford Journals, Humanities. ELT Journal, 62* (3), 276-283.

Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Paulo Freire/Miño y Dávila editores *(Educación internacional).*

Crookes, G. (2010). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching, 43* (3), 333-348, julio. Cambridge Journals.

Dawar, N. y Yorba, L. (2004). An Imperfect Meritocratic Screening System. Retrieved Thursday Recuperado de *http://pakistanlink.org/Commentary/2013/Jan13/25/06* el 29 de agosto de 2013.

García, S. (2011). Didáctica del inglés y TICS: propuesta de recontextualización. *Entre Maestros, 11* (39), 58-67.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Madrid, España: Graó *(Biblioteca de aula).*

Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? *Educación y Educadores*, *13* (3), 327-346. Recuperado de *http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728/2330#1* el 7 de abril de 2014.

Hinchey, P. H. (2004). *Becoming a Critical Educator. Defining a Classroom identity, Designing a Critical Pedagogy*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang Publishing.

Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal, 48* (4), 315-327.

McGrath, I. (2006). Teachers' and Learners' images for coursebooks. *ELT Journal, 60* (2), abril. DOI:10.1093/elt/cci104 17.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cutura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid, España: Paidós *(Educador).*

Mclaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Graó.

Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Richards, J. C. (1998). *The Role of Textbooks in a Language Program.* Cambridge, Inglaterra: Oxford University Press.

Shledon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, *42* (4), 237-246.

Thornbury, S. (2013). Resisting Coursebooks. En *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 204-223). Palgrave, Estados Unidos: Macmillan.

Tomlinson, B. (ed.) (2008). *English Language Learning Materials. A Critical Review.* Londres, Inglaterra: Continuum.

Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal, 37* (2), 251-255.

Cara de cocol

*Ana Magdalena Solís Calvo**
anamsoliscalvo@hotmail.com

La bruja Cara de cocol era una bruja como todas, con una nariz horrenda, pelos de estropajo y verrugas, en fin, nada singular.

Sin embargo, tenía un gusto especial: comer chicharrón. ¡Ah, pero no cualquier tipo de chicharrón! No, no, no, a ella le gustaba comer ¡chicharrón con pelos!

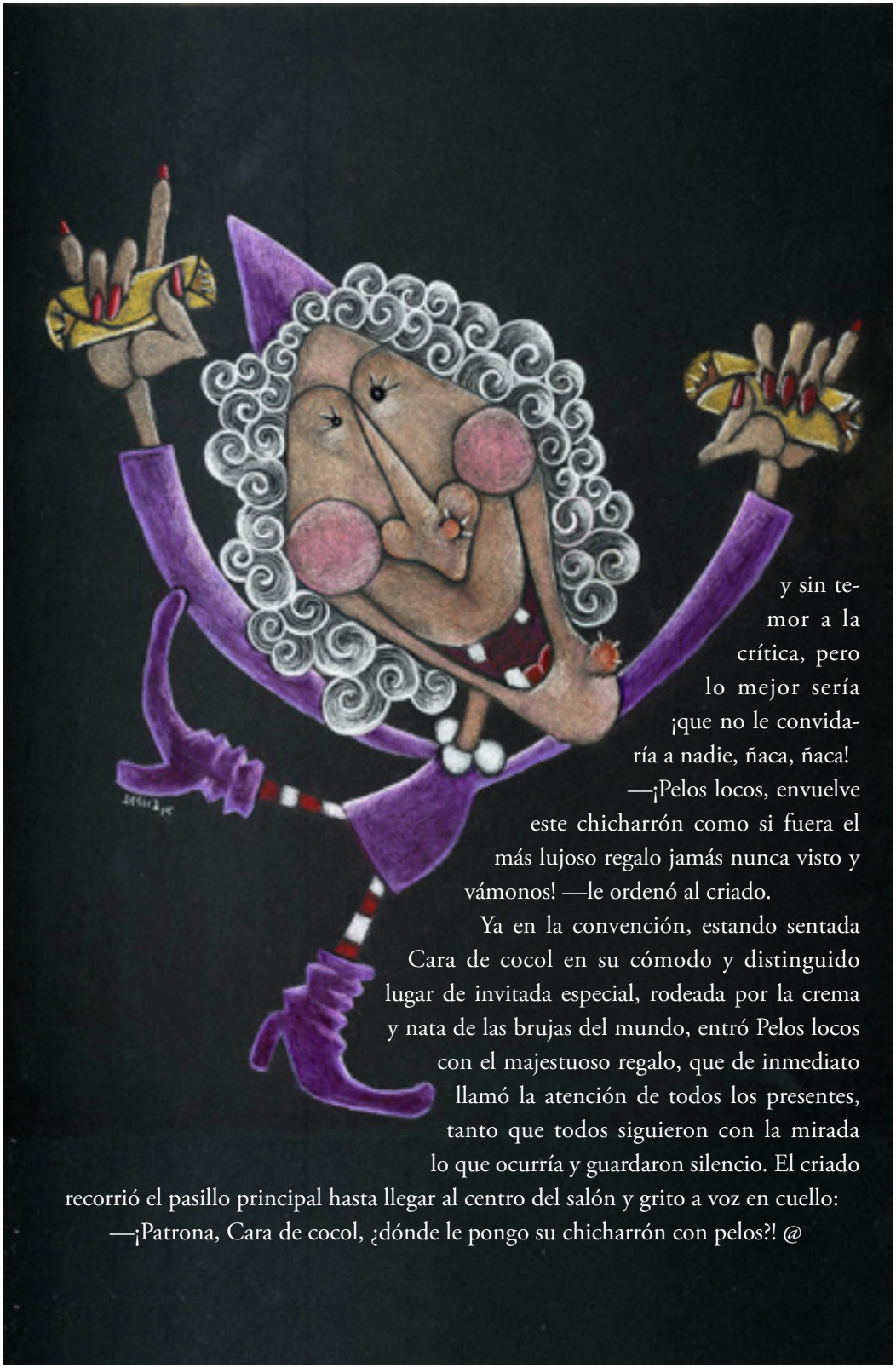
—Mmm, ¡qué delicioso taquito de chicharrón con pelos me voy a desayunar! —dijo antes de engullir el grasoso, peludo y crujiente alimento.

En esas estaba cuando recibió una misiva que la requería como invitada de honor a la convención internacional de brujas que se llevaría a cabo esa misma noche. ¡Ah!, Cara de cocol no podía estar más orgullosa! ¡A esa reunión asistiría la crema y nata de todo el mundo brujil!

Comenzó a preparar las galas para el evento, acomodó sus mejores recetas mágicas para presumirlas ante las brujas más famosas del mundo, su caldero, sus conjuros con mayor efecto apantallante. ¡Ups!, pero ¿y su chicharrón con pelos?, ¿cómo podría llevar su amado y delicioso chicharrón con pelos sin que ninguna de las brujas amargadas y criticonas lo viera?

¡Ah, una idea brillante vino a su mente!: envolvería el chicharrón como si fuera un suntuoso regalo y haría que su criado se lo entregara, como obsequio de un fiel admirador. Así dejaría a todas con el ojo cuadrado y muertas de la envidia. Se comería el chicharrón en la noche sin ser vista

* Egresada del DIE-Cinvestav. Autora de libros de texto para educación básica y media superior. Desarrolla la línea de investigación en Lengua y Nuevas Alfabetizaciones Digitales en la Unidad UPN 097 Sur DF y coordina el diplomado Lectores creativos y cultura escrita.



y sin temor a la crítica, pero lo mejor sería ¡que no le convidaría a nadie, ñaca, ñaca!

—¡Pelos locos, envuelve este chicharrón como si fuera el más lujoso regalo jamás nunca visto y vámonos! —le ordenó al criado.

Ya en la convención, estando sentada Cara de cocol en su cómodo y distinguido lugar de invitada especial, rodeada por la crema y nata de las brujas del mundo, entró Pelos locos con el majestuoso regalo, que de inmediato llamó la atención de todos los presentes, tanto que todos siguieron con la mirada lo que ocurría y guardaron silencio. El criado recorrió el pasillo principal hasta llegar al centro del salón y grito a voz en cuello:

—¡Patrona, Cara de cocol, ¿dónde le pongo su chicharrón con pelos?! @

¿Un nuevo útil escolar? Las *netbooks* en la formación docente*

(segunda parte)

*Lili Ochoa de la Fuente***
ochoadelafuente@gmail.com

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS CON TIC/*NETBOOK* EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El propósito del carácter exploratorio de este estudio pretende reconocer y aportar otras evidencias respecto de lo que efectivamente sucede en las incipientes prácticas docentes con tecnologías de la información y la comunicación (TIC)/*netbooks* durante el primer año de implementación del Programa Conectar Igualdad (PCI).

Se trata de tres clases cuyas propuestas de enseñanza devienen de constituciones disciplinares diversas. En el caso de la materia Física Teórica (JF3), un espacio que apela a contenidos abstractos de alto grado de complejidad; el Taller de Física (JF3b), donde el diseño y la puesta en uso de la experimentación es al mismo tiempo contenido y la metodología de trabajo para conceptos y fenómenos de otras materias; y Práctica y Residencia (JF4), en la que se analizan y brindan herramientas para la construcción de los planes de clase y ajustes para la mejora de las clases efectivamente dadas.

---

* El presente artículo se referencia en el Informe de Investigación de Lili Ochoa de la Fuente del proyecto mencionado quien bajo la guía de la directora de Investigación Educativa del INFD, Inés Cappellacci, formó parte del equipo de investigación coordinado por Cecilia Ros y conformado por: Delia González, Analía Segal, Julieta Montero, Melina Masnatta y Silvina Simolai. La autora también elaboró materiales pedagógicos sobre los criterios de escritura y grillas de edición de los informes de investigación de los investigadores de los ISFD. Este artículo cuenta con la valiosa lectura y el trabajo de su correctora de estilo Carolina Fernández.

** Investigadora y colaboradora en el Ministerio de Educación, Argentina.

Caso JF3: La clase de la materia Física Teórica de tercer año se desarrolla en 60 minutos con siete estudiantes, la totalidad de la matrícula, lo que resulta inusual para el docente. El profesor a cargo pertenece a la comunidad de docentes que comparten prácticas y discursos pedagógicos interesados en las TIC, particularmente, implicado no sólo en el uso sino en la creación de herramientas digitales. El espacio es el Laboratorio de Física. Los estudiantes se ubican todos sobre la primera larga mesa de laboratorio que hace de mesa de trabajo; el profesor en otra, cerca y frente a ellos. El tema es el análisis del efecto fotoeléctrico conocido por los alumnos en clases anteriores, pero no explicado conceptualmente según Einstein. Todos los estudiantes cuentan con una *netbook* del PCI, el docente con su *notebook* personal. La inclusión de otra herramienta digital, el simulador PhET, conocida por los alumnos, se realiza sin conexión a internet, fue descargado por los estudiantes desde una página seleccionada por el docente e instalado previamente a la clase. En tanto, la simulación creada por el docente en Power Point, y sus funciones básicas animadas, opera como demostración de la explicación teórica y se proyecta con el cañón desde la *notebook* del profesor. Durante este momento, especialmente, la atención se focaliza en la escucha del maestro y la proyección de la pantalla. Los alumnos valoran "la obra" como novedosa pues la visualización animada profundiza y corrige aspectos de la comprensión del fenómeno. La consigna de la actividad, resolución de un problema, es dictada y copiada a mano en papel por los estudiantes quienes, mayoritariamente, utilizan la calculadora científica externa a las *netbooks*. *A posteriori* confrontan los resultados con el simulador de licencia comercial. La clase se desarrolla en un clima tranquilo y es el profesor quien, insistentemente, provoca la poca intervención e intercambio oral de los alumnos, situación relacional que no excluye una productiva participación en el aprendizaje. Resulta relevante destacar la mediación constante del docente para explicar asuntos tecnológicos en resguardo del alto grado de abstracción que conlleva su disciplina y la didáctica. La actividad de evaluación se plantea al cierre como ocurrencia no planificada ya que el profesor considera el buen uso del recurso digital para la apropiación del fenómeno. La tarea para el hogar es de resolución externa a la clase y su explicación es aprovechada por el docente para anticipar la continuidad de la secuencia temática.

En esta segunda parte del presente artículo se enfatiza la inclusión digital y la construcción de prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI) para la formación docente de nivel secundario bajo el modelo 1:1. A partir de políticas pedagógicas diseñadas y desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desde 2007, el PCI y los correspondientes lineamientos jurisdiccionales, la Coordinación de Investigación Educativa promovió la indagación que hoy presenta evidencias para la discusión de la comunidad educativa.
Palabras clave: indagación pedagógica, educación, TIC, formación docente, *netbooks,* prácticas escolares, Programa Conectar Igualdad, prácticas de enseñanza, experiencias formativas.

This second part of the article emphasizes the digital inclusion and construction of teaching practices under the Connect Equality Program for Secondary level teachers training under model 1:1. From pedagógical policies designed and developed by the National Institute of Teacher Education (INFD) since 2007, the Connect Equality Program (PCI) and the corresponding jurisdictional guidelines, the Coordination of Educational Research promoted the inquiry that today presents evidence for its discussion in the educational community.

Caso JF3b: La clase de la materia Taller de Física de tercer año se desarrolla en 1 hora 15 minutos con casi la totalidad de la matrícula. El profesor a cargo pertenece al colectivo de docentes que comparten prácticas y discursos pedagógicos interesados en las TIC. El aula es amplia e invade el espacio el ruido de las motos de la calle. No se cuenta con conexión a internet, tampoco con aula virtual y fue el docente quien a través de *pen drive* compartió previo a la clase los recursos digitales planificados. Desde el inicio los estudiantes se distribuyen en dos grupos visiblemente identificados –los que cursan su primera carrera y los egresados del profesorado de matemática que estudian Física en segunda instancia–. Se trata de un espacio curricular netamente práctico destinado a desarrollar competencias relativas al diseño de experimentación de laboratorio, destrezas y herramientas de física experimental, tratamiento de datos e integración de la experimentación con fines didácticos en las actividades del aula. El objetivo de la clase es estudiar experimentalmente el movimiento circular de un cuerpo, a partir de una situación real, mediante el uso de las TIC. Para eso los estudiantes estuvieron presentes en una clase de Mecánica (que dicta el mismo profesor) donde los alumnos de primer año produjeron un video –movimiento circular de una moneda sobre la bandeja de tocadiscos– que en la clase observada se utiliza como material didáctico de la consigna de apertura. La primera actividad es individual –o grupal si así lo desean– y propone el análisis del video mediante una descripción cualitativa a través de una guía de observación conceptual de tres preguntas. La segunda avanza en el estudio del video y pone en uso el programa Data Point que al deslizarse cuadro por cuadro ofrece la posibilidad de la recolección de datos –tiempo-posición angular– y considera las referencias angulares del plato del tocadiscos. En tercer lugar los estudiantes recuperan la información del archivo de texto en la planilla de cálculo (Excel) y así los datos se transforman en una tabla para poder graficar. Las actividades con los *software* digitales resultan novedosas, la mayoría no conocía el Data Point ni el uso propuesto con el Excel. Luego los gráficos se imprimen, se cuelgan en el pizarrón y al observar similitudes y diferencias son interpretados en una puesta en común que dura menos tiempo que el estimado. La socialización de los resultados es la última actividad ya que la propuesta de evaluación, el informe, queda a cargo de los alumnos, sin mayores precisiones por fuera de la clase. Es el profesor quien circula en el espacio y realiza una mediación oral constante de asuntos conceptuales, didácticos, tecnológicos y operativos mientras asiste, uno a uno, a los alumnos acercándose a los bancos individuales. Aún así, para ciertas imprevisiones técnicas, se auxilia y habilita la intervención de los alumnos. El profesor identifica a esta clase como su primera práctica de enseñanza con el Modelo 1:1.

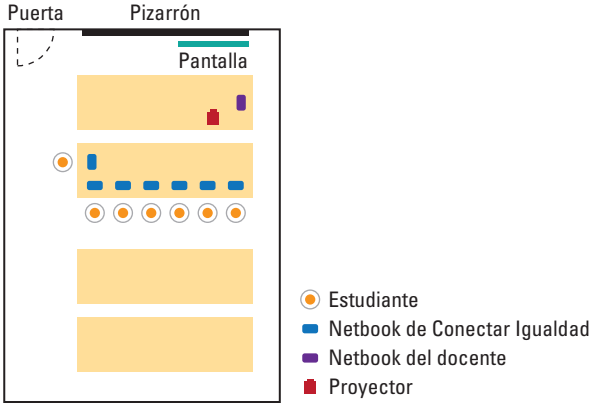
Caso JF4: La clase de Práctica y Residencia de cuarto año se desarrolla en 1 hora 20 minutos con tres residentes, la totalidad de la matrícula. Los actores llaman a la modalidad de trabajo encuentro-conversación, en la que los alumnos exponen las clases a desarrollar o desarrolladas y en este último caso se define como instancia de *autoevaluación*. Es el profesor quien, mayoritariamente, realiza aportes y consideraciones aunque también suceden comentarios entre pares pero están retraídos. El ambiente es tranquilo, relajado, y resulta evidente que los alumnos esperan que el docente realice la devolución y la autorización pedagógica de sus saberes y clases. Sucede en la sala de profesores, espacio con conexión a internet. Una de las residentes, minutos antes de la clase observada, dio y aprobó su última clase de residencia. En tanto otro residente lo varía a la mañana siguiente. Durante el encuentro se reconstruyen dos clases en las que se proyectaron dos presentaciones Power Point (textos instructivos, palabras y fotografías) y simuladores PhET. Aparece el trabajo colaborativo entre los residentes que comparten producciones digitales propias y pasan a formar parte de su biblioteca digital, *para el momento que lo necesiten lo tengan a mano*. Si bien se incitaron ciertas reflexiones, comentarios estimulantes y aportes pedagógicos, no se realizó un análisis didáctico o disciplinar explícito de los recursos didácticos digitales elegidos. Aún así, vale la pena destacar la advertencia pedagógica del profesor (sin mayores precisiones, ni discusiones más amplias sobres las TIC) *se trata de innovar sin desechar, ni perder saberes*. No obstante, más allá de que el plan de estudio de la carrera sólo consigna una materia de las TIC, al evaluar, el docente queda sorprendido por cómo los alumnos buscan información y recursos, puesto que se evidencia que las decisiones referidas al mundo TIC están a cargo de los estudiantes. El criterio de la selección de los materiales priorizó la dimensión didáctica ligada a la motivación y el poder sostener un ambiente de trabajo para la construcción conceptual en las escuelas secundarias muy conflictivas. El tiempo de cierre de la clase lo marcó la movilidad de los residentes, una de ellas vive a 35 km del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y otra a 20 km, si pierde el último colectivo, de las 22 horas, tiene que caminar los kilómetros restantes a su casa.

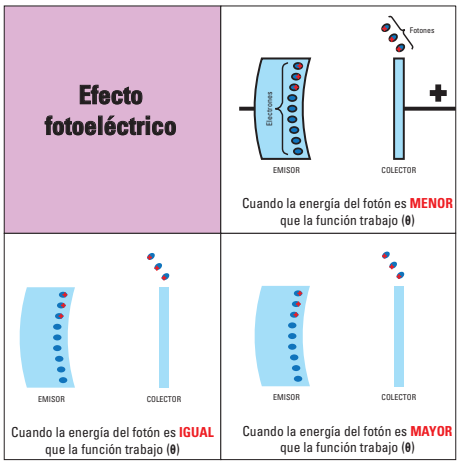
JUEGUEN, PRUEBEN, HURGUEN. CONSIGNAS Y ACTIVIDADES

En dos casos (JF3b) (JF3), las actividades que incluyen el uso de las TIC refieren a contenidos presentados de otra forma en las clases anteriores de una misma secuencia temática. En cambio, en JF4 su consideración se vincula como recurso didáctico atractivo y motivador para la enseñanza de contenidos en las escuelas secundarias. La fundamentación del espacio curricular es "que en el contexto actual es indiscutible que las TIC se vayan incorporando paulatinamente en la práctica habitual alumno-residente".

En JF3b es la primera vez que el docente utiliza los recursos digitales en un diseño de experimentación: "registrar en tiempo real los cambios producidos en el fenómeno estudiado" que agiliza los procedimientos manuales conocidos por los estudiantes "y que llevan mucho más tiempo". La consigna para los alumnos es analizar un video de un diseño experimental previo producido por otros estudiantes, *movimiento circular de una moneda*, mediante una guía observación dirigida que permite el procesamiento de datos con planilla de cálculo y Data Point, *software* previamente instalado en las *netbooks*.

En cambio, en la clase JF3 los simuladores PhET son conocidos por los estudiantes, no así la simulación creada y presentada por el profesor como demostración de un modelo digital ligado a la visibilización de un fenómeno complejo para *analizar conceptualmente la explicación del efecto fotoeléctrico*. El simulador de





autoría docente se instala como novedad de la clase y este recurso no es manipulado por los estudiantes durante la clase y sí el docente promete compartirlo luego. La actividad de resolución de una situación problemática se despeja a partir fórmulas y ecuaciones, mayoritariamente, con el uso de la calculadora científica cuyo resultado se confronta con el simulador de licencia comercial instalado en las *netbooks* por los alumnos para la ocasión.

En JF4, la clase se define y se desarrolla como un encuentro-conversación en el que los alumnos planifican propuestas y analizan prácticas en general y la inclusión de TIC/*netbook* en particular con el profesor y sus compañeros durante su residencia.

En los tres casos la realización de las consignas admiten por parte del docente una alternancia del tratamiento disciplinar (teórico, didáctico y experimental) con tecnologías clásicas y dispositivos digitales y

son comentadas oralmente por los profesores. En JF3, además, una de ellas es dictada y el formato papel es el elegido como soporte de las actividades al tiempo que los estudiantes consultan también un apunte fotocopiado. En cambio en JF3b, los gráficos se imprimen en el aula antes de ser colgados en el pizarrón-pared para el momento de puesta en común de los resultados. Mientras que en JF4, el profesor plantea una agenda de trabajo más que una consigna escolar. El docente formador cuenta con los planes de clase en formato Word impresos y entregados con anterioridad vía correo electrónico, rutina de trabajo habitual del curso. Durante la actividad de intercambio coexiste con el soporte papel la proyección digital de las planificaciones, el simulador y el Power Point, recursos didácticos utilizados en las clases de residencia del secundario. En tanto la actividad de análisis también demuestra el uso simultáneo de los simuladores, Power Point por parte de los residentes y tablas en papel que realizan los practicantes. Insistentemente el profesor aconseja la previsión pedagógica de siempre contar con un plan B, tener otra actividad en la manga "por si se cae la clase" ante vicisitudes de las herramientas digitales.

Por otro lado, este estudio presenta evidencias de que los docentes se identifican como profesionales indagadores, exploradores de su disciplina aun más allá de las clases. También los alumnos reconocen que los profesores (antes con tecnologías y recursos previos a las TIC y ahora con las *netbooks* del PCI y las herramientas digitales) les presentan modelos de experimentación que valoran como innovadores pues logran comprender mejor un concepto o facilitan operaciones de experimentación. No obstante, si bien en un caso (JF3) la exploración del *software* PhET se considera como una actividad en la planificación docente, el tiempo efectivo ocupa una dosis pequeña y final de la clase, aunque unos alumnos lo habían investigado cuando el profesor les indicó que lo bajaran de internet. Esta tarea la realizaron de manera autónoma e independiente por fuera de la clase y de igual manera lo harían para la resolución de la tarea para la casa que toma el estatus de evaluación. Mientras que en el caso JF3b, si bien el Excel es un *software* conocido para los alumnos, el uso genera algunas intervenciones individuales del docente cuando los alumnos convierten los datos de la planilla de cálculo a tabla para poder graficarlos. En cambio, en la misma clase pero durante el uso del Data Point, la exploración se superpuso con la actividad de experimentación del *software,* directamente implicada en la recolección y volcado de datos (tiempo-posición angular) que interpretado será un insumo para la producción del informe final que sería evaluado.

En los casos (JF3b) (JF3) donde la actividad de evaluación resulta de una producción tangible por parte de los alumnos, su resolución queda por fuera del trabajo en aula, en un caso (JF3) dando continuidad y estimulando el uso del *software* PhET presentado en clase. En tanto en la clase de Práctica y Residencia el encuentro se despliega a partir de la consigna "autoevaluación" oral de cada uno de los residentes y la devolución del profesor toma el carácter de metaevaluación. En este caso y en las dos clases disciplinares, las actividades y consignas trabajadas logran tensionar reflexivamente a los estudiantes en su futura condición profesional respecto de cuánto y por qué mejora la enseñanza de determinados fenómenos con TIC en relación con el propio aprendizaje durante el secundario o cómo pueden hacerse cargo de una clase, teórica o experimental, en el secundario: criterios de elección de recursos y agrupamientos de alumnos. Estas nuevas inquietudes de formación a propósito de las ganancias que aporta el uso pedagógico de recursos digitales para la comprensión de conceptos, la recolección, medición y procesamiento de datos, y en tanto estimulo atractivo que colabora en *poder dar clase* a los estudiantes secundarios. Aún así, en JF3 estas manifestaciones compartidas ameritan que los estudiantes deseen enseñar con TIC al tiempo que reconocen no poder realizarlo con solvencia.

Si bien las actividades y consignas que conforman las situaciones de enseñanza, que a su vez entretejen el

contenido disciplinar y modos de enseñar, se vinculan con la autoridad docente basada en la simultaneidad que los mismos aspectos logran tensionarla, la transmisión pedagógica de estos profesores formadores, en la singularidad de cada materia, guía y pone a disposición conceptualizaciones y herramientas que parecieran crear condiciones para que los alumnos exploren, construyan y comprendan, claro está, por sí mismos y de formas más maduras dentro y fuera de la clase y en sus futuras prácticas docentes.

COMO SI FUERA UN LABORATORIO DE ALTA COMPLEJIDAD. FORMA Y CONTENIDO

Se recupera en el marco teórico de esta investigación que Dussel (2010) señala que mientras el modo escolar de operación con el saber está basado en la moderación, la distancia crítica, la reflexión y la atención profunda, los nuevos medios proponen inmediatez, aceleración, intuición, emocionalidad y atención distribuida. Si bien en el caso JF4, donde una de las residentes reconstruye la puesta en uso de materiales y recursos digitales (Power Point y simulación PhET) con los estudiantes secundarios, esas prácticas parecen comprometer otras. Según su relato, apela a la atención lineal, la concentración, la observación y la espera implicadas en operaciones cognitivas como la lectura, la descripción, la comparación y el análisis de imágenes que suceden una detrás de otra con el objetivo de que alumnos construyan un concepto del mundo físico. Similares operaciones se habilitan en el caso donde la residente usó el simulador PhET para explicar desde la herramienta digital, la visualización y cierta animación de los conceptos a enseñar. Puede notarse que las formas nuevas parecen dar continuidad a usos similares que brindarían una exposición gráfica, afiches o la manipulación de fotografías impresas. Lejos de subestimar este entrenamiento cognitivo por no asociarse a las categorías que habilitarían los nuevos medios digitales, resulta probable que los residentes priorizaron su selección para lograr capturar el interés de los chicos, generar confianza y sostener el mayor tiempo posible un ambiente de trabajo en la escuela secundaria, "sentirse desafiados era intentar trabajar y ellos decían: sí, nosotros sí podemos". No obstante, la innovación por sí misma, con y sin TIC, pareciera ser una tensión para algunas residentes ligadas a la cultura contemporánea externa, más allá del mundo escolar: "mi mamá es docente y cuando le dije que tengo la clase final, me dijo: hacé lo mismo de siempre, no innovés; y yo dije, ¡no! ¡Constantemente hay que cambiar!". En tanto el profesor advierte en su saber pedagógico: "está bien innovar, pero hay algunas cuestiones que nosotros no tenemos que desechar, fueron parte de nuestra actividad y nos dieron muy buenos resultados, y eso es lo que no debemos perder" (JF4). El mismo caso permite anticipar que para los practicantes los materiales digitales se coleccionan a modo de biblioteca de consulta y uso: "es que la ayuda de las *netbooks* es en función del futuro también". Por un lado, comparten entre pares recursos que les resultan útiles para dar clase en secundario y, por otro, se hacen cargo de una formación tecnológica entre residentes y *se pasan* presentaciones propias que traducen cómo se usa cierta herramienta. Se disponen como *tutores* y explican detalladamente el paso a paso técnico de algún recurso y lo circulan, generalmente, por *pen drive* para que otro residente lo aprenda a usar: *pautas para utilizar un simulador en óptica*. Estos modos de relación entre residentes en los que circulan las TIC motivados en cómo organizar una clase podrían asociarse, según Coll (2009), a usos que se ubican en el espacio de apropiación entre el alumno y el saber. Aun así, valdría la pena indagar hasta dónde estos espacios prácticos generan saberes pedagógicos en la experiencia de formación horizontal y refuerza el conocimiento tecnológico que, hasta ahora, resulta poco formalizado. En este punto es interesante retomar nuevamente a Dussel (2012): "es necesario que los docentes estén familiarizados con usos más ricos y más complejos de los nuevos medios para que puedan

ayudar a sus alumnos a hacer recorridos similares", ya que se trata de futuros docentes que podrían incluir recursos inconsistentes en su práctica profesional.

Otro es el análisis que se genera de la clase observada del profesor de Física Teórica. Si bien el docente, como disparador, propuso a los alumnos manipular una simulación de licencia comercial PhET a propósito de explicar el complejo fenómeno del efecto fotoeléctrico según Einstein, puso en duda este *software,* evaluó su confiabilidad disciplinar respecto de sus propósitos pedagógicos y tomó otras definiciones. El docente armó un simulador más modesto en términos estéticos a partir de formas básicas, animadas del Power Point de modo tal que no resultara necesario contar con internet para desarrollarlo en la clase. Durante la clase, la simulación de autoría docente se utiliza como demostración de un fenómeno subatómico en el que el profesor muestra una operación con el saber vinculada con los nuevos medios digitales "que permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real", según Jenkins (Dussel, 2012). Luego el maestro compartió la simulación para que los alumnos cuenten con este material de estudio en y por fuera de la clase. Su reflexividad identifica, irónicamente, a ciertos recursos digitales: "como que yo veo que los simuladores suenan muy a un cuentito de Billiken[1]" (JF3), porque si bien provoca cierta admiración resulta una simplificación banal de conceptualizaciones abstractas: "¡Ah, qué curioso!" (JF3). La decisión sobre la selección y uso del recurso no corre por fuera de su significatividad pedagógica. Se trata de no perder ni exigencia cognitiva ni rigurosidad conceptual "a la hora de enseñar y entender el concepto" en nombre de un simulador atractivo "pero no te explica nada" (JF3). Y que en esa superficial motivación de la simulación se anulen, paradójicamente, las potenciales operaciones de manipulación, interacción, variación de parámetros, relación entre variables de distinto orden y construir modelos mentales del mundo físico en las clases teóricas.

El mismo texto de Dussel (2010) que se citó al principio, esgrime argumentos sobre las potencialidades y las limitaciones de las simulaciones que señala Turkle (2009):

> La simulación se vuelve fácil de armar y difícil de poner en duda […] El modelo molecular construido con pelotas y palos cede paso a un mundo animado que puede ser manipulado con un toque, rotado y dado vuelta […] con el tiempo, ha quedado claro que […] este movimiento de la manipulación física a la virtual abre nuevas posibilidades para la investigación, el aprendizaje y la creatividad del diseño. También queda claro que puede tentar a sus usuarios a una falta de lealtad con lo real […] La simulación demanda inmersión y la inmersión vuelve difícil poner en duda la simulación. Cuando más poderosas se vuelven nuestras herramientas, más difícil es imaginar el mundo sin ellas.

El profesor de Física Teórica operó reflexivamente y puso en duda las simulaciones comerciales: "Armé una simulación en Power Point. La armé para que la simulación haga lo que yo quiero en el momento que se me dé la gana" (JF3). En este sentido la elección del docente evidencia el conocimiento de la herramienta y el uso pedagógico del recurso Power Point que, por otra parte, goza –razonablemente– de gran desprestigio en su uso más extendido y, al mismo tiempo, se alimenta el prejuicio por desconsiderar sus usos significativos para algunas disciplinas.

Por último, se destaca una práctica docente donde convergen dos mediaciones didáctico-disciplinares que colaboran en construir un entorno de enseñanza-aprendizaje a veces presencial y al mismo tiempo digital. En el caso JF3b, el recurso didáctico digital para trabajar en la clase observada es un video producido

[1] *Billiken,* revista infantil clásica y tradicional muy popular en Argentina de aparición semanal. Primera edición en 1919. Los alumnos y sus familias las utilizan como referente de estudio en casa aunque los maestros no siempre las miraban con buen agrado por su "falta de rigurosidad", si bien resultaban atractivas y brillantes para los niños.

por estudiantes de otra materia de un año inferior. El producto tangible del aprendizaje ingresa como recurso didáctico en el diseño de investigación de un laboratorio en otra clase y brinda la posibilidad de analizar experimentalmente un concepto complejo en otro curso: el movimiento circular de una moneda sobre la bandeja de un tocadiscos. Este escenario aporta condiciones singulares en las que la planificación conjunta con el docente para los diseños de experimentación asume una interfase, cierto descentramiento lineal de decisiones docentes con estudiantes de formación y, al mismo tiempo, se abren otras operaciones con el saber didáctico-disciplinar en lo que respecta a las condiciones de enseñanza.

NO HUBO QUE ARMAR ALGO RARO. USO DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

Más allá de los espacios distintos en los que se desarrollan las tres clases observadas (aula, Laboratorio de Física y sala de profesores), en todos se suman las pantallas individuales de las *netbooks* del PCI de alumnos y profesores, y en dos (JF3) (JF4) la pantalla proyectada de manera semejante a la distribución de los elementos del aula tradicional. También en todos los casos las *netbooks* ocupan el espacio físico frecuente de los cuadernos y se corren o se apoyan en las faldas cuando aparece la escritura en papel y sólo se trasladan ante un auxilio técnico. La clase JF4, con la presencia total de tres alumnos, toma un espacio reducido con conexión a internet, ya que se trata de la sala de profesores y el docente cuenta con la contraseña de acceso. Este es el único caso en el que, ante la necesidad de una residente de bajar un *software,* coexiste la presencialidad y la virtualidad explícita, mientras que en otros (JF3b) (JF3) es más sutil cuando se escuchó el tono chat de dos celulares (JF3b) (JF3) para consultar en qué aula se realizaba la clase.

En tanto por fuera del territorio del INFD la virtualidad aparece solicitada por los profesores. Previo a la clase, un docente (JF3) indica un *link* para bajar e instalar el simulador PhET, mientras que en JF3b se sustituye la operación por el pasaje del Data Point a través del *pen drive.* Y para los casos JF4 y JF3b, los profesores manifiestan que los alumnos entregan materiales (informes y planes) que ellos recepcionan vía correo electrónico. En ninguno de los tres casos los espacios curriculares cuentan con aulas virtuales, si bien un profesor reconoce haber desarrollado (JF3) un *blog* con sus estudiantes, argumenta que la presencia de las *netbook*s suspendió, quizás momentáneamente, su uso. Es infrecuente o nula la propuesta de trabajo colaborativo en línea tanto entre docentes como entre estudiantes. Las otras dos clases observadas (JF3b) (JF3) se desarrollan en espacios de amplitud generosa (aula a la calle muy ruidosa y laboratorio) para la cantidad de alumnos que forman los grupos, 11 y siete,

respectivamente, sin conectividad. Aún así esta condición física no genera circulación de los estudiantes ni agrupamientos diferenciales de los bancos. En un caso (JF3b) se visualiza cierto corrimiento similar al trabajo en grupo, en parejas o tríos; y en otro (JF4) a modo de mesa de trabajo.

En estos escenarios la presencialidad implica llamar por el nombre de pila a los alumnos. Esa es la escena cercana, del uno a uno entre los alumnos y el profesor aun desde el frente. No obstante, en JF3, la pantalla proyectada desde el cañón ocupa y se superpone al pizarrón tradicional frontal y se instala como foco compartido: los alumnos o miran al profesor o miran a la pantalla. Por eso, la mayor parte del tiempo los docentes comparten el frente con los pizarrones de pared o pantalla. En JF4 se sigue el mismo criterio, los tres alumnos miran la proyección del frente. Durante la clase quien circula por el espacio físico es el profesor (JF3b) (JF3) cuando los alumnos resuelven el problema en papel (JF3) o realizan mediciones, volcado y gráfico de datos con *software* digital (JF3b). En JF4 los alumnos no se mueven del lugar inicial salvo uno que se retira y vuelve. Sólo durante el tiempo escaso de presentación de resultados (JF3b) y como auxilio del profesor para las impresiones o imprevistos técnicos, pocos alumnos se levantan de sus bancos para realizar

En estos escenarios la presencialidad implica llamar por el nombre de pila a los alumnos. Esa es la escena cercana, del uno a uno entre los alumnos y el profesor aun desde el frente. No obstante, en JF3, la pantalla proyectada desde el cañón ocupa y se superpone al pizarrón tradicional frontal y se instala como foco compartido: los alumnos o miran al profesor o miran a la pantalla

esas tareas. En el caso JF4 se da la disposición física más relajada, el profesor se sienta de costado en la misma –única– mesa que los alumnos, aún así opera como foco junto a la pantalla. Sí, en todas las clases las miradas entre alumnos más que posicionarse en los rostros se dirigen a las pantallas de las *netbooks*.

Como se desarrolló en el tópico gestión de la clase, en todos los casos es el profesor quien concentra y estimula la circulación de la palabra oral. Aun en la asignatura de Práctica y Residencia el docente se posiciona como moderador: designa la voz de los residentes-expositores cuando relatan lo sucedido en sus clases, o lo que piensan hacer, e intenta abrir el intercambio para la realización de aportes entre pares. La participación oral de los alumnos resulta poco espontánea o enfáticamente forzada. En las clases disciplinares (JF3b) (JF3), aunque los alumnos son tratados de manera personalizada por iniciativa de los docentes –casi no existen mayores demandas de los alumnos–, todos realizan las mismas actividades en las pantallas individuales o en el papel en el mismo tiempo, lo que presume condición de simultaneidad con las *netbooks* del PCI. Si bien en la clase de Física Teórica el docente reconoce que los alumnos exploraron el *software* antes de la observación para dar cumplimiento al guión de la clase,

la explicación al compás de la tiza o de la simulación creada de un fenómeno complejo y el dar lugar a mostrar evidencias de comprensión por parte de los estudiantes, fortalece la reconocida autoridad docente disciplinar y legitima sus saberes digitales. En tanto en JF3b, el auxilio técnico recibido de los alumnos –algunos ya profesores de matemática– aparece más bien ligado a cierto desplazamiento de la centralidad del docente, quien habilita la puesta en uso, el dominio de saberes tecnológicos de los estudiantes, sin que llegue a percibirse como insolvencia del profesor, sino más bien como cooperación mutua que se aleja de la subestimación de los conocimientos con los que cuentan los alumnos. El pensamiento de Nicholas C. Burbules (2008) refiere a esta sensata negociación pedagógica, a saber:

> Esto requiere, pienso, una relación entre docentes y estudiantes que sea más cercana a la negociación que a las consignas. Más aún, los estudiantes tienen mucho para enseñar a los maestros sobre las TIC. Ellos son una fuente importante con valor educativo ahora, y esto sugiere una relación mucho más colaborativa entre estudiantes y docentes que lo que la mayoría de los modelos de enseñanza-aprendizaje puede considerar.

Otra cuestión, quizás paradójica, resulta de asociar la velocidad de las nuevas tecnologías con el tiempo largo que lleva planificar con recursos digitales y organizar la logística de la clase (enchufes, alargues, espacios físicos, conexión del cañón compatible con las *netbooks* o la *notebook* del docente). También el docente de Física Teórica en la entrevista previa a la clase describió cronométricamente cada momento de la misma. El uso de las *netbooks* se vincula, tanto por estudiantes como docentes, con un mejor uso del tiempo de clase: economía en la realización de gráficos y comprensión de conceptos abstractos en menor cantidad de clases que las tradicionales a través de las simulaciones. En el caso JF4, el uso de las *netbooks* y el *software* PhET y Power Point por parte de los residentes interpela de qué modo se logra sostener la atención, el tiempo motivacional y las actividades de las clases con los estudiantes secundarios. En tanto durante la sesión observada, el tiempo transcurre entre: la proyección de planes de clase (a desarrollar o la reconstrucción de la clase implementada o autoevaluación); por parte de los practicantes, la escucha del profesor, quien también toma notas; y la posterior devolución a modo de una guía de observación comentada oralmente. En la última instancia, si bien el profesor habilita un intercambio horizontal entre los estudiantes (una rutina que parecieran sostener en los encuentros) no resulta muy ágil. Sí se realiza una escucha atenta de la exposición entre los estudiantes, aunque resulta evidente que lo que más esperan es que el docente los autorice pedagógicamente uno a uno: ajuste cuestiones didáctico-disciplinares y en orden anímico emocional les de seguridad que genere confianza en sí mismos. En ese tránsito se renueva la legitimidad del profesor formador.

TENDRÍA QUE SEGUIR TRABAJÁNDOLO. EL CONTRATO PEDAGÓGICO

Los pocos intercambios orales entre los docentes y los alumnos y entre los alumnos no se diferencian sustantivamente de las clases estructuradas en el formato escolar tradicional. Además, los momentos de interacción entre estudiantes y con los docentes, por otra parte inaudibles, se limitan al momento en que fueron planificados; la voz cantante en todas las clases la asumen los profesores, mientras que en el caso JF4 se comparte con la exposición de cada uno de los residentes.

De todos modos, sería demasiado asociar la escasa intervención oral de los alumnos con falta de participación en el proceso de aprendizaje –con *netbooks*– como les fue propuesta, mientras que todos los profesores reconocieron y, hasta se sorprendieron, del modo en que los alumnos demostraron habilidades y operaciones en las actividades digitales. No obstante, Henry Jenkins (en Dussel, 2011) afirma:

> Tener acceso a una computadora no es suficiente. Los alumnos y sus docentes también tienen que tener acceso a las habilidades, a las experiencias que habilitan a los jóvenes para participar como iguales en estas comunidades. Participar significativamente requiere conocimientos de habilidades, no solo herramientas. La brecha de participación hace referencia a la distribución desigual de habilidades, conocimientos y experiencia necesarios para convertirse en un participante significativo.

La gestión de todas las clases se define a partir de las actividades propuestas que habilitan llegar al propósito pedagógico: cuándo y cómo da lugar al ida y vuelta entre el pizarrón, pantalla iluminada, la voz y el rostro del profesor y los alumnos; dictado de consignas, explicación frontal; separación de la clase en dos grupos para analizar sendos videos; resolución de problemas de manera individual silenciosa o en parejas en voz baja; socialización de resultados en voz alta. En las clases disciplinares los dos profesores se encargaron de orientar los requerimientos para que los alumnos descarguen e instalen los *softwares* planificados.

En un caso (JF3), un solo segmento narrativo compone un guión analógico y otro digital. En el primero el docente cuenta claras historias de lo disciplinar, lo didáctico y lo tecnológico. Mientras que más allá del ingreso de las TIC elegido por el profesor, el guión digital resulta aún opaco: muchas pantallas individuales, una colectiva y algunas conexiones se avienen con las reglas de juego escolar y arman interacciones aún complejas de definir. El modo de transmisión narrativo es altamente valorado y captura la escucha de los estudiantes. Estas evidencias coinciden con una versión curricular de la literatura hermenéutica en los ya clásicos estudios de Egan y Jackson que sugieren que las materias escolares están organizadas en forma de cuentos. Jackson escribió: "incluso cuando la materia en sí misma no sea una historia, la lección contiene normalmente gran número de segmentos narrativos"; mientras que Egan propuso un modelo que "nos animara a considerar las lecciones o unidades curriculares como buenas historias para ser contadas más bien que como conjuntos de objetivos para ser conseguidos" (Connelly y Clandinin, 1995). Por otro lado, con menor elocuencia en el guión analógico pero con similar propósito, en el caso JF3b –qué quiero que los alumnos aprendan–, el docente explica, alternativa y complementariamente, operaciones experimentales, tecnológicas y procedimientos operativos.

Respecto del uso, en ninguno de los tres casos se registraron indicaciones de los docentes que soliciten cerrar o no usar las *netbooks,* de lo que se infiere el uso no controlado, autónomo, de los dispositivos por parte de los estudiantes: abrir y cerrar las *netbooks,* cliquear, manipular o no un *software*. En un caso, (JF3b) sí es la misma fuente la que genera interacciones entre pares de alumnos: ayudarse durante la experimentación y el pedido de auxilio de un alumno por falta de códex, aún así la *netbook* del alumno queda en el banco y el trayecto lo realiza el alumno con el *pen drive.*

¿UN PARADIGMA LATENTE? ARTICULACIÓN ENTRE DIDÁCTICA, DISCIPLINA Y TIC

Varias tematizaciones, en lo más mínimo exhaustivas, presentadas en estas conclusiones, muestran en qué medida los docentes que participaron del estudio valoran la política pública implicada con las *netbooks* del PCI; durante su primer año de implementación se las ingenian, desarrollan prácticas de formación y se saben dar cuenta de ellas desde lo individual y colectivo en distinto grado de reflexividad.

Se considera oportuno inscribir estos aportes en un marco más amplio. En principio, respecto de las expectativas puestas en ellos que, de no ser cumplidas, podrían otra vez evaluar a los docentes y su formación como insolvente, enmascarando que la tecnología digital produce automáticamente ciertos aprendizajes o formas de cognición (Buckingham, 2008). Y también porque estas contribuciones parecerían estar

generándose desde espacios más discretos –y productivos– relacionados con el desarrollo profesional, por ejemplo, los colectivos de docentes que se apropian, vigorizan y dan continuidad al amparo de propuestas de formación nacional. Al mismo tiempo, situar las consideraciones en otra arista macro del asunto, tal como señala con sensatez Flavia Terigi (2012) cuando menciona que si bien se han producido modificaciones en la formación docente,

> […] queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad. Un buen ejemplo lo ofrece el debate –que lleva por lo menos treinta años, y que permanece irresuelto– sobre las relaciones entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores (Terigi *et al.,* 2011).

Tal como fue presentado, los casos de las materias disciplinares analizados mixturan la tipología de Coll (2009) referida a los usos de las tecnologías en las prácticas de enseñanza. En el caso JF3, resulta enfático el uso de las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por el docente como auxiliares de una explicación que profundiza la comprensión abstracta y conceptual de un fenómeno mediante el uso de una simulación de su autoría. No obstante, en clases anteriores a la observada, la práctica docente comprometida con el acceso a conceptos teóricos con un alto grado de abstracción, puso a disposición de los alumnos, en primer lugar, una propuesta de enseñanza reconocida por el docente como "más conductista" para luego sí ahondar con las simulaciones (lo que valdría una indagación particular). El uso de simuladores en Física Teórica se define por explicar y enseñar a acceder teóricamente al mundo físico subatómico de una manera cercana a la producción de conocimiento en la ciencia actual. Al mismo tiempo, ante la imposibilidad de contar con laboratorios de alta complejidad en las instituciones formadoras, el uso pedagógico de simuladores abre otros modos de aprender: retroalimentación, conexión, convergencia e interacción ligadas a la participación activa y exploración con otros, operaciones que nutren la autonomía de comprender el mundo físico real en profundidad.

En otro caso (JF3b), se comparte similar categorización de Coll y el profesor se expresa con cautela sobre las TIC como mediadoras entre el saber, el docente y el alumno hasta tanto *pase el tiempo* y se vean las evidencias de sus prácticas de enseñanza en los futuros alumnos. El mismo docente resulta, razonablemente, contradictorio al manifestar: "Yo veo los recursos TIC como motivadores" y hacer un uso efectivo que agiliza determinados procedimientos comprometidos en el diseño experimental y mejoran el tratamiento disciplinar de los conceptos. Al tiempo que relaciona el uso de programas informáticos como aliados de su concepción de enseñanza, "no quiero ser inductista, yo lo planteo didácticamente, quiero que el chico construya su conocimiento, que aprenda a manejar el recurso".

Aún así el respeto por las disciplinas que esgrime y transmite durante el Taller de Física resulta insuficiente para suponer que hace uso de las TIC simplemente como propuestas. Por el contrario, el uso de las TIC tensiona y resignifica su práctica: "entender es una parte del aprender", pone en duda y explora el uso, pareciera más pedagógico: "[si con las TIC] a la hora de plantear otra situación problemática nueva, que ellos puedan resolverla solos, eso es aprender".

En cambio, en el caso JF4 las TIC aparecen enfáticamente como instrumentos mediadores entre los actores y los contenidos: docente/contenidos y relaciones entre los alumnos (individual o entre residentes) y los contenidos: búsquedas, exploración y acceso a repositorios de materiales multimedia o simulaciones sin mayor interactividad para realizar actividades de aprendizaje u organizar prácticas.

Por otra parte, siguiendo a Coll (2009) resultan nulas para este estudio evidencias respecto de que entre profesores y alumnos se usan las TIC para intercambios comunicativos cuyos propósitos no hagan referencia a las responsabilidades de cursos y formación, mayoritariamente, entrega o recepción de producciones varias. Con matices pero en los tres casos los profesores habilitan el uso virtual de las TIC para el seguimiento de las producciones de los alumnos no desde el control, sino por el cuidado conceptual y dando señales de confianza para su desempeño autónomo en el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Más allá del deseo y de las habilidades tecnológicas y competencias pedagógicas de docentes, entre docentes y alumnos, en ninguno de los tres casos las TIC en general y las netbooks en particular, logran configurar entornos o espacios colaborativos en línea.

Cabe reconocer que aunque se visualiza la constitución de un colectivo de docentes *que presta mutua atención* (Connely-Clandinin, 1995) a su responsabilidad digital, las condiciones materiales referidas a la conectividad –fragilidad y cobertura de internet– y los contextos laborales organizados por desempeños individuales, desfavorecen su potencial energía y consistencia pedagógicos.

Los casos de este estudio presentan indicios para indagar en qué medida la palabra *dicha* es un indicador incompleto para relevar la participación, la vinculación individual o con otros y las operaciones con el saber que habilitan los nuevos medios digitales. Desde otra arista, pareciera ser paradójico en los estudiantes reacios a expresarse oralmente en clase. Apagada la videocámara y encendido el grabador se hacen cargo de hilvanar a la tríada en cuestión: docente, disciplina y TIC, los afectos: "Se nota que él ama su materia, la entiende y la explica de una forma tan fácil que nosotros también la terminamos de entender […] es como que se esfuerza para que a nosotros también nos guste su materia. Por ahí él es muy teórico pero es como que él siempre le pone ganas".

"Preferimos afirmar la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas [también con TIC][2] con todos los riesgos que esto implica". Parafraseando a G. García, "diríamos que no es sin amor que sucede la educación, es con amor" (Abramowski, 2010). Los estudiantes inhibidos en la clase, futuros profesores de Física, eligen tratar en qué medida su maestro contagia el deseo de aprender, les hace sentir el amor que él tiene por el conocimiento complejo, transmite su elección profesional, enseñar, y lo hace.

Finalmente, la incipiente inclusión del uso pedagógico de las *netbooks* del PCI en las prácticas a partir de las decisiones tomadas por los docentes, muy probablemente llegan de la mano de valoraciones del PCI menos elocuentes que las iniciales, más modestas y, por eso mismo, en el punto justo para seguir pensando en ellas. Este estudio indagó experiencias de formación de docentes noveles de carácter exploratorio y de la puesta a prueba, una y otra vez, de aquellas maneras de enseñar que se eligen porque dan en la tecla en la búsqueda de resultados pedagógicamente relevantes. Los casos de este estudio son docentes

[2] El agregado es de la investigadora.

con cabeza, de carne y hueso, como todos, que con honestidad intelectual se hacen responsables de sus prácticas de formación en el apasionante mundo de la Física con las *netbooks* del PCI y las ofrecen al espacio público para ser enriquecidas, discutidas y puestas en valor para los colegas que están y, sobre todo, para los futuros docentes. @

REFERENCIAS

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós *(Cuestiones de Educación).*

Burbules, N. C. (2008). Conferencia: *riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?* Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de: *http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf*

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

Coll, C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades*. En AAVV, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, Metas Educativas 2021. Madrid, España: Fundación Santillana.

Coria, A. (2011). *Aportes para la elaboración de dimensiones de análisis de las prácticas de enseñanza con TIC.* Ponencia presentada en el primer encuentro del Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina (2012).

Connely, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al., Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona, España: Laertes.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Lationoamericano de Educación: TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital; métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (comp.), *Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires, Argentina: Paidós *(Cuestiones de Educación).*

Dussel, I. (2012). Ideas para la elaboración de Dimensiones de análisis de las prácticas de enseñanza con TIC, y en el marco del modelo 1 a 1, en Formación Docente para el nivel secundario. INFD. Buenos Aires. 2 de Agosto de 2012. Bosquejo Marco Teórico Investigación Prácticas de Enseñanza con TIC en FD. 21 de abril de 2013.

Dussel. I, y Quevedo, A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación: Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Ochoa de la Fuente, L. (2007). *¿Cómo editar pedagógicamente relatos de experiencias?* Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de: *http://cedoc.infd.edu.ar/upload/fasciculo6.pdf*

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29). Dossier: Reformas de la forma escolar. Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Documento Básico del VIII Foro Lationoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Hacia la construcción de la definición y participación de las redes de maestros

*Carmen Ruiz Nakasone**
cruiznakasone@gmail.com
*María Luz López Morales***
solmarialuz@gmail.com
*Jorge Alberto Chona Portillo****
conciencyarte@gmail.com
*Roberto I. Pulido Ochoa*****
rrpulido@gmail.com

LAS REDES, UNA FUNDAMENTACIÓN BASADA EN SU HISTORIA Y EN SU ACCIONAR PEDAGÓGICO Y POLÍTICO

Presencia histórica de un accionar de la Red de Lenguaje

En 1991 llegamos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, con una larga trayectoria de lucha político-sindical y académica. Así nos pudimos conformar como un grupo de profesores para impulsar un proyecto novedoso con docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y Distrito Federal; a este proyecto lo nombramos La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica (PILEC).

La perspectiva de formación de maestros, desde el PILEC, ha considerado encuentros de experiencias entre docentes y otros hacedores de la cultura escrita, visitas de apoyo y acompañamiento en los lugares de trabajo, ferias de libros y sus lectores en comunidades marginadas, talleres con padres de familia y otras actividades de animación sociocultural.

* Académica e investigadora en la UPN Ajusco, Área 2 Diversidad e Interculturalidad. Participa en la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.
** Académica e investigadora en la UPN Monclova. Participa en la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.
*** Académico e investigador en la UPN Unidad 095, Azcapotzalco y en la BENM. Participa en la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.
**** Académico e investigador en la UPN Ajusco, Área 2 Diversidad e Interculturalidad. Participa en la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Todas estas han fortalecido las prácticas en las escuelas y sus maestros en torno a la cultura escrita, así como en la reinvención de lo político y pedagógico entre docentes y sus comunidades.

Desde el proyecto PILEC se ha planteado que los maestros son sujetos portadores de saberes pedagógicos y constructores de cultura, capaces de generar propuestas pedagógicas innovadoras y de abonar a la reflexión educativa. Desde esta concepción de profesores, surge la necesidad de promover la construcción de proyectos colectivos de aula, escuela y comunidad, a través de la pedagogía por proyectos y de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los docentes, a fin de relatar el acontecer de la escuela y las historias de maestros, contadas desde la voz de sus protagonistas.

Asumimos que la documentación de las experiencias de los profesores, desde sus voces, poco escuchadas y muchas veces vividas en el anonimato, pueden aportar desde la realidad de las aulas, desde la singularidad de sus escuelas y contextos, desde la interacción de sus subjetividades, nuevas fuentes de conocimiento pedagógico y, con ello, enriquecer la realidad educativa. Desde la narrativa ha sido posible promover la difusión de las experiencias pedagógicas innovadoras e historias de docentes que participan desde diversos contextos rurales y urbanos marginales.

Por otra parte, el PILEC desde 1996 ha sido un proyecto protagónico en la conformación de redes de maestros: la Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Red TEBES) constituida desde la UPN; la Red de Maestros Animadores de la Lectura, en Iztapalapa; la Red TOTOAX en Totolapa, Tlacolula, Oaxaca (zona rural); la Red de Lectura, Escritura y Oralidad en Oaxaca (Red LEO); la Red Metropolitana de Lenguaje (DF y Estado de México) y la Red de Lectura y Escritura, Monclova, Coahuila (Red LEE, Monclova).

Aquí descansa la identidad colectiva que desde el proyecto PILEC se ha fomentado durante los 23 años de su quehacer, en la construcción colectiva de una propuesta de formación de profesores de educación básica.

¿En qué consiste el trabajo en redes?, ¿cómo es la formación de maestros en espacios de las redes?, ¿cuál es el accionar pedagógico y la movilización de saberes en las redes? Son algunas interrogantes que sirven de guía en la lectura del presente artículo. No buscan tener todas las repuestas, sino exponer desde la experiencia el sentido de pertenencia para participar en redes, su historia y su acción. La formación docente en estos espacios se centra en la autonomía del sujeto; la animación pedagógica y la transformación de las prácticas de los maestros, las aulas, las escuelas y las comunidades a través de proyectos de acción y contratos pedagógicos; así como el uso de la narrativa autobiográfica como herramienta para recuperar las experiencias docentes.
Palabras clave: redes, transformación, prácticas docentes, educación, narrativa autobiográfica, animación pedagógica, escuela y comunidad.

What is networking?, how is the training of teachers in network spaces?, what is the pedagogical action and mobilization of knowledge in networks? These are some questions that guide the reading of this article. Not looking to have all the answers, but to show from experience the sense of belonging for participation in networks, its history and its action. Teacher training in these areas focuses on the autonomy of the subject; the pedagogical animation and transformation of practices of teachers, classrooms, schools and communities through action projects and educational contracts; and the use of autobiographical narrative as a tool for recovering educational experiences.

La Red de Lenguaje, una concepción compartida

Las redes y colectivos que participan en la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y Comunidad, México, tienen su propia historia, han surgido en circunstancias, condiciones y contextos particulares. La experiencia que cada red ha desarrollado, promueve procesos de formación autónoma y autogestiva, a fin de construir alternativas pedagógicas y socioculturales que reivindican la voz de los alumnos, maestros y padres de familia como sujetos protagónicos en la transformación de las aulas, las escuelas y sus comunidades.

La Red de Lenguaje está conformada por la Red de Lectura, Escritura y Oralidad (Red LEO, Oaxaca), la Red Metropolitana de Lenguaje (Distrito Federal y Estado de México) y la Red de Lectura y Escritura de Monclova, Coahuila (Red LEE).

Los propósitos de la Red de Lenguaje son:

- Favorecer procesos de formación autónoma entre los docentes, como agentes de transformación social en las escuelas y sus comunidades, desde un sentido cooperativo, horizontal e incluyente.
- Favorecer la construcción de herramientas teórico-metodológicas con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguaje.
- Promover la formación lectora desde la animación pedagógica y sociocultural, y la pedagogía por proyectos desde un enfoque global para acceder a la cultura escrita entre niños, profesores y padres de familia, tanto en la escuela como en la comunidad.
- Impulsar la investigación autobiográfico-narrativa de experiencias y saberes a través del relato, que posibilitan la producción y difusión de conocimiento pedagógico, desde un discurso alternativo y emancipador.

Actualmente la Red de Lenguaje está integrada a la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela, en esta participan profesores y formadores de docentes de Colombia, Brasil, Argentina, Venezuela, Perú, España y México.

Asimismo, participa en la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, con profesores y formadores de docentes dedicados al trabajo pedagógico del lenguaje. Los países que integran dicha Red son Colombia, Brasil, Argentina, Chile y México.

Principios que orientan la Red de Lenguaje

Para los profesores que integramos la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, esta representa un *movimiento contra hegemónico* a la educación dominante, un *movimiento pedagógico alternativo y emancipador.*

Desde sus inicios participamos conscientemente en la transformación de nuestra tarea educativa, en contraposición a las políticas que definen los organismos internacionales y nacionales para mantener el dominio sobre las conciencias de los individuos. Reconocimos la necesidad de constituirnos en una red *sin centros de poder*, a fin de potenciar la autonomía

de los profesores, desde lo individual y lo colectivo, para erradicar las relaciones verticales y hegemónicas que han sido impuestas desde lo institucional.

La conformación de los colectivos, nodos o redes ha sido diversa, se han conformado con maestros de una misma escuela, de diferentes escuelas, zonas escolares y niveles educativos. La organización colectiva y cooperativa de las tareas pedagógicas, como los encuentros, nos ha permitido construir el sentido de pertenencia a la red, tejer nuestras historias compartidas. Asimismo, la red ha construido su *sentido de pertenencia* desde la colectividad identitaria, desde la diversidad de saberes pedagógicos y ha potenciado las especificidades y autonomía que existen en cada país. El respeto a estos principios nos ha permitido mantener vigentes los propósitos que nos dieron origen y razón de ser como organización educativa contra hegemónica.

En la red nadie ha de decidir por los otros, ni definir lo que hay que hacer o saber. Su sentido colectivo y democrático implica una dirección colectiva en la que se articulan capacidades intelectuales y organizativas que evitan ser coptadas por las clases dominantes. La toma de decisiones respecto a la orientación, funcionamiento y desarrollo de la Red se autorregulan a partir de acuerdos colectivos intra e inter redes.

La formación de profesores desde la Red de Lenguaje

En la Red de Lenguaje asumimos nuestra formación como un proceso de transformación y emancipación; para impulsar el cambio en las escuelas y comunidades, y no como meros procesos academicistas y reproductores de saberes.

Nuestro trabajo pedagógico lo realizamos desde las escuelas, ya que somos los profesores quienes decidimos el qué, el para qué, el por qué y el cómo de nuestro quehacer educativo. Consideramos la concepción de teoría-práctica expuesta por Carr y Kemmis en su Teoría Crítica de la Enseñanza (1986), como construcción del saber educativo, como un proceso de reflexión sobre la acción que genera conocimiento teórico y que a la vez permite la transformación de la práctica docente. Esta perspectiva nos lleva a desarrollar un lenguaje de crítica y a generar prácticas educativas alternativas capaces de confrontar los esquemas dominantes dentro y fuera de las escuelas.

Asumimos que el trabajo docente lo realizamos profesores intelectualmente transformativos, como profesionales reflexivos de la enseñanza y el aprendizaje. Reconocemos la complejidad de la práctica docente, la reflexión y la autocrítica como puntos de partida para los procesos de deconstrucción constante que llevamos a cabo con los otros.

Nuestras experiencias pedagógicas las hemos realizado desde proyectos de investigación o innovación, como medios para formarnos y transformar nuestra acción pedagógica.

La solidaridad, la confianza, el trabajo colectivo y cooperativo, son principios que orientan nuestro actuar, como una necesidad de participación, por encima de la competitividad, del aislamiento y del individualismo. Esto nos ayuda a ser corresponsables en nuestros procesos de formación y transformación como colectivos y redes.

La horizontalidad, la participación voluntaria, la inclusión y el respeto a la diversidad, como principios orientadores, tejen relaciones dialógicas entre pares, en las que la argumentación

es la base para favorecer actitudes negociadoras, consensuar acuerdos, a fin de superar y evitar las decisiones unilaterales y las relaciones jerárquicas.

La autonomía y la autogestión, como formas de ser y hacer, han estado enmarcadas en un espíritu de transformación en el cual se definen, por los profesores, las políticas educativas emancipadoras impulsadas desde la escuela y sus contextos. Esta perspectiva de formación ha contribuido en el cambio de nuestras prácticas educativas instituidas a prácticas educativas instituyentes, orientando nuestro pensar y actuar en los procesos de construcción de las redes.

EL MAESTRO FRENTE A LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

Las políticas educativas basadas desde un enfoque neoliberal conciben a la educación en términos empresariales, por lo que sus argumentos rayan en el eficientismo, tecnicismo, instrumentalismo y rendimiento, como medidas de evaluación laboral y de control hacia los maestros, lo que implica una desvaloración del trabajo docente y desprestigio de la imagen y trayectoria social de los profesores; además de generar dentro del aula ambientes de simulación, burocratización y rigidez. Por consecuencia, el trabajo docente se convierte en una profesión de riesgo, de incertidumbre, inseguridad en el empleo, una docencia sin rumbo fijo. Emerge como consecuencia un modelo educativo en crisis, caracterizado por: *a)* el desencanto y la apatía en diversos sectores del magisterio; *b)* el aburrimiento y hastío escolar en los estudiantes; *c)* un desentendimiento y falta de compromiso de los padres de familia; y *d)* una brecha muy amplia entre investigadores, especialistas y docentes.

Lo anterior se traduce en la enajenación del maestro sobre su materia de trabajo, se convierte en un ejecutor de planes y programas. El maestro, desde esta perspectiva, se concibe como buen profesor, si logra que sus alumnos respondan de manera acertada los exámenes estandarizados como ENLACE y PISA. Los docentes, de acuerdo con esta reforma educativa, paulatinamente son sometidos a una evaluación estandarizada de sus habilidades y desempeño profesionales. Todo ello reduce la creatividad de los docentes y las posibilidades de innovar, proponer y transformar los ambientes de aprendizaje. En este contexto, la Red de Lenguaje afirma desde su accionar su sentido pedagógico y político.

Las redes de maestros, una alternativa para la formación pedagógica y el accionar político

Los profesores integrados a las redes hemos cuestionado las políticas de formación continua diseñadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Porque dichas políticas conciben la formación de profesores sólo como propuestas de capacitación o actualización. Estas han sido definidas de manera externa y ajena por supuestas carencias y necesidades de formación de los docentes. Se atienden a través de cursos diseñados por especialistas que poco tienen que ver con la escuela pública y con la educación básica.

En este sentido, desde el proyecto PILEC y ahora desde las redes, asumimos la formación de maestros a mediano y largo plazo, contextualizada y multidimensional (aula, contexto escolar y cultural), porque recupera las situaciones problemáticas que maestros y estudiantes viven en el aula o escuela, en un proceso de formación para la transformación de la realidad escolar.

De acuerdo con Pilar Unda (2004) planteamos que las redes pedagógicas, en su proceso de formación, toman distancia de lo constituido oficialmente: el carácter vertical, burocrático y jerarquizado con que se han mantenido los sistemas de formación y actualización de los maestros.

Desde la perspectiva poscolonial, asumimos que desde las redes de maestros autónomas se hace posible la construcción de conocimientos pedagógicos generados desde los docentes, desde sus contextos particulares de trabajo.

> Una perspectiva poscolonial parte de la idea de que a partir de las márgenes o de las periferias, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién (De Souza Santos, 2007).

Desde estos planteamientos de Boaventura de Souza, reafirmamos nuestra vocación en la construcción de proyectos alternativos, desde un pensar y hacer colectivo. Asumimos la idea de no celebrar el fin de la utopía, sino de proponer utopías realistas, plurales y críticas; más que renunciar a una emancipación social, proponer su reinvención; en vez del fin de la política, adherirnos a la creación de subjetividades transgresoras que promuevan el paso de la acción conformista a la acción rebelde, a la digna rebeldía, como dijeran los zapatistas.

Desde este accionar epistemológico y de acción política, podemos decir que el trabajo en red nos permite caminar junto con maestros en la construcción de proyectos alternativos; posibilita adentrarnos en la complejidad de los problemas del aula, así como fortalecer el sentido humano entre los profesores que participamos en las redes; dimensiona nuestra participación pedagógica a la par de nuestro accionar político; nos involucramos en los movimientos político-sindicales, en sus luchas por reivindicaciones económicas, sociales, culturales y educativas; y por la recuperación de nuestra materia de trabajo y la defensa de la educación pública (amenazada permanentemente por la globalización neoliberal). En resumidas cuentas, mantenemos el anhelo de ser una fuerza contra hegemónica. @

REFERENCIAS

Carr, W. y Kemis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad 1 y 2.* Barcelona, España: Tusquets.

Souza Santos, B. de (2002). *Democratizar la democracia.* México: FCE.

Souza Santos, B. de (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: Clacso, CIDES-UMSA, Plural editores.

Suárez, D. *et al.* (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestros, 6* (16).

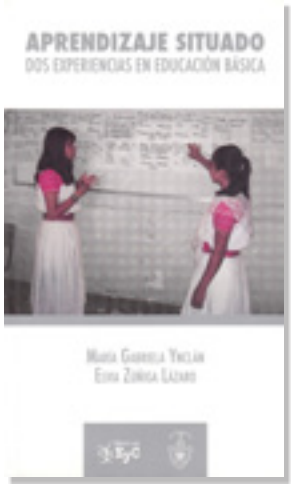
Unda, P. (2004). El maestro en la expedición pedagógica: de portador al productor de saber pedagógico. *Entre maestros, 4* (10).

Dos experiencias de aprendizaje situado

Jorge Alberto Chona Portillo
concienciayarte@gmail.com

Ynclán, M. G. y Zúñiga Lázaro, E. (2013). *Aprendizaje situado, dos experiencias en educación básica.* México: Ediciones de Educación y Cultura/Benemérita Universidad de Puebla.

La escuela, su imagen al paso de los años y de las circunstancias se desdibuja. Las voces de niños y jóvenes se tornan lejanas. Las discusiones en los consejos técnicos, las estrategias didácticas en el aula, las clases del día a día se vuelven inconmensurables por su lejanía. Ah, la educación básica, el nivel tan criticado, tan vilipendiado, tan presente en el discurso de la política educativa, tan poco reconocido por dentro. De ahí que *Aprendizaje situado, dos experiencias en educación básica*, se vuelva una oportunidad para regresar la mirada a la escuela.



Este es el trabajo que Gaby y Elvia realizaron: recuperar la experiencia a través de las voces de los protagonistas. Los maestros en el imaginario cotidiano de la docencia; los niños en la oportunidad de ser y aprender; hombres y mujeres, padres de familia, con el anhelo a cuestas de salir adelante; el colectivo docente como para no despertarse en soledad; la comunidad como el contexto para dar sentido a la comunitariedad. Todos ellos en una sola empresa: una educación en contexto para develar esa otra escuela, no la de las cifras –aunque esté presente-, no la del discurso oficial, sino la escuela contada por los maestros.

¿Qué se pone en juego en la escuela primaria General Heriberto Jara cuando se afirma como espacio donde se promueve el aprendizaje social? La historia en tránsito de una escuela. Niños hijos de jornaleros, trabajadores de la construcción y migrantes, y uno que otro de profesionistas. Una escuela que nace con una historia diferente: la del colectivo escolar que reflexiona en torno a la función de la escuela y sobre todo en cómo piensan los niños, qué y cómo deben aprender los niños, y cómo vincular el trabajo productivo y los contenidos del currículo.

Tetsijtsilin, una telesecundaria enclavada entre las fronteras de Puebla y Veracruz que nace como proyecto alternativo. Una comunidad de práctica educativa, un proyecto ecológico y sociocultural de aprendizaje situado. Una escuela en el tiempo porque a partir del trabajo agrícola –siembra, cultivo, cosecha– la escuela se reconfigura, transforma su organización interna, su currículo, pues se aprende a partir del tiempo del cultivo, los contenidos tienen sentido: saber matemáticas para, historia para, ciencias para… se interactúa en ambientes bilingües, el nahua y el español, se aprende lengua. Los proyectos agrícolas, culturales y productivos obligan a vincular los contenidos y sus disciplinas; se trabaja a partir de campos del conocimiento. Se generan otros ambientes de aprendizaje: *el trabajo fuera del aula es lo que más les atrae.*

¿Cómo se llega a ser maestro? Es otro tema que Gaby y Elvia anteponen a partir de las biografías profesionales de los maestros que trabajan en estos dos centros escolares. Ellas tejen a través de las palabras historias complejas, llenas de sinsabores, de vidas al margen, de carencias e incomprensiones, de esperas, de búsquedas. Historias que narran ese algo que nos hacer ser maestros, que no es sólo la formación docente en las escuelas, sino también ese andar por la vida, por los caminos del sufrimiento no como algo catastrófico, sino como lo que mueve, lo que da vida, lo que forja voluntades. El sufrimiento que se vive y que vale la pena ser contado, como dijera Saramago; como cuando en el Zócalo de la Ciudad de México arriba la marcha del color de la tierra. Me gusta estar del lado del sufrimiento, de la protesta, porque ahí está el cambio, la verdadera transformación. Porque también de ahí se aprende. Elvia no está más, pero su lucha y su protesta sigue ahí; su presencia está en este libro.@

Es necesario que sigan existiendo personas como ustedes, que hacen posible un espacio de intercambio entre maestros.

Llegar al número 50 no es nada fácil, por ello hoy quiero reconocer públicamente el esfuerzo de todos los que han realizado esta labor a lo largo de estos años. Pienso que cada vez se hace más necesario ocupar estos espacios, atreverse a opinar, compartir, leer, escuchar, sentir.

Como maestros tenemos mucho que decir, así que los invito a ser parte activa de esta revista y fomentar entre los docentes la lectura de materiales diversos, así como la participación directa en la elaboración de textos que puedan enriquecer dicha publicación.

Cada día en el aula es para nosotros un reto que a veces enfrentamos solos, pensamos que el de al lado es tan distinto que no tiene nada que decirnos y que nosotros no tenemos nada que escucharle, nada más erróneo, pues todos tenemos algo en común: somos docentes, coincidimos en los espacios sociales tanto de vida como profesionales, así que buscar soluciones es mejor si lo hacemos en conjunto.

Olvidémonos de buscar el momento ideal para escribir el mejor texto, algo que valga la pena, no, así no; mejor escribir, escribir diario, dejar constancia de lo que hacemos y un buen día leer con otro, con otra… compartir, opinar, elegir, publicar.

Sí, este espacio lo siento mío y ustedes compañeros que hacen posible la publicación *Entre Maestros* han sido un puente entre los docentes que a lo largo y ancho del país han provocado el intercambio de *experiencias,* de eso que nos pasa, y de lo que queremos, deseamos y soñamos que nos pase, un mundo, una educación y un sujeto mejor. @

Susana Rodríguez Montes
susanarodriguezmontes@gmail.com

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO
E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

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.

Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos

María Guadalupe Correa Soto*
correa.2358@gmail.com

Introducción

Contar cuentos siempre ha sido un recurso cotidiano. Los cuentos son parte de la vida de los seres humanos, los han contado nuestros padres, nuestros abuelos y los padres de estos. Cuando somos niños nos cuentan cuentos para dormir, para enseñarnos cosas que debemos aprender y hasta para asustarnos si nos hemos portado mal. Y, bueno, entre los maestros ni se diga, los cuentos son una herramienta que está ahí en todas sus tonalidades, desde los más largos y espectaculares hasta los más pequeñitos. También los usamos como un recurso didáctico para diferentes momentos y procesos dentro del aula: para sensibilizar, para motivar y para explicar aspectos de diferentes disciplinas como la historia, la vida humana y la animal, las letras, los colores y los números, entre otros, y, claro, para propiciar el desarrollo de habilidades específicas como el lenguaje oral y escrito. Así que el cuento siempre está ahí acompañando al maestro en todo momento, de una o de otra manera.

Podríamos definir al cuento desde distintas miradas y puntos de vista, pero por ahora sólo daremos una definición simple: un cuento es una forma breve de narración que se puede expresar de forma oral o escrita. Es un relato ficticio o una historia basada en hechos reales de la vida cotidiana, es decir, contar algo en forma breve en un corto espacio de tiempo. En el cuento existe el predominio de imágenes visuales y la alternancia con imágenes olfativas, auditivas y táctiles.

* Docente investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y participante de la Red Metropolitana de Lenguaje.

Se dice que el cuento oral tradicionalmente experimenta, o sea, que recupera y recrea narrativamente las tradiciones; sin embargo, una renovación entre los investigadores folcloristas –que continúan recopilando y transcribiendo las raras versiones aún desconocidas de este tipo de narraciones–, y también entre los cuentistas profesionales, ha planteado que lo que caracteriza a todos los cuentos, ya sean para niños o para adultos, ya sean parientes del "verdadero" relato o solamente de la ficción, es antes que nada que pertenecen a la literatura narrativa y relatan hechos que tienen un principio, un desarrollo y un final en el tiempo del relato que se enuncia. Así, la fórmula "Había una vez…" marca frecuentemente el principio, aunque cualquier cuento puede introducirse de muchas maneras: "Y ahí estaba, con su gran negrura…", o bien: "Dicen que esa noche, todo era silencio". El cuento comienza con el acontecimiento, con lo asombroso, con lo común, no hay una fórmula precisa, ni única.

Por todo esto y más, la estrategia que hoy compartimos nos permite observar las grandes posibilidades que tiene el cuento en el aula para desarrollar la imaginación y la creatividad de los niños.

Descripción

La estrategia *Sábanas para compartir: una forma de tejer ideas para elaborar un cuento, muchos cuentos*, consiste en construir un cuento de manera colectiva y verbalizarlo entre todo el grupo, es decir, contar de manera oral una versión elaborada entre todo el grupo y posteriormente utilizar el recurso de la escritura para confeccionar una versión de manera individual.

Propósito

Identificar las posibilidades y ventajas del cuento para el desarrollo de la lengua oral y escrita.

Posibilidades y ventajas

- Promueve el trabajo colaborativo, la tolerancia y la pertenencia.
- Desarrolla en los participantes habilidades de percepción y comprensión.
- Propicia el trabajo colaborativo y el respeto por el otro.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.
- Permite establecer las diferencias entre la expresión oral y la expresión escrita.
- Permite expresar libremente la creatividad a través del dibujo.

- Propicia la coherencia, la memoria y la capacidad de adaptación.

Población

Se puede utilizar en varios grados, desde maestros que atienden el tercer año de primaria, hasta niveles de educación superior y maestría.

Material

- Pliegos de papel bond (una sábana por persona) de acuerdo con el número de participantes.
- Plumones de diferentes colores y en cantidad suficiente, según el número de participantes.
- Cualquier tipo de cinta adhesiva.

Desarrollo

Primer momento

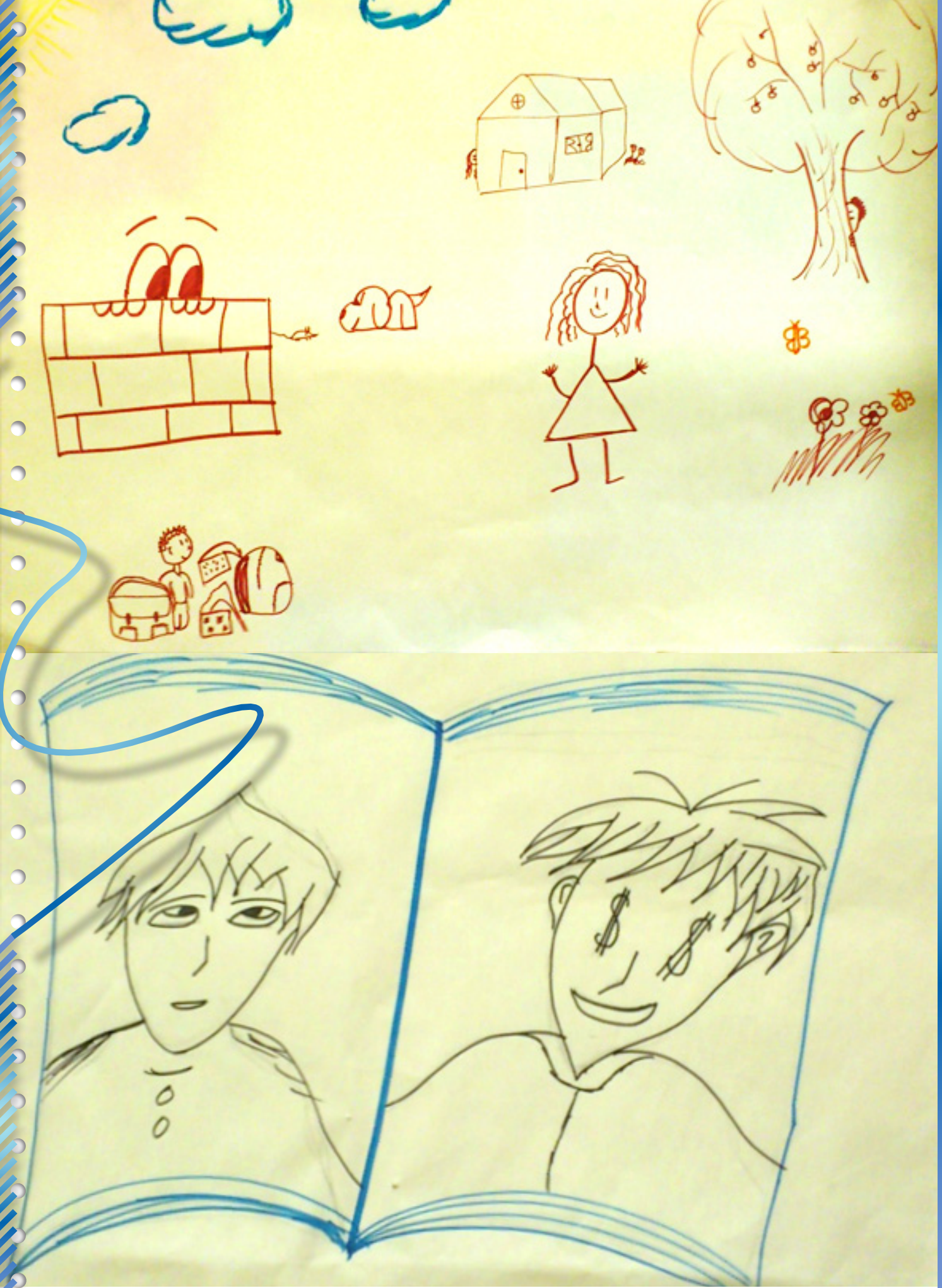
Se comenta con el grupo que la clase se desarrollará a través de una dinámica en la que cada uno va a dibujar lo que quiera, lo primero que se les ocurra. Aquí generalmente hay algunos participantes que preguntan: "¿lo que queramos?", "¿y si no sé dibujar, maestra?", "¿y si no se me ocurre nada?". El conductor del curso debe confirmar la instrucción haciendo énfasis en la importancia de dibujar de manera libre sin explicitar el objetivo de la estrategia.

Segundo momento

Se comenta a los participantes que cada uno tomará un pliego de papel bond y realizará su dibujo de forma libre (no hay tiempo límite para esta actividad, pero se recomienda determinar el tiempo asignado a la elaboración del dibujo de acuerdo con la duración de la sesión). Se explica a los participantes que van a utilizar los plumones que están al centro del salón y que cuando terminen el dibujo, lo podrán pegar en cualquier parte del aula. Cuando se han terminado de pegar todos los dibujos, el docente prosigue con la siguiente actividad.

Tercer momento

Se comenta a los participantes que se va a construir un cuento recuperando los dibujos de todos; y la secuencia de la historia se determina por el orden en que se pegaron los dibujos alrededor del salón. Se puede iniciar con cualquier dibujo y luego continuar a la izquierda o a la derecha, hasta llegar al último (esta secuencia la indica el maestro). El autor del primer dibujo elegido, que



iniciará el cuento, debe tomar como referencia directa su dibujo e inventar el principio de una historia; sin perder la coherencia con lo que dijo el compañero anterior, el siguiente participante continúa el relato retomando lo que se acaba de decir y relacionándolo con su propia ilustración; y así sucesivamente hasta terminar todos los participantes y como consecuencia llegar al final del cuento.

Al terminar esta etapa de la actividad, se comentan las impresiones que tuvieron los participantes en el momento de estructurar el cuento grupalmente exponiendo: ¿qué fue lo que más se les dificultó?, ¿qué recursos usaron para continuar con la historia y luego incorporar su propio dibujo?

Cuarto momento

Se les pide a los participantes que ahora, de manera individual, cada uno escriba su versión del cuento en una cuartilla y media como máximo de extensión. Se considera para esta actividad de 10 a 15 minutos. Posteriormente se comparten algunos escritos a todo el grupo (en caso de ser un grupo muy numeroso, se recomienda compartir sólo algunos ejemplos). En esta etapa, se pueden observar aspectos y elementos del cuento que nunca se mencionaron en la plenaria del cuento colectivo y que son producto de los referentes personales: la imaginación, la creatividad, el contexto y los recursos de cada uno de los participantes.

Quinto momento

Compartir los cuentos de manera grupal permite dar cuenta de las distintas visiones de la realidad que tenemos, en donde plasmamos de manera inevitable nuestros referentes y nuestras interpretaciones de esa realidad que cambia dependiendo del cristal con que se vea. Hay un requisito indispensable para poder contar bien un cuento: querer contarlo. El deseo de contarlo tiene que nacer de dentro, sin ningún tipo de imposición u obligaciones externas. Es un momento único, donde cada quien comparte lo que ha tenido a bien crear.

Reflexiones

Esta estrategia es espléndida pues permite a los participantes manifestar emociones de distinta índole. En un principio algunos expresan dificultad para elaborar su dibujo, y otros manifiestan mucho regocijo al poder hacerlo libremente. Durante la elaboración de los dibujos, se

propicia un ambiente de interacción continua; ese ir y venir por los plumones para dar forma a su obra de arte y esas distintas expresiones de concentración, duda o de certeza, logran un ambiente dinámico y efervescente. Asimismo, la actividad favorece el que se observen unos a otros y se hagan diferentes preguntas como: "¿qué dibujo vas a hacer?", o "¡qué bonito te está quedando!", "¡ay, yo no sé dibujar!", o "estoy pensando qué puedo hacer", entre otros muchos comentarios.

En el momento de construir el cuento de manera oral, hay expresiones de todo tipo, desde preocupación, duda y asombro, hasta risa. Cuando se va conformando el cuento, algunos buscan de manera rápida e improvisada la forma de lograr continuidad en la historia, dando saltos a los episodios, para lograr que se adapte a su dibujo. Hay quienes observan detenidamente cada una de las imágenes pegadas en el salón, como tratando de registrar en la memoria elementos que les permitan participar en su momento con mayor certeza. Otros muy cautelosamente elaboran su participación mentalmente, al grado de que en el momento de su turno agregan un episodio tan bien pensado que pareciera que su dibujo realmente forma parte de lo que contó el compañero anterior. Para otros resulta muy divertido ver cómo ha cambiado la historia y cómo se van agregando elementos que saltan de un hecho a otro de manera abrupta, para poder hacer coincidir los dibujos. Lo cierto es que en cada momento, la atención de todos los participantes se encuentra centrada en la construcción del cuento.

Otras alternativas

- En el momento de empezar a construir el cuento, el maestro puede colocar números al azar en cada uno de los dibujos, sin respetar el orden en que están pegados, de tal manera que la secuencia que está a la vista cambie. Esta iniciativa incorpora en el relato un cierto grado de complejidad y permite lograr otra interacción en la construcción oral del cuento. De acuerdo con el número consecutivo que cada quien tiene, agregará una parte del cuento tomando como referencia su dibujo, de uno en uno hasta llegar al final.

- Por equipos, se puede tomar una sección de dibujos dentro del salón y construir el cuento,

obteniendo con esto otra modalidad tanto de forma oral como escrita.

Para finalizar

La producción creativa de la escritura es una ventana para la imaginación. Por ella saltamos a las aventuras que, a veces, no nos atrevemos a vivir, contamos los secretos más íntimos, o los más terroríficos, o desplegamos la belleza de nuestros sueños. O simplemente empujamos las palabras para que cuenten aquello que a menudo nos cuesta trabajo contar. Nos investimos en los personajes para que no sepan que somos los protagonistas de las historias, pero también nos solidarizamos con esos personajes a quienes hemos identificado, porque viven los mismos acontecimientos que nosotros. Para todo eso sirve escribir cuentos desde la creatividad y la imaginación: pensar las tantas posibilidades del acontecer, las tantas historias para compartir, las tantas experiencias por vivir.

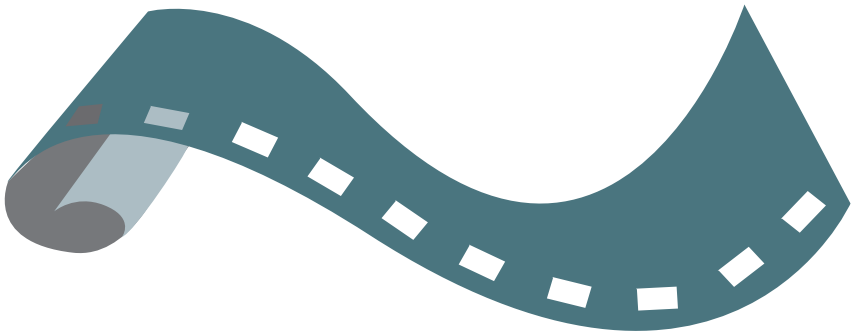
Referencias

Gillig, J.-M. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: FCE.

Rodari, G. (s/f). La imaginación en la literatura infantil. *Revista Perspectiva Escolar*, 43.

Vigotsky, L. (s/f). *Creatividad e imaginación en la infancia*. México: Editorial Coyoacán.

Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal.



Los olvidados, derrotando al tiempo

Los olvidados relata la historia de un suceso real: la aparición del cuerpo de un joven en un tiradero de basura de un barrio marginal de la Ciudad de México durante los años cincuenta. La película presenta con realismo cruel los diálogos, la cultura, las costumbres, la maldad, la cotidianidad y el desamparo de un grupo de niños y adolescentes, quienes con la llegada del *Jaibo* –que ha escapado de un centro de readaptación– se verán involucrados en una serie de sucesos trágicos, ligados a acciones delincuenciales, sin que estos jóvenes cuenten con algún tipo de contención por parte de personas adultas, familiares o autoridades.

En 1950, a 10 años de que abiertamente México apostara a una industrialización por medio de la sustitución de importaciones, los primeros desgarramientos sociales de ese gran proyecto modernizador eran evidentes: casas y puentes a medio construir, barrios soportados por la autoconstrucción de viviendas con materiales de reuso, entretenimiento ofrecido en plazas y vecindades por perros entrenados o músicos ciegos que cobran la canción antes de interpretarla a la vez que se quejan de la inflación.

Es evidente que la mayor parte de las locaciones de esta cinta tienen lugar en lo que ahora es Tlatelolco, todavía sin los edificios de la actualidad –acaso se puede distinguir la incipiente estructura de lo que más tarde (ocho años después) sería la Torre de Banobras (hoy Torre Insignia) –. Lo que vemos son campos baldíos, polvosos y airados.

La miseria de la ciudad, tal como la describe el filme, fue expulsada hacia la periferia del norte, donde se ubicaría una unidad habitacional de mayores dimensiones en la década de los sesenta: la Unidad Tlatelolco, puesta a prueba por el sismo de 1985.

Lo que vemos en esta cinta es el descampado en el cual se ubican hogares paupérrimos de una sola habitación, o construcciones abandonadas y placitas ya con iglesias y cantinas. También observamos niños con jorongo, sombreros de palma y calzones de manta; burros y cabras en establos; gendarmes que evitan fechorías o enfrentan rufianes; es decir, hechos, cosas y animales que ya desaparecieron de la megalópolis.

La educación, nula; no vemos todavía a los niños y adolescentes frecuentando las escuelas. Lo más parecido a eso será la escuela granja del Tribunal para Menores. Los *ninis* de los cincuenta no tienen tecnología disponible (iPad, celular, internet…) porque el año de *Los olvidados* (como lo nombra García Riera en su célebre *Historia documental del cine mexicano*) es también el año en el que apenas se lanzará la señal de televisión en México. Un ejemplo de la incultura de los jóvenes de aquella época, mostrado en la película, ocurre cuando uno de estos adolescentes le dice a otro, que tiene una herida en la pierna ocasionada al intentar cometer un robo: "se te van a salir las tripas", a lo que un *Jaibo* casi médicamente prescribirá: "úntate telaraña y con eso sanarás pronto".

Los olvidados lo son también de la cultura. Sin embargo, hoy vemos la irrupción definitiva y bárbara de otra incultura ahora digitalizada. ¿No habrá alguien que esté pensando en un *remake* con estos nuevos olvidados? Tal vez el nuevo *Jaibo* sería un *hacker* o uno de esos delincuentes que hablan desde un celular fingiendo ser un pariente metido en dificultades en alguna ciudad fronteriza.

Los olvidados (México, 1950) fue dirigida por Luis Buñuel y escrita por él mismo y Luis Alcoriza, y producida por Óscar Dancigers.

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán
Armando Meixueiro Hernández