

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 08A

**LOS PROGRAMAS DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO,
LAS NEGOCIACIONES DADAS PARA SU
OPERACIONALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO DE MAestrÍA EN
EDUCACIÓN. CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE**

ANTONIA CONTRERAS MARTÍNEZ



CHIHUAHUA, CHIH., DICIEMBRE DE 1998

MCM 27/10/01

DEDICATORIA

A LOS MAESTROS Y MAESTRAS
DE UNA EXCELENTE CONDICION
HUMANA Y ACTITUD PROFESIONAL,
QUIENES DEJAN HUELLA TANTO EN
MI PENSAMIENTO COMO EN MI CORAZÓN:

ISABEL GUZMAN

HERMILA LOYA

ALBERTO PEREZ PIÑÓN

GUILLERMO HERNÁNDEZ

ARMANDO MONTOYA

MARIO URIBE

CARLOS ARMENDARIZ

PEDRO RUBIO

SILVERIO TLAPAPAL

GABINO SANDOVAL

LEOPOLDO CORONADO

A MIS PADRES QUIENES ME DIERON
EL MEJOR REGALO:
¡LA VIDA!

A MIS COMPAÑEROS Y AMIGOS
DE MAESTRÍA: SETELBAY, LUPITA, TERE, MYRNA,
FABIOLA, ISABEL, WILLY, MENY, MANUEL A., EPITACIO,
SERGIO, ROSY, LULY, JAIME, GRACIELA..

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	04
I. PROBLEMA.....	07
A. ANTECEDENTES.....	07
B. JUSTIFICACION.....	10
C. OBJETIVOS	13
II. REFERENTES METODOLÓGICOS.....	14
A. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
B. ACOPIO DE LA INFORMACION.....	17
C. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	21
III. RESULTADOS.....	24
PRINCIPALES CATEGORÍAS ENCONTRADAS:	
A. METODOLOGÍA.....	25
1. Estructuración y organización del contenido.....	28
2. Organización de las actividades de aprendizaje o estrategias de enseñanza - aprendizaje.....	35
3. La organización de los materiales didácticos.....	41
4. La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa.....	44
B. CONDICIONES MATERIALES.....	54
1. Recursos didácticos.....	66
2. Biblioteca "Rincones de Lectura".....	71
C. PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	81
1. Libros de texto gratuito.....	86
2. Contenidos programáticos.....	87
D. PLANEACIÓN.....	90
E. EVALUACIÓN.....	94
CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	120

INTRODUCCIÓN

Considerando que los programas de apoyo técnico pedagógico tienen como objetivo, apoyar al docente en el mejor desempeño de su práctica, proponiéndole alternativas metodológicas acordes a los enfoques actuales (constructivismo, psicogenética, didáctica crítica, etc.) se observa que la práctica del maestro sigue siendo tradicionalista es decir, basada en enfoques (conductistas, didáctica tradicional, tecnología educativa, etc.), esto se debe por una parte a que los programas no tienen el impacto que se requiere, debido a la falta de recursos económicos y humanos; problemas políticos, sindicales, etc. Además de seguir una línea vertical y en cascada lo cual impide que la información llegue al maestro, ante esta situación él se siente relegado y ávido de capacitación y actualización y por otra parte se encuentra el problema propio de su formación profesional, debido a que recibió una educación tradicional y lo que hace es reproducirla en el aula, de ahí que si no tiene otra forma de prepararse en otras instituciones, sigue desarrollando prácticas educativas tradicionales y reproduccionistas.

Los programas deben ser un apoyo a esta situación, el problema es que sólo se le da al docente las herramientas para que aplique ciertas técnicas o materiales en su práctica, acorde a su papel técnico, pero no se le da la información teórica: las bases psicológicas, pedagógicas, epistemológicas, etc. Por lo tanto al sentirse confundido o no ver resultados deseados, lo que hace es simular o convertirse en dependiente de los asesores técnicos, sólo cumple en el momento en que se presentan o les pide que le digan cómo hacerlo.

El maestro se siente con más cargas de trabajo, tiene que cubrir el programa escolar y además debe cumplir con estos programas de apoyo, sin olvidar otras actividades que a pesar de no quererse reconocer como educativas, le quitan el tiempo, y casi siempre se encuentra presionado, va contra reloj, además las autoridades educativas lo fiscalizan por distintos medios administrativos, incluyendo la evaluación.

Así esbozada la panorámica general de la práctica docente abordaremos el problema que constituye nuestro propósito central: **Las negociaciones que se dan en la práctica docente para la operacionalización de programas de apoyo técnico pedagógico en la educación primaria: Un estudio etnográfico.**

Para lograr este propósito, es decir, arribar al objeto de estudio, se hizo una investigación etnográfica de corte cualitativo, ya que se pretendía ir a la realidad de los hechos y observar la práctica docente para describirla, interpretarla y explicarla, con la finalidad de contribuir a su transformación.

El primer capítulo de nuestra investigación se refiere al "problema", aquí se habla de los antecedentes, de la justificación y se enuncian los objetivos a lograr.

En el segundo capítulo denominado "referentes metodológicos" se habla del enfoque, método de investigación, técnicas e instrumentos para la recolección de la información de campo y documental.

En el tercer capítulo se comentan los resultados o hallazgos encontrados en cuanto a la problemática que nos aqueja. Considerando importante resaltar que la categoría de mayor relevancia y entorno a la cual giran las demás es la "metodología" entendida en su acepción total como la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje.

En el cuarto y último capítulo se presentan las conclusiones.

Se espera que a los educadores y demás interesados en el aspecto educativo encuentren en esta investigación una explicación a su práctica docente, además de llevarlo a una reflexión que le permita transformarla en bien de los niños y del país.

I. PROBLEMA

A. ANTECEDENTES

Los programas de apoyo técnico pedagógico, específicamente de lecto-escritura nacen con la finalidad de abatir el rezago educativo, ya que ha sido y sigue siendo uno de los problemas más difíciles de resolver. Sin embargo, existen diversos factores que impiden que dichos programas logren impactar fuertemente ante la demanda del magisterio, por lo tanto, la cobertura, siempre se queda en la zona urbana y los lugares de difícil acceso (zona rural) en donde se acentúan los problemas de rezago, reprobación y repitencia para los que fueron creados, no se logra impactar. El presente Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica -- (PRONALEES) lleva la misma línea, ya que nace en 1995 como secuencia de (PALEM) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática debido a la necesidad de evitar cortes en el proceso de la lecto-escritura y por requerirse la ampliación y generalización tanto a nivel básico como a nivel nacional, ya que la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura, Escritura y Matemáticas (PALEM) era sólo para primeros y segundos grados, observándose rompimientos y por consecuencia pérdida de los logros obtenidos en el primer ciclo escolar.

Hacia dos años de vida de PRONALEES, todavía el maestro permanece en el desconcierto, desinformación y desconocimiento casi total sobre dicho programa; quien es considerado uno más de los programas que atiborran al maestro junto con Rincones de Lectura, Unidad de Servicios Técnicos del Estado entre otros. Tiempo atrás antes de la reorganización del sistema educativo, la situación era la misma, otros programas junto con éste, bombardean al maestro con visitas, del programa Rincones de Lectura, Valores, Escuela para Padres, etc., ante esta

situación el maestro lo único que podía hacer era simular ante los distintos programas.

En el tiempo de la reorganización del subsistema estatal se reubicaron la mayor parte de los elementos comisionados en los distintos programas; esto ha impedido que los pocos recursos humanos que quedan en dichos programas, puedan dar una mejor cobertura a todo el sistema educativo de nivel primaria.

Durante el ciclo escolar 1997- 1998 los distintos programas de apoyo técnico pedagógico buscaron la manera de dialogar sobre la problemática de actualización y capacitación al docente, encontrando que el maestro es constantemente bombardeado por los distintos programas e instancias de apoyo técnico pedagógico, y todos de manera independiente, queriendo mantener cautivo su universo, duplicando acciones, con afanes protagónicos para decir al final, yo hice esto, esto y esto; mi programa sí funciona, pero ¿qué es lo que sucede en la práctica docente? en ese espacio de cuatro paredes en donde el maestro de primer grado convive con sus 30 alumnos, con el propósito fundamental de educarlos y por un lado la presión de los programas tan exhaustivos, además de las tareas administrativas (llenado de boletas) y académicas (concursos) que debe realizar y otras tales como la tiendita escolar, y por el otro, la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a sus alumnos de primer grado, esa angustia sentida desde el primer momento en que se asigna el primer grado, esa responsabilidad tan grande; ¿podré o no podré?; ¿lo lograré o no lo lograré?; ¿cómo quedaré ante el director y mis compañeros?; si dejo el grupo rodando; además tengo un grupo numeroso; es mi primera vez; el primer grado es para mujeres; éstas y tantas reflexiones más, se yuxtaponen a una angustia todavía mayor la utilización de una metodología que me imponen, la cual desconozco, y además no quiero usar.

Esto nos permite reflexionar que el profesor antes de ser docente , es un ser humano con cualidades y defectos, pero poco les importa a los distintos programas de apoyo (PALEM)* , (PRONALEES)* , Rincones de Lectura, y Unidad de Servicios Técnicos del Estado, vengo a ofrecerte esto y aunque todas lleven esa bandera blanca del apoyo, en lugar de ayudar al maestro; cuál es su intención, no se han puesto a investigar, preguntar... maestro ¿qué necesitas? ¿qué te hace falta? ¿ cómo te puedo ayudar ? . No, mi función es servirte, yo te vengo a ofertar esto; ante esta situación ¿qué hace el maestro ? simular, tomar los programas como una carga de trabajo más, ver a los asesores técnicos como fiscalizadores, más que como su función lo dice: un verdadero apoyo, se está de acuerdo en que existan los apoyos, pero que estos vean las necesidades del maestro, sus expectativas, y sobre todo busquen la manera de coordinarse en un mismo espacio de actualización y capacitación al docente, no que cada quien ande por su lado, tratando de brillar y decir yo sí impacto, sino atendiendo, comprometiéndose más con el docente. Evitando así lo que las autoridades llaman sopa educativa, no se le ve principio ni fin, no hay línea nacional a seguir y por tanto el maestro y en consecuencia el niño son quienes sufren por esta situación.

El maestro no ve otra más que acudir a Destrezas Básicas o seguir dependiendo de la Sección Técnica comprando las dosificaciones, material de apoyo, guiones y evaluaciones, el papel del docente no es más que el de un aplicador; técnico de la educación, sin embargo los nuevos enfoques dicen que el sujeto es un ser capaz de construir su propio conocimiento y los nuevos teóricos de la educación (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, Freinet) también comulgan con dicha afirmación, entonces el maestro puede crear su propia metodología y formas de planear y evaluar; esto es algo que deberían de tomar en cuenta los distintos programas de apoyo técnico pedagógico antes mencionados; lo cierto es que las negociaciones que se dan al interior del sistema social, político, económico y

* Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática

educativo dejan mucho que desear, tanto a nivel nacional como estatal, ya que durante el desarrollo de la presente investigación se observa como los coordinadores de los programas se preocupan más por su espacio de poder, su figura decorativa y ese afán protagónico de brillar y decir yo sí estoy impactando, sin importar las necesidades, carencias, y expectativas del docente.

Lo anterior implica que la implementación de un programa en este caso el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica a pesar de tener ya 2 años de vigencia, todavía no haya incidido en la práctica docente del maestro, por lo tanto desconoce el enfoque comunicativo y funcional, los materiales de apoyo: avances programáticos, ficheros, libros de sugerencias, etc., a pesar de que viene de línea nacional.

Estas reflexiones nos llevan a plantear un problema de gran importancia y trascendencia:

Las negociaciones que se dan en la práctica docente para la operacionalización de programas de apoyo técnico pedagógico en la educación primaria: Un estudio etnográfico.

B. JUSTIFICACIÓN.

La importancia del problema que nos aqueja radica en que desde sus orígenes los programas de apoyo técnico pedagógico a pesar de las bondades que ofrece no han logrado alcanzar el impacto que se quiere; de las etapas de difusión, capacitación, seguimiento y evaluación, apenas si se han logrado las primeras de éstas “la difusión y capacitación” y ello ha llegado únicamente a los lugares de fácil acceso tales como las ciudades y centros educativos privilegiados por ejemplo, la escuela donde se realiza la presente investigación. Lo cual implica

* Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica.

una enorme desigualdad en la distribución de los recursos educativos entre la zonas rurales y urbanas y las distintas clases sociales del país.

Otra situación es en cuanto a la propia organización de los programas, que a pesar de ser pensados meramente con fines educativos se entremezclan aspectos políticos y sindicales, desde la asignación de las autoridades educativas de los programas hasta los asesores de los mismos ya que no existen requisitos para dichos puestos prestándose a ambigüedades y trasgresiones político - sindicales, además las propias autoridades buscan estos puestos por los cotos de poder más que por la verdadera incidencia en la calidad educativa, propósito principal del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y para el que fueron creados. Además de interesarse más por las cuestiones económico-políticas que lo educativo. Lo suyo puede decirse de los asesores quienes parecer estar allí como un pasillo de descanso en la larga escalera de la carrera magisterial, es más desahogado tener una plaza comisión que estar frente a grupo. No podemos decir que no existan casos de maestros con verdadera entrega a su trabajo y con verdadero profesionalismo.

Los propios lineamientos educativos y normativos de los programas inscritos (en la Secretaría de Educación Pública, Sistema Educativo Nacional, Política Educativa Nacional, Artículo Tercero Constitucional, Ley General de Educación y Sistema político- económico mexicano) por muy buenas intenciones que tengan en cuanto a la incidencia en la práctica docente, siendo un apoyo técnico-pedagógico para el maestro de grupo, se quedan sólo en eso, en ser buenas intenciones.

Lo cierto es que vienen por orden, mandato, lineamiento, es decir, la capacitación se da en cascada (autoridades, coordinadores de programa, asesores, maestros) lo que impide una información clara y de primera mano al docente, esto se manifiesta en un reproduccionismo que provoca la pérdida de

fines, propósitos y hasta de los fundamentos teóricos; psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, etc. , en que se basan éstos programas: constructivismo, psicogenética, psico -socio-lingüística. Propiciando que en la actualidad persistan prácticas educativas tradicionalistas fundamentadas en teorías tales como el conductismo, como corriente psicológica, la cual se inscribe en el paradigma empirista, y la tecnología educativa introducida en el medio educativo desde los años 70.

Los asesores y por tanto los maestros se centran en reproducir lo que les dicen más arriba, los primeros con un marco teórico un poco más elevado lo cual les da cierto status profesional, mientras que los segundos, toman el papel de aplicador o técnico de la educación, utiliza los materiales que les sugieren (material de apoyo, guiones didácticos, pruebas objetivas o estandarizadas, dosificaciones, fichas, o libros del Rincón de Lecturas) sin llegar a una reflexión o análisis de los mismos, convirtiéndose entonces en verdaderas recetas, ya que se le enseña al docente el qué, cómo, y cuándo del quehacer educativo, es decir, hay un desfase entre la teoría y la práctica dando más importancia a la primera que a la segunda.

Se puede decir, para no generalizar que hay otros docentes que cuentan con el aspecto teórico debido a que han estudiado la UPN, por citar un ejemplo, donde se apropian de las nuevas corrientes pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, etc., el problema que aquí se presenta radica en que se teoriza tanto que es difícil para el maestro aterrizar dichos conocimientos en la práctica; esto se observó principalmente en egresados del plan 85 a través de algunas investigaciones realizadas como por ejemplo la del Profr. Federico Ortega Estrada.

Podemos hablar que en la cuestión de la capacitación y actualización del docente, al parecer todavía existe una polémica entre la teoría y la práctica que pareciera interminable, situación que en esta investigación se plantea como una

necesidad de resolver para que exista una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, se pretende ser congruente con la tesis de la praxis educativa, que incida directamente en la práctica educativa del maestro.

C. OBJETIVOS:

- Analizar la fundamentación, objetivos, y procedimientos de los programas de apoyo técnico pedagógico tales como: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica, Rincones de Lectura, y la Instancia Unidad de Servicios Técnicos del Estado .
- Analizar la función, la percepción y las negociaciones que se dan en el interior del aula para interpretar y operacionalizar los programas de apoyo técnico pedagógico.
- Analizar cómo conciben el procedimiento de aplicación y/u operacionalización de los programas de apoyo técnico pedagógico tanto las autoridades, asesores técnicos, como el maestro del aula.
- Analizar cómo los programas de apoyo técnico pedagógico están siendo interpretados por el maestro para su operacionalización.
- Conocer las condiciones materiales, humanas (de capacitación y formación) con que se cuenta para la operacionalización de los programas de apoyo técnico pedagógico.

II.- REFERENTES METODOLÓGICOS.

A. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Dadas las características de la investigación y el objeto de estudio principalmente, se realizó una Investigación Etnográfica de corte Cualitativo, se elige dicho enfoque debido a que se busca estudiar la realidad, tal como es interpretada por los sujetos que participan en ella, de acuerdo con Carmen Merino “la realidad se percibe y aprehende selectivamente y se interpreta de acuerdo al sentido que tiene para el sujeto cognoscente, sentido que es reconocido en el marco de su contexto y de su historia, así como los factores internos, estructurales del pensamiento, que constituyen su fondo y horizonte previo”¹

Además se elige la etnografía debido a que estudiar los problemas educativos como sociales inmersos en un sistema de relaciones en un contexto histórico determinado implica describir la vida cotidiana y descubrir lo invisible de la misma, lo que supone rescatar como sujetos sociales a las personas que han vivido en el silencio y que no habían permanecido explícitamente como tales en el escenario educativo, pero que de manera cotidiana participan en él. Se trata de darles voz para que se definan y se conviertan en actores y protagonistas de sus historias.

En la investigación etnográfica el trabajo de campo se convierte en su principal componente distinguido por la observación y participación en la localidad que se está estudiando y por la realización de la historia oral y de historias de vida que den cuenta de lo inmediato y local, de lo particular, concreto, y específico de los hechos y eventos cotidianos. Supone “estar allí ... conocer y entender a los

¹ MERINO, Carmen. Investigación cualitativa e Investigación Tradicional compatibilidad o complementariedad. 1a. parte. Cit. por Antología Métodos Cualitativos UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1996 pág 72.

actores y a las gentes y sus vidas"². Lo que significa estudiar no el lugar sino lo que sucede en él. Esta forma de hacer trabajo de campo requiere describir minuciosamente los detalles de los eventos cotidianos en la localidad. Sin embargo no se trata de describir exhaustivamente los hechos, ya que no por mucho describir, se profundiza más. Es por ello que el trabajo etnográfico, con su importante ingrediente empírico, cumple a la vez, con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas.

Se requiere una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo que permita descubrir lo invisible, convertirlo en dato y remitirlo a sus referentes teóricos. Esto supone la vinculación permanente entre teoría y datos. La función teórica de la etnografía de acuerdo con Anderson³ consiste en lograr enclaves clave, que expliquen cada vez más y mejor la articulación orgánica y estructural de hechos y procesos educativos locales con otros cada vez mayores relativos al aparato educativo nacional y a la sociedad más amplia. La etnografía plantea la necesidad de explicar la forma como lo específico se articula y puede influir con procesos más amplios, y de que manera éstos últimos pueden condicionar a los primeros, con objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural. Esta forma de hacer etnografía interpreta los hechos dentro de una relación dialéctica entre las fuerzas sociales estructurales que recaen sobre los actores humanos y la relativa autonomía de lo humano.

Es de suma importancia que el docente sea participe de su propia investigación es decir busque la manera de registrar su práctica docente y luego trate de explicarse su quehacer educativo en base a las diferentes posturas teóricas, con

² GEERTZ, Clifford. Cit. por CALVO Pontón, Beatriz. Modernización Educativa: una perspectiva desde la frontera norte de México. 14

³ ANDERSON, Gary Cit por Calvo Pontón, Beatriz. Ibid. 15

la finalidad de transformarla. De acuerdo con Cantón Arjona⁴ la práctica docente es una práctica que se inscribe en lo cotidiano y diario, tiene como característica la particularidad, pero la pregunta es ¿Cómo hacer para recuperar esta particularidad de su práctica y hacer que ésta se transforme en experiencia, es decir, en práctica reflexionada, criticada, y quizás, susceptible de ser superada? ¿Cómo podemos enseñar a los que enseñan? Una respuesta tal vez sería escuchar lo que dicen de su acción. Para luego, hacer de estas palabras que dan cuenta de sus actos, precisamente los textos que rijan y den cuenta de su acción. Por eso el maestro debe pasar de su práctica, generalmente corporal, oral, a la escritura. Que cada maestro haga su libro, construya su texto, haga su propio texto acerca de sus actos. La escritura es detenerse para reflexionando transformarse. Escribir tiene como efecto inmediato dar cuerpo, existencia objetiva y transmisible al registro de la oralidad, el cual es importante pero intransmisible de manera sistemática, es crucial que los maestros escriban para que testimonien lo que son y desean ser. Para que pasen de la práctica, (a menudo práctica repetitiva) a la experiencia teorizada (acción reflexionada). Al pedir al maestro que escriba, le pedimos que empiece a escribir su historia con la finalidad de poder hacer teoría, para teorizar y entonces poder hacer crítica y creación.

Esto permitirá como afirma Cantón Arjona "crear su discurso, un discurso siempre del más acá, de las aulas de lo diario de lo que es y que hagan a un lado los discursos del más allá, los del deber ser, del ideal. de lo que siendo modelo nunca se logra; los discursos de ese más allá siempre alejado de la práctica y de la realidad"⁵.

Así escribir propiciará al maestro que, haciendo su propio discurso, sea el escribano de su historia, sea pues un sujeto histórico social, que sea un sujeto dueño de su pasado para poder ser el sujeto motor de su futuro. Para eso se

⁴ CANTON, Arjona, Valentina. El pasaje de la oralidad a la escritura: una estrategia para la formación de los docentes. Pág. 46.

⁵ Ibidem pág.47

teoriza en educación y esa es la teoría pedagógica que necesitamos: una teoría que provenga de las voces de sus actores principales que sea efectivamente efecto y reflejo de la realidad posible y avance de la realidad deseada. Una teoría pedagógica que sea y sirva de contexto para la reflexión de la práctica cotidiana en un momento histórico determinado.

La escritura hará entonces función de lazo con los otros, puesta en común, pasaje que permitirá a cada maestro salir del sí mismo para entonces ser para y con los otros, y hacer de su práctica hasta entonces privada siempre a salón cerrado una experiencia publicable y entonces sistematizable, útil y susceptible de reconstrucción. Todo lo anterior explica el porqué se decidió hacer una investigación de tipo etnográfico, ya que esta permitirá dar voz a los sin voz, hacer historia de los sin historia, y sobre todo hacer que en la educación, predomine el principio de la praxis, entendida como la relación dialéctica entre teoría y práctica.

B. ACOPIO DE LA INFORMACIÓN.

Para explicar e interpretar el problema que nos atañe, se fue directamente al lugar de los hechos, para ello, se realizó trabajo de campo en dos grupos de primer grado de una escuela de educación primaria, para observar directamente la práctica docente de las maestras que trabajan con la metodología de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática y Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica. Además dichas escuelas cuentan con el programa Rincón de Lecturas, utilizan los materiales de apoyo y acuden a las asesorías de la Unidad de Servicios Técnicos de Estado.

Se considera relevante informar las razones por las cuales se eligió dicha institución, en primer lugar porque después de la búsqueda desesperada de una escuela en donde realizar el estudio de tipo etnográfico (ya que se contaba con

un tiempo limitado para la investigación) para observar la práctica docente del maestro, nos encontramos con rotundas negativas se podría decir que ésta es una realidad que nos es adversa a quienes tratamos de realizar este tipo de investigación "la etnografía". Esto tiene mucho que decir en cuanto a que al maestro no le gusta que vean como realiza su trabajo, además aquí se percibió y se comprobó que el maestro se siente sumamente interrumpido, molesto y fiscalizado, porque cuando no lo visita un asesor de PALEM, o el maestro de apoyo a niños con problemas de aprendizaje, viene el maestro de educación física, artes plásticas, música, además de las clases de computación e inglés, esto me lo explicó la maestra del primer grado de una escuela primaria del subsistema federalizado, del turno vespertino, la cual fue una de las maestras que por lo antes expuesto no me permitió observarla. La segunda razón se debe a que las maestras aceptaron que se les observara de manera muy espontánea.

Como investigadora se presentó una doble tarea: por un lado enfrentar las negativas para realizar la investigación y por el otro buscar ciertas características en la Institución, establecer contactos, con distintas autoridades para localizar una escuela que cubriera los elementos necesarios (utilizar los programas de apoyo técnico pedagógico antes mencionados).

Se observa la práctica docente de las maestras de primer grado, porque nuestros propósitos principales son: describir, explicar e interpretar como se viven , como se perciben, como se operacionalizan y que tipo de negociaciones se realizan ante los programas de apoyo técnico pedagógico en dicha práctica docente. Se utiliza la observación no participante porque se busca ir a lo concreto y específico de los hechos cotidianos, para comprenderlos se registraron los detalles concretos de la práctica docente a través de un diario de campo apuntando hasta el último detalle, ya que no se llevaban categorías preestablecidas y se tenía que observar la totalidad del hecho educativo, estos son algunos de los procedimientos con los cuales se recabó parte de la información del trabajo de

campo, la observación duró aproximadamente el semestre de Febrero a Julio. La observación permite ir al lugar de los hechos y tener contacto con los integrantes del grupo además tiene la intención de hacer visible lo invisible...

Ya que de acuerdo con Beatriz Calvo:

“ lo que hace un buen etnógrafo es estar allí; conocer y entender a los actores , a las gentes y sus vidas, significa describir la vida cotidiana y descubrir lo invisible de la misma, hacer que lo familiar se convierta en extraño... el lugar común en problemático; lo que acontece se hace entonces visible y por tanto puede hacerse sistemáticamente documentable”⁶

Para complementar la información de campo se recopilaron historias de vida a los coordinadores y asesores técnicos de los distintos programas para saber:

- Cómo conciben su labor dentro del programa.
- Si conocen el enfoque del programa.
- Su compromiso con el programa.
- Cómo perciben su impacto.
- Como se realizan las etapas de difusión, capacitación, seguimiento y evaluación del programa.
- Las dificultades que tiene para implementar el programa.
- La concepción que tiene el maestro de su trabajo como programa de apoyo.

Las historias de vida se realizaron considerando a los distintos programas de apoyo técnico pedagógico; PALEM, PRONALEES, Rincones de Lectura y Unidad de Servicios Técnicos del Estado .

Las historias de vida son sumamente importantes en el trabajo de tipo etnográfico porque coincidiendo con Franco Ferrarotti: “las historias de vida nos ayudan a

⁶ CALVO, Beatriz. Etnografía de la Educación Op.cit. pág 86.

explicar el significado de la práctica social cotidiana desde la perspectiva del productor del mensaje, además nos proporciona material distinto al que nos da el documento escrito, llenando muchas veces las ausencias de éste. ⁷

También se hicieron entrevistas a profundidad en la cual el informante tiene completa libertad para expresar sus sentimientos y opiniones, y el entrevistador lo anima a hablar de un determinado tema u orientarlo, éstas se aplicaron a las asesoras técnicas de los distintos contextos antes mencionados.

Por último, se entrevistó a los maestros para conocer su opinión con respecto a los programas de apoyo técnico pedagógico, para saber si los conoce; los operacionaliza y si cubren sus expectativas.

Se considera que las técnicas utilizadas: observación no participante con el registro del diario de campo, historias de vida y entrevistas a profundidad hacen que el trabajo sea completo, profundo y exhaustivo. También es una vivencia académica importante que nos permitió reunir elementos en la formación como investigadores.

Para complementar la explicación de la realidad que aquí se expone, entendida ésta como una realidad totalizadora o concreta; donde influyen los aspectos sociales, políticos, económicos, educativos, etc., se buscó información documental, ya que se coincide con el postulado de la praxis educativa, es decir, existe una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, por tanto para explicar la práctica docente que observamos, se pretende contrastarla con las teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas, y epistemológicas, así como utilizar la técnica de "análisis del discurso" para realizar un análisis crítico de los programas y de los documentos oficiales, buscando arribar así, a una postura de rigor científico y metodológico, con el entendido de que los hallazgos aquí expuestos

⁷ FERRAROTTI, Franco. Biografía y Ciencias sociales. Historia Oral e Historias de vida pág. 92

de esta realidad se consideran como verdades relativas, perfectibles, y dialécticamente en constante transformación. La realidad es en sí una realidad histórico-social; tiene esa cualidad de transformar los sujetos y estos de transformar a aquélla. Para la interpretación y explicación de la realidad estudiada fue necesario un acopio de información exhaustivo que fundamente el estudio.

C. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.

Se utiliza una técnica bajo el rigor metodológico de M.D. LeCompte y J.P Goetz⁸ Primeramente cabe mencionar que a dicha fase ellas la denominan análisis e interpretación de datos. Este procedimiento etnográfico difiere de la mayoría de los diseños de investigación; en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio. La elección de los marcos teóricos, estrategias de selección, y métodos de recogida de datos están todos relacionados. A continuación se describen los pasos de dicha técnica:

- Registro de observaciones en el diario de campo.
- Ordenar los datos cronológicamente.
- Analizar los datos comenzando con una revisión del fin original del estudio.
- Exploración de los datos con dos finalidades: 1) verificar que la información recabada esté completa y 2) poner al investigador en contacto con el territorio recorrido, ya que el investigador puede familiarizarse tanto con ciertos acontecimientos que puede descuidar documentarlos exhaustivamente o también puede ser que antes de abandonar el campo, se remedie cualquier vacío accidental.
- En la exploración inicial de los datos brutos se retoman los episodios verbales, o notas importantes de la información reunida.

⁸ LE COMTE M.D. y Goetz, J.P. Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. pág. 195-197.

- Estos episodios verbales se clasifican para crear las primeras subcategorías.
- Las subcategorías integraran un primer esbozo o sistema clasificadorio, para confeccionarlo se empieza buscando regularidades y estableciendo relaciones entre ellas; las pautas y regularidades se transforman en categorías.
- Las categorías son descubiertas a partir de los datos; las relaciones entre las distintas categorías conforman la red categorial, con esta red se arriban y evidencian las categorías principales. (Ver figura1)

RED CATEGORIAL

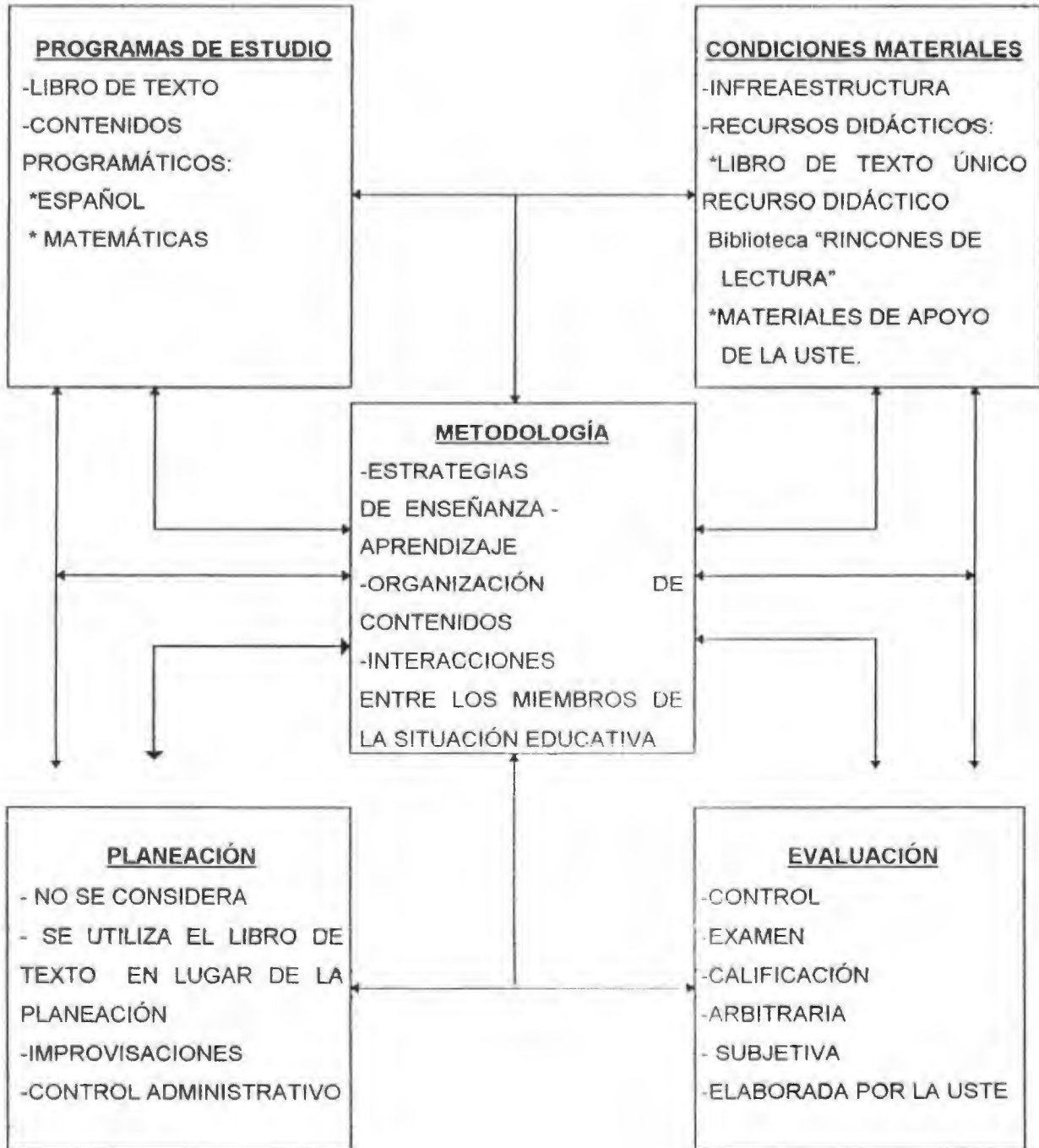


FIGURA 1

III. RESULTADOS

A partir de la red categorial obtenida de la recopilación y procesamiento de información, se lograron arribar a las siguientes categorías las cuales tratan de explicar e interpretar la problemática que nos aqueja: ***las negociaciones que se dan en la práctica docente para la operacionalización de programas de apoyo técnico pedagógico en la educación primaria. Un estudio etnográfico.***

A. METODOLOGÍA

1. Estructuración y organización del contenido.
2. Organización de las actividades de aprendizaje o estrategias de enseñanza- aprendizaje.
3. La organización de los materiales didácticos.
4. La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa.

B. CONDICIONES MATERIALES

1. Recursos didácticos
2. Biblioteca "Rincones de Lectura"

C. PROGRAMAS DE ESTUDIO

1. Libros de texto gratuito
2. Contenidos programáticos

D. PLANEACIÓN

E. EVALUACIÓN

A. METODOLOGÍA

La polémica de las metodologías representa una encrucijada clave en la percepción de la problemática educativa, pues en ella se juegan concepciones globales de la función misma. Además las concepciones se explican por su vinculación con diferentes ideologías. Al decir de Manacorda... "en la metodología, en el contenido, y en los diversos niveles de la tecnología de la enseñanza se reflejan, aunque sea en una forma media, las exigencias que son producto de las relaciones sociales más generales"⁹ Así como lo ideológico se expresa nítidamente en los contenidos (tanto en lo que se dice como en lo que no se dice) las formas en que los profesores se relacionan con los alumnos para orientar el aprendizaje de los contenidos, también reflejan las particularidades de la estructura social. La carga ideológica del problema de las metodologías, ocasiona que la discusión se plantee parcialmente, enfocada con una lógica de oposiciones manipuladas y confundiendo los niveles de abordaje del problema. En general las dudas giran en torno a preguntas incorrectamente planteadas como:

¿es mejor exponer y dar tareas de lectura o utilizar medios audiovisuales?

¿el profesor debe ser exigente e inflexible o comprensivo y permisivo? entre otras.

Es preciso señalar que el problema de la metodología (forma de organización de la situación de educativa) no se restringe al nivel de las técnicas (secuencias de acciones que permiten resolver situaciones de aprendizaje particulares, con un grado de eficiencia comprobada empíricamente) ni a principios teóricos o definiciones filosóficas sobre el proceso educativo.

⁹ MANACORDA, M. Cit. por Furlán Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. Antología Medios para la enseñanza. pág. 158.

El problema metodológico es el problema de la organización de los elementos y actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, de un modo tal que se posibilite la transformación de la estructura objetiva de las ciencias en estructuras subjetivas del alumno.

En este sentido, el planteamiento metodológico debe dar cuenta del proceso social (de transformaciones en los sujetos en sus relaciones con los objetos) que se despliega en el espacio de la institución educativa; por otra parte, al hacerlo, define explícitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir.

Contenido educativo y metodología son dos aspectos de un proceso unitario que se pueden separar sólo para estudiar sus leyes específicas. En la práctica docente siempre que el maestro enseñe moviliza simultáneamente un contenido y una forma de organización de la situación educativa.

El tipo de contenido determina el camino de la metodología tanto desde el punto de vista de la complejidad lógica como desde el punto de vista de la orientación ideológica. El carácter productivo del pensamiento científico determina un camino metodológico concreto que incluye la exigencia del trabajo del alumno sobre su información y no su mera recepción y reproducción.

De acuerdo con Alfredo J. Furlan:

“El contenido científico no puede ser transmitido como conceptos teológicamente garantizados por la autoridad del profesor o por las sagradas escrituras de los textos, este enfoque es pura anticiencia pues no ayuda a los alumnos a comprender al conocimiento científico como un cuerpo en construcción continua, históricamente condicionado, que ofrece mecanismos abiertos para su permanente actualización o para su reestructuración, genera solamente una actitud de pedantería ilustrada, basada en la creencia de que el recuerdo de una masa de información es suficiente para transitar el camino hacia el estatus científico”¹⁰

¹⁰ FURLÁN, Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. Antología Medios para la enseñanza. pág. 159.

Si se pretende que se aprenda un contenido científico hay que buscar las formas idóneas que implican concebir al alumno como un productor potencial y no como un mero repetidor. El maestro desde temprana edad hace de los alumnos sujetos memorísticos, y propicia la ceguera sobre sectores de la realidad que quedan fuera del recorte disciplinario del objeto de estudio.

La polémica metodológica desde nuestro punto de vista, se podrá solucionar concibiendo una metodología que marque el camino para que las estructuras objetivas de la ciencia se conviertan en estructuras subjetivas del alumno, capacitándolo para ser un sujeto transformador de la realidad.

Se considera importante hacer una diferenciación entre la estructura metodológica de base propuesta por Vicente Remedi:¹¹ (instancia que permite organizar un contenido curricular de un modo tal que facilita su apropiación por parte de los alumnos) y proceso metodológico; que regula el desarrollo de la enseñanza, es decir, el proceso metodológico es más amplio, ya que abarca el conjunto de operaciones que realiza el maestro para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje de un determinado contenido curricular; abarca el conjunto de actividades que realiza el maestro antes, durante y después del momento de la clase, con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos. En cambio la estructura metodológica es una parte de este proceso metodológico. Este último implica la planeación de actividades, la realización de la enseñanza y la evaluación.

Una vez que se ubica al lector en nuestra primera categoría, no se pretende abusar con la información recabada, pero sí se considera de gran importancia conocer como se ha concebido tradicionalmente, así como las distintas polémicas que este tema trae consigo, porque este hecho es propio aún de las

¹¹ REMEDI, Vicente. Cit. por FURLÁN, Alfredo J. Idem pág. 160

instituciones actuales, específicamente en la institución estudiada. Posteriormente presentaremos algunos fragmentos que nos permitirán constatar dicha situación.

En nuestro caso nos interesa conocer, describir, interpretar y explicar el proceso metodológico en su conjunto para ello consideramos cada uno de sus momentos, precisando sus componentes principales y las tareas que implican para el profesor; debido a que ésta es la categoría principal que encontramos en nuestro objeto de estudio: ***las negociaciones que se dan en la práctica docente para la operacionalización de programas de apoyo técnico pedagógico en la Educación Primaria. Un estudio etnográfico.***

Cabe señalar que el método enseñanza no constituye una ruta que se deba seguir linealmente, es importante señalar esta idea para que los maestros no se introduzcan en la lectura de ésta investigación o cualquier otro texto sobre métodos didácticos con la esperanza de hallar la escalera mecánica para subir al éxito. El método singular podría considerarse como una escalera, pero la energía para treparla depende en gran medida del interés y la cantidad de trabajo que invierta el profesor, también se puede ascender de otras maneras, por ejemplo actuando por pura intuición e improvisación, pero a esta altura de la historia de la educación, es recomendable, como mínimo respetar a los alumnos, quienes padecen con nuestra ignorancia metodológica.

Dentro de los elementos o componentes del proceso metodológico tenemos:

1. Estructuración y organización del contenido.

Es importante hacer una reorganización de los contenidos de las disciplinas a estudiar en relación a los principios del aprendizaje cognoscitivo, este proceso demanda del maestro un profundo conocimiento de las disciplinas que debe enseñar, tanto en la información como las relaciones lógicas y procedimientos metodológicos que las constituyen. También que el profesor pueda reflexionar

acerca de su disciplina desde una óptica epistemológica, es decir, definiendo su objeto de estudio, el tipo de abordaje del mismo y las relaciones necesarias con otras formas científicas de abordaje; además es necesario que conozca los principios de aprendizaje cognoscitivo que le permitan buscar las secuencias óptimas para la enseñanza. La estructuración del contenido se efectúa a la luz del plan y programa de estudios, pues estos definen el perfil del alumno a formar.

Es importante mencionar que los contenidos de aprendizaje de las distintas disciplinas tienen su propio nivel de complejidad por tanto el maestro debe graduarlos en función de las posibilidades, necesidades e intereses del alumno, tratando de que éste se aproxime progresivamente a los niveles óptimos y no queden instalados sólo en la memorización de la información. Esto es lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo, porque, puede ser apprehendido por el sujeto tanto por ser de su interés, como por la necesidad del mismo.

A continuación se presentan fragmentos del diario de campo donde se observa una situación en la que las maestras no adecuan el conocimiento al proceso de desarrollo del alumno .

...Entra la maestra y dice, muy bien.

Aplauden, primer enunciado les voy a dictar

M. dice: Número 1. La casa es bonita.

2.- Los muebles están acomodados.

M. Pregunta ¿cuando empezamos un enunciado como se escribe?

Aos. con mayúscula responden a coro.

¿Cómo se escribe la primera letra Priscila?

Priscila corrige....

Otro testimonio más al respecto es el siguiente:

...M. que vas a decir, si todavía no empezamos... Vamos a ver si entendieron...

lo que yo tengo aquí empieza con...

As. Yo, yo.

M. Todavía no... yo les voy a decir cuando empieza y cuando termina... para que lo sepan.

Ao. Peloón

M. empieza con plan...

Ao. ¡Plátano, plátano!

M. Déjenme terminar, fíjense bien empieza con plan y termina con cha...

As. Plato, plancha, lancha, lancha.

M. plato no. Dije con plan... ¿lancha y plancha son iguales?

As. Sííí... nooo.

Este tipo de práctica responde a las concepciones tradicionales de la educación como verbalismo, unidireccionalidad, pasividad o receptividad intelectual en los niños, a la memorización de los contenidos, a pesar de recurrir a modelos metodológicos avanzados de enseñanza aprendizaje (tal como metodologías de PALEM o PRONALEES) las cuales consideran que para lograr un verdadero aprendizaje: 1) se realicen actividades donde se presenta a los niños oraciones mal construidas (por la carencia de concordancia) y se les pide que identifiquen y corrijan aquello que consideren erróneo; esto para el conocimiento de la concordancia gramatical y 2) plantear situaciones contextualizadas de uso del lenguaje que permitan el descubrimiento de los elementos y reglas que rigen el funcionamiento de la lengua escrita , por ejemplo; para propiciar el descubrimiento de que al escribir es necesario separar cada palabra, no basta con elegir cualquier oración, mostrarla a los niños y conducirlos a observar la segmentación; es conveniente que tal oración forme parte de un todo mayor, de una plática sobre algún tema o de un texto escrito en donde los niños puedan reconocer una situación natural, común, del uso del lenguaje y obtener significados de interés y después, reparar en los significado de cada palabra y entonces llevarlos a la reflexión sobre la relación entre el lenguaje expresado de manera oral y su escritura.

En la investigación recientemente realizada, denominada "La práctica docente: transformación o continuidad". Un estudio etnográfico...¹² se presentan prácticas tradicionales como la anterior; en donde el aprendizaje dista de ser significativo.

...M. Yo les voy a decir...como empieza ... y como termina la palabra y el que sepa qué palabra es, levanta la mano y me dice que palabra es, me la dice completa la ... Ramón ¿me estás entendiendo?... Al que adivine la palabra, le voy a dar el dibujito... va a ganar el que tenga más cartoncitos llistos eh; fíjense primero ...pero para poder realizar el trabajo necesito que estén calladitos y para poder contestar levanten la mano, porque no voy a poder saber a quien entregarle la tarjetita que tengo yo aquí. (Algunos niños levantan la mano en silencio)...

M. vamos a empezar. No quiero estar en esto toda la mañana... ¡eh!

M. empieza con sa y termina con

Ao. casco, casco, sacapuntas.

M. déjenme terminar.

M. Sala muy bien...

M. Otra empieza con pa.

As. palo pala, pato, pato.

M. No así no, cuando griten sin que yo termine la voy a guardar para mí...

Aquí se observa que la maestra no establece las condiciones para que el niño que sabe la respuesta, la dé al grupo de manera que los otros la oigan. Por otro lado hay niños que no se dan por enterados de la dinámica que establece la maestra, aquí se observa también el autoritarismo, control, competitividad, y ausencia de interacción. Se supone que estas actividades de acuerdo con la propuesta (PALEM) los alumnos deben realizarlas en sus equipos para que ellos mismos construyan su conocimiento, claro que con el apoyo y coordinación de la asesora. Pero al contrario, ella está siempre al frente del grupo, diciendo lo que se hace y lo que no. Lo cual no puede considerarse como un aprendizaje significativo por parte del alumno y si dice mucho de la concepción de aprendizaje que tienen las maestras observadas, pareciera que lo conceptualizan como una adquisición de automatismos que el niño adquiere con base en repeticiones, la

¹² ORTEGA Estrada, Federico. "La práctica docente: transformación o continuidad". Un estudio etnográfico. págs. 10-11.

pura imitación, la copia o el remedo, la mecanización provoca que los contenidos no tengan sentido, ni significado, son conocimientos sin estructuras, ni organización, por tanto, no pueden utilizarse de forma inteligente.

Por el contrario, el verdadero aprendizaje supone comprensión cada vez más amplia de los objetos o contenidos que se asimilan, de su significados, relaciones, su aplicación y utilización. Por tanto, en el aprendizaje el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio, en tanto que el papel del maestro es acompañar al niño, motivarlo, interesarlo, interrogarlo, presentándole situaciones estimulantes, así logrará que adquiera niveles más complejos de conocimiento.

Para que el maestro propicie el aprendizaje y desarrollo del conocimiento de sus alumnos, tiene que comprender como se forman los conocimientos y a que leyes obedece el aprendizaje. Desde el punto de vista constructivista se postula que el conocimiento no es una simple copia de la realidad y el aprendizaje un acto mecánico y repetitivo, o que el sujeto tiene un papel pasivo ante el objeto de conocimiento, al contrario, el sujeto que aprende tiene un papel activo que jugar para hacer suyos los contenidos que la realidad le propone. Las estructuras de la inteligencia organizan el conocimiento, dicho conocimiento, es resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en un momento socio- histórico determinado.

Es conveniente realizar una comparación entre los distintos enfoques de la didáctica con respecto al contenido para poder situar el tipo de concepción que subyace en las prácticas educativas analizadas. Así se puede mencionar que en la didáctica tradicional el contenido asume una característica muy distinta, se maneja el consabido listado de temas, capítulos, o unidades, etc. Un signo también muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo,

representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que aprender, este fenómeno se expresa en la fragmentación y abuso del detalle.

Como se puede ver, los contenidos presentados de esta manera no requiere del estudiante esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización y repetición. Entonces los conocimientos se consideran de manera estática, recortada, acabada, y legitimada con pocas posibilidades de análisis, de discusión, de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes.

De acuerdo con Porfirio Morán Oviedo¹³ en la tecnología educativa el problema de los contenidos pasa a segundo término. Estos son algo dado y validado por la institución educativa y sus grupos de expertos. Al contenido se le considera formando parte del binomio (conducta- contenido), lo importante aquí no es el contenido sino la conducta. Los contenidos, dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan, y por tanto pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún, a revisiones críticas y replanteamientos, son algo legitimado sobre el cual profesor y alumno, las más de las veces tiene vedado opinar, queda claro que su tarea consiste en acatar pasivamente.

El control ideológico en que se debaten los contenidos de la enseñanza en la tecnología educativa tiene graves consecuencias para la orientación de la educación, en el sentido de que los contenidos se conciben institucional y socialmente como ascéticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

¹³ MORAN Oviedo Porfirio. Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa, y didáctica crítica. Pág. 270.

La didáctica crítica presenta el siguiente cuestionamiento; el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser replanteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente, no se trata sólo de preguntarse qué contenido es el pertinente a las necesidades de cada situación educativa sino de preguntarse a quien corresponde seleccionarlo y estructurarlo y si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Hoy se presenta la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de Planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio. A continuación se presentan algunas conceptualizaciones de Ana Hirsch¹⁴ sobre el conocimiento.

- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen verdades absolutas, el contenido no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Todo conocimiento está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad los contenidos programáticos caducan rápidamente. Existe la necesidad de actualizarlos y enriquecerlos constantemente.
- Es necesario historizar los contenidos programáticos, ver como una idea, teoría, hecho, tuvo su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo nuevo.

En nuestra época por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

¹⁴ HIRSCH, Ana Cit. Por MORAN Oviedo Porfirio. Ibid. Pág. 279.

El testimonio siguiente nos hace reflexionar al respecto:

- La problemática surge en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, o de la interpretación que hizo de la misma, porque se empezó a fragmentar el Español a dársele al niño por pedacitos, hasta que alcanzara cierto nivel, no le permitíamos tener una visión general de lo que era, todo el sistema de la lengua. Pero eso fue error de interpretación nunca se propuso que fuera así.

Por ello la didáctica crítica habla de que los contenidos no se presenten de manera fragmentada sino por el contrario se promuevan operaciones mentales de síntesis y análisis que permitan aprehender conceptos y acontecimientos más complejos, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente, sino por medio de relaciones e interacciones. Una vez presentadas las tres corrientes de la didáctica podemos decir que en la actualidad predominan las dos primeras: la tradicional y la tecnología educativa. Esto se afirma después de analizar las distintas prácticas presentadas en el desarrollo de la presente categoría.

2. Organización de las actividades de aprendizaje o estrategias de enseñanza- aprendizaje:

Los profesores que se desempeñan con esquemas didácticos tradicionales (quienes utilizan el hábito expositivo como técnica única o dominante) apoyan sus acciones en dos suposiciones acerca del aprendizaje: en algunos casos se piensa que el alumno aprende mientras que escucha el discurso pedagógico del profesor; se trata de estructurar con un cierto orden los contenidos, hablar con un ritmo adecuado haciendo referencia a ejemplos interesantes y si es posible ilustrar con algún medio audiovisual . Se confunde una actividad de recepción de información con el proceso de aprendizaje. La clase es el espacio para que el profesor transmita la información que el considere relevante y de la manera más brillante que pueda. Es sumamente grata la imagen del maestro conferencista cuando domina a la perfección su asignatura y demuestra su habilidad para

hablar, desplazarse, preguntar y responder, utilizar el pizarrón u otros medios, sobre todo cuando logra un clima de sano buen humor por sus gestos y palabras.

A continuación se presentan episodios verbales sobre la manera de llevar a cabo las actividades de enseñanza- aprendizaje por parte de los maestros que participaron de esta investigación:

...M. repite los nombres de cada uno de los alumnos.

M. les indica que van a escribir su nombre en una tarjeta como ellos quieran.

As. escriben su nombre, pero como lo hacen con letra muy pequeña se les pide que lo hagan con otra letra más grande para que se vea

M. les presenta una lista con los nombres de todos los niños,

M. dice que en la lista se registrará la asistencia y puntualidad de cada uno durante esa semana.

M. pide que digan cuantos alumnos llegaron tarde y cuantos temprano, este día.

As. buscan su nombre y registran con un punto si llegó tarde o con un palomita si llegó temprano...

As. Algunos niños se ponen a escribir los nombres de cada compañero que llegó temprano,

La maestra indica acuérdense que no queremos los nombres, sólo la cantidad.

(La maestra no se da cuenta o no respeta la estrategia que los niños iban a utilizar, a pesar de lo que diga la maestra los niños escriben los nombres haciendo la separación entre tarde y temprano y después cuentan para decir con número cuántos son).

Aquí la maestra realiza una práctica dirigida ya que todas las indicaciones las da ella, a pesar de decirles que hagan el trabajo como ellos quieran al final ella considera lo que está bien o mal.

Esta es otra situación donde se presentan este tipo de actividades dirigidas:

M. les dice a los niños que van a trabajar en el libro integrado

M. indica, vean cuántos animales hay y escriban en un lado con un número la cantidad.

M. les pide a los alumnos que en orden vayan diciendo los nombres de los animales, mientras ella los va escribiendo en el pizarrón.

M. va haciendo dos listas.

M. pregunta porque serán dos listas y les da indicadores de extensión

(Los alumnos deben intuir que una lista es de palabras largas y otra de palabras cortas)...

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje responden a una postura pedagógica fundamentada en la tecnología educativa, donde el docente se percibe como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos y actividades de aprendizaje encaminados a procurar un mayor rendimiento académico o eficiencia social. Los docentes que se fundamentan en esta corriente pedagógica, se preocupan más por renovar y perfeccionar su instrumentación técnica, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejores docentes, que a cuestionar y replantear los problemas fundamentales de la didáctica.

Actualmente, el término de estrategia ha permitido ampliar la visión de lo que hace el maestro frente al grupo. Este término da idea más precisa del quehacer docente que otros, como técnica o método de enseñanza, que suponen que el maestro repite idénticos procedimientos, como si trabajara con algún material inerte y homogéneo y no con un grupo de niños. La idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, que requieren seleccionar usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados.

Las nuevas teorías del aprendizaje argumentan que para aprender, un sujeto interactúa, en un proceso dinámico con su objeto de estudio, interactúa con él para asimilarlo. El alumno puede percibir la nueva información gracias a que cuenta con una información previa, esta información es significativa para el sujeto en función del trabajo previo, esta base otorga significación, un marco de referencias al nuevo objeto de estudio. Para que podamos afirmar que el alumno aprendió el concepto nuevo, es imprescindible que sepa explicarlo y utilizarlo para resolver nuevas situaciones de conocimiento; la sola repetición memorística

del concepto o conocimiento puede ayudar a pasar un examen pero de ningún modo implica aprendizaje; al respecto una maestra dice:

- Se pretende que los niños aprendan mejor la lecto-escritura con mejores bases, que la lectura no sea puramente mecánica o de rapidez sino de comprensión.

Lo que debe recordar el alumno es la significación del concepto asimilado y como utilizarlo en determinadas situaciones. Esto debe considerarlo el docente cuando planee sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En la teoría constructivista se resalta el papel del maestro en el aprendizaje, otorgándole una nueva posición en el mismo, como el diagnosticador, mediador y facilitador del aprendizaje. El maestro debe tener en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo de aprendizaje, etc., para lograr aprendizajes significativos. El maestro tiene el deber de conocer el nivel de desarrollo del niño, el proceso de construcción del conocimiento y tomar el objeto de conocimiento como objeto de estudio, así como conocer los nuevos enfoques y teorías pedagógicas, psicológicas, etc. Todo ello contribuirá a lograr un verdadero aprendizaje, es decir, un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo o del sujeto que aprende.

El maestro que comprende el proceso de construcción del conocimiento por el cual atraviesa el niño, reconoce que su acción pedagógica está de acuerdo con éste, sabe que su meta es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar que los niños memoricen contenidos; utilizando estrategias didácticas mecanicistas o conductistas, sobretodo le preocupa que descubran el contenido, el maestro sabe que su trabajo representa una tarea creativa, que consiste en guiar a sus alumnos en el descubrimiento de los conocimientos, diseña situaciones didácticas que luego se transformarán en situaciones de aprendizaje, es decir su práctica sufrirá una transformación pedagógica. Esto es bien sabido por las asesoras entrevistadas, a continuación se presenta un testimonio:

- Se trata de que sea un enfoque constructivista, de acuerdo con los lineamientos de la teoría de Jean Piaget, se trata de que el niño aprenda haciendo, que él sea el participe activo en su aprendizaje.

En la didáctica tradicional la actividad de aprendizaje que predomina es la exposición, o predominio de la cátedra magistral, (magister dixit), de la clásica lección, donde el alumno asume el rol de espectador. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo . Aquí el camino eficaz es la explicación, la cual se vuelve rápidamente verbalismo, y éste suple en clase al razonamiento y a la acción; los suprime y los sustituye.

Para la tecnología educativa la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y la programación de las circunstancias emergentes.

...Levanten la mano quien ya terminó... ...levanta la mano y me dice que palabra es...
...Vamos a continuar. No quiero estar en esto toda la mañana...

...Ya se acabó el tiempo, ya voy a revisar... ... Los niños en un equipo hacen competencias para ver quien termina primero, se burlan y señalan al que termina al último...

El profesor dispone de eventos, si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él. El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él supuestamente de acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales, a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos técnicos, en pocas palabras el discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad. Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza. Es evidente que en este modelo educativo se privilegia sobremanera la planeación de la enseñanza en detrimento de las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje. Se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad que encierra toda experiencia docente.

En ésta concepción el salón de clases se considera un laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje.

En la perspectiva de la didáctica crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planeamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más e n el proceso que en el resultado, de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Por supuesto no es suficiente con definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa. Lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal: por el contrario en esta nueva relación la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis, síntesis, reflexión, y discusión, conocimiento del plan y programa de estudios en donde realizan su práctica y mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

- En el enfoque constructivista, el alumno construye sus conocimientos, se deben propiciar actividades de acuerdo a su nivel y a partir de ahí se acceda a otros niveles, el alumno es un sujeto activo que confronta sus opiniones para cambiar sus hipótesis o consolidarlas. Pretende formar personas activas, críticas, analíticas, se cuestiona al alumno para que a partir del conflicto logre crear o recrear su conocimiento. Es un enfoque contrario al tradicional.

3. La organización de los materiales didácticos.

El problema concreto que se nos presenta en este momento es como poner a los alumnos en contacto con la información, es decir en qué materiales de enseñanza estará contenida la información y como organizar estos materiales para que los alumnos tengan acceso y puedan interactuar sobre ellos. Los criterios claves que regulan el proceso de organización de los materiales son: posibilitar un acceso a la información de un modo tal que se facilite la percepción de la realidad (material concreto) los materiales deben permitir al alumno operar sobre ellos, cuando más manipulable sean, más facilitan el aprendizaje del alumno; los materiales deben ser concebidos para uno o varios usos específicos por parte de los alumnos y no sólo como instrumento complementario de la actividad del profesor.

El enfoque tradicional acerca de los materiales es que el principal medio de transmisión de mensajes es la palabra del maestro; aunque son escasos, los más frecuentes son los siguientes: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, usados las más de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje y si se utilizan medios auxiliares audiovisuales; si se traen instrumentos a la clase, el profesor muestra como se utilizan. El medio que el alumno manipula con más frecuencia es el libro de texto.

A continuación presentan testimonios donde predomina el texto, cuaderno o la palabra como medios auxiliares:

M. ¿quién trae el libro de matemáticas?

As. Levantan la mano

M. Bueno saquen su libro de Matemáticas

Ao. Y si no lo traigo

M. En la página 63 un número con 6 decenas y 3 unidades.

M. Van a contestar la página.

Ao. ¿Las dos páginas?

M. ya acabó? le dice a un niño.

Ao. Yo no traigo el libro

M. Por qué no lo trae si era la tarea.

La maestra improvisa la actividad con los libros de texto de matemáticas después de preguntar por varios al final la mayoría trajo el de Matemáticas, ella canaliza su improvisación, con el niño que no trajo el libro que ella requería para trabajar ese día; al respecto me comenta la maestra: se quebró la llave del salón tengo los libros en el estante, lo bueno es que vamos a ensayar el bailable del día de las madres.

En otras ocasiones se utiliza el cuaderno porque para los padres de familia se es buen maestro si se realiza trabajo en él, entre más trabajo tenga, más buen maestro se es.

... Maestra comenta: los padres de familia piden tareas, y piden planas, si no se piensa que se está perdiendo el tiempo, así conciben el trabajo porque así les enseñaron a ellos.

Testimonios del trabajo con el cuaderno:

... trabajo en el cuaderno, anoten la fecha copiando del pizarrón. Hoy es 9 de mayo de 1997...

... escriban en el cuaderno palabras que lleven la ñ. buscándolas del libro de lecturas...

... resuelvan el ejercicio del pizarrón, es el pasaporte para salir al recreo, (son sumas y restas).

Sin embargo en ocasiones se utilizan los materiales con más táctica buscando la significatividad en el alumno, esto se observa en este pequeño fragmento:

M. Le pregunta a Andrea, ¿Te gusta el pastel?

M. Le muestra una imagen de Daisy con un pastel a Andrea.

M. Le pregunta a Andrea ¿te gusta el pastel?

Andrea contesta que si

M. Pregunta ¿ de que sabor?

Andrea contesta de fresa

M. Bueno escríbeme aquí para saberlo

Andrea escribe: Me gusta el pastel de fresas.

Aquí la maestra además de presentar un medio didáctico que motive a la niña a escribir que es el principal fin que se persigue en primer grado, también está utilizando la escritura como medio para comunicar algo; un mensaje, además de establecer que la escritura permite registrar datos para que no se olviden, esta es una cualidad de la escritura: el registro.

Como se mencionó al principio de este subtema, el enfoque tradicional acerca de los materiales es que el principal medio de transmisión de mensajes es la palabra del maestro; si se emplean medios auxiliares audiovisuales; si se traen instrumentos a la clase, el profesor muestra como se utilizan. El medio que el alumno manipula con más frecuencia es el libro de texto.

- Sabemos de antemano que la cultura que tenemos en relación a la docencia, no ve más que significativo el libro de texto.

Puede constatarse en la práctica que el uso de aparatos tecnológicos modernos no implican prácticas docentes mejores o de mayor calidad. Esto se debe principalmente a concepciones pedagógicas basadas en la tecnología educativa en donde la tarea central del docente es la guía, orientación, dirección, o instrumentalización del proceso de aprendizaje. Esta postura pedagógica pretende que las renovaciones en el terreno didáctico, se vean como una implementación puramente tecnológica factible de ser aplicada, sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones. De esta forma la instrumentación didáctica se asume como descargada de connotaciones ideológicas y políticas.

Se está consciente de que dejar las cosas como están en nada contribuye al mejoramiento de la práctica educativa, por el contrario, actitudes conformistas y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

Con el enfoque metodológico actual se estimula a que el profesor no conciba los medios como forma de ilustrar sino con la posibilidad de que los alumnos tengan acceso a la información y a través de ella a la realidad; puedan contar con información que necesiten para trabajar con ella y puedan expresar la información que ellos mismos van generando durante el proceso de enseñanza aprendizaje, este enfoque debe responder a una concepción activa del aprendizaje, pues descarga al profesor de gran parte de su labor informativa y al alumno de su rol de público, y le permite a los alumnos trabajar sobre el objeto de estudio. Se trata entonces de evaluar la necesidad de los materiales en cada caso y elegir el tipo de ellos más adecuado al contenido y al aprendizaje que se quiere lograr en los alumnos.

Constantemente se ha hablado que al interior del discurso de la tecnología educativa se habla de posiciones de vanguardia e innovaciones en relación a la enseñanza tradicional, pero la realidad es que mucho de lo que pregona este movimiento modernizador de la educación a nivel teórico en la práctica no se ha traducido en cambios de fondo, más bien pensamos que tales aportaciones han cumplido, y muy bien, el requisito de poner al día a las instituciones en el uso de adelantos tecnológicos, pero la realidad es que estas modernizaciones han resultado incapaces de superar añejas concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

4. La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa.

En general, la mayor parte del tiempo de aprendizaje transcurre en aulas con la presencia de un grupo de alumnos cuyo tamaño varía de institución a institución, cualquiera que sea el caso, lo esencial del proceso educativo es que éste se realiza en un contexto de interacciones entre personas que ejercen el rol de enseñar o aprender. El espacio de la intersección entre los roles es el objeto de

estudio que condiciona la organización y las características de las acciones que despliegan los sujetos de la relación. La función de uno es operar sobre la intersección para que el otro pueda apropiarse de sus elementos. Se trata de personas que interactúan entre sí, movilizándolo en esa interacción sus respectivas personalidades en un contexto social definido como es el espacio académico.

A pesar de que la organización del grupo es en equipos como propone la metodología de PALEM y PRONALEES, resulta que las actividades que desarrollan las maestras observadas casi siempre son a manera de diálogo maestro- alumno este tipo de interacciones se pueden observar en el siguiente registro:

M. pregunta: Los niños tenían 20 dulces ... ¿ se comieron cuántos dulces?

Ao. once

M. ¿Cuántos le quedan?

Ao. Nueve.

A continuación se presenta otra situación similar.

Samuel pasa al pizarrón para escribir una palabra.

M. dice escribe ratón.

M. dice agrega el.

Samuel escribe el ratón.

M. pregunta ¿qué dice?.

As. Le.

M. no, vamos a leer juntos ¿qué dice aquí?

As. E

Ao. A

M. (dice al alumno que dijo A). Escucha a tus compañeros

As. El ratón.

En la investigación de Federico Ortega¹⁵ antes citada, se nota como hay maestras que trabajan con la propuesta de una manera adecuada se da mucha

¹⁵ Ibidem pág 21.

importancia a las interacciones sociales; factores esenciales para la asimilación y acomodación, para la creación de equilibrios y desequilibrios cognoscitivos. Las interacciones se hacen en un ambiente de cordialidad, además de respetarse los conocimientos previos del alumno. Esto se manifiesta en el registro.

M. Casi siempre tenemos un mejor amigo con el que nos juntamos más.

Ao. Yo tengo una amiga que se llama Mary que va a mi casa.

Ao. Yo también.

M. Israel tú tienes un mejor amigo. ¿quién es?

M. Y tú Tania , ¿quién es tu mejor amiga? (Siguen el diálogo acerca de los amigos) ...

M. Bueno ¿les gustaría escribir algo sobre su mejor amigo?

As. sííí.

M. Miren les hice unas tarjetas muy bonitas. Dice mi amigo o mi amiga se llama... y aquí abajo les dejé un espacio para que escriban quién es su mejor amigo y cómo se llama, cómo es, qué hacen con él, a qué juegan, por qué es su mejor amigo, sí? ¿si quieren escribir?

As. Síííí.

Las nuevas teorías pedagógicas proponen que el alumno realice su aprendizaje compartiendo responsabilidades con un grupo de compañeros y con la presencia del maestro. Se trata de que el profesor en su labor de enseñanza aproveche esta circunstancia que es notablemente enriquecedora, desde el punto de vista educativo plantea una forma de trabajo que permita aprender sobre la base del esfuerzo cooperativo. Se considera que toda la situación de aprendizaje es la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Por su parte el docente según la teoría constructivista se le otorga un papel importante en el aprendizaje, cuya posición en el mismo es como el diagnosticador y mediador del aprendizaje, el maestro tiene en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, necesidades, etc., para lograr que aprenda lo que se requiere. También la

didáctica crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica.

El maestro tiene el deber de conocer el nivel de desarrollo del niño, el proceso de construcción del mismo, y tomar el objeto de conocimiento a enseñar como objeto de estudio, así como conocer los nuevos enfoques teóricos, pedagógicos psicológicos, epistemológicos, etc. todo ello con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo, es decir, un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo o sujeto que aprende.

El maestro que comprende el proceso de construcción del conocimiento por el cual atraviesa el niño, reconoce que su meta es propiciar el aprendizaje y no se apresura en tratar que los niños memoricen contenidos, sobretodo le preocupa que descubran el contenido. El maestro sabe que su trabajo representa una tarea creativa puede guiar a sus alumnos en el descubrimiento de los conocimientos, diseña situaciones de construcción del conocimiento y hace una transformación de su acción pedagógica.

El maestro también debe estar consciente de que el papel del alumno o sujeto cognoscente es el de un papel activo y se está de acuerdo con Jean Piaget ...

...en que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las del objeto. Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción. Mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. En la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente cercano a lo ya construido, permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad.¹⁶

La metodología junto con los contenidos expresan siempre de algún modo la relaciones sociales más generales, en este sentido es lícita la discusión

¹⁶ GÓMEZ PALACIO, Margarita Et al. La lectura en la escuela pág. 25.

ideológica sobre el tipo de relaciones sociales que se construirán en el espacio educativo. Dentro este marco, preferimos las actitudes cooperativas por las competitivas; el espíritu solidario expresado en actitudes críticas y exigentes por sobre la indiferencia para con las otras personas que comparten el hecho educativo.

- Son importantes las interacciones sociales, para la creación de equilibrios y desequilibrios cognitivos, las interacciones deben hacerse en un ambiente de cordialidad, además de respetarse los conocimientos previos del alumno.

El problema de las interacciones puede ser analizado desde otra óptica, que es la del proceso de producción social del conocimiento. De esta manera vale decir que el alumno debe incorporarse al conocimiento a través de asumirse como actor de una problemática socialmente definida. Su grupo inmediato significa la posibilidad de ejercer en la práctica esta inserción. Cada alumno podrá edificar su aprendizaje a partir de sus intentos y el de sus compañeros que ensayarán múltiples caminos para apropiarse los contenidos del programa.

Esta apertura de posibilidades que implica el trabajo colectivo no está exenta de riesgo y de cometer errores, por lo tanto, el proceso de reconstrucción del conocimiento a nivel de grupos debe ser tan críticamente analizado como una producción individual, es necesario que el profesor penetre en la estructura de cada grupo y pueda observar el desempeño de cada uno de sus miembros. El aprendizaje se produce habitualmente en el contexto de la interacción, pero básicamente en el sistema nervioso de cada sujeto. En el trabajo cotidiano el criterio de economía impera en la mayoría de los casos, pues se trabaja contra reloj las situaciones educativas de hecho no son casuales e independientes determinadas concepciones de educación y sociedad.

El planteamiento metodológico se construye también a partir del sistema de interacciones que se desarrolle entre los alumnos y el profesor. En este sistema

se expresan múltiples posibilidades de trabajo y estudio, diferentes formas de concebir la autoridad y las relaciones entre cada individuo y el grupo, resta por decir que cualquiera que sea el intento que el profesor encare, en los mismos alumnos radica la posibilidad de su realización, ellos pueden tanto participar independientemente de la voluntad del profesor como boicotear con su inercia los mejores propósitos democráticos.

El proceso de sistematización permite sincronizar a todos los elementos anteriores (contenidos, actividades de aprendizaje, materiales e interacciones) en un programa, es decir, bajo la lógica de la planeación. En la medida que estamos refiriéndonos a los procesos educativos institucionales, estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje delimitado en el tiempo, localizado en el espacio y pautado por un conjunto de normas de organización y administración escolar. Este proceso debe producir un alumno egresado que reúna las características a las que aspire la función institucional explícita: educación primaria. Por lo tanto el trabajo del profesor se encuadra en un currículo determinado que percibe el logro de un cierto producto. Cada profesor recibe un encargo dentro de la totalidad del currículo que debe cumplir en un tiempo x , y con x recursos. Los alumnos deben aprender ciertos contenidos en un tiempo x , o arriesgarse a la irregularidad de su vida académica. Este conjunto de condiciones de trabajo no representa sólo los límites externos del programa sino que determina su estructura interna. Los objetivos curriculares están presentes continuamente en la enseñanza y se manifiestan en el significado de todas las acciones de los profesores y alumnos. Las formas de enseñanza y estudio dependen en un alto grado del tiempo y espacios disponibles. Estos determinantes estructurales plantean la necesidad de la sistematización en dos sentidos; en primer lugar por que hay que aprovechar al máximo el tiempo para cumplir el encargo institucional; en segundo lugar, por que la institución exige al profesor reportar su avance en el programa y controlar a los alumnos mediante los exámenes.

Otro factor de igual peso es que el trabajo de enseñar es básicamente técnico y además implica una acción intencional y consciente por parte del profesor, independiente de los factores atribuibles a la sensibilidad y creatividad de cada maestro, lo principal de la enseñanza se ajusta a ciertos esquemas que se basan en criterios científicos particulares.

Cada unidad de contenidos, tiene una forma óptica de estructurarse y enseñarse en función de cada grupo de alumnos y el profesor, para diseñarla, se enfrenta ante un trabajo de análisis y previsión. Para ello, se planifican y se evalúan en forma continua los múltiples componentes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Cada clase es una propuesta que se presenta en el seno del grupo, basada en la convicción del profesor de haber optado por el camino más seguro para que los alumnos realicen su aprendizaje. La evaluación se realiza a través de instrumentos y sistemas que permiten disponer de una información objetiva y oportuna, sólo de esta forma adquiere utilidad para la actuación consciente del maestro.

Se puede justificar la sistematización desde el punto de vista del proceso de aprendizaje y sus principios. A los efectos de este trabajo, sólo queremos agregar que la sistematización de la enseñanza requiere de la lógica de la planeación, por lo tanto, de la movilización de acciones de construcción del plan de ejecución y de evaluación. Cada una de estas acciones utiliza una tecnología para desarrollarse y en esencia, no es otra cosa que la organización integral de todos los procesos que intervienen en la enseñanza aprendizaje, de un modo tal que se alcancen metas estipuladas para tiempos determinados.

La práctica docente tradicional que realiza el maestro se da cuando recibe una propuesta pedagógica que comprende: ¹⁷qué enseñar, es decir, los contenidos

¹⁷ GOMEZ PALACIO, Margarita, Et al. El niño y sus primeros años en la escuela. Pág. 73

curriculares, cómo enseñar es decir, la metodología o sistemas de intervención del maestro y cuándo enseñar de acuerdo con los calendarios escolares que prevén fechas para las evaluaciones y metas que deben ser alcanzadas. El maestro queda así reducido a un instrumento ejecutor programado casi electrónicamente.

- Ya estamos a mediados del mes, y apenas vamos a comprar la dosificación (en la USTE) ... y todavía estamos aplicando el examen (de la USTE) y luego revisar y mandar calificaciones a la dirección.

Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno, pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza; en términos que su autoridad no reside tanto en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino por el dominio de la técnicas, condición que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión que el maestro eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación, estructuración, realización y evaluación de la enseñanza.

...Es un batallar contigo todos los días (se refiere a uno de los alumnos) te voy a mandar a la dirección para que te expulsen...

... No has hecho nada Rodolfo ... ¿y que voy a hacer?, pregunta el niño. Maestra rompe la hoja porque está mal el trabajo...

Estamos ciertos que dejar las cosas como están en nada contribuye al mejoramiento de la práctica educativa, muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

Si el aprendizaje lo concebimos como un proceso dialéctico, entonces el camino que recorre un sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc. Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento sino también por las características del sujeto cognoscente. El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aún para ser negado, está jugando en la situación.

Siguiendo a Bleger¹⁸, asumimos que el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene, por eso se dice que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento, no sólo se está modificando el objeto sino también el sujeto y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

En la actualidad se ha investigado que la práctica docente del maestro obedece a posturas pedagógicas tales como: la académica escolar fundamentada en la pedagogía tradicional y la eficiencia social vinculada a lo que se denomina rendimiento escolar, cuya base es la tecnología educativa y cuya fuente de inspiración es el conductismo. Son sin duda las ideologías más aplicadas y hacia donde tienden la mayor parte de las políticas gubernamentales, aún sin hacerlo explícito. Este tipo de prácticas tradicionales obedecen a una explicación del proceso educativo según la teoría de la reproducción, concibiendo a éste como un aparato ideológico cuya finalidad es la reproducción social y cultural.

La escuela y la educación juegan un papel importante en la dinámica de reproducción de las relaciones sociales, y la clase dominante puede definir e

¹⁸ BLEGER. Cit. por MORÁN Oviedo, Porfirio. Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica. Pág. 275.

imponer su modelo de individuo y sociedad. El aparato ideológico predominante en la transmisión de normas, valores y actitudes es la escuela, ya que esta tiene horarios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro autoritario: al reconocer la competencia, al tener objetivos claramente definidos, al usar el poder simbólico de las sanciones y recompensas, como lugar aproximativo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la realidad, por todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica sobre ella y de su posible transformación.

El presente estudio tiene la intención de fundamentarse en las nuevas posturas pedagógicas las cuales son: la de reconstrucción social, que considera especialmente la relevancia del curriculum frente a la demanda social y la centrada en el sujeto, que tiene como base al individuo y las características específicas de su desarrollo intelectual, éstas consideran: la calidad del aprendizaje del alumno en la escuela; el sujeto que aprende es un solo y único individuo, quien va a desarrollar un único proceso de aprendizaje; el niño como sujeto de aprendizaje; considera también que la formación del docente debe centrarse más en comprender como aprende el niño, que en conocer las didácticas especiales; la profesión del maestro exige una constante revisión y actualización, ya que su formación inicia en la Normal o cualquier otra institución educativa y no termina sino hasta que concluye su ejercicio profesional; y además debe poner su epistemología educativa particular, es decir, la forma en que él concibe la educación y cómo puede manejar su propia personalidad para llevar a cabo el acto educativo. Es importante considerar que las reformas educativas no tengan como base modificaciones de curriculum, sino radicar en el planteamiento de la manera de propiciar el desarrollo total del niño, aquí y ahora.

La acción educativa constituye un acto de transmisión, asimilación y reproducción de la cultura y del saber, aunque mediante una actitud crítica y la relativa autonomía del docente también puede propiciarse la transformación de

los individuos, de la sociedad y de la naturaleza en un momento socio histórico determinado. Siendo la educación un proceso bio-psico-social, es ante todo un proceso sociohistórico.

Por tanto no puede considerarse únicamente como algo dado, estático, inmutable y determinado de una vez y para siempre; sino de una manera materialista, histórica, social y dialéctica. Como la define Karel Kosik:

“...Como un todo que posee su propia estructura, que se desarrolla, que se va creando. La totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho...El conocimiento de la realidad consiste, no en la sistemática adición de unos hechos a otros, y de unos conceptos a otros; sino en un proceso de concretización, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad y precisamente en este proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente, se alcanza la concreción”¹⁹.

B. CONDICIONES MATERIALES

Las condiciones materiales de la escuela son imprescindibles para analizar la práctica docente éstas guardan una relación con la metodología que utiliza el maestro. Al hablar de condiciones materiales nos referimos al edificio y los recursos didácticos de que dispone una escuela para hacer más accesible el proceso enseñanza - aprendizaje.

Las constantes materiales que definen a un aula son mínimas: algo que enmarque su espacio; casi invariablemente rectangular y asientos para un grupo de alumnos ordenado de frente al lugar del maestro. Este arreglo que caracteriza de manera tan inconfundible al aula escolar tiene, sin embargo, múltiples expresiones concretas, hay aulas rurales rudimentarias y en el otro

¹⁹ KOSIK Karel. Cit por SALAZAR Holguín Héctor. El marco teórico en la investigación científica. Antología: Fundamentos epistemológicos de la investigación educativa. Maestría en Educación Campo: Práctica Docente. pág. 10.

extremo aulas modernas que disfrazan la disposición básica con múltiples centros de interés y aparatos tecnológicos modernos: estas condiciones materiales posibilitan prácticas diversas, pero no necesariamente las condiciones más modernas implican prácticas mejores.

La escuela donde se realizó el presente estudio puede ser un ejemplo alusivo de la anterior aseveración debido a que la institución y con ellos las aulas y demás infraestructura con la que cuenta: biblioteca del Rincón de Lecturas, Aula de computación, amplias canchas, sanitarios, etc. Además de disponer de diversas actividades tecnológicas: tales como dibujo, música, educación física, etc.

Al respecto una maestra comenta: cuando yo trabajaba en el rancho yo pensaba venirme a cualquier escuela de la ciudad, sin embargo recuerdo que mi representante sindical decía que el no se vendría a cualquier escuela, que el estaba destinado para la Institución de la que se está hablando, debido a que es una de las instituciones de mayor prestigio en la ciudad, y resulta que en lugar de mandarlo a él me mandaron a mí, lo dice como si no pudiera explicarse el haber sido privilegiada con esta situación.

Para explicar mejor el tema que se presenta se retoma una parte de la plática de la maestra observada:

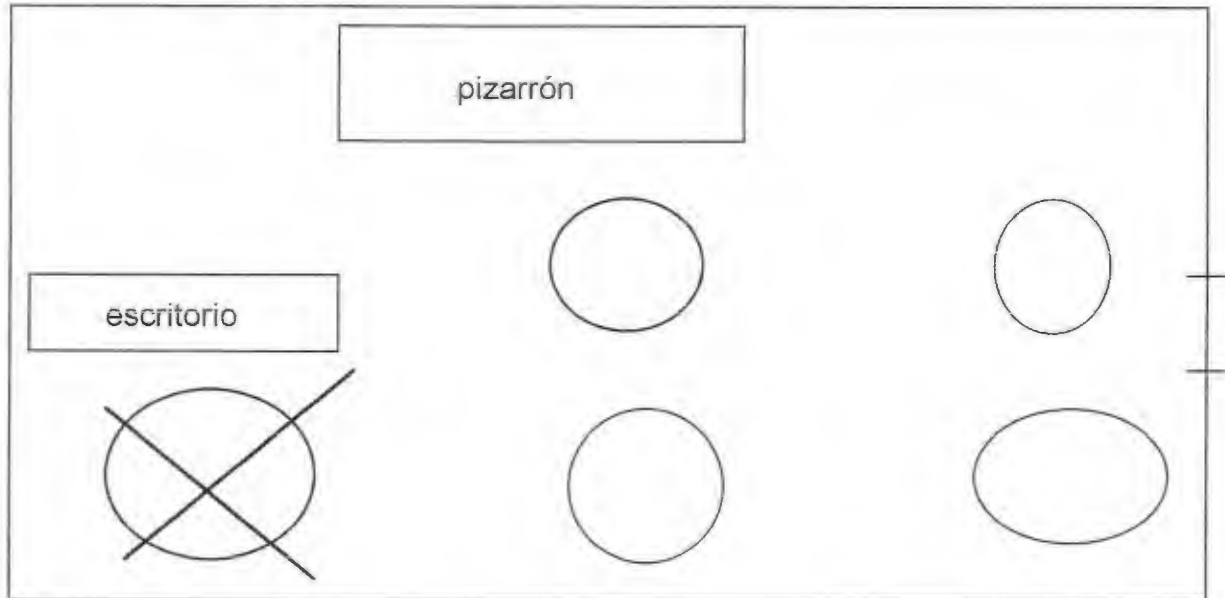
“...ésta es una buena escuela aquí no batallamos por materiales, ni nada, los padres siempre están dispuestos a cooperar, yo acepté esta escuela cuando me vine del rancho, no me importó el turno porque aquí se trabaja bien, las condiciones materiales y los alumnos son buenos. No batallo por el material que necesito”.

Sin embargo la práctica docente que se desempeña deja mucho que desear por lo cual se concuerda con la idea de que estas condiciones materiales posibilitan prácticas diversas, pero no necesariamente las condiciones más modernas implican prácticas mejores.

Esto se fundamenta en que la maestra que trabaja con la metodología de PRONALEES a pesar de que organiza el grupo por equipos como se puede

observar en este esquema del salón, separa los equipos según sus capacidades en los que saben o no saben...

Organización del grupo en equipos



...el círculo que está tachado es el equipo de los alumnos que están mas bajitos en comparación con el resto de los alumnos, me enteré que así les decía la maestra cuando me presenté en su grupo y le dije que ya iba a empezar observar a lo cual me respondió que no había problema, entonces me senté en un lugar apartado para no alterar la atención de los niños en su actividad; en el equipo de los niños bajitos.

La explicación que da la maestra a esta situación se describe a continuación:

...es que los niños más bajitos pueden copiar a los otros, o simplemente no pueden avanzar al ritmo de los demás ...

por eso ella les pone actividades diferentes, lo que hace es privarlos de la confrontación que pudieran hacer en relación con los demás y les priva de la ayuda que ellos podrían brindarles, otra maestra tiene la concepción de que los niños deben aislarse debido a que los niños más avanzados pueden retroceder al

contacto con los más bajos, al respecto una maestra opina, ésta es una de las malas interpretaciones que se tenía de PALEM había mucho de respetar su proceso pero no se le brindaba la ayuda necesaria al niño. Todavía no se rescataban aspectos sociales del niño, eso no lo teníamos tanto en cuenta, hasta más adelante que estudiamos Vigotsky, entonces fuimos aumentando esa cualidad.

- Una de las malas interpretaciones de PALEM, fue que se clasificaron los niños según su nivel, con el propósito de respetar su proceso, y se le daba el Español en pequeñas dosis, lo malo fue que los propios niños se daban cuenta de quienes eran los alfabéticos o los presilábicos, entonces se volvió sin querer a las etiquetas de buenos y malos alumnos.

Esta es una de las cuestiones que hace diferente y se trata de mejorar con el enfoque de PRONALEES el cual da mucha importancia a las aportaciones de Vigotsky “quien afirma que la conciencia a través de los signos permite el contacto significativo con los demás y uno mismo. De allí que atribuye importancia básica a las relaciones sociales; toda función aparece dos veces; primero a nivel social, y más tarde a nivel individual, primero entre personas, (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”²⁰

Tanto la maestra que trabaja con PALEM como la que trabaja con PRONALEES han hecho malas interpretaciones de las metodologías. La primera desconoce la situación de la socialización del conocimiento, de la ayuda, confrontación, etc., porque considera que el estar revueltos los que no saben sólo copian a sus compañeros pero no están aprendiendo y la segunda por creer que ambos programas son los mismo, al respecto dice que lo único que cambia son las fichas que antes eran blancas y tenían más actividades y ahora son grises y con pocas actividades, tal vez está convencida que las fichas anteriores eran mejores. Sin embargo, podemos observar grandes diferencias entre ambos enfoques.

²⁰ VIGOTSKY Cit por GÓMEZ, Palacio Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. página 68.

Algunas asesoras opinan:

- Se fundamenta en todas las investigaciones de la Dra. Margarita Gómez - Palacio, se pretendía que los niños aprendieran mejor la lecto-escritura con mejores bases, que la lectura no fuera puramente memorística o de rapidez sino de comprensión.
- Se trata de que sea un enfoque constructivista, de acuerdo con los lineamientos de la teoría de Jean Piaget, se busca que el niño aprenda haciendo, que sea partícipe y activo en su aprendizaje. Todavía no se rescataban aspectos sociales del niño, eso no lo teníamos tanto en cuenta, hasta más adelante que estudiamos Vigotsky, entonces fuimos aumentando esa cualidad.
- Una de las cosas fue eso, que fragmentaba el Español que se quedaba en el proceso de adquisición, se quedaba nada más para primero y segundo y que consideraba nada más la parte individual, había mucho de respetar su proceso pero no se le brindaba la ayuda necesaria al niño, por lo tanto se hacían equipos de alumnos altos, medios y bajos, lo cual no permitía que se hiciera una confrontación en los equipos, si todos estaban en el mismo nivel de conceptualización como se podían ayudar unos a otros, lo que sucedía era que se mal interpretó y seguimos como tradicionalmente se hacía con la clasificación de los que saben y los que no saben.
- Los niños de la propuesta realmente son muy abiertos, argumentan sus cosas, sus acciones, y no cualquier maestro, cualquier gente les impone cosas que ellos no estén de acuerdo a su realidad.
- En el enfoque constructivista , el alumno construye sus conocimientos , se deben propiciar actividades de acuerdo a su nivel, y a partir de ahí se acceda a otros niveles, el alumno es un sujeto activo que confronta opiniones para cambiar sus hipótesis, o consolidarlas; pretende formar personas activas, críticas, analíticas, se cuestiona al alumno para que a partir del conflicto logre crear o recrear su conocimiento. Es un enfoque contrario al tradicional.

Aquí se presentan fragmentos donde la maestra trabaja con los equipos más adelantados y después de terminar la actividad, trabajan con los más bajitos.

M. Hace la lectura comentada del libro de texto.

M. dice están haciendo un resumen, hay que hacerlo chiquito.

Ao. Lo subrayamos

M. dice: inventaron las señales de humo

M. Son enunciados principales

M. Escriban para ver de que tamaño está lo que dijimos

Ao. ¿También escribimos el título?

...Ellos tienen trabajo diferente me comenta la maestra

M. Vamos a hacer un dictado

M. En el pizarrón escribe el título de la lección "Cuántos inventos"

M. Con este equipo trabajamos aparte

M. dictado... escriban

Invento

Ao. No puedo

M. Como tu puedas ...

El equipo de los bajitos se encuentra retirado del pizarrón, en una esquina del salón, la maestra primero explica a los adelantados y a los bajitos les pone trabajo aparte, por mientras de que sucede lo primero, el equipo de los bajitos se encuentra distraído y platicando.

Esta forma de trabajar no brinda los resultados deseados, tanto en los alumnos como la maestra se observa que están esperando ansiosos la hora del recreo, el terminar la actividad para dar por concluido el trabajo; esta idea es transmitida por el maestro al alumno aunque sea de manera inconsciente ya que al preguntarles a los alumnos sobre las actividades que realizan en el aula contestaron:

... el Kinder nos gustaba porque eran trabajos fáciles, pintábamos, dibujábamos y cantábamos. Nos gusta trabajar en el libro porque escribimos poquito, no nos gusta en el cuaderno porque tenemos que copiar lo que está en el pizarrón. Tengo que terminar el trabajo porque sino no salgo al recreo.

El problema fue que se dieron muchas malas interpretaciones en el enfoque de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática. Al respecto algunas asesoras opinan:

- No fue precisamente de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, o de la interpretación que hizo de la misma, porque se empezó a fragmentar el Español a dárselo al niño por pedacitos, hasta que alcanzara cierto nivel, no le permitíamos tener una visión general de lo que era, todo el sistema de la lengua. Pero eso fue error de interpretación nunca se propuso que fuera así.
- Una de las cosas fue eso, que fragmentaba el Español que se quedaba en el proceso de adquisición, se quedaba nada más para primero y segundo y que consideraba nada más la parte individual, había mucho de respetar su proceso pero no se le brindaba la ayuda necesaria al niño, por lo tanto se hacían equipos de alumnos altos, medios y bajos, lo cual no permitía que se hiciera una confrontación en los equipos, si todos estaban en el mismo nivel de conceptualización como se podían ayudar unos a otros, lo que sucedía era que se mal interpretó y seguimos como tradicionalmente se hacía con la clasificación de los que saben y los que no saben.

Por otra parte a pesar de que la organización del grupo es en equipos la maestra no puede despegarse de las actividades donde predomina el diálogo Maestra (ocupando siempre el lugar frente al grupo) alumno, pareciera que no confía en que los alumnos pueden construir su conocimiento socialmente, tiene que dirigir la actividad porque ella es la poseedora del saber y los alumnos son los depositarios del mismo. Esto se puede observar en el siguiente fragmento del diario de campo:

Los alumnos y maestra están realizando una actividad del libro de texto.

M. Pregunta: ¿quién me dice algo importante sobre la lectura?

Ao. Participa hace muchísimos años.

M. Cuestiona, es lo importante?

Aos. Levantan la mano para afirmar que sí

M. Porqué es importante Roberto?

Ao. Porque habla del lenguaje hablado.

Esta situación de enseñanza-aprendizaje a pesar de que propicia los cuestionamientos y las opiniones, es algo tendenciosa ya que termina por aceptar ciertas respuestas como correctas, pero correctas según qué parámetros o criterios; los criterios del maestro, además de que sólo pueden opinar los que

saben mientras que el equipo de los alumnos bajitos al no permitir que participen en la actividad se les está etiquetando de que no saben. Es muy frecuente que los maestros lleguen a establecer etiquetas de este tipo aunque no sean las únicas, están los flojitos, los malos, los listos, etc. Esta es una manera de propiciar la inequidad en el salón de clases, la cual resulta negativa ya que las prescripciones (etiquetas) del maestro son infalibles y se heredan de generación en generación.

Estas etiquetas se dan en la vida escolar según Carina Viviana Kaplan²¹ por la diferencia de poder respecto del maestro, en la relación asimétrica de la relación maestro- alumno; la asimetría de la relación explica la eficacia de las clasificaciones, predicciones y etiquetas que los maestros hacen de sus alumnos. El poder del maestro se deriva de muchas fuentes: de su estado de adulto, de su autoridad legal, de su propia pericia en la materia y del poder que le da el saber.

Con el enfoque del PRONALEES se pretende abatir este tipo de malas interpretaciones y mejorar la propuesta (PALEM), para ello dicen algunas asesoras:

- Se habla de una secuencia porque con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática ya se había avanzado un poco el camino de la capacitación del aspecto teórico y además ese proceso que se manejaba en la Propuesta sigue existiendo, lo que pasa es que en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica se amplía, lo que se pretende es que se amplíe, la no sé si decirlo, la cobertura, en el sentido de ver el Español en todos los aspectos, considerando los cuatro componentes: lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua.
- La enseñanza y aprendizaje del Español se ve de una manera más amplia, considerando todo el proceso de alfabetización; con sus etapas de adquisición, consolidación y profundización.

²¹ KAPLAN, Carina Viviana. Buenos y malos alumnos, descripciones que predicán. Antología Curriculum y Práctica docente. Maestría en educación. Campo: Práctica docente. página 21

Con la propuesta el maestro se dedicaba más a la escritura que a la lectura, además únicamente se atendía a la lecto-escritura y en el afán de respetar procesos se dejaba de lado la convencionalidad ortográfica, esto debido sobre todo a las malas interpretaciones, ya que se respetaba tanto el proceso del niño que se le dejaba que escribiera como quisiera provocando grandes faltas en la cuestión de la ortografía por ejemplo; esto se observa cuando la maestra pide a un niño que escriba y lea para comprobar si las palabras escritas están bien:

M. dictado... escriban

M. dice: Invento

Ao. No puedo

M. Como tu puedas

M. Dice invento, haber deletrea con tu dedito Andrea.

Ao. Lee, deletreando la palabra y señalando las letras con su dedito

M. Pongan radio, repite radio.

M. Léeme Rubén con el dedito.

Rubén descifra la palabra y logra recuperarla. Dice invento.

Otras de las cosas negativas de la Propuesta que se tienen que resaltar es que se utilizaban únicamente palabras o enunciados descuidando la redacción de textos o la redacción libre, y predomina el dictado no como actividad de aprendizaje sino como actividad de evaluación.

A continuación se transcribe un fragmento de una práctica de este tipo:

Entra la maestra y dice muy bien, muy bien.

Aplaude, primer enunciado les voy a dictar.

Maestra dice: Número 1. La casa es bonita.

2.- Los muebles están acomodados.

¿Cómo se escribe la primera letra Priscila?

Le está sugiriendo que en su enunciado está incorrecta la primera letra.

Priscila corrige.

Repite: 2.- Los muebles están acomodados.

3.- El baño es muy grande.

4.- Las camas son blanditas

5.- La mesa es de madera

M pregunta ¿Levante la mano quien ya terminó?

Aquí la maestra trata de incluir sino la terminología técnica de la lingüística como contenido curricular, si lo hace de una manera normativa, tu no sabes escribir, está incorrecto tu enunciado, “se le pide a la niña una repetición mecánica de las reglas sin considerar que para comprenderlas es necesario un nivel de desarrollo del pensamiento que no es posible alcanzar por los niños de primer grado” . Esto sucede específicamente cuando la maestra le dice a Priscila ¿cómo se escribe la primera letra Priscila?, la niña corrige inmediatamente por la pista que le dio su maestra. La niña además de aprender un contenido curricular aprende a seguir las pistas que la maestra le dice. Además de aprender que la maestra sabe y que ella debe estar pendiente de lo que se le corrige porque sólo así puede aprender.

Así mismo, en la práctica actual se tiene más interés en la comprensión literal del texto que en la comprensión; entendida ésta como la relación de significado (lector - texto) como se puede observar a continuación:

Después de la lectura que se realiza mediante una competencia entre hombre y mujeres la maestra empieza un interrogatorio.

M. Pregunta:

¿Qué calienta el sol?

Ao. Contesta: la Tierra.

M. ¿Quiénes salieron de paseo?

Ao. Contesta: los niños de primero.

M. ¿Tenían frío o calor?

Ao. contesta calor.

Con esto se da por comprendido el significado del texto. Se da por hecho que primero se descifra literalmente del texto y por añadidura se obtendría el significado o comprensión del mismo.

* SEP. Español. Libro de sugerencias para su enseñanza . Primer Grado. pág. 12.

En lo que respecta al descifrado de la lectura y al proceso de alfabetización PRONALEES²² dice: la construcción del conocimiento que realiza el niño se caracteriza por ser un aprendizaje comprensivo y significativo, que le permitirá consolidar sus adquisiciones, continuar su evolución, tener acceso a aprendizajes más amplios y complejos y avanzar en su desarrollo como usuario de la lengua, en cualquiera de sus manifestaciones. Este enfoque pretende que los niños desde el inicio de su aprendizaje, reconozcan la lengua como medio fundamental de comunicación, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades útiles para descubrir su uso práctico dentro y fuera de la escuela. Por esto el aprendizaje se orienta a la construcción y comprensión de significados y no a las actividades de descifrado.

La alfabetización no se reduce al conocimiento del alfabeto, sino que implica también el descubrimiento de otras características del lenguaje escrito incluidas las formas de organización que toma la escritura en los diferentes tipos de texto.

El proceso de alfabetización comprende dos etapas: el momento inicial o de adquisición del sistema de escritura y el de consolidación y desarrollo de este conocimiento, en la primera etapa el niño reconoce la función social de la escritura y su principio alfabético, como características esenciales y la segunda etapa se prolonga durante toda la vida, pero se promueve particularmente en la escuela, propiciando situaciones para que las escrituras realizadas por los alumnos adquieran características cada vez más apropiadas a los requerimientos de la comunicación que se pretende lograr con este medio de expresión.

Desde el momento inicial se presenta la escritura en las más diversas funciones y contextos en que socialmente es utilizada. Se propondrán actividades de lectura

²² Idem.

y escritura de cuentos, cartas, enciclopedias, diccionarios, recados, notas periodísticas, etc., en las que el maestro tendrá la oportunidad de guiar la observación de los niños para favorecer la construcción del conocimiento del lenguaje.

El maestro debe orientar al niño para que atienda más al aspecto semántico, al significado, que a la traducción de las letras en sonidos, cuando el niño centra toda su atención en la identificación de los elementos del código, muchas veces, la comprensión se ve obstaculizada.

Como se decía anteriormente hubo cosas importantes de la Propuesta que se retomaron en PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica) al respecto unas maestras opinan:

- Es como un seguimiento de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática nada más que mejor, más perfeccionado, teniendo en cuenta varias teorías de Freinet, Vigotsky, Bruner, Ausubel y otros autores. Sucedió que se cambió por una línea general que viene siendo el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica en donde estamos actualmente inmersos. Se pretende que al menos todos los mexicanos sepamos leer y estemos alfabetizados realmente, sepamos leer de verdad no nada más descifrar.
- Se pretende que se retomen las cosas positivas de PALEM, los aspectos positivos para implementarlas en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica y se vaya desechando los aspectos negativos como la operatividad y las malas interpretaciones.
- PRONALEES tiene aspectos importantes tales como considerar al español como un todo, con sus componentes de lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua. Se utiliza la gramática textual y se concibe al texto como la unidad básica con significado.

1. Recursos didácticos

Como se mencionaba anteriormente dentro de las condiciones materiales se encuentran los recursos didácticos que son también parte importante de la práctica docente y tienen una estrecha relación con la metodología que utilizan las maestras observadas. En las aulas podemos encontrar una gran diversidad de recursos didácticos, material concreto: dominós, palillos chinos, juegos de mesa, etc., material gráfico: principalmente el que proporciona la Unidad de Servicios Técnicos del Estado, tales como dosificaciones, material de apoyo y evaluaciones, cuentan también con la biblioteca del Rincón de Lecturas y los libros de texto que proporciona la SEP.

Una maestra opina: la USTE se encarga del diseño, elaboración, revisión y corrección de exámenes, también de material de apoyo, dosificaciones y otros materiales como láminas, folletos, antologías, evaluaciones. etc.

Los recursos didácticos pueden tener una gran diversidad de acepciones encontramos así que se les puede denominar: material didáctico, medios didácticos, medios de enseñanza- aprendizaje, medios para la enseñanza, etc. En ésta ocasión se utiliza la concepción medios de enseñanza aprendizaje los cuales son definidos por Margarita Pansza como: " el conjunto de vehículos empleados para la presentación de los diversos estímulos implicados en los aprendizajes pretendidos"²³

Las maestras al trabajar con PALEM y PRONALEES se presupone que ellas saben que ambas metodologías tienen el fundamento de la teoría de Jean Piaget, denominada psicogenética, por tanto saben que el proceso de desarrollo del niño se da en estadios y que precisamente sus alumnos que tiene edades

²³ PANSZA, Margarita. Los medios de enseñanza aprendizaje. Antología Medios para la enseñanza. pág. 269.

aproximadas entre los 6 y 8 años, se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, es decir, el alumno es capaz de construir sus conocimientos con el apoyo y manipulación de objetos concretos, se puede decir que las maestras, sí respetan el proceso del niño en tanto realizan actividades donde él, tiene que manipular material para apropiarse del conocimiento.

Sin embargo, el docente regularmente utiliza los recursos tradicionales tales como el pizarrón, cuaderno, libro de texto y hojas estandarizadas. Esto se observa en seguida:

Los niños están anotando la fecha, escriben en sus cuadernos:

Hoy es Lunes 28 de Abril de 1997 (está escrita en el pizarrón).

Les estoy pidiendo que guarden silencio porque si no escucho su nombre deja la frase inconclusa.

Ao. pregunta ¿Anotamos la fecha?

M. La fecha completa arriba.

Los niños platican en los diferentes equipos.

Andrea tiene unas hojas o material de apoyo que brinda la Unidad de Servicios Técnicos del Estado y se pone a leer las palabras y compararlas con sus dibujos correspondientes.

Podemos constatar en los testimonios que el uso de los recursos dista mucho de ser congruentes al principio de Piaget en cuanto a que los alumnos de esta edad se encuentran en el periodo de operaciones concretas. Además se observa lo que dice Adriana Robles²⁴ en cuanto a que esta situación parece indicar: yo te nombro para que formes parte del grupo, si no contestas presente entonces no eres nadie, no estás aquí con nosotros.

En este testimonio se observa el trabajo con material concreto.

M. Organiza las mesas.

M. dice: Carlos Omar en ese equipo son muy poquitos tiene que ser más.

Pamela, Yésica les llama la atención, la maestra.

M. pregunta: ¿recuerdan el juego del cajero?

M. dice vamos a trabajar con el cajero.

²⁴ ROBLES, Adriana . Investigación etnográfica. Op cit. pág. 33

M. dice: ya saben las reglas.

Yo voy a tratar de engañarlos

As. contestan en coro ¡Sí!

Listos allá se refiere a unos niños que están distraídos.

La maestra trae en sus manos monedas grandes que valen 10 y otras que valen 1

M. dice: De los que no pasaron la vez pasada.

Héctor va a ser el cajero del día de hoy.

El alumno pregunta si le van a engañar.

M. Contesta se pude o no.

M. Dice: Para empezar hay que estar calladitos.

M. Entrega al cajero 5 monedas de peso y quiere 1 de 10.

M. Dice: deme una moneda de 10,

Ao. No deme otras 5.

M. No lo pude engañar

M. Le pone una palomita al equipo.

Aquí se utilizó material concreto para realizar la actividad, sin embargo esta actividad puede ser desarrollada en un principio por la maestra pero luego se deja que los niños lo hagan en equipo con la coordinación suya.

En este otro testimonio la maestra quiere realizar una actividad donde utiliza material concreto pero resulta que al final la suspende debido a que los alumnos no se concentran en la actividad y se ponen a jugar con las monedas.

M. Sale y los niños se paran y se pelean y se desordenan.

As. Se paran a ver las monedas y las clasifican por su valor.

Ao. Dicen estas monedas no valen nada.

M. Dice para mí si valen porque las utilizo para otras actividades.

M. Aquí tengo monedas de 1 peso y 10 pesos.

Vamos a contar.

Vamos a contar tenemos 20 monedas de un peso.

M. Dice: si yo las quiero cambiar por otras de a 10 ¿cuántas voy a tomar?

Ao. 2.

M. ¿Cuánto tengo? en 10 más 10

As. 20

M. Ahora voy a cambiar estas 3 monedas de 10 por de 1 peso.

Ao. ¡Hay maestra!

Ao. Tiene siete monedas de un peso

M. ¿Cuántas cambiará?

Ao. Cero

M. ¿Cuántas necesita?

Ao. Diez.

M. ¿Puede cambiarlas?

As. No

De acuerdo con PALEM éstas actividades las deben realizar los niños en equipo, por sí mismos, con la asesoría de la maestra; pero al contrario, ella está al frente del grupo, diciendo lo que se hace y lo que no.

Es importante resaltar aquí que algunos maestros consideran que trabajar con las metodologías actuales resulta caro y una carga de trabajo más, una maestra opina al respecto:

- la propuesta la consideraba el maestro como más trabajo, como una carga de trabajo más, además de considerarla muy cara ya que se requería de mucho material debido a la mala interpretación que se da, lo que se requiere es utilizar material de desecho que tenga el niño en casa o aprovechar aquello del medio del niño, como palitos, piedritas, fichas, hojas de rehuso, etc.

En una investigación etnográfica realizada por Federico Ortega Estrada²⁵ se observa como este tipo de actividades son comunes en diversas prácticas docentes, donde el docente tiene el papel protagónico, y los niños son quienes contestan las preguntas. A continuación se presenta un fragmento de dicha investigación:

M. Ahora sí juntamos. (toma unas tarjetas)

Ao. Soldadooo (interrumpe un niño)

M. ¿por qué dices que dice soldado? ¿En qué te fijaste?

A. La el sol..... dado

M. ¿ Esta cómo dirá?

²⁵ ORTEGA Estrada, Federico. Op. cit. pág. 12

A. sol sol

M. ¿y en ésta?

A. Dado, dado. (alguien zumba como un avión ; otro golpea el pupitre)

M. A ver¿cómo le vamos a hacer para que diga soldado? a ver Hugo... ¿cómo tengo que ponerlas? ¿Por qué debe ir ésta primero y ésta después?

A. Sol porque...

As. porque soldado (todos gritan sonidos traslapados)

M. ¿Tienen que ir acomodadas así?

M. ¿Qué palabra podemos formar? ... miren

Ao palomar, palomar. (lo dice antes que la maestra para que no le ganen)

A. Palomaaaaaar.

En este caso el esfuerzo de la maestra por establecer el diálogo fracasa rotundamente. Da la impresión de que el maestro está sólo, en éstos casos ocurre lo que hemos llamado, "actividades muertas". Al no encontrar eco en los cuestionamientos, el maestro se retira vencido cambiando de actividad. Finalmente ante la indiferencia del grupo, la maestra establece una nueva actividad en la cual ella ya no está demandando la participación del grupo. La actividad murió sin haberse concretizado.

En la práctica docente actual los recursos didácticos que predominan son: el gis, pizarrón, papel, lápiz, la voz del maestro, y el libro de texto. De acuerdo con Reynaldo Suárez Díaz²⁶ estos medios son los más difíciles, abstractos y monótonos. Hay muchos más variados, fáciles y eficaces como por ejemplo las experiencias directas basadas en la filosofía de aprender haciendo y viviendo en contacto con la realidad. Es necesario reconocer que los medios bien utilizados cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza: interesar al grupo motivarlo, enfocar su atención, fomentar la participación, facilitar el esfuerzo de aprendizaje, concretizar la enseñanza. Pero se debe tener el cuidado necesario para no caer en una concepción de activismo, como sucede con la tecnología educativa la cual retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar

²⁶ SUÁREZ Díaz , Reynaldo. Selección de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Pag.5

al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediato, sin una crítica previa a su implantación. Si bien es cierto que la tecnología educativa se propone explícitamente superar los problemas de la escuela tradicional, en la práctica esta pretendida idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y el para qué del aprendizaje. La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo.

La tecnología educativa en tanto se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende el aprendizaje como el conjunto de cambios y/ o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto resultado de acciones determinadas y la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica en esta versión puramente instrumental, brinda una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente, y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro así se convierte en un ingeniero conductual.

2. Biblioteca “Rincones de Lectura”

Con respecto al acervo del Rincón se puede decir que es uno de los programas que al desaparecer como tal, en cuanto a la operatividad, al ya no existir asesores, provocó que los textos se quedaran guardados en los estantes bajo llave, incluso se guardan como un tesoro que nadie puede tocar, las propias autoridades lo comentan y tratan de resolver dichas situaciones ahorita la opción es que PRONALEES lo retome y vuelva a rescatarse tan valioso material que podemos decir es un auxiliar importante para el maestro.

Algunas asesoras comentan sobre la gran importancia de esos recursos didácticos.

- El programa tiene objetivos bien claros precisamente estimular el gusto por la lectura, con propósitos, metas y objetivos concretos, el primero fue dotar a todas las escuelas del país de una biblioteca denominada acervo, porque dotarlo primero? primeramente esto fue un compromiso que tuvo Salinas de Gortari en las cumbres iberoamericanas que era precisamente que todas las escuelas del país contaran con un acervo, porque realmente existen muchas escuelas las cuales no tienen las posibilidades de adquirirlos por sus propios medios entonces considerando lo importante y lo interesante que es que el maestro, el alumno, el padre de familia lean, dotaron las escuelas de libros acordes a las necesidades de cada uno de éstos, el acervo fue constituido por títulos investigados previamente no se hicieron no se consiguieron los libros al azar, sino que fueron probados, investigados, en diferentes partes del país, en un principio fueron probados me parece que en 10 estados y así sucesivamente hasta no obtener los títulos que realmente fueran acordes con los valores de las condiciones actuales; como meta era precisamente que todas las escuelas del país contaran con ese acervo... y objetivos pues prácticamente como lo decía en un principio que fueran alumnos, maestros y padres de familia quienes fueran partícipes de este material.
- Lo que sucede es que se encargó, que se cuidaran los textos y los encargados de que se cuidaran fueron los inspectores y los directores, que fueron los que estamparon su firma sobre un compromiso para cuidar este material, esto provocó que se cuidaran celosamente y no lo conociera ni el maestro de grupo menos el niño.
- Esto provocó que el programa no tuviera impacto y no tuvo impacto porque para empezar cuando los materiales llegaron los maestros no los vieron como una necesidad para su práctica docente, sabemos de antemano que la cultura que tenemos en relación a la docencia, no ve más que significativo el libro de texto, casi como único y exclusivo; entonces de hecho, el material a pesar de que se les hacía bueno el contenido; a pesar de que veían que les podía servir para su práctica docente; pues muchas de las veces lo veían como una carga de trabajo más, este material no se puede utilizar porque los programas vienen muy extensos y se pierde el tiempo ¿qué es lo que sucede? bueno, pues lo que sucede es que primero hubo varios obstáculos; el inspector y el supervisor como fueron los que estamparon su firma bajo el compromiso de...en muchas escuelas los libros se guardaron como un tesoro que nadie podía tocar ni estuvo al acceso de los compañeros docentes menos aun de los niños.

Los propios niños pueden afirmar tal situación del impacto ya que al hacerles preguntas respondieron:

- No conocemos los libros del Rincón de Lecturas
- No tenemos biblioteca; de esas donde hay libros, no tenemos.
- Aquí tenemos libros de lecturas para trabajar.
- Sólo usamos los libros de texto.
- No leemos libros de cuentos, esos cuentos son de la mañana, no tenemos cuentos en la escuela.

Y en efecto en el tiempo en que se hizo la investigación como se mencionó anteriormente el único texto que se utiliza para las clases es el libro de texto gratuito.

Podemos observarlo en los siguientes episodios verbales:

- M. dice a los niños, van a trabajar con el libro integrado, vean cuantos animales hay en la ilustración...
- ¿Quién trae el libro de matemáticas?...
- Ya voy a revisar el ejercicio del libro por equipos, así no voy a revisar, dije por equipos...

Por otra parte una maestra dice: *como ya no hay asesoría directa el maestro no tiene a nadie que lo presione, por ello dejó de lado la Biblioteca del Rincón y otros materiales como los ficheros de PALEM y actualmente ni utiliza los de PRONALEES.*

Una de las maestras observadas comentó que antes si funcionaba la Biblioteca del Rincón pero como ya no hay asesoras, el programa desapareció ya casi no se utilizan, probablemente los grupos superiores si los utilicen.

Las maestras a pesar de tratar de llevar a la práctica los nuevos enfoques, en su acción se percibe la existencia de normas tradicionales, que tal vez de manera inconsciente las introyectan en sus alumnos, por ello a pesar de querer ser maestras constructivistas, resulta que además de propiciar conocimientos a los alumnos, les están inculcando valores, normas, costumbres y pautas culturales que benefician a ciertos intereses de clase.

La explicación del impacto tanto de PALEM como de PRONALEES así como de otros programas de apoyo técnico - pedagógico: Rincones de lectura en éste caso, no se ha dado de una manera satisfactoria debido a diferentes razones, difusión de manera vertical y en cascada, falta de recursos económicos y humanos, poca cobertura: (zonas urbanas), problemas de dependencia, fiscalización, simulaciones, desinformación, mal interpretaciones, resistencias, reproducción, mecanización, homogeneización, espacios de poder, duplicidad de funciones, intereses económicos y políticos por sobre lo educativo, etc. Todo esto da cuenta de que en los hechos educativos influyen determinantemente los aspectos políticos, económicos y sindicales; entre otros. Esto se puede explicar con argumentaciones de las propias asesoras y autoridades educativas representantes de los programas, además de los propios maestros de grupo los cuales comentan al respecto:

- Hubo ciertos problemas yo digo que son de carácter político; hubo cierta fricción, por parte de algunas gentes del sindicato en relación a... yo le voy a decir como yo lo veo, en este caso por parte del Departamento de Educación teníamos todo el apoyo, todo el apoyo en el sentido de que bajo los requerimientos que nosotros considerábamos que debería de trabajarse, nos estaban respetando, cuando quisimos ampliar el proyecto nos respetaban el que nosotros hiciéramos las propuestas del personal empezamos a tener problema, se dio un problema yo no puedo decir fulanito dijo: que obligó a que las autoridades tomaran la determinación de suspender el proyecto, entonces después de un año de tenerlo en función a mí me llega la orden de que suspenda, entonces lo que nosotros pedimos es que no se suspendiera en su totalidad, sino que siguiéramos trabajando con los que habíamos iniciado y así fue seguimos trabajando creo que la experiencia vivida en ese tiempo fue muy importante, porque ya le digo se suspendió el programa con muchas replicencias porque la decisión fue tomada por el jefe del departamento de educación en esos momentos y todos los que éramos el personal desde mi jefe y el jefe de mi jefe estaban en ese momento muy sensibles, se aceptó por un acto de disciplina, sin embargo ese tiempo nos permitió crear mejores condiciones. *(Dificultades sindicales y políticas)*
- Todo lo que fue difusión partió de ahí, bueno tuvimos un primer momento que fue la presentación del programa ante todo el cuerpo directivo del Sistema Educativo Estatal y hablo de todos porque estaban los jefes de educación, jefes de las oficinas, las áreas, las divisiones

del departamento de educación, todos los supervisores, ese fue un primer acercamiento un segundo momento fue con directivos de escuela , y un tercer momento fue con maestros de grupo (*Difusión en cascada*)

- Mire yo no quisiera o no las considere dificultades sobre todo porque yo entiendo que son procesos, sí, y que situaciones que se van presentando son parte de un proceso o sea de una dinámica, que tiene que responder a tiempos a vivencias, a aprendizajes, a cambios esto implicaba un cambio sustancial todo lo que era la actividad docente que hasta entonces había y los cambios implicaban muchas cosas, puedo decir que de las situaciones que tuvimos o que ofrecieron resistencia, pudiéramos hablar como le decía hace rato de personales de escuela. (*Resistencia al cambio*)
- Teníamos reuniones técnicas periódicas incluso en ese tiempo tuvimos un programa de capacitación que ofrecimos a los maestros de las escuelas primarias estatales de la ciudad de Chihuahua el equipo era mas pequeño... me empecé a dar cuenta en la misma Universidad Pedagógica Nacional de gente que llegaba a dicha institución porque había estado en los cursos. Los maestros que pedían trabajar con la propuesta; las zonas escolares que pedían asesorías, nos llamaron de Delicias o sea de otros lugares Ojinaga , Adama, no recuerdo otros, empezó a tener mayor y mayor impacto, incluso en ciudad Juárez se armaron equipos y se empezó a trabajar inicialmente con 3 grupos y por fortuna gracias a la sensibilidad de uno de los iniciadores, bueno a nivel autoridad que después estuvo en Juárez, se generalizó la propuesta en Juárez. (*Cobertura, sólo en la zona urbana*).
- En un primer momento los talleres eran voluntarios por mi experiencia el primer año que tuve primer año, apenas iniciaba la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática en las primarias, todavía era PALE, de hecho a mí no me invitaban a los cursos, nada mas invitaban a determinadas zonas, no se porqué, y de todas formas yo me dí a la tarea y me fui a los cursos y trabaje con la Propuesta sin asesor o sea que de hecho en un primer momento era voluntario y poco a poco algunos inspectores desafortunadamente desde mi punto de vista empezaron a ser obligatorios los cursos y siento que desde allí falla; ya cuando se le imponga algo al maestro ya va en contra de muchas cosas, y de hecho en muchas cosas pudiera ir abierto y allí puede ser al contrario, puede resultar contraproducente el obligarlo a hacer las cosas, como fue por ejemplo, el hecho de las simulaciones. Los maestros cumplían mientras el asesor iba; sólo en su presencia. Como maestro tenía que trabajar, hacerle caso al asesor. (*Simulaciones*)

- Para algunas gentes con algunos enfoques o estructuras tradicionales fue un mal impacto porque se dijo que los niños eran muy indisciplinados, que los niños no sabían escribir bien, que tenían muchas faltas de ortografía, de hecho algunas de las malas interpretaciones de la Propuesta fueron esas que el maestro a lo mejor realmente le dio mala interpretación, y el darle libertad al niño se convirtió en libertinaje en cuanto a la disciplina, el darle libertad de que escribiera como él quisiera, se convirtió en ese tipo de fallas. El impacto positivo de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática es que los niños realmente son muy abiertos, argumentan sus cosas, sus acciones, y no cualquier maestro, cualquier gente les impone cosas que ellos no estén de acuerdo a su realidad. *(Mal interpretaciones)*
- Por dos cosas no se llevó la asesoría directa, la primera porque se hicieron algunas investigaciones a lo mejor no muy profundas pero sí se hicieron investigaciones en donde los maestros que trabajaban con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática se hicieron dependientes de la asesoría, entonces eso más que beneficiar estaba perjudicando, lo que se pretendía con la Propuesta, a parte la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática pretende que las estructuras del maestro cambien hacia un modelo constructivista entonces si realmente yo quiero que construya el niño, pues el asesor también tenía que estar viendo que el maestro construyera y yo siento que fue alguna de las fallas que se tuvo en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, que el asesor no dejaba que el maestro construyera, si el maestro/ asesor hubiera permitido que construyera no lo hubiera hecho dependiente, no hubo una normatividad, no normatividad como dijera yo?, a lo mejor un acercamiento de trabajo en común, de unificar ciertas conceptualizaciones, en cuanto a la asesoría como debía ser la asesoría? porque hubo muchas malas interpretaciones y la asesoría también en cuanto que a veces al asesor se le veía nada mas como un fiscalizador o muchas cuestiones de ese tipo que el enfoque de hecho no los debería de tomar. *(Dependencia y fiscalización)*
- Otra de las cosas que yo veo como fallas de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática fue que desde línea nacional de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática o quien estaba a cargo de esto se pedía que las fichas se aplicaran tal como, que el asesor tenía que estar viendo que el maestro no se perdiera de ahí, siempre fue un error porque la práctica a mí me dijo que el maestro esas fichas las podía cambiar; las adecuaba perfectamente a sus necesidades. *(Reproducción y homogeneización)*
- De las dificultades que se presentaron en la implementación de la propuesta es que solo podría cubrir la ciudad por la falta de recursos humanos, así que muchos lugares principalmente

zonas de rezago se quedaron sin conocer dicha metodología. (*Falta de recursos humanos y cobertura*)

- Había gente que pedía que se le asesorara pero no había el recurso humano, ni económico; era cara la asesoría para todos los maestros, otra dificultad era el desconocimiento de los maestros, como era nada más para primero y segundo año los maestros lo desconocían y lo criticaban sin conocerlo. (*Desinformación y desconocimiento*)
- El maestro llegó un momento en que convirtió a la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática en un método, el maestro hizo de las fichas un método, tomó las fichas que le funcionaban y le daba un orden, una secuencia, yo siento que esto tenía que ver con las resistencias de los maestros, quizás toda nuestra formación y experiencia básicamente estaba centrada en nuestras concepciones las cuales son que la fuerza del ejercicio y el trabajo es lo que da resultado, entonces el no conocer con profundidad los marcos teóricos ocasionaron fallas que supongo que tuvimos y bueno no estoy segura que tuvimos fallas en los procesos de asesoría y actualización. No toda la gente que teníamos tenía la misma perspectiva de lo que era la asesoría ni tenía la misma experiencia, el mismo conocimiento me parece que no, eso permitió en un momento dado que se mecanizara el manejo (aplicación) de la propuesta, pero también estoy segura que era parte de un proceso que se tenía que vivir y por desgracia y por las condiciones políticas que rodean a los procesos educativos son cosas que pierden continuidad yo estoy segura que si se hubiera seguido trabajando sobre eso, con las condiciones que nos rodearon en un principio podíamos estar con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica con avances importantes ¿como le diré? como el , quienes estaban en equipos técnicos como coordinador de PALEM y su equipo pudieron ir cambiando y pudieron ir conociendo más y complementando, lo hubieran también tenido en las escuelas, estoy segura que algunos lo han tenido, yo creo que quien lo mecanizó, era parte del proceso no, así como el niño mecaniza nada mas el utilizar equis letras, era cuestión de hipótesis la misma experiencia le había hecho cambiar. (*Mecanización*)
- Los motivos de la no operatividad de la propuesta en el subsistema estatal son varios : por cambiar la operatividad de los programas y su enfoque, además de su “costo”; fue por línea Nacional; por los recursos económicos por ser cara la asesoría para todos los maestros; por falta de recursos económicos; además de que era sólo para 1o. y 2o. grados y se requería de un programa oficial que llegara a todos los lugares y cubriera las necesidades de todos los maestros de Educación Básica; por situaciones políticas, porque la línea nacional propone el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica y es

continuación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática; como consecuencia del reordenamiento del Sistema Educativo; de ahí nace el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica; por cuestiones políticas, por ciertas cuestiones no se acepta y se rompe la asesoría directa. Actualmente hay desinformación no hay asesorías, no hay ningún apoyo, desconocimiento total del programa PRONALEES. Aquí nosotros ya no estamos en PALEM, no estamos en eso porque creo yo que... quien estaba en la Coordinación a Nivel Estatal y el equipo de trabajo que tenía era un equipo de mucho trabajo intelectual y con mucha comunicación con la gente del centro especialmente con la Coordinadora a Nivel Nacional de PRONALLEES y es cuando se hace el cambio de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica que de hecho es una continuidad es una consecuencia de... es ampliar la cobertura de beneficio, con esta propuesta creo que en toda la primaria y también secundaria, esto se amplía no es más que una respuesta y una congruencia con un proceso que se está viviendo y si el subsistema federalizado no lo aceptó porque para empezar la estructura organizativa de ellos era diferente a la nuestra, no teníamos rencillas entre educación especial y educación primaria porque como no había problema de que éramos de departamentos diferentes y techos financieros diferentes y esas cosas e incluso no había un presupuesto especificado para el programa, el no tenerlo nos evitó todos esos problemas y creo que esos son los problemas que tuvieron en el subsistema federal, de hecho si no ha cambiado es porque hay preocupación de que no creo que haya desconocimiento, más bien es preocupación de perder un espacio de poder que de alguna manera a significado reconocimiento por lo menos académico. (*Espacios de poder*)

- Se quiere que la USTE siga aportando la cuestión económica y no tanto que impacte en los grupos... (Intereses económicos sobre lo educativo)
- ... Las autoridades dijeron que cada quien quiere que brille su programa se está asumiendo una "actitud individualista", además de que se están "duplicando funciones".

Todos estos fenómenos que se presentan en lo educativo (reproducción, dependencia, homogeneización, fiscalización, etc., se deben principalmente a que la educación es considerada por algunos autores tales como: Durkheim, Parsons, Althuser, y otros²⁷, como funcional al sistema. La diferencia es que

²⁷ DURKHEIM, PARSONS, ALTHUSEER, y otros. Citados por SALOMÓN, Magdalena. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. Pág. 26.

Durkheim por ejemplo, habla de dos procesos de homogeneización; a través de la cual la educación homogeneiza, permite la cohesión social mientras que la diferenciación o diversificación, provoca la división social del trabajo, procesos que son sumamente naturales y necesarios para poder vivir en sociedad.

Para Parsons, los fenómenos sociales entre ellos la educación son estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema. Los funcionalistas y los estructuralistas son representantes ideológicos de la clase media y el status quo, por lo tanto ponen énfasis en la adaptación y estabilidad normativa, como requisito funcional para la supervivencia social.

En cambio Althusser y sus representantes de la teoría de la reproducción develan, la función de la educación a la cual la definen como aparato ideológico del Estado, de ahí que se critica a los primeros, en cuanto que se cuestiona que las necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, selección, etc., sean necesidades generales, sino por el contrario, son necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales. La socialización es una socialización para la renovación del sistema vigente de explotación, se niega por tanto que la educación sea neutral, o efectuada por un conjunto humano armónico, con intereses comunes.

De acuerdo con Pansza González Margarita²⁸ se plantea que existen autores que consideran que la única función que cumple la educación es una mera reproducción de los intereses, valores, conocimientos de la clase en el poder, por lo tanto la educación no es más que un reflejo mecánico de esta forma de dominación. Frente a esta concepción existe un punto de vista extremo que ve la educación como agente de cambio, capaz de solucionar por sí misma las contradicciones que se dan en la sociedad y que tienen implicaciones sociales,

²⁸ PANSZA González Margarita. Sociedad, Educación, Didáctica. Pág. 24

económicas y políticas. Se considera importante introducir el análisis dialéctico que no está presente en ellos y considerar la contradicción y el conflicto que se da en una sociedad heterogénea, en relación a las funciones básicas de la educación, como la de conservación o reproducción y transformación o cambio.

Es interesante considerar la posición de Sara Finkel²⁹ quien sostiene que no se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que se constituyen elementos de ruptura.

Apoyándonos en la postura de Sara Finkel la nuestra es que la educación y con ello la práctica docente se entiende como un proceso social heterogéneo, que tiende a reconstruirse y a evaluarse continuamente, como resultados de las condiciones del cambio social y de las políticas gubernamentales e institucionales, las diversas dimensiones y enfoques teórico metodológicos, la dinámica social, institucional y grupal, y las características personales que median la reflexión, la crítica, el análisis y la acción del maestro y alumno, así como de las demás personas involucradas en lo educativo.

La educación constituye una síntesis contradictoria de múltiples determinaciones, estructura de relaciones complejas indisolubles, parte inseparable a su vez de un todo social más amplio, en estrecha interconexión con las otras partes de ese todo.

La educación es resultado de un contexto social específico y a la vez de las determinantes de ese contexto. Es producto de la historia pero también productora de historia. Es generada por el hombre colectivo pero también

²⁹ FINKEL, Sara. Cit por Idem.

hacedora de hombres. es concebida teóricamente y cuestionada en la práctica, todo ello de conformidad o en contradicción con las características del desarrollo económico y cultural de la sociedad, la esencia del estado, las modalidades de la política educativa, las proyecciones ideológicas, los sucesos coyunturales, las condiciones del entorno inmediato, etc.

C. PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Los programas de estudio se conciben como una estructura formal a través de la cual se vehiculiza la instrumentación didáctica. De ahí que se establezca una estrecha relación entre los programas con la metodología que utiliza el docente, aquí se encuentran los contenidos programáticos o sea el qué del proceso enseñanza - aprendizaje.

Tradicionalmente, nos encontramos que no existe una preocupación sustantiva o importante por parte del profesor por la confección de programas de estudio, esta tarea corresponde más bien a otro tipo de instancias académicas se puede afirmar que el profesor recibe ya hechos los programas y que por tanto es una responsabilidad que no le compete. Es frecuente que utilice temarios, copia del índice de los libros de texto o temas o capítulos desglosados, también denominados dosificaciones los cuales son elaborados por comisiones o instancias académicas. Esto en la actualidad sigue vigente aún en las prácticas educativas que realizan las maestras que presuponen utilizar las metodologías PALEM y PRONALEES, ambas utilizan los libros de texto gratuito más que como auxiliar didáctico, como si fuera el único recurso de que disponen, el pretexto es que todos los alumnos lo tienen. El libro de texto gratuito se entiende desde una connotación de contenido programático, la planeación o el plan de clase se substituye por el texto, se van siguiendo las hojas del libro de una en una hasta que se termina; lo cual se considera de graves consecuencias por parte del docente ya que lo único que hace es homogeneizar el aprendizaje de sus

alumnos, presupone que estos son iguales, que no hay diferencias en cuanto a su proceso de desarrollo, y con esta actitud, ayuda a reproducir el estado de cosas existentes, se convierte en un cómplice del sistema económico, social, y político, es decir, se estandariza a los sujetos para que su visión sobre el mundo sea única u homogénea. Además las maestras utilizan las dosificaciones que les proporciona la Unidad de Servicios Técnicos del Estado, estas dosificaciones tienen su fundamento en las cartas descriptivas, las cuales tienen como punto central los objetivos conductuales, son ellos los que marcan la pauta a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; las cartas descriptivas surgen dentro de la corriente de la tecnología educativa, el punto central de aquéllas lo constituyen los objetivos conductuales, al llegar a la obsesividad en la atomización de los objetivos se torna en una situación problemática debido a que se fragmenta el conocimiento y con ello, se desvirtúa la realidad, presentada como ahistórica y neutral, como podemos observar cualquiera de las dos opciones ya sea el libro de texto o las dosificaciones no consideran las capacidades de los alumnos, sus intereses, ni sus necesidades reales; el alumno pasa a un segundo plano, esta institución Unidad de Servicios Técnicos del Estado ya sea de manera consciente o inconsciente ayuda a la reproducción de las clases sociales en el poder, ya que también presupone que todas las prácticas escolares son iguales, debido a que prepara materiales para todas escuelas de la ciudad, incluso de las distintas regiones como si se tratara de sujetos homogéneos, estandariza a los docentes y con ello a los alumnos.

Maestras y maestros de la USTE opinan:

- ...únicamente somos productores de material, no manejamos lineamientos teórico-metodológicos... puros materiales, dosificaciones, evaluaciones, material de apoyo.
- Elaboramos las pruebas de muestreo, diagnóstico y de la olimpiada del conocimiento...
- ...El uso de materiales y pruebas ahorra tiempo y trabajo al docente, se venden a un precio módico...

- ... Se quiere que la USTE siga aportando la cuestión económica y no tanto que impacte en los grupos...

Dentro de la concepción de la didáctica crítica los programas se definen como una herramienta básica de trabajo del profesor cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. Se dice que los programas de estudio representan a su nivel un reflejo fiel de los grandes propósitos que persigue un plan de estudios. Al reflexionar entorno a la elaboración de programas, nos lleva a considerar que no es suficiente el que las instituciones educativas con afán innovador se limiten a señalar que el modelo curricular por materias es tradicional y el modular es de avanzada, es necesario desmistificar estas apreciaciones y discutir las tanto a la luz de sus concepciones teóricas como en sus implicaciones educativas y sociales. La didáctica crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos o prefabricados por departamentos de planeación o por expertos tecnólogos educativos. Entonces las instituciones educativas tienen el deber de proponer a los maestros un programa básico, que no es de carácter obligatorio, es decir, que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica que para algunos pudiera parecer de excesiva libertad, constituye a nuestro juicio, el recate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor.

En el texto de Jorge Carrera Robles³⁰ una maestra que empezó a trabajar en la docencia en 1929 opina ...más bien cada uno elabora su sistema de enseñanza... ...el maestro debe formar su propia metodología... aunque sin embargo también opina ...no se debe perder la continuidad del programa escolar...

Los enfoques que predominan en cuanto a los programas en la actualidad son los de la didáctica tradicional y tecnología educativa como se verá a continuación.

³⁰ CARRERA Robles, Jorge. Voces de siempre (Historia oral del magisterio chihuahuense) pág. 38

Los programas que se implementan en esta escuela son los mismos que se han instituido para todas las escuelas primarias del país (plan y programa de estudio 1993 para educación básica; específicamente primaria). En el programa se deben cubrir, en el primer grado las asignaturas de Español, Matemáticas y Conocimiento del medio, incluyendo las actividades tecnológicas, artísticas, y educación física. Los maestros aunque dicen impartir las tres primeras asignaturas en la práctica se observa que sólo dan clases de Español y Matemáticas, porque éstas son la base para que los niños adquieran las herramientas básicas y luego se logren otros aprendizajes (dice una de las maestras observadas). De vez en cuando imparten clases de conocimiento del medio. La práctica docente que aquí se presenta tiene relación con la práctica docente observada y analizada por María del Consuelo Ros Romero³¹ quien en una investigación de corte etnográfico realizada sobre bilingüismo y educación obtuvo los siguientes hallazgos: Los maestros utilizan los programas que se instituyen en las escuelas de los centros urbanos, en el nuevo programa que manda la inspección se plantea que el maestro cubra en cada grado, siete áreas educativas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, actividades tecnológicas, artísticas y educación física. Los maestros aunque dicen impartir las cuatro primeras, sólo dan clases de Español y Matemáticas, porque según las autoridades educativas estas son la base para que los niños puedan más tarde aprender el resto. Sólo eventualmente se dan clases de ciencias naturales o de ciencias sociales. La misma autora comenta:

" en una ocasión dos niñas de 6o. año le comentaron que en la escuela les enseñaban español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Les pregunta ¿qué les enseñan en ciencias naturales? y dicen que nada; entonces les preguntó ¿qué les enseñan de ciencias sociales? y a lo que nuevamente respondieron; todavía nada tampoco, todavía no empezamos sólo español y matemáticas, pero no enseñan divisiones. Cuando esto sucedió, hacía 6 meses que se habían iniciado las clases"³².

³¹ ROS Romero, María del Consuelo. Bilingüismo y Educación pág. 138

³² Ibidem pág. 139

En la escuela de la que se está hablando para esta investigación, como sólo se dan clases de español y matemáticas, los maestros distribuyen el horario de la misma manera. Se distribuye el tiempo de las dos materias ya sea una desde la hora de entrada a la hora del recreo y la segunda del recreo a la salida. Se dan pocos espacios para las demás materias.

En los grupos que se observaron para la realización de ésta investigación se puede constatar en los siguientes registros del diario de campo como se le da importancia a Español y Matemáticas:

Matemáticas.

M entrega tarjetas con figuras geométricas, el alumno observa.

M. les cuestiona para ver si conocen las figuras ¿cómo se llaman?
¿cómo son?

M. les indica que hay otro compañero y que tiene una tarjeta igual que la busquen y se sienten con él.

Español

Dictado de enunciados:

Las camas son blandas.

La mesa es de madera.

Matemáticas

M. Escribe en el pizarrón sumas, restas y números para que el niño escriba el nombre con letra y dibuje decenas y unidades.

Español y matemáticas

La maestra dibuja una manzana en el pizarrón y dibuja unos cuadritos para que el niño escriba la palabra manzana. Pregunta cuantos cuadritos son.

1. Libro de texto gratuito.

A continuación se presentan fragmentos donde se observa como las maestras utilizan el libro de texto como contenido programático, cuando su función debería ser de un auxiliar didáctico en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Están realizando una actividad del libro de texto sobre los inventos

Ao. participa hace muchísimos años

M. Los que ya terminaron en la siguiente página lean.

M. Que empieza con ci busca en tu libro le dice a un alumno.

M. Que tramposo no dice nada en las palabras con ce y ci; se refiere a las palabras que escribió en su libro.

Ao. Ricardo pregunta ahora hago esta hoja del libro

M. Léela bien

Ao. Leo la actividad del libro

M. sí

Más sobre el libro de texto.

M. vamos a sacar el libro en la página 71.

M. primero vamos a revisar esa hoja

Haber todos tenemos el libro en esa página.

Encerrar con color rojo lo que sirve para trabajar.

M. pregunta a un niño

Ao. contesta muñeca.

M. ¿Nos sirve para trabajar?

Ao. no para nada

Ao. para jugar.

Otros episodios sobre la utilización de los libros de texto:

M. veamos en el libro si lo tenemos bien.

M. levante la mano quien terminó.

M. ¿Para qué sirve el transporte?

Ao. para ir de un lugar a otro.

Ao. tractor.

M. ¿En qué nos vamos a la casa?

Ao. en troca.

Ao: jet

Aos. carro, camión, moto, troca, chalupa, avión, helicóptero.

M. ¿cuáles son los medios de transporte?

Ao. patineta, bici, carro.

Ao. con la patineta no podemos ir muy lejos

Esto lo explica Elsie Rockwell³³ en el sentido de que el maestro utiliza el libro de texto gratuito como connotación de contenido programático, más que como auxiliar didáctico; cual debiera ser su función, un apoyo a la práctica docente del maestro. Los libros de texto tienen como función básica la homogeneización de la práctica docente. De acuerdo con Margarita Pansza González³⁴ la educación entendida como homogenización es una educación escolarizada que puede ser vivida como una instancia enajenante, que nos integre acríticamente a un sistema o por el contrario es posible pensarla como una instancia liberadora, es decir, propiciando transformaciones desde el interior de la práctica educativa, preocupación de la didáctica crítica, entendida como disciplina comprometida, que aborda el problema de la enseñanza- aprendizaje.

2. Los contenidos programáticos.

A los contenidos programáticos que se le da más importancia son los que se refieren a Español y Matemáticas, si se pudiera especificar más podemos afirmar que a Español todavía se le da más importancia, y si queremos ver el problema más agudo, del Español se destaca la lectura y la escritura únicamente.

A continuación presentamos fragmentos que nos ayudan a palpar esta situación:

...La maestra me dice, al salir los niños al recreo, estábamos trabajando Español, y el tema es el resumen...

...Por qué me los manda tan rápido dice la maestra, faltan diez para las tres, (los niños vienen de computación).

M. dice: saquen el cuaderno de trabajo

³³ ROCKWELL, Elsie. Desde la perspectiva del trabajo docente. Antología curriculum y práctica docente. Maestría en Educación. Campo: Práctica docente. pág. 6

³⁴ PANSZA González, Margarita. Op cit pág. 26

N. Dicta No. 1 Me gusta el queso.

No. 2 ¿Quién comió quelites.

M pregunta: ¿qué signo llevará ese enunciado?

As. Responden a coro: de interrogación.

Voy a repetir desde el número uno, me gusta el queso...

Se presenta otro testimonio de esta realidad.

M. Escribe la siguientes instrucciones.

- Busca enunciados con que y qui en el libro de lecturas.
- ya saben que cada enunciado empieza con mayúscula.
- Revisan y corrigen sino están con mayúscula.
- Van encerrar con rojo todas las palabras que lleven la "que"
- Encerrar con azul las que llevan "qui"

M. dice: hay que seguir las instrucciones.

Esta es la manera como se fragmenta el conocimiento del alumno, se le enseña tan poco de su realidad que ambas actividades se convierten en actividades escolares, las cuales carecen de significado e interés para el alumno y con ello el Español pierde su función la cual consiste en permitir la comunicación.

Al respecto asesoras de PALEM ahora PRONALEES comentan:

- Se hicieron mal interpretaciones no precisamente si de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, o de la interpretación que se hizo de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática, porque se empezó a fragmentar el Español a dársele al niño por pedacitos, hasta que alcanzara cierto nivel, no le permitíamos tener una visión general de lo que era, todo el sistema de la lengua. Pero eso fue error de interpretación nunca se propuso que fuera así.
- Una de las cosas fue eso, que fragmentaba el Español que se quedaba en el proceso de adquisición y sobre todo únicamente se abordaban los componentes de lectura y escritura.

La otra asignatura que se le da más importancia junto con Español es Matemáticas. A continuación se presentan testimonios de diferentes actividades para constatar dicha afirmación:

M. dice atención fijense lo que van a hacer.

M. dice. saquen el cuaderno de trabajo

La maestra dibuja una tabla como la siguiente en el pizarrón.

10	20	30	40	50	60	70	80
1	2	3	4	5	6	7	8

M. cuánto suman $10 + 3$

As. 13

M. vamos a su juego de serpientes y escaleras y me dicen a donde llegaron.

As. al teni

Así la maestra hace más cuadros como el anterior y el niño debe de realizar el ejercicio como la maestra indicó.

Otras situaciones son las siguientes:

- M. dice: El que va terminando, saca su libro de matemáticas en la página 138.

La actividad es llenar el clima durante dos semanas.

¿Por qué no me pintó aquí, los lados curvos? Además hay que encerrar los lados rectos, le dice a un alumno.

- M. escribe en el pizarrón:

⇒ Sumas y restas.

⇒ Números para que el niño escriba el nombre de ellos.

⇒ Números para dibujar decenas y unidades

La justificación a esta situación de que se da más importancia a Español y Matemáticas es porque primer año siempre se ha caracterizado por ser el grado en que se adquieren las habilidades básicas e instrumentales que son la lectura y escritura y las operaciones básicas de suma y resta, se dice que son habilidades básicas porque se supone que ellas permitirán arribar a las demás asignaturas.

Desde nuestro punto de vista esto presenta aspectos negativos ya que al alumno se le está educando para ser un tipo de ciudadano que requiere el país y cual es ese tipo de ciudadano: un trabajador de maquiladora ya que la propia educación

concebida como funcional al sistema ayuda a la reproducción de las clases sociales y con ello a la distribución social del trabajo, ésta a través de todo el sistema educativo se convierte en una enorme criba que va seleccionando a los más aptos de los que no lo son, así la educación se encarga de crear los valores y proveer a la sociedad de dichos valores universales, transmitiéndose de una generación adulta a una joven. En el aula es el maestro quien transmite esos valores a los alumnos. Este tipo de educación tradicionalista apuntala a una sociedad armónica, neutral, donde las necesidades sociales de orden, respeto a las jerarquías etc., propias de la clase dominante, se convierten en necesidades sociales generales. Nuestra postura es que a través de la explicación de la realidad como totalidad concreta es decir, como realidad histórica y social, todo lo que existe se transforma, y es transformado por los sujetos sociales e históricos, no puede hablarse de sociedades inmutables, estáticas porque se está permitiendo la reproducción del estatus quo, por el contrario la realidad histórico social, se encuentra en un constante cambio dialéctico.

D. PLANEACIÓN

Entendemos la planeación didáctica o instrumentación, como la organización de los factores que intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno. La planeación así concebida pudiera aparecer como una actividad de carácter estático, fundamentalmente previa al proceso de enseñanza- aprendizaje, pero muy por el contrario en el presente trabajo la entendemos como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. La instrumentación didáctica concibe que el acontecer en el aula es una actividad circunscrita con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.

El concepto de planeación didáctica, a juzgar por las evidencias de la práctica docente, es un concepto que se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y dependiendo de la postura que se adopte será la forma específica de cómo se le operacionalice.

El maestro utiliza las dosificaciones de la Unidad de Servicios Técnicos del Estado o el libro de texto para desarrollar su práctica docente, esto influye en la metodología que se utiliza, es decir, aún prevalece la concepción de la didáctica tradicional o tecnología educativa en la práctica docente actual en lo que respecta a la planeación. La explicación al respecto se debe principalmente al desconocimiento de los materiales que sirven de apoyo a la práctica docente, además de que no se tienen espacios para que el docente los analice ni siquiera someramente, menos a profundidad y podemos añadir que esta actividad siempre se ha delegado a instituciones que dominan la materia, mientras que al maestro sólo le corresponde el papel de aplicador de lo que otros le diseñan.

La planeación desde la perspectiva de la didáctica crítica está en contra de las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, por lo que considera de su competencia el análisis de los fines de la educación y dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

Resulta impostergable que la nueva opción didáctica necesita romper definitivamente con atavismos de modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

Los docentes se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos, esta postura apunta

más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica. Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, aplicando burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. La instrumentación didáctica no puede en ninguna circunstancia asumirse como ascéptica, descargada de connotaciones ideológicas y políticas.

Las propuestas didácticas instrumentalistas intencionalmente han dejado fuera el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así una visión individualista del aprendizaje, es decir, contemplando al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje.

Es conveniente resaltar las improvisaciones que en ocasiones se realizan en el aula.

M. Escribe en el pizarrón: Encierra los billetes que completes con las siguientes monedas.

Alumnos resuelven el ejercicio y pintan las monedas.

M pregunta: ¿Rubén ya les reviso?

M. dice: ¿Pínteme bien así lo hice yo?

M dice: Yo creo que lo harías mejor....

M. dice ¿Quién trae el libro de lecturas?

As. sólo unos cuantos levantan la mano.

M. bien busquen palabras que lleven la letra ñ y enciérrenlas con un color.

Hagan una lista de las palabras en su cuaderno...

M pregunta: ¿Quién trae el libro de Matemáticas?

Ao. yo

M. ¿quién trae el libro como él?

As. levantan su mano.

M. Gustavo, Carlos, Martín, apúrenle.

M. Cuando terminemos sacamos el libro de matemáticas.

Ao. ¿qué vamos a hacer?

M. Cuando terminemos le digo lo que vamos a hacer....(la maestra no sabe todavía lo que se va a hacer, ella determina el tiempo en que debe terminarse la tarea, así no se notará la improvisación).

A parte de que la maestra utiliza el libro de texto en sustitución de la planeación, le sirve también en los momentos de improvisación, sólo que en esta ocasión resultó contraproducente, porque a pesar de todo, en ese momento no cuentan con los textos, como es época de exámenes no los traen completos, tiene que buscar cual llevan para poder trabajar en clase, y al no lograr su objetivo, alarga la primera actividad también improvisada hasta la hora del recreo, para salir del paso.

- Al respecto de la planeación una maestra opina: es que el maestro ya está cansado de trabajar doble por un lado tiene que darle gusto al director y autoridades educativas y por otro planea para trabajar en su grupo, es una tarea administrativa impuesta y que debe ser realizada sólo por cumplimiento, como una carga de trabajo extra, y no como una necesidad propia del maestro.
- Un maestro de la propia Unidad de Servicios Técnicos opina: El principal beneficiado es el docente ya que el material de apoyo le permite complementar los temas que se presentan con menos profundidad en los libros de texto oficiales, la dosificación como una alternativa de organización y planificación de los contenidos, las pruebas como un instrumento para la evaluación. El uso de materiales y pruebas ahorra tiempo y trabajo al docente.
- La maestra de grupo comenta: les decimos a las maestras de la sección técnica en las asesorías de los contenidos y no nos hacen caso vienen 10 hojas de matemáticas en la dosificación para el mes de Mayo y Junio, apenas vamos a empezar la unidad "16 de mayo" y tenemos que evaluar, calificar y luego hay que llenar estadísticas.

En lo que respecta a la categoría de planeación, estamos en contra de que el maestro sea un reproductor o ejecutor de modelos de programas o dosificaciones, rígidos, y prefabricados por departamentos o instituciones de

planeación o por expertos tecnólogos educativos. Ante todo se debe existir flexibilidad para que el docente elabore sus propias planificaciones considerando por una parte los contenidos, el proceso individual y social del alumno, y los nuevos enfoques teóricos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos, además se considera que el maestro tiene la capacidad para desarrollar los factores del proceso metodológico: planeación, desarrollo y evaluación, ya que es un sujeto constructor de conocimientos, creativo, crítico y reflexivo.

El que el maestro se convierta en aplicador y ejecutor de programas dosificaciones, etc., tiene que ver mucho con las políticas gubernamentales, ya que no les conviene que el maestro sea autónomo y autogestivo pues se le escaparía de las manos, y entonces realizaría prácticas heterogéneas lo cual propiciaría un caos debido a que la sociedad ya no sería educada homogéneamente, con los valores, costumbres y normas que al Estado convienen para crear sujetos alienados, pasivos, acrílicos, domesticados. Esto se justifica de acuerdo con Javier Aguilar...

“...un tanto en el hecho de que la Confederación de Trabajadores Mexicanos y el Congreso del Trabajo persisten con la misma política de seguir contribuyendo a formar un país como el delineado por el Fondo Monetario Internacional y las transnacionales: a) donde la mayoría de la población se encuentre desempleada, b) donde exista un enorme ejercito de subempleados, sumergidos en la economía informal, y c) donde la fuente principal de empleo sean las maquiladoras, en este contexto, tal vez, el sueño dorado del FMI y las transnacionales sean convertir a México y Latinoamérica en el continente de las maquiladoras y del subempleo”³⁵.

E. EVALUACIÓN

De acuerdo con Carina Viviana Kaplan³⁶ la evaluación es un mecanismo escolar por excelencia, una de las características de la vida escolar es el constante espíritu de evaluación. Este pareciera uno de los mecanismos principales por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas

³⁵ AGUILAR García, Javier. La modernización y la política sindical en México. Antología Institución Escolar. Maestría en Educación. Campo: Práctica Docente. pág. 194

³⁶ KAPLAN, Carina Viviana. Op cit. pág. 20

institucionales y es el incumplimiento de las expectativas lo que más molesta al maestro pues le impide desempeñar adecuadamente su papel, mucho más que la falta de rendimiento académico. La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda cómo funciona el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias el profesor y los compañeros.

Esto se puede observar en los siguientes fragmentos de la práctica docente desempeñada por la maestra.

El pasaporte para las personas que ya terminaron

Aa. No entendí aquí

M. Haber léemelo todo. Señala una instrucción y le habla al niño con un tono fuerte. Cómo si pensara que no entiendes si ahí está muy claro.

As. Se levantan de su lugar.

Ao. Lee médicos

M. No, no dice así, haber. Dice medios

Ao. No se que quiere decir medios de comunicación

M. Son los medios por los cuales nos comunicamos; enviamos mensajes.

M. Cuando quiere salir al recreo no puede porque perdió el tiempo.

M. Hay que trabajar para salir al recreo.

M. Pregunta a un alumno pintó el dibujo; me supongo que ya lo hizo

Pasaporte para salir al recreo. Este consiste en realizar un trabajo previo a la salida del recreo sin él no pueden salir: En ésta ocasión la actividad es: escribe el nombre de los números.

M. Dedíquese a su trabajo

M. Felicita a Andrea porque terminó el trabajo y me dice que tiene mucho valor sonoro convencional (muy fuerte)

M. Le dice a Omar; Omar quedan seis minutos para el recreo

M. dice: Gustavo dedícate a tu trabajo

M. Sal al recreo Ricardo, (él ya terminó; fue el primero en terminar)

M. encierra palabras que están mal escritas, son palabras con ce y ci (le perdona el pasaporte a la niña).

Carlos se preocupa por salir al recreo se apura cuando ve que sus compañeros empiezan a salir
M. Ya puede salir al recreo muy bien felicita a Iris, por terminar su trabajo.

Algunos niños hacen mas trabajos que otros.

Ao. ya salgo, Carlos hace negociaciones con la maestra, ya hice eso, señala el trabajo anterior que no terminó. Carlos pregunta si podrá salir, la maestra dice: tu sabes.

El alumno aprende que entre más trabajos realice y con más rapidez, se le premiará, dándole permiso de salir al recreo, pero mientras no trabaje su propio castigo es robarle tiempo a su recreo por ser tan lento y no ir al ritmo que la maestra tiene planeado, ésta es una manera de evaluar el trabajo del niño, no con una calificación sino con una actitud o un criterio muy subjetivo de la maestra.

Al respecto se retoma una parte de la Investigación etnográfica realizada por Adriana Robles³⁷ esto con la finalidad de hacer notar que a pesar de se dice que en el Nivel preescolar se trabaja con un enfoque constructivista las maestras continúan utilizando en la práctica enfoques tradicionalistas, esto se reproduce en las escuelas primarias a pesar de que se dice que se trabaja con un enfoque psicogenético de Piaget o se utiliza el enfoque comunicativo de PRONALEES.

La evaluación formal es el último momento de las actividades técnico- didácticas. Si bien en el nivel preescolar no hay una escala de calificaciones convencional como en la primaria y otros niveles, la evaluación formal existe, diferente pero existe.

“Si no se forman no les pongo nombre” Evaluación.

Los niños pegan las hojas en unos botes ! que se convertirán en macetas “, donde hacen dibujos para decorarlos. Una niña muestra a la educadora un muñeco que dibujó para que lo evalúe.

Niña. “ya maestra”

La educadora pregunta, riéndose.

E: qué ¿ese no oye?

³⁷ ROBLES, Adriana. Op cit. página. 32

La niña se fija que su muñeco no tiene orejas y se retira sin comentar nada. La educadora pide a los niños, según sea el caso, que le pongan ojos, boca, pelo, etc.

E: ¿ya acabaron?

La educadora ve su reloj y dice, apresuradamente:

E: a ver me van a traer sus trabajos ya.

A la vez, quita a un niño el bote y le pone su nombre en el dibujo. Algunos niños se paran y otros continúan haciendo el dibujo. (Algunos niños se paran y otros continúan haciendo el dibujo).

E: quiero una fila bien derechita para recoger los trabajos.

algunos niños se forman, otros juegan con el bote y con sus compañeros, otros se amontonan junto a ella.

E: si no se forman no les pongo nombre.

Esto lo dice amenazadoramente. La fila se reorganiza poniéndose más o menos derecha.

La evaluación de la maestra está presente en todas las actividades que los niños hacen durante la mañana, pero la única formal y explícita se da en los trabajos gráficos. Esta consiste en poner en el trabajo el nombre del niño, una carita feliz o cualquier otra marca, se trata de letras o marcas que califican con carácter permanente y parecen indicar: yo te nombre para que formes parte del grupo, sino te nombré, no eres, nadie, no estás aquí con nosotros. La carita feliz es un símbolo afectivo de aceptación, es hacer explícito me pone feliz que hagas lo que digo y como lo digo.

En el primer caso se trata de una evaluación al contenido “¿qué, éste no oye?” y en el segundo se trata de una evaluación conductual: “si no se forman no les pongo nombre”. No poner el nombre al trabajo del niño es no nombrarlo, representa una evaluación más dura que la escala de calificaciones utilizada en otros niveles, porque aquí es o todo o nada, no hay términos medios.

La evaluación está supeditada al tiempo que la educadora destina para la actividad, cuando los niños intentan entregar el trabajo para que la educadora le ponga el nombre, ella decide si es el momento adecuado para evaluarlos, cuando aún no es tiempo, ella indica a los niños:

E: síguete, pónle más color, por la rayita, derecho, etc.

De esta manera continúa sugiriendo acciones hasta agotar el tiempo que destinó para la actividad.

Tal vez la maestra considera que en la primaria siempre se encuentra presente la evaluación con un número o una cantidad, pero en nuestro caso se observó que esto no sucede así a parte de las evaluaciones que la maestra realiza tales como las pruebas objetivas que aplica a sus alumnos bimensualmente donde se pone una calificación o número, según los conocimientos aprendidos, también la maestra realiza una evaluación continua, en cada trabajo o actividad que se realiza, la cual es más que una evaluación una supervisión de los niños para que trabajen al mismo ritmo y con los mismos tiempos: como si todos fueran iguales además se utilizan los premios y los castigos, te dejo salir al recreo o te quedas sin recreo, te felicito por que terminaste o te regaño si no cumples con el trabajo, incluso las maestras utilizan los sellitos de trabajador (abejita), platicón (perico), entre otros; incluso este tipo de práctica crea un ambiente de competencia e individualidad. Las calificaciones de 6,9,8, 5, muestran si el alumno está aprobado o reprobado, este tipo de evaluación significa decirles al niño lo que el maestro cree acerca de su desempeño (independientemente de lo arbitrario de tal evaluación).

El tipo de evaluación que predomina en las aulas en la actualidad es acorde a la que manifiesta la didáctica tradicional ya que como se puede observar dicha práctica adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades. No es casual que en el modelo de enseñanza tradicional se haya caracterizado a la labor del profesor como una tarea que consiste esencialmente, en transmitir conocimientos y en comprobar resultados. No se necesita hacer agudas reflexiones para darse cuenta de la enorme pobreza y superficialidad que encierra dicha afirmación. De acuerdo con Porfirio Morán Oviedo "Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de

enseñanza- aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado además como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos”.³⁸ La evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

De acuerdo con Mabel Condemarín³⁹ actualmente se aplican pruebas o tests a nivel nacional o regional como indicador único de los rendimientos de los estudiantes. A causa del crédito de objetividad dado a los puntajes, no es sorprendente que muchos buenos maestros visualicen los contenidos de tales tests como indicaciones concretas de lo que deben enseñar a sus estudiantes para que obtengan un rendimiento exitoso. Esta dependencia corre el riesgo de tener como resultado un estrechamiento del currículum, una fragmentación de la enseñanza- aprendizaje, una disminución de las evaluaciones realizadas dentro de la sala de clases y una desmotivación en la búsqueda de estrategias creativas para mejorar la calidad de la educación.

La evaluación considerada como una normatividad y como una supervisión; de acuerdo con Carina Viviana Kaplan “son mecanismos reproducidos o recreados en el aula que pueden explicar en parte los resultados exitosos o frustraciones escolares, no por ello pasamos por alto la conciencia de que existen factores estructurales que influyen y condicionan las prácticas pedagógicas”⁴⁰.

³⁸ MORÁN Oviedo Porfirio. Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica. Pag.267-268.

³⁹ CONDEMARÍN, Mabel. Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. Pág. 5.

⁴⁰ KAPLAN , Carina Viviana. Op cit pág. 24.

De ahí que no se pueda afirmar que la escuela es en sí y por sí, la que provoca las divisiones de clases sociales o la reproducción de nuestro sistema económico, político y social, o como lo dirían los estructural funcionalistas la educación provoca el ascenso a un status social superior; o también llamada movilidad social, sino que la institución escolar es uno de los tantos aparatos ideológicos del Estado que contribuye a reproducir el estado de cosas existentes.

El papel del docente que se sugiere considerando las aportaciones de Reynaldo Suárez⁴¹ es de ser subversivo, en tanto que no es mero copiator o seguidor de ideas y tecnologías sino creador de nuevas ideas y tecnologías y revolucionario, porque con la fuerza de su pensamiento creador, de su investigación y de sus realizaciones humanas y sociales es insobornable e indomesticable por parte de cualquier sistema inhumano de dominación.

El concepto de evaluación que aquí se utiliza es el de una evaluación idealista, a la que se le atribuye un juicio de experto, acorde a los principios de la clase pequeño- burguesa, esta evaluación tiene como base la psicología de las facultades, su filosofía implícita es el positivismo, los roles del maestro -alumno son de magister dixit y alumno pasivo - sumiso, el aprendizaje tiene como fundamento la memoria, lo más importante es el contenido repetido, y el programa se concibe como un listado de temas, un índice de un libro, o el texto como base del curso o asignatura.

El maestro es el sujeto activo del proceso de evaluación es el único que sabe y que está capacitado para evaluar a sus alumnos basándose en juicios de un ideal de hombre.

⁴¹ SUÁREZ, Reynaldo. Sociedad y Educación. Antología: El contexto social de la educación. pág. 69

La evaluación consiste en emisión de juicios de valor, acción subjetiva debido a que el maestro y el alumno pertenecen a clases sociales diferentes, el modelo se convierte en ideal ambiguo.

En la comparación alumno- modelo ideal no se requiere saber de evaluación, sino tener conocimientos del objeto a evaluar y experiencia. El juicio emitido es inapelable.

Los criterios de evaluación no son explícitos, no se lleva un sistema formal de registro para recabar información, no se usan procedimientos ni técnicas objetivas, se forma una idea de los conocimientos que se considera el alumno aprendió y compara la idea o ideal con los conocimientos que él cree debe saber; así se evalúa. No es una evaluación científica sino subjetiva, personal.

En los grupos observados también predomina la evaluación bajo el modelo de la tecnología educativa es decir, aquélla que corresponde a la evaluación con referencia a norma o criterios, a este tipo corresponden las pruebas objetivas que la maestra aplica a los alumnos para saber sobre el conocimiento aprendido, a través del examen se observa que conocimientos se aprendieron o memorizaron; es la manera de objetivar lo aprendido, esto se observó en la aplicación del examen de marzo -abril sobre las diferentes asignaturas la cual fue elaborada por la Unidad de Servicios Técnicos del Estado.

A continuación se transcribe la forma de llevar a cabo el examen, en los grupos observados .

La maestra está en período de exámenes con sus alumnos, está aplicando la prueba de español, dice que toda la semana estará en evaluaciones.

Aos. Al ir terminando de dictar una palabra la maestra, dicen los niños: primis, seguns, etc., y van levantando su mano.

M. Dice brócoli, tomate.

M. Dicta palabras de la vez anterior: árbol, frutería.

M. Camina por el grupo por todos lados y los niños están sentados en filas uno tras otro.

M. Vamos al cuadro chico, les voy a dictar unos enunciados:

Juan compró tomates.

Elisa tiene un libro de cuentos.

M. Dice, cuando se empieza un enunciado ¿con qué se escribe?

Aos. Con mayúscula.

(los alumnos escriben, otros se distraen o voltean hacia atrás)

M. Van a escribir todo lo que les gustó del día del niño, ¿qué les gustó más?, no solo escribir, lo que me gustó más es esto.

M. ¿qué quieres Luis Felipe?. Al que esté copiando le quito la prueba. Todos fueron al día de campo. sh, sh, sh, todos fueron, el ya sabe. A dónde fueron, qué hicieron, qué fue lo que más les gustó.

(un niño volteaba insistentemente hacia atrás, algunos terminan su redacción, otros tardan un poco más)

M. Ándale, ándale. Levanten la mano los que terminaron de escribir todo lo que hicieron el día del niño, a los que faltan los voy a esperar un poco más.

Ao. Ya acabé maestra.

Ao. Él quiere escribir de un caballo.

M. Que él escriba.

M. Van a completar lo que se les pida.

(Todos asisten a hacer la prueba, hombres y mujeres, ya que son pocos niños y caben muy bien en el salón, son 18)

M. Escribe el enunciado en el pizarrón.

La niña_ compró una manzana_

Un niño empieza a leer y la maestra dice que no deben leer en voz alta.

M. Dice: Brayan y Daniel, sigan platicando y les voy a quitar el examen.

M. Le llama la atención a Priscila porque está hablando con un niño.

M. Lee la instrucción, una según corresponda, si la oración es afirmativa o negativa.

M. Lea, lea, si la oración es negativa o afirmativa, para acá o para allá.

M. A usted hay que quitarla de aquí, todo lo que hace Janeth lo hace usted.

Ao. es que ella me habla.

M. La acerca al escritorio.

M. Van a ordenar cual es primero, cual es después y cual es después.

Ao. Levanta la mano y dice, ya maestra.

M. Dice: Marvin, ¿quieres que te quite el examen?

M. Quienes terminaron denle la vuelta a la 4.

M. Ya todos en la 4.

Estos exámenes o pruebas objetivas uniformes se aplican periódicamente (cada 4 veces al año, son las pruebas de la sección técnica y también se utiliza el instructivo correspondiente para revisar).

Este tipo de evaluación pretende mediante la calificación medir la eficacia del aprendizaje, los conocimientos se conciben como conductas observables y medibles. Principalmente se miden los conocimientos memorizados y acumulados. Los cuales no son significativos y por consiguiente en cualquier momento se olvidan. Son exámenes estandarizados. La sola palabra examen altera el estado emocional del alumno.

En los episodios verbales anteriores se puede analizar la forma de concebir la evaluación del docente actual; además de predominar el modelo de la didáctica tradicional como se mencionó anteriormente, también se utiliza el modelo de la tecnología educativa para evaluar, esta corriente concibe la evaluación directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, y con el aprendizaje mismo. El aprendizaje a su vez se concibe como la modificación de la conducta como resultado de la experiencia, subrayando el carácter observable y medible del mismo, reduciéndolo así a lo que el sujeto únicamente es capaz de manifestar objetivamente.

La evaluación en tanto se ocupa de verificar y comprobar los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en los objetivos planteados con anterioridad. Para cumplir con tal tarea se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos. Es a partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) donde cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de

validez, objetividad y confiabilidad; avalando el carácter observable y medible del aprendizaje.

Coincidimos con Villarroel en que “la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico.”⁴² La tendencia a tecnificar la evaluación lleva consigo la idea de adjudicarle carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión provoca que la evaluación se conciba de manera fragmentada, ya que sólo se centra la atención en los resultados de exámenes u otras evidencias de aprendizaje siendo que es un hecho total del proceso educativo como más adelante se describirá con detalle en la didáctica crítica.

En este modelo didáctico se maneja la noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sujeto considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextualizado de lo social.

Como se mencionó anteriormente, este tipo de evaluación se fundamenta en la tecnología educativa la cual propone la evaluación con referencia a norma implicando un concepto de educación que enmarca la selección de los mejores individuos de un grupo determinado como función principal.

Cuenta con los siguientes supuestos básicos: debe existir una situación igual para todos los alumnos a fin de determinar en forma precisa el grado de aprovechamiento (prueba objetiva); existen diferencias individuales entre los alumnos, respecto a destrezas y habilidades; se pretende seleccionar a aquéllos que posean mayores destrezas o habilidades.

⁴² VILLARROEL, Cit. por Morán Oviedo, Porifrio. Op cit. pág. 273.

La evaluación tiene su origen con Galton en Inglaterra. Detrás de ésta concepción está la campana de Gauss (concibe una distribución normal de muchas cualidades humanas y una concepción Darwiniana sobre la supervivencia del más apto en tanto que la evaluación con referencia a criterios lleva implícita el desarrollo de todos los individuos, dándoles todas las oportunidades posibles.

Los mismos contenidos y los mismos criterios objetivos de la instrucción pueden ser aprendidos por diferentes alumnos como resultado de diferentes tipos de instrucción. Su origen se remonta a la Segunda Guerra Mundial, los militares recurrieron a los psicólogos para el adiestramiento de personal. se basa e criterios o principios de educación permanente e individualizada. Los alumnos tiene cierta aptitud, pero a todos por igual se les proporciona una misma instrucción, en un mismo tiempo, así se distribuirán los más aptos de los menos aptos y los ineptos.

Las diferencias individuales indican el ritmo de aprendizaje de los alumnos y no el nivel de aprendizaje de que son capaces, todos los alumnos pueden aprender las tareas escolares que se esperan de ellos si se les da suficiente tiempo.

Con el enfoque de PRONALEES se pretende salvar todas estas cuestiones un tanto arbitrarias, que aún con PALEM se cometieron, al respecto una maestra opina:

- otro de los aspectos que dependía del maestro era el de la evaluación que el niño sentía miedo por esa situación porque se citaba a 5 niños, pero el niño ya sabía que estaba solito contra el maestro. Pero eso fue error de interpretación nunca se propuso que fuera así. Además la evaluación se hizo tan rígida que se convirtió en una carga administrativa, se hicieron registros muy exhaustivos de los aspectos a evaluar.

Al hacer referencia a esto la maestra opina lo siguiente:

- fue un inicio de adaptación de la evaluación al nivel particular de cada niño, sin embargo tuvo sus inconvenientes: se seguía con un material uniforme, no se podía medir la producción espontánea del niño; se invierte mucho tiempo y se convierte en una carga administrativa muy grande; se evalúa principalmente la relación sonoro- gráfica, es decir, se evalúa únicamente el proceso de adquisición.

Asesoras opinan sobre el tema:

- Hubo malas interpretaciones, el director no sabía de lo que trataba la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática por tanto el maestro abusaba, utilizaba 3 semanas para evaluar, abusaban porque no se conocía, el director se molestaba por ésta situación.
- Estas malas interpretaciones tuvieron su razón de ser y fueron por el hecho de que hubo quienes no tuvieron asesor e hicieron chile con queso de la propuesta, utilizaban de todos los métodos, se hicieron muchos mitos, nada en relación con la realidad, hubo mala información y falta de información, se dio la técnica del rumor, teléfono descompuesto, lo que provocó mala fama: por la indisciplina, mala letra, etc.,
- El problema de la falta de información no fue culpa del maestro sino fue por parte de la organización de las autoridades educativas o del propio sistema educativo estatal ya que los recursos humanos eran pocos, faltaban asesores para lo que se tenía planeado que era dar asesoría directa, había gente que pedía que se le asesorara pero no había el recurso humano.
- Para que la información llegue íntegra al maestro él mismo desea que se le dé el curso a él, no a directivos, ni a inspectores, porque ellos no dan bien los cursos o en el mejor de los casos les dan los folletos que se analizan o ni los entregan, se los guardan, antes los maestros que trabajaron con PALEM y como no se dio el seguimiento de PRONALEES se fueron a Destrezas. El maestro se guía con las fichas de PALEM, no sueltan las fichas de PALEM, y tienen guardadas las fichas de PRONALEES porque no saben que este es el nuevo enfoque porque la información no les ha llegado aún.

Esto se puede constatar en las entrevistas realizadas tanto a autoridades educativas como maestros de grupo, al respecto se opina:

- actualmente hay desinformación, no hay asesorías, no hay ningún apoyo, desconocimiento total del programa (PRONALEES). Esto se puede afirmar de los demás programas porque la

vía de difusión siempre ha sido vertical, se empieza por las autoridades educativas, inspectores, directivos y al último se llega al maestro, con las deficiencias que ya se observaron.

En IPALE* por ejemplo, se dice:

- ya habíamos sensibilizado a los niveles que a veces se dificulta más; que son las autoridades; tuvimos cursos de actualización con directores, yo recuerdo que estuvimos trabajando con directores y bien muy bien, mesa técnica también trabajamos con mesa técnica, fue un tiempo de mucho trabajo de actualización, de asesoría, yo siento que con resultados importantes en relación a que sensibilizábamos a la gente, hacíamos un acercamiento hacia la propuesta hacia su marco teórico, pues eso fue todo lo que fue la fase inicial de la (IPALE) Implantación de la Propuesta de Lectura y Escritura, aquí se ve la actualización en cascada, esa es una de la problemáticas que se debieran abatir para que la información llegara directamente al maestro sin intermediarios, como ellos lo piden. Claramente se observa esta situación cuando la coordinadora de IPALE comenta: todo lo que fue difusión partió de ahí, bueno tuvimos un primer momento que fue la presentación del programa ante todo el cuerpo directivo del Sistema Educativo Estatal y hablo de todos porque estaban los jefes de educación, jefes de las oficinas, las áreas, las divisiones del departamento de educación, todos los supervisores, ese fue un primer acercamiento un segundo momento fue con directivos de escuela , y un tercer momento fue con maestros de grupo; la difusión se hizo vía directa personalmente me correspondió hacer todo ese tipo de situaciones, yo tenía reuniones con los compañeros presentaba todo el programa; como surge; cual era la fundamentación teórica y posteriormente cursos de actualización.

Con PALEM sucedió lo mismo, opiniones de las propias asesoras nos pueden ilustrar la situación:

- Desaparecen asesores A y B se quedan asesores y consultores , los consultores capacitan a los asesores (equipo técnico, semanalmente) ... 1 día a la semana, el asesor asistía a grupo entre 8 a 10 grupos atendía, (2 grupos diarios) ... asesoría directa y capacitación.
- Nos reuníamos todos los viernes para recibir la capacitación que era coordinada por nuestro coordinador estatal, nos dividíamos en equipos y cada uno tenía su capacitador que a su vez ellos recibían del coordinador estatal, la actualización y capacitación que se creía necesaria, luego los viernes ellas lo trabajaban con nosotras.

* Implantación de la propuesta para la lectura y escritura.

- En la propuesta se trabajó con asesoras que iban directamente a los grupos y nos tocaban 7 maestros por asesor y en ocasiones hasta ocho, en los cuales creo yo que hubo muy buenos frutos porque se logró bastante aceptación por parte de los maestros y de los mismos asesores. Los viernes visitábamos las escuelas 4 días a la semana y los viernes nos reuníamos para que nos capacitaran.
- Hacer visitas semanales a asignados, nos tocaban y un total de 7- a 8 maestros a cada uno hacerles visitas semanales de media mañana llevar la continuidad y de la capacitación, llevar las propuestas de evaluación preparar reuniones mensuales o bimensuales con todos los maestros que estaban involucrados en el programa, sí se dan talleres o cursos, pues ya los últimos años se fueron a un al inicio, uno en medio y uno al final.
- Primeramente capacitarme para poder orientar a los maestros en su labor diaria, en sus planes de trabajo, como conducir el grupo, como manejar el programa de acuerdo a las fichas de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática y orientarlos en el enfoque que tenía la propuesta.

PRONALEES concibe la evaluación, considerándola como uno de los elementos esenciales del proceso enseñanza- aprendizaje; se caracteriza como el medio por el cual maestros y alumnos toman conciencia de los avances y las dificultades que se presentan durante el trabajo con los contenidos de la asignatura.

Se considera conveniente contar con datos escritos y evidencias de las producciones de los niños para tener a la mano puntos de análisis y de partida para futuras intervenciones didácticas.

La evaluación es una actividad permanente del maestro pero también del alumno, quien requiere percatarse de lo que aprendió y de aquello que no ha logrado apropiarse, para buscar, junto con el maestro, las mejores formas de conseguir el aprendizaje. A partir de la evaluación se podrá planear el trabajo en función de las necesidades que se identifiquen y formar subgrupos de manera más pertinente.

Esta conceptualización de PRONALEES sobre evaluación es acorde con lo que plantea la didáctica crítica sobre ella, así para empezar establece que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. La evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que convenientemente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica. Es importante destacar que existe una interrelación muy estrecha entre los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, existe un vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación. Este es uno de los principios que rige la didáctica crítica.

A partir del surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale para su operacionalización. Villarroel afirma: "la evaluación no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aún en el caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos o los adquiere en instituciones técnicas."⁴³ Esta idea está validada por la psicología conductista para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de observables, registrables, repetibles y medibles. Por el contrario la didáctica crítica define la evaluación como un proceso total dentro del cual se debe involucrar tanto a los docentes como a los alumnos. La evidencias de aprendizaje que se deben considerar desde ésta perspectiva son además de los exámenes, por ejemplo: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas investigaciones de campo, etc.

⁴³ VILLARROEL, Cit. por Ibid pág. 283

De acuerdo con Porfirio Morán Oviedo⁴⁴ la evaluación vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal; es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprendizaje.

La evaluación apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad; abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron en el abordaje de la tarea; las vicisitudes del grupo en términos de: racionalización, evasiones, rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos, que plantean una nueva concepción de aprendizaje, que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauza al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

Los distintos programas de apoyo técnico- pedagógico: (IPALE, PALEM, PRONALEES y USTE) no consideran las necesidades de los maestros en cuanto a los distintos aspectos del proceso metodológico donde se incluyen planeación, realización de actividades y evaluación, buscan ante todo una capacitación y actualización del maestro, un apoyo técnico pedagógico, pero este apoyo, a pesar de no querer que sea un apoyo paternalista debido a la manera de impactar en el maestro, con esa estructura jerárquica y lineal, además homogénea, se pretende aunque no de manera explícita que el maestro y en consecuencia el alumno, sean depositarios, receptáculos de aquéllos quienes poseen el saber, “la sabiduría” y éstos tienen un espacio que cuidar, un status intelectual que guardar celosamente y por tanto en sus afanes protagónicos, no permiten que el proceso de

⁴⁴ MORÁN Oviedo Porfirio Op cit pág. 284

capacitación y actualización brinde verdaderamente el apoyo que el maestro necesita, sólo se da un proceso de dependencia, simulación, reproducción y en el mejor de los casos de resistencia.

Además no podemos negar que en los procesos educativos, explicados como una totalidad concreta, son parte importante de nuestra formación histórico-social que estamos viviendo, por lo tanto, en lo educativo influye, lo político, económico y social.

Así nuestra perspectiva considera al Sistema Educativo Nacional (SEN), como un aparato ideológico del Estado, por lo tanto la función del maestro de acuerdo con Verónica Edwards: (y en nuestro caso los maestros asesores técnicos de los diversos programas) “es portador y transmisor de la ideología dominante, el S.E.N. transmite el acervo cultural y los valores de una generación a otra, el maestro realiza tan fundamental tarea”.⁴⁵

Los asesores, maestros y alumnos son sujetos sociales, sujetos que viven y se reproducen por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento de la reproducción de la sociedad, esta concepción de sujeto social, no tiene nada que ver con la concepción de Durkheim, al respecto, como sujeto natural y egoísta que se vuelve social paulatinamente mediante la interiorización de la norma, por el contrario el sujeto es social desde que nace, ya que se constituye como tal en relación con otros.

En la relación enseñanza-aprendizaje asesor-maestro se da una especie de relación de dependencia y reproducción y ésta se lleva a la relación maestro-alumno para explicar ambas relaciones de dependencia y reproducción se retoma

⁴⁵ Edwards, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Antología Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza aprendizaje. página 3

la concepción de Verónica Edwards⁴⁶ en cuanto al sujeto social; el sujeto es social desde que nace, no se le puede considerar como una tabla rasa, es un sujeto que preexiste a su historia, y a su propia educación. La concepción de tabla rasa supone que el sujeto es moldeado por el medio al interiorizar la norma sin más, sin oposición o reelaboración alguna de su parte. Se mistifica el poder de inculcación de los contenidos visualmente en su carácter ideológico y del sujeto como tabla rasa, se concibe al sujeto adulto (asesor y maestro), como soporte de estructuras o portador de ideología, el sujeto social pertenece a una clase, y se ubica en la división social y técnica del trabajo, así el asesor es quien posee el saber, el aspecto intelectual y al maestro se le otorga el papel de técnico aplicador de enfoques, metodologías, etc.

De acuerdo con Verónica Edwards, “no podemos pensar en el sujeto educativo, sin pensar en la alineación entendida como la conciencia irreflexiva del sujeto respecto de su dependencia de los poderes de los cuales se ha hipostasiado en el marco de la lógica de dominación capitalista fundada en determinadas relaciones sociales de producción”⁴⁷

Se puede decir que los momentos de resistencia, crítica, por parte de los maestros a las asesorías son parte de ese proceso que permite la ruptura de la alineación y la superación de ésta, el proceso se repite incesantemente no se puede lograr la conciencia sino a partir de la alienación.

El sujeto social también presenta la característica de heterogeneidad, de aquí que a pesar de que se busque su homogeneización con los procesos de actualización y capacitación, existe un espacio o autonomía relativa que lo hace resistirse y hasta cierto punto liberarse de la opresión.

⁴⁶ Ibidem pág. 6

⁴⁷ Ibidem. página 5

La situación que se vive en los procesos de capacitación y actualización (dependencia, reproducción y homogeneización) de los distintos programas de apoyo técnico pedagógico, se explica desde el funcionalismo, debido a que se concibe a la sociedad como estática, armónica y neutra, donde los sujetos se adaptan a las normas y las interiorizan, así la educación se concibe como una transmisión de valores de una generación a otra.

En la actualidad, el interés que puede tener el neoliberalismo en controlar la educación, no es tanto por el beneficio económico que el sector privado pueda obtener, como por su interés en transmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales. Por lo que ha implementado formas de socavar el servicio público de enseñanza creando un estado de opinión que venda las excelencias de la escuela privada; induciendo a la población mediante diversas estrategias a la elección preferente de este modelo; para ello se ha optado por recortar o congelar los gastos de la escuela pública, incluidos servicios y programas de apoyo e innovación, y formación del profesorado, ésta es la vía indirecta de la privatización.

Nuestra perspectiva de la sociedad es totalmente contraria a la sociedad (estática, armónica y neutra), ya que el sujeto es un ser histórico y social capaz de construir su realidad, crearla y recrearla, es decir, un ser capaz de transformarla y transformarse mediante la praxis, entendida como forma creadora en que se manifiesta la actividad humana, ella es eterna como el movimiento.

La desaparición de la alienación del sujeto se dará con la instauración de una realidad de la praxis como una libertad humana socialmente integrada. La alienación es insoportable en la medida en que se tiene conciencia de ella, pero no sólo basta tenerla sino que dicha conciencia sirva para forjar una ideología que revolucione a la sociedad.

Las clases sociales surgen en el momento en que aparece la división del trabajo, el hecho de que la historia sea la lucha de clases con todo y sus contradicciones, es parte de la concepción que convierte a los grupos sociales en los protagonistas de su propio devenir, los hombres hacen su historia.

Según Karl Korsch⁴⁸ son los propios sujetos los que producen su historia, con ello se quiere decir que los sujetos pueden transformar su sociedad y ser transformados por ésta.

⁴⁸ KORSCH, Karl. Karl Marx. Antología: Lo social en los planes y programas de educación preescolar y primaria. UPN. SEP página 143.

CONCLUSIONES

Las negociaciones que se dan en la práctica docente para la operacionalización de los programas de apoyo técnico pedagógico en la educación primaria: Un estudio etnográfico.

La presente investigación etnográfica de corte cualitativo, nos permitió, describir, interpretar y explicar la práctica docente de maestras que utilizan distintos programas de apoyo técnico pedagógico tales como: PALEM^{*}, PRONALEES^{**}, Rincones de Lectura, y USTE (Unidad de Servicios Técnicos del Estado), los cuales tienen como propósitos apoyar técnica y pedagógicamente la práctica docente del maestro para elevar la calidad de la educación acorde a la normatividad existente, Artículo Tercero Constitucional, Ley General de Educación, Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y actualmente el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000.

Llegando a concluir que en base a los hallazgos encontrados, a pesar de los esfuerzos de las maestras por realizar una práctica docente no tradicional, es decir, utilizando metodologías (concebidas como procesos amplios educativos, los cuales implican la planeación de actividades, la realización de la enseñanza y la evaluación) basadas en enfoques teóricos; pedagógicos, psicológicos (constructivistas, psicogenética, psicosociolingüística, etc.); encabezados por autores tales como Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel, resulta que persisten en las aulas este tipo de prácticas docentes tradicionalistas, alienadas, y reproduccionistas, donde el maestro sigue con el papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje; siendo autoritario, verbalista, poseedor del conocimiento, utilizando como estrategias de aprendizaje el dictado, copiado, preguntas

^{*}(Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática)

^{**}(Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica)

sugeridas al sí y no, sin permitir que sea el alumno el constructor de su conocimiento, ni la socialización del mismo.

El conocimiento o saber socialmente validado se encuentra en los libros de texto por tanto este es el principal recurso didáctico que el maestro utiliza; cumpliendo su función homogeneizante y reproductorista, al igual que los materiales de apoyo que proporciona la USTE y los textos del Libro del rincón porque se utilizan como los únicos recursos, además de reproducirse de manera general para todas las escuelas, considerando que el conocimiento es único y existe un único proceso de aprendizaje y estos llevan el visto bueno de las autoridades educativas, antes de llegar a las aulas. (Aclarándose que sea el caso de que se utilicen los libros del rincón, ya que estos valiosos recursos se encuentran guardados bajo llave en muchas escuelas, incluyendo la investigada).

Mientras el alumno tiene el papel de sujeto pasivo, receptivo, memorista y cuando no se ajusta a los lineamientos planteados por el docente, entonces se le etiqueta de mal alumno, indisciplinado, etc., es el alumno prospecto a la reprobación, repetición y deserción.

A pesar de que los maestros pongan todo su esfuerzo, existen situaciones institucionales, normativas, administrativas, políticas y sociales, ya que las metodologías y con ello todo el proceso educativo tiene que dar cuenta de los procesos sociales que se despliegan en el espacio de la institución educativa, por otra parte, al hacerlo define explícitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir.

Así tenemos que el docente se tiene que ajustar a un programa, horarios rígidos, exámenes, etc., y constantemente es supervisado por las autoridades educativas, además se cuenta con la evaluación, lo cual permite supervisar tanto al niño como al maestro, a ello tenemos que sumarle su formación profesional que es

prácticamente tradicionalista, es decir, se conforma de un modelo predominante, centrado en el cómo transmitir los conocimientos, por lo tanto sus expectativas en cuanto al apoyo de los programas técnico- pedagógicos es el de recibir recetas de cómo hacer y si de ese modelo esta ausente la teoría, es seguro que se haga caso omiso de ella, impidiendo en conjunto, llevar a cabo una práctica docente transformadora, concebida como una realidad histórico- social.

Por lo anterior se considera necesario plantear que si bien las teorías no transforman por sí mismas la realidad, son útiles cuando se les incorpora en una praxis educativa, en un lugar y momento determinado.

Se sugiere con el nuevo enfoque comunicativo y funcional que el maestro domine la asignatura, el enfoque y construya estrategias de acuerdo a dicho enfoque considerando las características del niño y su ambiente natural y social, es decir, el maestro debe dominar la lógica de la disciplina y la lógica de la construcción del conocimiento para enseñarla de acuerdo a los nuevos enfoques.

Además se encuentra que los Programas de Apoyo Técnico Pedagógico a pesar de sus buenas intenciones de ayudar a mejorar la práctica docente y con ello la calidad de la educación resulta que también tienen las características de reproduccionismo, homogeneización y normatividad, etc., por lo cual el docente los ve como cargas de trabajo más y como su papel es únicamente de técnico aplicador de fichas, textos y materiales de apoyo no reflexiona sobre su verdadero papel, así que ya sea teniendo la capacitación o actualización, el maestro realiza negociaciones en el aula tales como la simulación o dependencia para cumplir con una carga de trabajo más, ante la cual se siente ajeno y molesto, porque como ya se mencionó a él toca el trabajo más pesado operacionalizar dichos programas de apoyo técnico- pedagógico, mientras que las autoridades educativas les toca, como luego dicen hacer caravana con sombrero ajeno, ellos ocupando los papeles protagónicos y cuidando sus espacios de poder, lo cual

impide que se lleve a cabo un verdadero proceso de actualización y capacitación global u horizontal donde al maestro se le atiende de acuerdo a sus necesidades e intereses educativos pero sobre todo, brindándole el apoyo para que se convierta en un sujeto autogestivo que pueda resolver sus propios problemas educativos, no que todo venga de línea nacional, por normatividad o por imposición y además en cascada, ésta situación provoca que la información se pierda y que al docente le llegue una información distorsionada de 3ero. o 4o. nivel, para ello se sugiere la vinculación de los distintos programas de apoyo técnico pedagógico estatales y federales, dejando de lado los protagonismos, espacios de poder, e intereses político- económicos ya que son pocos los recursos humanos y financieros y muy grandes los universos que atender, además de que se están duplicando acciones, y se satura al docente de trabajo.

Por otra parte es importante resaltar que la actualización no se puede concebir como una actividad esporádica una vez al año antes de empezar el nuevo ciclo escolar como comúnmente se hace, sino como un proceso sistemático y permanente donde el docente a través del análisis de las experiencias pedagógicas de los distintos compañeros y confrontándolas con la teoría de los nuevos enfoques educativos, logre transformar su práctica docente, en una modalidad de trabajo colegiada y de acompañamiento, para que poco a poco se sustituyan los multiplicadores externos y así la información le llegue al maestro de primera mano, dando paso de una actualización de tipo externo a una autogestión.

Aunque también se debe tener presente que este proceso de vinculación o coordinación debe surgir como un proyecto formativo que brinde opciones de acuerdo a las necesidades del maestro, es decir, se propone que se cree el proyecto formativo, sin perder identidad, sin dejar de ser importantes los maestros. No debe surgir por línea nacional ya que de acuerdo con la doctrina neoliberal se pretende recortar o congelar el gasto de la escuela pública

incluidos los servicios y programas de apoyo e innovación y la formación del profesorado, con la finalidad de que el servicio brindado en dichas instituciones sea de baja calidad y poco a poco se induzca a la población a elegir la educación privada.

Esto nos lleva a hacer un alto en el camino porque algunos de los programas de que estamos hablando PALEM y Rincones de Lectura sufrieron esta seria situación durante la reorganización del Sistema Educativo en 1992- 1994 quitando gran parte de maestros comisionados en los programas y reubicándolos en los distintos centros de trabajo; principalmente en el subsistema estatal, además de quitar también recursos económicos, no vayamos a caer en el juego y hablemos de una globalización de actualización y capacitación de programas de apoyo técnico pedagógico sólo porque al Estado le conviene ahorrarse recursos económicos y entonces caigamos en el error que han vivido algunos programas, no impacto, no cobertura, pero eso sí, reproducir el Estado de cosas existentes. Tal pareciera que lo único que se pretende es justificar que se está dando la actualización y capacitación al magisterio, sin importar de qué tipo, cómo se está llevando a cabo y a cuántos está impactando.

Por último es necesario resaltar que la investigación etnográfica es una manera de detectar las necesidades y expectativas del docente, quien mejor que él, quien vive inmerso en su cotidianidad, para documentar lo no documentado, para reflexionar del más acá, de su quehacer cotidiano, para hacer de su práctica, una acción crítica y transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR García, Javier. La modernización y la política sindical en México. Antología Institución Escolar. Maestría en Educación. Campo: Práctica Docente. UPN. 1996

ANDERSON, Gary Cit. por CALVO Pontón, Beatriz. Modernización Educativa: una perspectiva desde la frontera norte de México. Protocolo de investigación

CALVO, Beatriz. Etnografía de la Educación Cit. por Antología Métodos Cualitativos. Maestría en Educación Campo: Práctica Docente. UPN 1996

CARRERA Robles, Jorge. Voces de siempre. (Historia oral del magisterio chihuahuense). Trabajo de investigación. Taller de Educación y Cultura. Mayo de 1995.

CONDEMARÍN, Mabel. Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. Lectura y Vida Año XVI No. 4. Revista latinoamericana de Lectura. Publicación de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Buenos Aires Argentina. Cit. en Boletín PRONALEES Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica.

EDWARDS, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Antología Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza aprendizaje.

FERRAROTTI, Franco. Cit por COLLADO Herrera, María del Carmen. Biografía y Ciencias sociales. Historia Oral e Historias de vida . Instituto Mora

FURLÁN, Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. Antología Medios para la enseñanza. UPN. 1986

GARCÍA Treviño, Manuel. Et. al. La lengua escrita en la educación primaria. 2a. Ed. Documento del docente. México. 1992.

GEERTZ, Clifford. Cit. por CALVO Pontón, Beatriz. Modernización Educativa: una perspectiva desde la frontera norte de México. Protocolo de investigación.

GÓMEZ -PALACIO, Dra. Margarita. Et. al. El niño y sus primeros años en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública. 1995. México. D.F.

GÓMEZ -PALACIO, Dra. Margarita. Et. al. La lectura en la escuela Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública. 1995. México. D.F.

KAPLAN, Carina Viviana. Buenos y malos alumnos, descripciones que predicen. Antología Curriculum y Práctica docente. Maestría en educación. Campo: Práctica docente. SEP.

KOSIK Karel. Cit por SALAZAR Holguín Héctor. El marco teórico en la investigación científica. Antología Fundamentos epistemológicos de la investigación educativa. Maestría en Educación Campo: Práctica Docente. UPN 1995.

KORSCH, Karl. Karl Marx. Antología: Lo social en los planes y programas de educación preescolar y primaria. UPN. SEP. 1990

LECOMTE M.D. GOETZ, J.P. Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. Editores Morata. México D.F. 1981.

MANACORDA, M. Cit. por Furlán Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. Antología Medios para la enseñanza. UPN SEP 1986

MERINO, Carmen. Investigación cualitativa e Investigación Tradicional compatibilidad o complementariedad. 1a. parte. Cit. por Antología Métodos Cualitativos. Maestría en Educación Campo. Práctica docente. UPN. 1996

ORTEGA Estrada Federico. La práctica docente: Transformación o continuidad. Estudio etnográfico de las estrategias pedagógicas de los egresados de la UPN Plan 85. UPN 08A

PANSZA González, Margarita. Sociedad, Educación, Didáctica. Antología: El contexto social de la educación. Maestría: Campo Práctica Docente. UPN 1995.

PANSZA, Margarita. Los medios de enseñanza aprendizaje. Antología Medios para la enseñanza. UPN. 1986

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

REMEDI, Vicente. Cit. por FURLÁN, Alfredo J. Metodologías de la enseñanza. Antología Medios para la enseñanza. UPN 1986

ROBLES, Adriana . Investigación etnográfica. El niño preescolar. ¿Páginas en blanco o sujetos con historia? Antología Alternativas didácticas en el campo de los social SEP 1990.

ROCKWELL, Elsie. Desde la perspectiva del trabajo docente. Antología curriculum y práctica docente. Maestría en Educación. Campo: Práctica docente. UPN. 1997

ROCKWELL, Elsie y MERCADO Ruth. La práctica docente y la formación de maestros en: la Escuela, lugar del trabajo docente. Antología Análisis de la Práctica Docente. UPN SEP 1989.

ROS Romero, María del Consuelo. Bilingüismo y Educación un Estudio en Michoacán INI. 1990.

SALOMÓN, Magdalena. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. Antología: El contexto social de la educación. Maestría: Campo Práctica Docente. UPN 1995.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. 1987. México. D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro de sugerencias para el Maestro . Español. Primer Grado. México. D. F.

SUÁREZ, Reynaldo. Sociedad y Educación. Antología: El contexto social de la educación. Maestría en Educación Campo: Práctica docente. 1995