



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**“LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE  
ESPAÑOL: ENTRE LA NECESIDAD Y LA IMPOSICIÓN”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**DAYLANIS TORRES ROMÁN**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MTRO. JOSÉ LUIS FLORES FLORES**

## *AGRADECIMIENTOS:*

*A mi familia cubana: tanto a los que están como a los que ya se han ido, por mantenerse pendiente de mi formación y allanar el camino para mis logros; especialmente, a mis padres.*

*A mi familia mexicana: que pacientemente soportó mis ausencias, aun estando presente; en especial, a mis pequeños León y Sander.*

*Al Gobierno Cubano: que con su proyecto de igualdad y justicia social proporcionó estudios gratuitos, en todos los niveles, a la hija de un matrimonio obrero.*

*A las instituciones mexicanas: que desde mi llegada a este gran país me respaldaron jurídicamente y me permitieron insertarme en el mundo laboral para ser útil a la sociedad.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo: que me ha hecho crecer personal, profesional e intelectualmente.*

*A mi estimado tutor, José Luis Flores Flores, que siguió minuciosamente los pasos de esta etapa de mi formación y resistió estóicamente mis caprichos y mis arranques.*

*A todos mis profesores de la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa: en quienes encontré siempre apoyo cuando lo necesité.*

*A todos aquellos que dedicaron su tiempo a leer este documento y aportaron para que llegara a la recta final; mis más agudos lectores: Mtro. José Luis Flores Flores; Dra. Francisca Elia Delgadillo Santos; Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista; Dr. Antonio Zamora Arreola; Dra. Edith Lima Báez; Mtra. María Fernanda Segovia Chávez; Mtro. Juan Felipe Aparicio.*

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### APARTADO METODOLÓGICO

### CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE QUE OFRECE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994 DE UPN EN LA LÍNEA PRIMARIA. SUS VÍNCULOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2011 Y LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL

- 1.1- El Plan de Estudios de la LE '94: hacia un perfil integral de formación.....42
  - 1.1.1- Las Áreas y Líneas de Estudio: incorporando los fundamentos de la cultura pedagógica.....48
  - 1.1.2- Los cursos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el Área Específica. Discusiones teóricas y perspectivas didácticas.....51
- 1.2- El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. Orientaciones para la planificación didáctica en los Programas de Español de 4° y 5° grados.....54
- 1.3- Cerrando los vínculos: algunos apuntes sobre encuentros y desencuentros entre el Plan 2011 de Educación Básica, la LE' 94 y los cursos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.....77

### CAPÍTULO 2. LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN EN SUS DOS ÁMBITOS FORMATIVOS: LA ESCUELA PÚBLICA Y LA LE '94

- 2.1- Un contexto “muy marginado”, padres que “dedican muy poca atención” y niños que reflejan “las actitudes de los padres” .....83
  - 2.1.1- “Otras escuelas/acá”: una oposición en el discurso de Vania.....92

2.1.2-“Un lenguaje que ellos no usan”: discordancias entre el lenguaje académico de la escuela y el que emplean los niños.....	97
2.2- “Echarle todas las ganas” en un contexto vulnerable. Condiciones a favor y en contra.....	102
2.3- La preparación para enfrentar la docencia y la formación: “Siento que me falta mucho”.....	111
2.4- “Sé que me tengo que profesionalizar”: las preocupaciones Fidel por la Reforma Educativa.....	122

### CAPÍTULO 3. LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ¿PROCESO DE PENSAMIENTO O DOCUMENTO PARA ENTREGAR?

3.1- Concepción y construcción de la planificación: “¿Cómo le hago?”.....	135
3.2- Exigencias institucionales vinculadas a la planificación: entre la normatividad y las prácticas instituidas.....	141
3.2.1- Seguir los programas: una imposición institucional.....	147
3.2.2- El examen comprado: una forma de control sobre el trabajo docente en la escuela de Vania.....	153
3.2.3- Priorizando el trabajo con la lengua escrita: un requerimiento desde la Ruta de Mejora.....	159
3.3- Pensando en qué actividad “pega más” y haciendo interactivas las clases.....	166
3.4- “Los padres sí me limitan”: las influencias de familia en la planificación....	171

### CAPÍTULO 4. DE LA PLANIFICACIÓN A LA INTERACCIÓN

4.1- La tarea: su lugar de la planificación a la clase.....	181
---	-----

4.2- Las rutinas: ¿Obstáculos o facilidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje?.....	188
4.3- El momento de la clase en situaciones grupales distintas.....	195
4.3.1- Recursos para controlar y disciplinar: llamadas de atención, amenazas, sarcasmos y conteos.....	196
4.3.2- El juego y el entusiasmo; el trabajo individual y la apatía.....	202
4.4- Contraposición entre el tiempo físico y el vivencial.....	212

## CAPÍTULO 5. LA POSACTIVIDAD EN EL CASO DE VANIA: REPENSAR EL CAMINO

5.1- ¿Cómo se involucra Vania en la posactividad? Entrevistas, evaluación y toma de decisiones.....	225
5.2- De la preactividad a la posactividad: preocupaciones jerarquizadas sobre el proyecto.....	232

## REFLEXIONES FINALES

## REFERENCIAS

## ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

Muchas de las actividades formales que tienen lugar en la escuela sientan sus bases en una planificación que favorezca la organización, la manera de ejecutarlas, la previsión del tiempo que se les destinará, el uso de recursos pertinentes, la participación de los actores y la valoración que se haga de ellas. La clase, como el evento de mayor relevancia en la escuela, resulta un espacio de intercambio que suele ser pensado antes de que se produzca la confluencia de los tres elementos que conforman el núcleo de la práctica: los alumnos, el profesor y el currículo; así, el docente traza un esbozo de lo que puede ser este encuentro y existen posibilidades de reducir la ambigüedad y la incertidumbre introducidas por la inmediatez de los acontecimientos.

Pero la planificación de la clase no constituye solo una necesidad propia del profesor para prever el trabajo en el aula, también resulta una exigencia trazada desde políticas educativas, casi siempre verticales, en las que poco o nada se ha considerado su participación. Bernardino Salinas describe este proceso como:

...una especie de muñeca rusa –un gran sistema repleto de subsistemas– donde la muñeca de mayor tamaño es el currículo oficial y prescriptivo, y donde sucesivamente y desde diferentes instancias, y a través de procedimientos técnicos, se va concretando ese currículo hasta el nivel mínimo de planificación de aula... (Salinas, 1994:11)

Muchas veces –continúa– se pretende que, así como las muñecas se van reduciendo de tamaño, se respeten las mismas formas y colores.

El proceso se torna complejo, mucho más cuando tienen lugar las reformas curriculares, que pretenden incorporar nuevos paradigmas, nuevas visiones de la educación y nuevas propuestas para el trabajo en el aula –acompañadas de indicaciones y materiales– que el profesor debe hacer suyas, aunque en su puesta en práctica solo actúen como aplicadores o terminen por retornar a formas de hacer conocidas.

Precisamente, mi interés investigativo se deriva de las inquietudes e incertidumbres, tanto teóricas como metodológicas, experimentadas por los docentes de Educación Básica a partir de la Reforma Integral, el enfoque por competencias que plantea y, en particular, del proyecto como modalidad fundamental de trabajo en la asignatura de Español, con requerimientos específicos para la planificación didáctica<sup>1</sup>. La Reforma, cuyas transformaciones curriculares tuvieron su comienzo con el Programa de Preescolar en 2004, siguieron con el Plan de Estudios de Secundaria en 2006 y con el de Primaria en 2009, consigna su articulación con el Plan de Estudios 2011; sin embargo, en el 2014 comenzaba a desmoronarse, cuando, para los dos primeros grados de Educación Primaria y para algunas asignaturas, se publicaron nuevos materiales que debían servir de guía a los docentes para su quehacer en aula.

Español es una de las asignaturas que vio modificados sus materiales de apoyo y el docente se encontró frente a la disyuntiva de prescripciones curriculares desde el Plan y los Programas de Estudio 2011, como documentos normativos, y los Libros para el Maestro y para el alumno, sin vínculos con los anteriores, en los que el proyecto didáctico dejaba de ser la alternativa metodológica para abrirles paso a las lecciones. Sobre esta base, mi investigación no solo debía atender a la planificación por proyecto, vigente aún de tercero a sexto grados, sino que debía dar cabida a otras propuestas.

Considero ineludible aclarar que desde la construcción de las primeras ideas que cimentaron esta investigación, el término empleado para referirme al proceso que sirve de guía a los profesores para el abordaje del contenido en el aula – puesto que les permite prever formas de trabajo, materiales útiles para el intercambio, pautas de interacción, tiempos para el desarrollo de las actividades, instrumentos y criterios de evaluación- es planificación. Su empleo inicial está relacionado con la tradición del término en Cuba –de donde soy originaria-, tanto

---

<sup>1</sup> Los intereses investigativos vinculados a la didáctica para el trabajo con la asignatura de Español se soportan en mi formación y trayectoria profesional, debido a que soy graduada de la Licenciatura en Educación en la especialidad de Español-Literatura.

para proyectar las acciones de la cotidianidad como en el terreno educativo; así, atraviesa todo el curso de mi formación y de mi quehacer docente en el país: idear un “plan de clases”, como el esqueleto que permite organizar una serie de clases conectadas, o proyectar una de ellas con mayores detalles, se concibe como planificar.

Por otro lado, estar inmersa en las constantes Reformas por las que ha transitado la Educación Básica en México a partir de 2004 para introducir el enfoque por competencias desde mi función como formadora de docentes en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) y en la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo (UPN-H), ha propiciado el estudio de los documentos curriculares oficiales y de otros materiales que pretenden sustentar la preparación de los profesores a la hora de diseñar el trabajo didáctico. Aunque varios de estos documentos se refieren indistintamente a planificación y a planeación<sup>2</sup>, algunos de los consultados para profundizar en el proyecto como propuesta metodológica –al que debo los intereses primigenios de esta investigación-, sugeridos por los mismos programas y por los cursos, utilizan el término planificación para aludir al proceso organizativo que, en la medida en que prevé las tareas y condiciones para el trabajo en el aula, se convierte en un instrumento valioso para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Este uso indistinto puede verse, por ejemplo, en *el Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria* y en el programa de Español que le corresponde; en la Antología de Español elaborada para el primer taller de actualización sobre los Programas de Estudio 2006; en el *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria* y en sus programas; así como en otros materiales destinados a la preparación de los docentes, entre ellos la guía del participante diseñada para el módulo 2 del diplomado para maestros de primaria de segundo y quinto grados, titulado *Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático*.

<sup>3</sup> Entre ellos se encuentran: *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*, de Graciela María Fandiño; “La planificación de proyectos”, en *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso en construcción*, de María Laura Galaburri y “¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? Una propuesta de planificación”, en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*, de Miriam Nemirovsky.



En cuanto al Plan de Estudios 2011, aunque continúa utilizando indistintamente los términos planificación y planeación<sup>4</sup>, incluye “Planificar para potenciar el aprendizaje” en sus principios pedagógicos y señala que la planificación de la práctica docente es un elemento sustantivo “...para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (SEP, 2011a: 27). Los Programas y las Guías para el Maestro, por su parte, mantienen este uso indiferenciado.

Con los antecedentes expuestos y con la información empírica aportada por uno de los sujetos de la investigación, quien en su discurso dejaba ver tres momentos implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza que moldeaba para incidir en el aprendizaje de sus alumnos, en tanto apuntaba a la ideación de las condiciones para el intercambio en el aula, a las modificaciones que tenían lugar según las situaciones particulares propiciadas por la interacción en el grupo y a un encuentro valorativo posterior donde confluían las acciones previstas, las implementadas y sus resultados para la toma de nuevas decisiones, la lectura y análisis del texto “Procesos de pensamiento de los docentes”, de Christopher M. Clark resultó sustancial para asentar el empleo del término planificación como una categoría clave en este trabajo.

El estudio de Clark, cuando explica los procesos de pensamiento de los docentes, diserta acerca de la planificación del profesor considerando dentro de ella sus pensamientos preactivos y posactivos –básandose en la distinción propuesta por Philip W. Jackson en 1968-; los primeros lo ocupan antes de la interacción en el aula, los segundos lo ocupan después y trazan rutas para futuras interacciones. El profesor también moviliza sus pensamientos mientras ejecuta acciones en el aula y toma decisiones en el momento, sin embargo, difieren de los contemplados durante la planificación –sin la concurrencia de los

---

<sup>4</sup> Se refiere en la misma medida a “la planeación estratégica de escuelas y la didáctica” (SEP, 2011a: 57).

alumnos- porque afloran al calor de las circunstancias enmarcadas por el encuentro con el grupo. Así, en la presente investigación, cuando se habla del proceso en que se involucra el profesor para organizar las actividades relativas a la escuela o específicamente a la enseñanza, se usa el término planificación. En este sentido, debo precisar que son los informantes y los materiales de apoyo los que emplean el término planeación.

El preámbulo anterior abre el margen para reflexionar acerca de la planificación como un desafío al que el docente debe enfrentarse, en el que se conjugan diversos factores, que empiezan por sus propios conocimientos y experiencias vinculados con historias personales, institucionales y profesionales y se amplían hacia las exigencias normativas y a la situación contextual. Así, cuando el profesor piensa, idea, estructura, las tareas del aula, atiende a requerimientos del currículo formal y de la institución, a las condiciones de la comunidad donde se encuentra la escuela, a las demandas de los padres y a las características de su grupo.

Mi preocupación acerca de cómo viven los profesores este desafío fue generándose conjuntamente con la de ellos, tanto en el caso de los docentes de la Licenciatura en Educación en la Especialidad de Español de la ENSUPEH, con el curso “Introducción a la enseñanza del Español” –mientras se implementaba la Reforma en Educación Secundaria en el año 2006-, como en el de los docentes que estudiaban la Licenciatura en Educación, Plan '94 (LE' 94) en la UPN-H, sede Pachuca, durante las sesiones de los cursos “El aprendizaje de la Lengua en la Escuela” y “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula”- mientras entraba en vigor la Reforma en Educación Primaria en el año 2009-; en ambas instituciones formadoras, en estos espacios de intercambio, los profesores manifestaban su desconcierto para la planificación por proyecto y solicitaban fórmulas que los apoyaran en la tarea.

Al constituir un cambio metodológico, la planificación por proyectos didácticos se convertía en un obstáculo dentro del quehacer docente. Los profesores hablaban

de vacíos desde el punto de vista teórico y sus acercamientos se limitaban a las conceptualizaciones y caracterizaciones presentadas por los programas. El desconcierto en el momento de la planificación los conducía a concebir el proyecto como una receta que debía seguirse, ya fuera partiendo de las propuestas de los propios programas o de los Libros de Texto. Tampoco lo contemplaban como una alternativa de interdisciplinariedad y continuaban trabajando la asignatura en solitario.

Las dificultades enunciadas serían los primeros peldaños para construir mi problema de investigación, que inicialmente estuvo centrado en “Cómo enfrentan profesores-alumnos de la LE '94 la planificación por proyectos didácticos en Español”. Sin embargo, a partir de las entrevistas con los informantes y de la publicación de los materiales de apoyo para los dos primeros grados de la Educación Primaria en el ciclo escolar 2014-2015, el problema necesitó ampliarse para incluir otras formas de planificación y, tras su modificación, se abría la posibilidad de analizar “Cómo enfrentan profesores-alumnos de la LE '94 la planificación didáctica en Español”.

Todos estos razonamientos permiten abundar sobre la relevancia del tema investigado, que apunta a mirar la planificación didáctica como ese desafío en la cotidianeidad del docente, cuya función radica en dibujar el probable camino de su trabajo en el aula para propiciar el aprendizaje de los alumnos alrededor del contenido curricular; a la vez que, concretado en un producto escrito, se convierte en un documento muchas veces solicitado por las autoridades educativas como una forma de control sobre la labor más importante para el maestro: la enseñanza.

El empleo del término “enfrentar” no es casual<sup>5</sup>. Cuando el docente asume concienzudamente la planificación, se involucra en un complejo proceso de

---

<sup>5</sup> Ángel Díaz Barriga (2009), cuando diserta acerca de la relación entre los planes y programas de estudio, las instituciones y los docentes, utiliza el término “enfrentamiento” a partir de la concepción burocrático-administrativa, que concibe el currículo formal como un “...elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela...” (p.41) y deriva en

pensamiento, cuyo fruto resulta un bosquejo de las acciones que podrán tener lugar en el aula y que se modifica o enriquece con este intercambio y con las reflexiones posteriores derivadas de él. Diversos factores ejercen influencia en el proceso, desde los propios conocimientos, concepciones, esquemas, experiencias, hasta los de procedencia externa, entre ellos, las exigencias sociales, familiares o institucionales. Aun cuando el docente se inclinara por una salida menos engorrosa, como comprar las planificaciones o descargarlas de internet, las presiones vinculadas a la planificación no son fáciles de eludir debido a los requerimientos habituales en las escuelas y al encuentro interactivo que ha de desarrollarse.

El hecho de que la presente investigación se enmarque en un momento coyuntural, en el que se vislumbra una nueva reforma curricular y se impone la llamada Reforma Educativa, que coloca en el centro la evaluación docente, acentúa la relevancia del tema. Primeramente, es necesario mencionar que la discordancia entre el Plan de Estudios 2011 y los Materiales de Apoyo 2014 puso en jaque a los maestros, quienes plantearon con insistencia –a través de mensajes de correos electrónicos- sus preocupaciones y dudas, de manera que resultó forzosa una respuesta por parte de la SEP Federal en voz del entonces Director General de Desarrollo Curricular Hugo Balbuena Corro. En un vídeo publicado en septiembre de 2014<sup>6</sup>, el Director les explicaba a los maestros cómo realizar el trabajo sin contar con los programas de estudio, esencialmente, cómo planificar aunque no estuvieran disponibles dichos documentos rectores. La sugerencia desde el nivel federal conducía a los docentes a planificar considerando las propuestas del Libro de Texto del alumno, en tanto lo que deben plantearse son las actividades que se les orientan a los niños y estas ya

---

orientaciones totalmente prescriptivas que llegan a enfrentarse a las prácticas habituales de los maestros (incluso de los alumnos). Con respecto a la instauración de estos documentos curriculares en las instituciones, señala que el proceso genera problemas de legitimidad, en tanto la institución puede ignorarlos, puede manipular la información o "...puede enfrentarlos frontalmente y tratar de resolverlos en los mejores términos" (p.49).

<sup>6</sup> Visto en [https://www.youtube.com/watch?v=HpAB-loir\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=HpAB-loir_s)

aparecían en el Libro de manera secuenciada, organizada y con el consecuente incremento en el nivel de dificultad; según Balbuena Corro, lo que correspondería al docente sería “seleccionar y analizar las actividades”<sup>7</sup> para desarrollarlas en el aula. Las finalidades perseguidas, por su parte, podían encontrarse en el Libro para el Maestro, así, “...para cada una de las actividades planteadas en el Libro del alumno hay un referente, unas orientaciones...”<sup>8</sup>, además de especificarse los aspectos de la lengua que debían ser estudiados.

Estimando estas indicaciones, los dictados de la SEP parecen llevar a los docentes por la vía de la reproducción, enmarcando su trabajo como enseñantes a partir de la aplicación de propuestas diseñadas por otros, considerados “expertos” en el diseño curricular, y por ende, restringiendo la posibilidad de crear alternativas derivadas de una planificación propia y de un hacer en el aula que tome en cuenta esa planificación como un esquema moldeable dadas las circunstancias del momento interactivo. Además, reducir los procesos de enseñanza y aprendizaje a la selección y análisis de las actividades de los Libros de Texto es acotar el amplio mundo del conocimiento construido por el hombre, que ha sido ajustado por la visión e intereses de quienes lo elaboran, y por consiguiente, acotar también las vías para acercarse a él. De igual forma, esta indicación tiende a la homogeneización de procedimientos en el aula, sin que se hayan estimado la diversidad contextual, las condiciones particulares de las escuelas, de los estudiantes y, en consecuencia, de las situaciones específicas en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, Balbuena Corro afirma en el vídeo que si se hace

...un buen trabajo a partir de las actividades que hay en el Libro para el alumno y las recomendaciones, las orientaciones, que hay en el Libro para el Maestro, no deberíamos tener ningún problema con que los alumnos aprendan lo que está dicho en los aprendizajes esperados del Programa 2011...<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Tomado del vídeo.

<sup>8</sup> Tomado del vídeo.

<sup>9</sup> Tomado del vídeo.

Por lo tanto, los docentes se encuentran con la contradicción de trabajar con materiales de apoyo que no coinciden con los programas existentes, aspirando a que los alumnos logren los aprendizajes esperados enmarcados por dichos programas; de encauzarse hacia la búsqueda de esos logros, asumiendo el papel de aplicadores de propuestas elaboradas desde arriba, con limitadas oportunidades para pensar en un trayecto propio, que se adecue a condiciones concretas y les permita recorrer a sus alumnos el viaje hacia el aprendizaje.

Mas las contradicciones que los docentes encaran no se circunscriben a los avatares vinculados con el hacer en el salón de clases, sino que los someten a presiones desde las determinaciones estipuladas por la política educativa. Mientras que las indicaciones para asumir el trabajo en el aula en el ciclo escolar 2014-2015, frente programas y a materiales curriculares en discordancia, los dirigen por la senda de la reproducción, la Reforma Educativa, publicada el 26 de febrero de 2013 en el *Diario Oficial de la Federación* y cuya puesta en marcha se ha ido implantando paulatinamente, exige una evaluación que, en su cuarta etapa, incluye como requisito la planeación didáctica argumentada<sup>10</sup>. Visto como uno de los “dolores de cabeza” de los maestros (Torres, 2015)<sup>11</sup>, este requerimiento les demanda el diseño de una Planeación didáctica “...como muestra de un ejercicio cotidiano de la práctica docente...” (SEP, 2015: 9), a la vez que realizan “...una argumentación sobre dicha Planeación didáctica en la cual el docente reflexionará sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y la manera en que lo harán” (SEP, 2015:9). Los rubros que la Planeación debe contener son el contexto interno y externo de la escuela, el diagnóstico del

---

<sup>10</sup> En el segundo capítulo, a razón de las preocupaciones de uno de los sujetos investigados por la Reforma Educativa, se aborda con mayor profundidad el tema, a partir de la consulta de la página oficial del INEE (<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>) y de la *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Docente. Educación Primaria*. Se ha utilizado el término planeación, que es el empleado por la Guía.

<sup>11</sup> [http://www.milenio.com/firmas/alfonso\\_torres\\_hernandez/planificacion-didactica-argumentada\\_18\\_605519514.html](http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/planificacion-didactica-argumentada_18_605519514.html)

grupo, el plan de clase, las estrategias de intervención didáctica y las de evaluación. La Guía añade que en esta etapa el docente elabora un escrito en el que “...analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su Planeación...” (SEP, 2015: 11).

Llama la atención que la planificación, dentro de la evaluación docente, conmine al maestro a explicar las particularidades del contexto social donde está enclavada la escuela, las del mismo centro educativo y las del grupo a su cargo; sumándole a esto la fundamentación de las estrategias propuestas para el tratamiento del contenido y para la valoración de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, cuando dichos requisitos están muy lejos de parecerse a una llana selección y al análisis de actividades planteadas por el Libro de Texto para el alumno.

Los acontecimientos y las razones que se han ido exponiendo recorren esta investigación desde su interés inicial y la enriquecen durante sus etapas de trabajo, por lo tanto, han generado preguntas que desembocan en la interrogante investigativa y la alimentan. Para estudiar cómo enfrentan profesores-alumnos de la LE '94 la planificación didáctica en Español, algunas de las que pueden recuperarse son:

- ¿Qué le aporta a esta investigación una exploración acerca de la experiencia profesional de los docentes-alumnos; conocer sobre su formación en torno a la docencia; un recorrido por su trayectoria docente e indagar acerca de su formación continua?
- ¿Con qué concepción acerca de la planificación cuentan los profesores-alumnos?
- ¿Qué importancia le confieren a la planificación didáctica para asumir su papel como enseñantes?

- ¿De qué manera inciden las determinaciones de las políticas educativas en el proceso de planificación y en su puesta en práctica en el aula?
- ¿Qué le aporta a esta investigación una indagación acerca de las condiciones institucionales donde se desarrolla la actual práctica docente de los profesores-alumnos?
- ¿De qué manera inciden en la planificación y en su puesta en práctica en el aula las exigencias y las condiciones comunitarias e institucionales; las exigencias de los padres de familia; las particularidades del grupo atendido y las relaciones de los docentes con sus alumnos?

Sobre esta base, la pregunta que guía mi investigación indaga acerca de qué significados le atribuyen a la planificación didáctica para la asignatura de Español y a los factores que en ella inciden, profesores-alumnos de la LE' 94. En correspondencia con la pregunta investigativa, el objetivo general que se establece se encamina a analizar los significados atribuidos por profesores-alumnos de la LE' 94 a la planificación didáctica para la asignatura de Español y a los factores que en ella inciden.

Considerando que las trayectorias profesionales e institucionales de los estudiantes de la LE' 94 se van configurando y reconfigurando a partir de dos ámbitos de formación que le abonan al terreno de su quehacer docente, debido a su condición de ser profesores en servicio durante la semana, a la vez que alumnos de la Licenciatura en la Universidad, la elaboración de la tesis que ha estado conduciendo mi proceso investigativo toma en cuenta tanto estas trayectorias, como ambos escenarios formativos, puesto que son puntos de mira debido a su posible incidencia para emprender la tarea de planificar; así, la tesis se plantea en los siguientes términos:

La manera en que profesores-alumnos de la LE '94 enfrentan la planificación didáctica en Español está vinculada con los significados atribuidos a esta tarea, configurados y reconfigurados a partir de sus trayectorias profesionales e



institucionales, incluyendo los procesos formativos vividos en el ámbito de la escuela y de la Universidad.

Es indispensable subrayar que las ideas iniciales asociadas a las trayectorias profesionales e institucionales de los sujetos de la investigación, en vínculo con los quehaceres de la planificación y su concreción en el aula, surgieron a partir de la lectura del texto “El trabajo institucional y la formación docente”, de Eduardo Remedi (1999). Frente a su tarea como formador, el autor plantea que “...los profesores interpretan y evalúan, otorgan significados en función de sus creencias y teorías que movilizan en relación a sus historias personales y académicas” (Remedi, 1999:134); así, esgrime como un argumento relevante el hecho de considerar las trayectorias e inscripciones particulares de los docentes. La posición de Remedi, en favor de comprender las prácticas de los profesores, se encauza a contemplar sus trayectorias y los sentidos que confieren a las actividades en que se involucran, señalando la importancia de “...ir al encuentro de las prácticas de los sujetos, entendiendo las puestas en acto de los profesores como prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal” (Remedi, 1999:138).

Para profundizar en la noción de trayectoria resultó interesante –desde el punto de vista teórico- la consulta de Pierre Bourdieu (1997), quien se refiere a ella, no como “...una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos” (Bourdieu, 1997: 82), articulada con una historia de vida lineal, con un trayecto o recorrido orientado por un comienzo, etapas y un fin. Para explicar su concepción de trayectoria recurre a Alain Robbe-Grillet, en tanto sostiene que lo real es discontinuo, formado por elementos yuxtapuestos sin razón, de manera que la trayectoria aparece en consonancia con los acontecimientos que constituyen la vida, pero relacionados con los desplazamientos que tienen lugar en el espacio social, con los movimientos que llevan a un mismo agente (o a un mismo grupo) de una posición a otra.

Resta decir, en este apartado, que el tránsito por las consecuentes etapas del proceso investigativo, cuya información se obtuvo mediante entrevistas, observaciones a clases y la revisión de documentos, con la colaboración de los profesores-alumnos seleccionados para el trabajo –proceso que se expone en el Apartado Metodológico que antecede la presentación de los capítulos-, propició la determinación, distribución y elaboración del capitulado, que se describe a continuación:

El primer capítulo, titulado “La formación docente que ofrece la Licenciatura en Educación Plan 1994 de UPN en la línea primaria. Sus vínculos con el plan de Estudios 2011 y los programas de español”, ofrece información y algunas valoraciones sobre las propuestas curriculares vigentes en los dos ámbitos de formación en que los sujetos que colaboran con la investigación están involucrados: el Plan de Estudios de la LE '94, que rige la formación en el ámbito universitario y el de Educación Básica 2011, como documento normativo que guía la labor docente. En correspondencia con el primero, se revisa someramente el curso “Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje”, de quinto semestre, por su importancia para el tema de investigación, además de los cursos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en tanto es la planificación para la asignatura de Español la que se ubica en el centro.

En cuanto al Plan de Estudios 2011, se hace un recorrido por sus generalidades (principios pedagógicos, perfil de egreso, competencias, estándares, mapa curricular, campos formativos), para luego revisar las de los Programas de Español de cuarto y quinto grados (según los grados que atienden los informantes), debido a que disponen las indicaciones para la planificación didáctica.

El capítulo cierra con algunas valoraciones acerca de los vínculos entre ambas propuestas curriculares, por su relevancia para la formación de los sujetos.

La disertación que hace María Cristina Davini (1995) acerca de los dos ámbitos de formación abordados se convierte en un eje que vertebra la tesis desde este primer capítulo.

El segundo capítulo, “Los sujetos de la investigación en sus dos ámbitos formativos: la escuela pública y la LE '94”, permite un acercamiento a los ámbitos en que se forman los profesores a partir de sus vivencias; de ahí que aparezcan referencias a sus condiciones laborales (contexto comunitario, características de las escuelas, de sus grupos); a su preparación docente y a cómo la valoran; a la decisión de ingresar a una institución formadora sustentada en esa valoración.

Las declaraciones de los docentes y el análisis al respecto conllevan a retomar temas como la masificación de la escolaridad, las funciones de la escuela y del docente, el capital cultural, la pirámide escolar, la profesionalización y la Reforma Educativa.

La trama del tercer capítulo, “La planificación didáctica: ¿proceso de pensamiento o documento para entregar?”, se conforma sobre la base de las concepciones de los docentes acerca de la planificación y de cómo enfrentan esta tarea. La revisión de las definiciones discutidas por Christopher M. Clark (1985), Philip W. Jackson (2010), Miguel Ángel Zabalza (1986), Ruth Harf (s/f), Bernardino Salinas (1994), Ángel Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán (1988), vinculadas al modelo del pensamiento del profesor, permite analizar el discurso de los sujetos, comprenderlo y plantear ideas acerca de los significados construidos por ellos en torno a la planificación.

En uno de los docentes, el movimiento cíclico que se percibe en su manera de entender, poner en juego y valorar la planificación, traza el camino para la ubicación de este y los siguientes capítulos: la planificación como momento preactivo; las relaciones entre dicho proceso y la interactividad y el momento posactivo.

En el capítulo se consideran las exigencias institucionales que deben contemplar los sujetos para la elaboración de la planificación, como: los documentos normativos, el Consejo Técnico Escolar y la Ruta de Mejora, la temporalidad para la entrega y el examen comprado (en uno de los casos). De igual forma se analizan la recurrencia del empleo del Libro de Texto y las influencias del grupo, del contexto y de la familia a la hora de tomar decisiones para la planificación.

En el cuarto capítulo, “De la planificación a la interacción”, se aborda la función de algunas actividades que tienden un puente de la planificación a la clase, entre ellas, las rutinas, que ofrecen cierta seguridad y economía de esfuerzo a los docentes en la interacción, y que son reconocidas como tal por ellos en su quehacer cotidiano (por ejemplo, la tarea para comenzar la clase o la lectura). Investigadores como Richard J. Shavelson y Paula Stern (citados por Clark, 1986: s/p) aportan reflexiones interesantes para comprender el discurso y el accionar de los docentes alrededor de las rutinas.

Sin embargo, en tanto que la interacción en el aula y su carácter imprevisible pueden hacer tambalear las actividades que han sido diseñadas previamente para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes necesitan tomar decisiones en el momento: mantener la disciplina recurriendo a ciertas fórmulas es una de ellas; improvisar algunas soluciones, es otra. Tanto Jackson, al hablar de “... la exigencia del aquí y el ahora...” (2010: 154) en el aula, como Pérez y Gimeno cuando abordan el tema de las decisiones interactivas, constituyen referentes interesantes para el análisis.

La forma de organizar el trabajo en el aula es también un motivo para el funcionamiento de las actividades; la participación de los niños puede incentivarse cuando se involucra en el juego grupal, pero puede desatar el desgano cuando trabaja en solitario, copiando, intentando escribir por encargo o revisando los libros.

Finalmente, en el cierre del capítulo, el fantasma del tiempo que vaga desde la planificación hasta la clase. El tiempo físico y el tiempo vivencial –abordados por

Gimeno (2008)- parecen confrontarse en el horario escolar en los dos casos investigados, y es frecuente la preocupación por otras actividades que restan tiempo para dedicarse a la tarea de enseñar o por los imponderables que surgen en la interacción. Entonces, el discurso de los sujetos lleva a analizar las implicaciones de la “intensificación del trabajo del profesor” –sobre la que Andy Hargreaves (1992) expone ideas muy interesantes-, que se aprecia como la sobrecarga de actividades a la que el docente está sometido a lo largo de la jornada laboral; además del llamado por Dan C. Lortie (1985) “tiempo inerte”, que desarma al “potencialmente productivo”, en tanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven menguados o frenados por diversos factores.

El quinto y último capítulo, “La posactividad en el caso de Vania: repensar el camino”, cuenta con un protagonista solamente, que, en su discurso, dibuja la “onda de retorno” –como le llama Zabalza- que va desde los pensamientos que lo conducen a la planificación, hasta la interacción, y regresa para propiciar las reflexiones encaminadas a su transformación. En esas reflexiones están presentes las entrevistas que les hace a sus alumnos, los acontecimientos del aula y sus preocupaciones a la hora de evaluar el curso del proyecto desarrollado. Para la comprensión del discurso de la maestra, los planteamientos de Robert J. Yinger (citado por Clark) acerca de cómo se complementan la planificación y la enseñanza en el aula, conformando un “ciclo de diseño recursivo”, son medulares; de igual forma, los aportes de Donald A. Schön y de Frederick Erickson permiten profundizar en la importancia de la improvisación como una alternativa para la solución de los problemas en la acción.

Después de esta síntesis acerca del contenido de los capítulos que incluye la tesis, es insoslayable exponer el proceso metodológico que lo sustenta y que permitirá comprender la lógica de su organización.

## APARTADO METODOLÓGICO

Para definir y poner en marcha el proceso metodológico que ha constituido el soporte de la presente investigación varias han sido las etapas de construcción, que han conllevado a la elaboración y reelaboración de documentos, a la revisión de otros y a múltiples actividades emprendidas.

Tanto el anteproyecto y el proyecto -titulado *Cómo enfrentan los profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación Plan '94 la planificación didáctica en Español-*, como el trabajo de campo y los registros elaborados, el análisis de la información, la matriz categorial diseñada y los planteamientos de los autores, sentaron las bases para que la investigación lograra recuperar ideas interesantes, emanadas de la comprensión de los significados contextuales, "...de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados" (Emerson citado por Taylor y Bodgan, 1992: 153); en este caso, dos estudiantes de la Licenciatura, de segundo y cuarto semestres -en el momento del trabajo de campo, realizado entre septiembre de 2014 y junio de 2015-, que se encuentran en la doble condición de ser profesores frente a grupo y alumnos en formación de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, sede Pachuca.

A partir del interés de mi investigación por indagar en los significados que construyen profesores-alumnos de la LE' 94 en torno a la planificación didáctica en Español y a su posible imbricación con la manera de enfrentar la tarea, el paradigma cualitativo ha sido el seleccionado para encauzar mi punto vista como investigadora. La revisión del texto "¿Qué hace cualitativo a un estudio?" – entre otros materiales-, de Elliot W. Eisner (1998), resulta valiosa para reflexionar acerca los seis rasgos expuestos por el autor, que contribuyen a formar el carácter global de este tipo de estudio y que permiten analizar la postura que asume quien se inclina por el paradigma:

- Tiende a estar enfocado: además de visitar escuelas, aulas, lugares de la comunidad, observar interacciones (docentes, alumnos, personal directivo y administrativo), también estudia objetos inanimados que ofrezcan

indicios y permitan recuperar información: arquitectura escolar, mobiliario, su ubicación espacial, libros de texto, entre otros.

- Yo como un instrumento: los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, a partir de alguna estructura de referencia y conjunto de intenciones. Es importante la capacidad para ver lo que cuenta y esto implica tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que facilite la localización de lo significativo.
- Carácter interpretativo: vinculado con el papel de la interpretación, que no se agota en la observación y descripción de conductas, sino que atraviesa la superficie y construye significados.
- Uso del lenguaje expresivo y presencia de la voz en el texto: apunta Eisner: "...una persona, no una máquina, está detrás del texto" (Eisner, 1998: 54). El engañoso empleo de lo impersonal solo camufla el hecho de que el escrito lo realizó alguien con intereses, con inquietudes, con una visión suya del mundo.
- Atención a lo concreto: En la investigación convencional lo concreto se transforma en datos estadísticos y en números: "...el sabor de la situación concreta, el individuo, el hecho o el suceso, se pierden. Los estudios cualitativos intentan proporcionar ese sabor" (Eisner, 1998: 56).
- Coherencia, intuición y utilidad instrumental: en la aproximación que el investigador hace al mundo acepta su dinámica y su calidad de vida; se coloca frente a un universo más dúctil y no pretenden arribar a leyes eternas e inmutables, pues las situaciones sociales se caracterizan por su inestabilidad.

Entonces, el paradigma estimula la perspicacia de quien investiga para detectar los indicios que ofrecen los espacios; las construcciones; los objetos, su estado, su distribución; en sus vínculos con las manifestaciones de las relaciones

sociales, los discursos, los gestos, las maneras de hacer. Este mundo de huellas significativas en el que penetra el investigador es cambiante, se mueve histórica y socialmente, de ahí que Eisner hable de la necesaria flexibilidad, incluso, para intentar mantener “el sabor” de las situaciones acontecidas en la realidad cotidiana que quiere aprehenderse. Traspasar el umbral de lo visto o escuchado, construyendo significados que toman en cuenta las concepciones, ideas, creencias y motivaciones de aquellos que colaboran con el estudio, es imprescindible para lograr esa aprehensión.

Para esta inmersión en la realidad cotidiana y, por ende, para obtener información de primera mano, la etnografía proporciona herramientas útiles a través del trabajo de campo<sup>12</sup>, por la presencia directa del investigador en el contexto. La oportunidad de conocer desde dentro pone al investigador frente a los fenómenos observables de ese recorte de lo real sobre el que indaga, así como “...de la significación que los actores<sup>13</sup> le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber, 2004: 84).

Roxana Guber destaca la relevancia del trabajo de campo para el conocimiento de prácticas, valores y normas formales, es decir, “...lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone que debe hacer” (Guber, 2004: 85); de manera que la norma escrita y su puesta en práctica, aun desde el distanciamiento o la transgresión, pueden salir a flote en el estudio. En este mismo sentido, Elsie Rockwell apunta que la etnografía ofrece la posibilidad de encauzar al

---

<sup>12</sup> Roxana Guber (2004), en el capítulo “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento”, del libro *El salvaje metropolitano*, define el campo de la siguiente manera: “El campo de una investigación es su referente empírico. La posición de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que “queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas personales y posibles entre el investigador y los informantes” (Rockwell, citada por Guber, 2004: 84). Agrega que “...este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes” (Guber, 2004: 84).

<sup>13</sup> Guber (2001) se refiere a los actores sociales, también llamados “agentes” o “sujetos”.



investigador en la documentación de lo no documentado de la cultura escolar, conformada por un conjunto de normas y prácticas. Mirar desde dentro es fundamental para ahondar en la esencia de esta cultura desde sus contradicciones y tensiones, puesto que "...cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar" (Rockwell, 2002: 212). Es importante señalar que el mundo de los sujetos implicados en esta investigación se puede revelar contradictorio desde diversos puntos de vista: en su función de docentes y en su papel de estudiantes; desde los lineamientos normativos para la contratación y la forma en que fueron contratados; en el proceso de planificación, considerando las prescripciones curriculares y la realidad heterogénea de su institución, del aula y del contexto.

Guber (2001) también habla de la interpretación en la etnografía. Retoma a Clifford Geertz para referirse a la interpretación o "descripción densa", que reconoce los marcos interpretativos "...dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido..." (Guber, 2001:14); sobre la base de esos marcos, el investigador elabora una representación coherente de lo que piensan y dicen los sujetos, arribando a una conclusión interpretativa.

Cuando el investigador adopta la interpretación como enfoque -tal como es el caso- se coloca ante una lente que le favorece mirar varios mundos posibles en la construcción de los significados, porque va desbrozando el camino para penetrar en el universo de los actores. Cada detalle emergido de los lenguajes verbal y no verbal en las interacciones con los otros o en el contacto directo con el investigador, se constituye en un eslabón que le abona a la interpretación. Al respecto, Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) señalan:

Todo comportamiento humano tiene una dimensión expresiva. Las adaptaciones ecológicas, la ropa, los gestos y las maneras, todo converge en mensajes sobre la gente. Mensajes que indican el género, el status social, la ocupación e incluso la personalidad (Hammersley y Atkinson, 1994: 143).

De los signos lingüísticos -en relación con el relato de los informantes y su interpretación- apuntan:

...el recurso más importante de los relatos es el poder expresivo del lenguaje. La característica crucial del lenguaje es su capacidad de presentar descripciones, explicaciones y evaluaciones de una variedad casi infinita sobre cualquier aspecto del mundo, incluso, de sí mismo (Hammersley y Atkinson, 1994: 143).

Aclaran que “Todos los relatos deben ser interpretados en términos del contexto en el que son producidos” (Hammersley y Atkinson, 1994: 148).

Por su parte, Frederick Erickson (1989) destaca la importancia de la teoría para interpretar los datos: “Hay que interpretarlos en el contexto de ciertas presuposiciones teóricas acerca de la naturaleza de las escuelas, la enseñanza, los niños y la vida en el aula...” (Erickson, 1989: 211). Como un supuesto básico en la teoría interpretativa –de sumo interés para mi investigación- se refiere a la conjugación entre los sistemas oficiales y extraoficiales en la organización social. Las aulas no son la excepción: “...son lugares en los que continuamente se entretejen los sistemas formal e informal. La enseñanza, en tanto rectora de la instrucción, consiste en manejar la urdimbre y la trama de ambas dimensiones al tratar con los niños y con su contacto con la materia enseñada” (Erickson, 1989: 222). Desde la planificación, cuando los docentes piensan en lo que puede pasar en el aula, se mezclan ambos sistemas, y es mucho más evidente cuando en la interacción, el currículo oficial y el vivido operan simultáneamente conformando la trama de la vida en el aula.

Otro planteamiento medular de Erickson se vincula a las condiciones en que se produce la enseñanza en “...circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico, con un conjunto específico de alumnos ‘este año’, ‘este día’ y ‘en este momento’” (Erickson, 1989: 222). Precisa el autor que, en la investigación interpretativa, “...cuando se observa el caso particular de un profesor que está enseñando, algunos aspectos de lo que ocurre son absolutamente genéricos, es decir que se cumplen transculturalmente y a través de la historia de la humanidad en todas las situaciones de enseñanza” (Erickson, 1989: 222); en cambio otros “...son específicos de las circunstancias históricas y culturales (...) Y aún otros aspectos de lo que sucede son exclusivos de ese

acontecimiento particular y de los individuos específicos que intervienen en él” (Erickson, 1989: 222).

En el paradigma cualitativo -como subrayan Stven J. Taylor y Robert Bodgan- el procedimiento metodológico sigue un diseño flexible y convierte al investigador en un artífice: “El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (...) Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es un esclavo de un procedimiento o técnica...” (Taylor y Bodgan, 1992: 23). Sobre esta base, primeramente comento la manera en que fueron seleccionados los sujetos que colaboraron con mi estudio; luego cómo tuvo lugar la entrada al campo; las técnicas empleadas para recuperar información y el proceso de análisis, que posibilitó la construcción de la matriz de categorías; una propuesta preliminar de índice, más tarde afinado hasta convertirse en una guía para la redacción; y la interpretación, que aporta variados matices a los hallazgos de mi investigación y permite redondear las ideas para la escritura.

En la elección de los sujetos<sup>14</sup> que participaron en esta investigación como informantes –la unidad de análisis, según Guber (2004)- fue medular mi función como asesora académica de la Licenciatura, puesto que me ha permitido trabajar con algunos de sus cursos y he podido reconocer varios obstáculos cuando los profesores-alumnos se enfrentan al proceso de planificación. En particular, el curso “El aprendizaje de la lengua en la escuela”, del Área Específica, posibilita los primeros tanteos, porque aborda los diferentes enfoques que han sustentado la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; los métodos

---

<sup>14</sup> Siguiendo a Elsie Rockwell y Ruth Mercado, considerar a los maestros como sujetos se vincula con el hecho de mirar la práctica docente en su relación con el contexto escolar; así, son vistos como personas “...que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela. Como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo” (Rockwell y Mercado, 1988: 68). Las investigadoras agregan que la práctica docente que se desarrolla en las escuelas se sustenta “...en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social” (Rockwell y Mercado, 1988: 68).

más empleados en la alfabetización inicial y los planteamientos procedentes de los estudios psicogenéticos; así como nuevas concepciones de la lectura y la escritura. En el semestre 2014-I, mientras conversaba con mis alumnos de estos temas y de la alternativa metodológica propuesta para la asignatura de Español en los niveles de Primaria y Secundaria -el proyecto didáctico-, una de mis estudiantes me comentó los obstáculos que encontraba en su escuela para planificar y poner en práctica los proyectos: los niños no pueden salir de la institución porque no se permite; es obligatorio que lleven escritos en sus libretas, sino los padres protestan; hay que considerar los momentos pertinentes para el juego porque los padres no mandan a los niños a la escuela para jugar. Le dije que me parecía interesante investigar, en su caso, cómo asumía la tarea de la planificación frente a todos estos escollos de los que hablaba. A su vez, ella se ofreció a colaborar con mi investigación, aportando información y facilitándome la entrada a su escuela.

Elegida mi primera informante, maestra en una escuela rural del Valle de Tulancingo, Hidalgo, establecí el siguiente criterio de selección a partir de la necesidad de contar con el apoyo de un maestro que trabajara en una escuela urbana. El proyecto didáctico, como una modalidad de trabajo para propiciar la enseñanza situada<sup>15</sup> (Díaz Barriga, 2006) enfatiza en temas vinculados con el mundo real, de interés práctico para los estudiantes, así es que el contexto desempeña un papel fundamental. Entonces, la mirada en una escuela del ambiente urbano podría contribuir desde otras perspectivas y condiciones para una indagación más amplia. Revisé los modelos que llenan mis alumnos con datos generales al inicio del semestre para conocer quién laboraba en una escuela urbana como docente. El grupo era pequeño y solo dos de ellos se encontraban ubicados en este tipo de escuela, uno en el aula de medios y el otro

---

<sup>15</sup> Frida Díaz Barriga (2006) se remite a Jean Lave (1991) para definir el término “situado”. Aclara que no alude a situaciones muy localizadas o restrictivas, ni excluye la capacidad de transferir lo aprendido. Lo “situado” implica que “...una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad” (Díaz Barriga, 2006: 20).

con función docente. Solicité la colaboración de este último, adscrito a una escuela primaria de Pachuca. Después de la sesión del 23 de agosto de 2014, le pedí al profesor que conversáramos acerca de mi proyecto de investigación y pude explicarle, *grosso modo*, mis inquietudes, mis propósitos y la intención de que participara como informante en este estudio. En un inicio dudó y me habló de una compañera egresada de la Licenciatura, ubicada en su misma escuela, que tal vez podía serle útil a mi investigación; sin embargo, profundicé en la explicación acerca del interés de desarrollarla con actuales estudiantes de la Licenciatura debido a su condición de formación en dos ámbitos: el universitario y el laboral. Finalmente, el profesor me brindó su apoyo, incluso, para propiciar las visitas a la escuela donde trabaja.

Taylor y Bodgan apuntan que “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bodgan, 1992: 36). Comentan que es difícil encontrar un escenario así, penetrar en él y entablar relaciones favorables en corto tiempo con los sujetos que habrán de participar en la investigación. No obstante, el hecho de seleccionar como informantes a estudiantes de la Licenciatura con los que en algún momento he establecido vínculos académicos facilitó el *rapport* -“caerse bien” (Guber, 2004:122)- y allanó el camino para acceder a los escenarios donde realicé el trabajo de campo, específicamente, las escuelas donde laboran, además de posibilitar –a través de ellos- el contacto y la aceptación de ambas directoras. Debo añadir que, tomando en cuenta los dos ámbitos formativos en que se desenvuelven los informantes, algunos espacios de la UPN-Hidalgo, sede Pachuca, formaron parte también de la unidad de estudio.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Guber le llama unidad de estudio al “...ámbito espacial donde se llevará a cabo el trabajo de campo” (Guber, 2004: 102).

Ya en el campo, técnicas como la entrevista, la observación participante y la revisión de documentos pueden hacer visibles e interpretables fenómenos que habían pasado de largo, en mi caso, cómo influyen la formación y la experiencia docente en el proceso de planificación y su puesta en práctica, qué significa la planificación para los docentes y cómo esos significados se traducen en el trabajo en el aula; qué exigencias de la escuela, de la familia, de la comunidad, facilitan o entorpecen dichos procesos; qué recursos, qué rituales y qué esquemas se ponen en juego.

Para el presente estudio realicé 7 entrevistas, la primera de ellas a la maestra Eliud Zamorano Mendoza, Subdirectora de Programas y Proyectos Educativos de la SEP en el estado de Hidalgo, por la necesidad de indagar sobre los materiales de apoyo publicados en el ciclo escolar 2014-2015 para Español y sobre el anuncio del nuevo modelo educativo. Las cuatro entrevistas posteriores constituyeron interesantes encuentros con los sujetos de la investigación, que propiciaron el acercamiento a su “universo de significaciones” (Guber, 2004: 203); en este sentido, Guber resalta la importancia de la técnica para recabar información que “...puede obtenerse sólo parcialmente a través de la observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas...” (Guber, 2004: 203).

Vale la pena mencionar que las dos primeras entrevistas me permitieron conocer detalles relacionados con la formación de estos sujetos para la docencia, sus trayectorias profesionales e institucionales, las particularidades de su adscripción al sistema educativo, sus condiciones laborales, sus concepciones vinculadas a la planificación, las exigencias para su elaboración y sus preocupaciones al respecto; las siguientes, efectuadas después de las observaciones a clases -y por ende conectadas con esta actividad- se dirigieron a explorar acerca de la apreciación que los docentes tienen de ellos mismos en el desempeño de su labor, la que tienen de sus alumnos, las rutinas que reconocen en el ejercicio de su práctica, las formas de organización frecuentes para el trabajo en clases, los

materiales que utilizan habitualmente, cómo conciben la lectura, la escritura y la oralidad, el papel de la evaluación y el tiempo para las actividades.

Como una oportunidad para complementar la información sobre las exigencias institucionales en torno a la planificación realicé dos entrevistas más, una a cada directora de las escuelas donde laboran mis informantes. Las preguntas giraron alrededor de la existencia o no de requisitos para la entrega de las planificaciones, ya fueran temporales, para seguir un formato o para responder a indicaciones superiores; además de indagar en el empleo de documentos normativos o publicados por el Estado como ayuda a los docentes y en la utilidad de las planificaciones.

En cuanto a las cuatro observaciones realizadas -que a decir de Taylor y Bogdan, involucran “...*la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu*<sup>17</sup> *de los últimos...*” (Taylor y Bogdan, 1992: 31)- facilitaron la familiarización con el contexto comunitario e institucional y apreciar el trabajo de los sujetos de la investigación en el aula, abriendo el marco para la comprensión del intercambio en este espacio. Por su parte, la revisión de documentos, entre ellos el Plan y los Programas de Estudio de Educación Básica, nivel Primaria; materiales de apoyo para los docentes elaborados a nivel nacional, por el Estado o por editoriales comerciales; el Plan de Estudios de la LE’ 94 y algunos de sus programas, favoreció el reconocimiento de las disposiciones normativas para los dos ámbitos de formación en que se desarrollan los sujetos, así como propuestas para las tareas del aula. Otros documentos producidos por los profesores-alumnos<sup>18</sup>, especialmente, sus planificaciones, me colocaron ante su concepción del proceso, traducida en maneras de pensar la posible acción en el salón de clases.

---

<sup>17</sup> Entorno social.

<sup>18</sup> Los sujetos que participaron en esta investigación me proporcionaron algunos documentos producidos por ellos, como la contextualización escrita para los cursos del Eje Metodológico de la Licenciatura o vivencias relacionadas con la planificación.

La información recogida a través de las técnicas anteriores se tradujo en la construcción de los datos<sup>19</sup>, cuyos cimientos están conformados, precisamente, por "...las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables" (Taylor y Bodgan, 1992: 152), en tanto se convirtieron en el hilo fundamental para la interpretación y la conformación de la trama tejida alrededor de la planificación, su puesta en práctica y sus posteriores reacomodos, como lo experimentan estos sujetos.

Para el análisis de los datos, consideré pertinente el enfoque básico planteado por Taylor y Bodgan, que se matiza con algunas decisiones propias para seguir las pistas y construir interpretaciones. La consulta del capítulo 3. "Construcción de un objeto etnográfico en educación", de María Bertely (2000) también aportó ideas interesantes durante este proceso. Debo puntualizar que Taylor y Bodgan contemplan el análisis en tres etapas, primeramente, el descubrimiento en progreso, para identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones; luego la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio y, por último, la comprensión de los datos en el contexto en que fueron recogidos (Taylor y Bodgan, 1992: 159).

El proceso, como afirman estos autores, no fue nada sencillo. En la etapa de descubrimiento, la lectura inicial de los registros me llevó a elaborar esquemas en los que repetía la información y, aunque empezaba a vislumbrar algunas coincidencias y diferencias entre los planteamientos y comportamientos de los sujetos de la investigación, los resultados de mi incipiente análisis eran desorganizados. En varias ocasiones tuve que releer los datos y volver a los esquemas para entender cómo los estaba configurando. Decidí ir enumerando

---

<sup>19</sup> Guber explica la diferencia entre la "información", que se recoge en el campo a través de técnicas variadas y el "dato", construido por el investigador, al considerar que el mundo social es preinterpretado por los actores; apunta: "...el campo no provee datos sino información que solemos llamar, algo equívocamente, "datos". Cuando se dice que se "recolectan datos", se está diciendo que se revela información sobre hechos que recién en el proceso de recolección se transforman en datos. Esto quiere decir que los datos son ya una elaboración del investigador sobre lo real. Los datos son la transformación de esa información en material significativo para la investigación (Guber, 2004:85).



las recurrencias y marcando con plumón naranja las de un mismo informante; cuando encontraba coincidencias en los dos, utilizaba plumón verde. De igual manera, en las páginas en blanco del engargolado y en los márgenes de los registros escribía preguntas, conjeturas y redactaba ideas. A continuación incluyo algunos de estos esquemas, relacionados con las ideas acerca de formación de los sujetos y con la planificación:

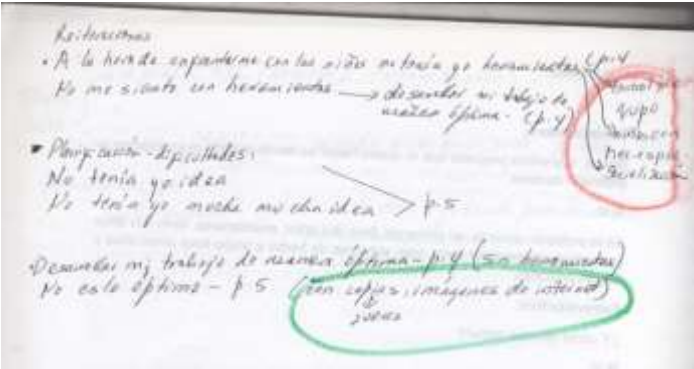
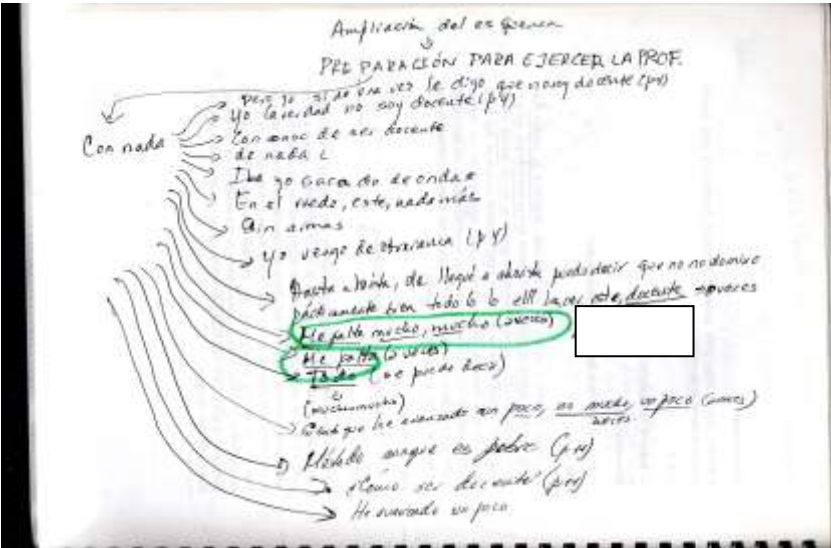


Fig.1 Formación de los sujetos.



En medio de la desorganización, el artículo de Vania Salles (1995), “Ideas para estudiar las fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco”, llegó para ofrecerme alternativas. La manera ordenada en que presenta sus temas, utilizando cuadros con fragmentos de sus registros, a los que antecede una explicación y que, posteriormente, va analizando, me condujo a pensar, por primera vez en mis temas emergentes; entonces, confeccioné mi primera lista tentativa de 15 temas:

- La preparación para enfrentar la docencia y la formación. “Siento que me falta mucho”.
- La planificación, concepción y proceso. “¿Cómo le hago?”
- La planificación: ¿Repensar el camino, intervenir o improvisar?
- El contexto y la familia: de la planificación a la clase.
- La planificación. Exigencias institucionales y control (Documentos normativos, CTE, examen, temporalidad)
- El grupo en la planificación.
- El tiempo desde la planificación hasta la clase.
- El libro de texto y la planificación.
- Las rutinas: ¿obstáculos o facilidades?
- Emisor, receptor y mensaje: la comunicación oral de la planificación a la clase.
- El cómo de la lectura: de la planificación a la clase
- Trabajo escolar y escritura.
- ¿Para qué el cañón en el aula?

- La tarea. Su lugar de la planificación a la clase.
- El trabajo individual y silencioso.

Con esta determinación de temas, elaboré un cuadro donde anotaba los fragmentos empíricos<sup>20</sup> de los registros correspondientes con ellos y dediqué una columna a escribir los comentarios que suscitaban, ya fueran provenientes del discurso oral o de las manifestaciones no orales y paralingüísticas.

Después del segundo taller en sesión del Seminario de Investigación II, donde la sugerencia más relevante fue la necesidad de ir conformando núcleos con los temas, comencé a pensar en un texto que ya había leído y que, sobre la base de tres tipos de actividad que movilizan el pensamiento del profesor, me permitía ir organizando los temas identificados: “Procesos de pensamiento de los docentes”, de Clark. La preactividad, la interactividad y la posactividad eran categorías prestadas<sup>21</sup> invaluable para la articulación que necesitaba. Es imprescindible mencionar que la formación docente, por ser una de las condiciones que está permeando a los sujetos de la investigación y de la que hablan en reiteradas ocasiones, es otro concepto básico en la conformación nuclear. Debo subrayar que los fragmentos seleccionados me condujeron a incluirle dos subtemas a esta categoría, relacionados con los discursos de cada uno de los sujetos: “Teoría tengo mucha, me falta la manera de aplicarla” y “Yo sé que me tengo que profesionalizar.” De esta manera fui identificando temas que pudieran contenerse en estas cuatro grandes categorías y destinándoles un color específico que me permitiera hacer visibles los nexos.

La segunda etapa, dedicada a la codificación, posibilitó ir determinando qué temas debía decantar porque se superponían, porque no contaban con suficientes datos recogidos o porque no eran tan importantes para la

---

<sup>20</sup> Cuando Bertely describe el proceso que sigue para el análisis en su investigación habla de “fragmentos empíricos” (Bertely, 2000:80).

<sup>21</sup> Así les llama Bertely a los conceptos y hallazgos producidos por otros autores que son valiosos para su investigación.

organización según los conceptos ya referidos; otros se fueron agregando (los ya mencionados en la categoría de formación) y acomodando (el alusivo a la lectura o al uso del cañón dentro de las rutinas). Como sugieren Taylor y Bodgan, “...ningún estudio utiliza todos los datos recogidos. Si no se ajustan, no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico” (Taylor y Bodgan, 1992: 169). Concreté la selección y organización de los temas como lo muestra el siguiente cuadro:

Temas			
La preparación para enfrentar la docencia y la formación.	La planificación didáctica como momento preactivo.	De la planificación a la interacción.	La posactividad: completando el modelo circular.
“Siento que me falta mucho.”	Concepción y proceso de construcción: “¿Cómo le hago?”	La tarea: su lugar de la planificación a la clase.	Repensando el camino: a) Entrevistas, evaluación y toma de decisiones. b) Preocupaciones jerarquizadas sobre el proyecto.
“Teoría tengo mucha, me falta la manera de aplicarla”.	Exigencias institucionales y control: a) Los documentos normativos. b) El Consejo Técnico Escolar y la Ruta de Mejora. c) La temporalidad para la	Las rutinas: ¿Obstáculos o facilidades?	Los pensamientos para la planificación y las reflexiones posteriores a la interacción. Revisión de documentos.

	entrega. d) El examen comprado.		
“Yo sé que me tengo que profesionalizar.”	Con proyecto didáctico o sin él: a) Influencias del contexto y la familia. b) Influencias del grupo. c) Considerando el libro de texto	El grupo en el momento de la clase:  a) Disciplina y control. b) El juego y el entusiasmo; el trabajo individual y la apatía.	
		¿Intervenir o improvisar?	
		La preocupación por el tiempo: de la planificación a la clase.	

La organización de los temas me llevó a diseñar varios índices tentativos que –debo mencionarlo- estuvieron en movimiento hasta el momento mismo de la redacción y mejoramiento del texto interpretativo, en tanto me mantuve tomando decisiones derivadas de mis relecturas y de las sugerencias de otros lectores. La categoría formación me encaminó a la construcción de un primer capítulo para revisar documentos normativos vinculados con los dos ámbitos de formación en que se involucran los sujetos que colaboraron con la investigación y orientó también la redacción del segundo, debido a que marcó pautas para describir y analizar notas referidas, tanto a sus condiciones laborales como a su preparación para ejercer la docencia.

En cuanto a la tercera etapa expuesta por Taylor y Bodgan, se remite a la responsabilidad que el investigador adquiere cuando interpreta los datos: debe aguzar la mirada para interpretar lo que los sujetos dicen por iniciativa propia o como respuesta a las preguntas; considerar sus efectos, como investigador,

sobre el escenario y reconocer los propios supuestos que han acompañado el proceso. En este tenor, reconozco en mí una transformación paulatina, puesto que inicialmente cualquier intento de análisis se convertía en evaluación, sin embargo, la voz y las acciones de los sujetos fueron ocupando el lugar que les correspondía en el camino hacia la comprensión.

Por último, la redacción de la tesis ha representado un reto que me ha hecho retornar al proceso seguido, incluso, reajustar temas fusionándolos con otros (el referido a la temporalidad para entregar las planificaciones, al libro de texto, al proyecto como modalidad de trabajo en Español y a la improvisación) o dejándolos de lado porque la información que debía sustentarlo no me parecía suficiente o exigía una profundización que extendía demasiado la escritura (la revisión de documentos alusivos a los pensamientos y reflexiones posteriores a la interacción).

Concluida la descripción del proceso metodológico, presento el documento escrito como resultado del trabajo investigativo.

## CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE QUE OFRECE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994 DE UPN EN LA LÍNEA PRIMARIA. SUS VÍNCULOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2011 Y LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL

Las historias de Vania y Fidel entrecruzan sus tramas en algunas vivencias, como docentes de la escuela pública mexicana y como alumnos de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, en la Línea Primaria, ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo en la sede Pachuca. En otras, sus historias transcurren por rumbos divergentes.

Vania, con 29 años de edad<sup>22</sup>, es maestra frente a grupo desde hace cinco años<sup>23</sup>; tres de ellos en Centros de Atención Infantil Comunitarios (CAIC), que son "...preescolares del DIF..." (E2 DTR 170914:3), puesto que cuenta con la Licenciatura en Intervención Educativa cursada también en la UPN, en la Línea Inicial; y dos en el nivel de Primaria, uno en multigrado y el otro en primero. La oportunidad de iniciarse en la experiencia docente con un contrato y luego de obtener una plaza administrativa la condujo, más tarde, a presentarse a concurso de oposición tras el que obtuvo su plaza como docente de Primaria, con la que lleva un año. Actualmente atiende un grupo de quinto grado en una escuela rural del Valle del Tulancingo.

Fidel, de 51 años, funge como maestro en servicio hace seis, todos en la misma escuela urbana de Pachuca, en la que comenzó. Con una carrera trunca en Ciencias de la Educación, que cursó "...hasta cuarto semestre nada más..." (E3 DTR 200914:3), labora por las mañanas en Comunicación Social en Gobierno, "...recabando información y como fotógrafo..." (E3 DTR 200914:3) y por las tardes, a partir de las 2:00, como maestro de cuarto grado. Su acceso a la

---

<sup>22</sup> La información que se presenta corresponde al momento del trabajo de campo.

<sup>23</sup> La información referida a las trayectorias laborales de los sujetos de la investigación ha sido elaborada a partir de las entrevistas 2 y 3, la primera a la profesora Vania y la segunda al profesor Fidel.



Secretaría de Educación Pública tuvo lugar “...Poor palancas...” (E3 DTR 200914:3), puesto que se le da “...la oportunidad de ingresar a al sistema por parte del Licenciado (...) Jorge Romero...” (E3 DTR 200914:3). Obtiene su plaza, con clave 81, y el director de la escuela le asigna un grupo de niños de tercer grado, aunque él pensó que trabajaría como administrativo. Por un año se hizo cargo del Aula de Medios, pero ante la disposición de que “...todos los planes 81 se (...) integraban a gru, frente a grupo...” (E3 DTR 200914:5), retomó la función que había desempeñado desde el principio.

Tanto Vania como Fidel han reconocido que su preparación para enfrentar el quehacer docente no es suficiente; la primera, porque su formación inicial le allana el camino para trabajar con niños de cero a cuatro años, para planificar actividades a nivel preescolar, pero no para desarrollar su tarea como maestra de Educación Primaria “...de una manera óptima” (E2 DTR 170914:4). El segundo, porque empezó a forjarse en la escuela, en el encuentro diario con los niños y con sus compañeros de trabajo, “...En el ruedo...” (E3 DTR 200914:4), como él mismo expresa, y “...con conocimiento de ser docente, de de de nada” (E3 DTR 200914:3). Reconocer estas condiciones condujo a Vania y a Fidel a optar por el ingreso a la Licenciatura en Educación y ambos comenzaron a cursar su primer semestre en febrero del año 2013. Sin embargo, Fidel decidió solicitar una licencia temporal y, en el momento del trabajo de campo, mientras Vania cursaba el cuarto semestre, Fidel se encontraba en segundo.

Las condiciones descritas ubican a ambos sujetos en dos ámbitos de formación: la que tiene lugar en la escuela a través del proceso de socialización profesional<sup>24</sup> y la que provee la Universidad como institución formadora. Davini posibilita entender la importancia de estos ámbitos “...en cuanto ambientes de

---

<sup>24</sup> Zabalza se refiere a la socialización profesional cuando habla de la importancia de las investigaciones acerca del pensamiento del profesor. Retoma a Sanders y MacCutcheon, quienes emplean esta categoría para describir el proceso de incorporación e integración de los docentes a su trabajo, en tanto “...son los otros profesores y las costumbres y patrones de actuación del Centro los que van configurando las teorías de acción de los profesores noveles” (Zabalza, 1986: 132).

modelación de las prácticas y del pensamiento, de la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995: s/p). La autora señala que la socialización profesional, “...se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente, en los que, finalmente, el docente aprende las “reglas” del oficio” (Davini, 1995: s/p). Mientras tanto, la preparación inicial o de grado es tarea de los institutos o universidades, conforme a planes de estudio. Resulta interesante destacar la afirmación de Davini en relación a la importancia que adquieren los dos ámbitos en la formación: “...la institución escolar tiene un peso por lo menos equivalente al de la formación de grado de los docentes” (Davini, 1995: s/p).

El presente capítulo se propone revisar y establecer vínculos entre los documentos curriculares que rigen los dos ámbitos: el universitario, que propicia la profesionalización formalizada y la escuela como espacio laboral en el que el docente se convierte en mediador de las prescripciones curriculares a partir del trabajo que realiza con los niños.

#### 1.1- El Plan de Estudios de la LE '94: hacia un perfil integral de formación

Desde el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), publicado el 29 de agosto de 1978, el gobierno de José López Portillo reconocía a la educación como un factor decisivo para el crecimiento de México y, por ende, la imperiosa tarea de formación y superación del magisterio. Así, la Universidad nació con la finalidad de “...prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (*Decreto de Creación*, 1978:15), sobre la base del cumplimiento de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.

Cuando Olga Luz Jiménez (2013) aborda el tema de “La oferta de licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo desde su creación hasta la fecha” retoma del Decreto mencionado las exigencias para ingresar a los

Programas de la institución: “haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato” (*Decreto de Creación*, citado por Jiménez, 2013:16), y plantea que las actividades académicas desplegadas por las diferentes unidades del país respondían “...a la necesidad de elevar la calidad educativa de los maestros de educación básica, de los docentes con perfil normalista formados en los planes y programas de estudios considerados como caducos” (Jiménez, 2013:17). En este sentido, dos de los Programas que acogieron a los profesores fueron la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan, 1975 y la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979.

Posteriormente, comienzan a funcionar la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985; sin embargo, los anteriores programas mencionados estuvieron caracterizados por la rigidez de sus planes y la “...excesiva centralización e inflexibilidad académica en los procesos de diseño curricular y de evaluación del aprendizaje” (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003: 13); como consecuencia y, tomando en consideración el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año 1992, tuvo lugar un “...ejercicio de reflexión y autocrítica...” (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003: 15) que condujo a la Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES), no solo enfocada al ajuste de los contenidos de los programas, también derivó en:

...una reorganización más profunda, que tomó en cuenta los avances de las licenciaturas en operación, y el perfil que en ese momento constituía la demanda de los profesores en servicio, la concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos de la educación básica en nuestro país (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003:15).

Esta es la coyuntura que da margen al surgimiento de la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE '94), inscrita en el programa de Reformulación, que constituye parte del Campo de Formación de Profesionales de la Educación y que sitúa el proceso formativo como una posibilidad de problematizar la realidad educativa y de poner en el centro la propia práctica del docente (UPN, 1994c). Las vertientes de formación que el programa contempla se dirigen, en primer lugar, a “...promover que el profesor reconozca los sucesos de su práctica y

empiece a otorgarles nuevos significados...” (UPN, 1994c: s/p) a partir de la comprensión de su propia acción y, consecuentemente, de la reelaboración de un conocimiento personal en favor de transformar su enseñanza. En segundo lugar, aparece la elaboración de la calidad del desempeño docente, sobre la base de:

...un conocimiento de los conceptos, procesos y problemas metodológicos de un objeto de conocimiento (el objeto que se desea enseñar y que es materia de aprendizaje de un grupo de alumnos); de la comprensión de los sujetos que aprenden, del análisis de la interacción grupal, los procesos escolares y los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, región o estado... ..” (UPN, 1994c: s/p)

Ambas vertientes -aclara el Programa- quedan expresadas en la docencia, orientada desde una perspectiva crítica y entendida como la acción “...que impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje...” (UPN, 1994c: s/p), definido, a su vez, como “...un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad” (UPN, 1994c: s/p).

El documento destaca que a través de la docencia se contribuye a la formación integral del sujeto, que se considera constructor y, desde esa perspectiva, adquiere conciencia de su papel como actor social comprometido con la transformación de la realidad. Los elementos básicos para dicha formación aparecen agrupados en seis grandes rubros de competencia: cultura pedagógica; conocimiento filosófico-social; habilidades y destrezas didácticas; habilidades y capacidades para la indagación; generación de acciones sociales vinculadas con el contexto y que pueden abordarse desde la práctica educativa; habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo y la sociedad.

El desarrollo de estas competencias genéricas encuentran en la práctica docente su ámbito de acción, y es ella el punto articulador entre los intercambios que el profesor sostiene en las sesiones con el grupo y con sus asesores en la Universidad y su quehacer en la escuela. Alfonso Torres Hernández (2013), actual Director de la institución en Hidalgo reconoce la importancia de este

vínculo cuando refiere que la modalidad de estudio privilegiada en la Universidad ha sido la semiescolarizada –el Plan contempla también la intensiva y a distancia-, puesto que le posibilita al profesor cumplir con su función como docente durante la semana y socializarla “...de manera articulada con la reflexión teórica en sesiones grupales los sábados” (Torres, 2013:47). Así, se va transitando hacia el cumplimiento del propósito de la Licenciatura:

Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción (UPN, 1994c: s/p).

Es imprescindible, entonces, revisar el perfil de ingreso que la Licenciatura exige para que sea posible considerar a la práctica docente como objeto de reflexión, conocimiento, comprensión y modificación. El Plan toma en cuenta la heterogeneidad que caracteriza a los profesores en servicio y menciona rasgos como: “...ser sujeto (sic) que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio-laboral” (UPN, 1994c: s/p). Señala que el aspirante es un profesor en servicio de educación primaria y preescolar que:

- Realiza funciones de docencia, técnico-pedagógicas, administrativas y d (sic) apoyo en las escuelas públicas de educación preescolar y primaria principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo, sin él o con varios grupos.
- Se diferencia por sus condiciones socio-laborales desempeñándose con una o dos plazas u otros empleos, su relación contractual temporal o de base, comisionado, en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto.
- Desempeña la docencia en ámbitos diversos como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural-marginal y el indígena.
- Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión y/o desempeño en otro empleo.
- Tiene expectativas académicas, laborales, económicas y sociales diferenciadas.
- Cubre distancias entre su lugar de residencia o trabajo y la institución, condición que le posibilita o dificulta su superación profesional.
- Utiliza sus diferentes saberes y habilidades en forma diferenciada para realizar su labor pedagógica y social.

- Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica).
- Sus hábitos de estudio y conocimientos adquiridos son escasos, en virtud de la forma determinante del modelo de tradición institucional prevaleciente en el sistema educativo nacional (UPN, 1994c: s/p).

Resulta interesante añadir algunos de los requisitos básicos para el ingreso que aparecen en la página oficial de la UPN-Hidalgo<sup>25</sup>: ser docentes en servicio con una antigüedad mínima frente a grupo de 1 año; presentar el certificado de Normal Básica o de Bachillerato, además de una Constancia de Servicio expedida por el Instituto Hidalguense de Educación (IHE) y una copia del último talón de cheque.

Con respecto a las condiciones de las generaciones que han ingresado a la Licenciatura a partir del año 2008 comenta Torres:

...se han caracterizado por tener un perfil diferente al establecido en el plan de estudios: se aceptó alumnos con menos de un año de experiencia docente o adscritos al ámbito administrativo, hechos que en la práctica han dificultado el desarrollo de contenidos, estrategias didácticas y actividades previstas según el programa, sin evidencia de las adecuaciones realizadas por los asesores debido a esta situación (Torres, 2013:51).

Agrega que esta situación es la consecuencia de la jubilación masiva de profesores en Hidalgo y de la incorporación al servicio docente de personas "...sin el perfil profesional requerido mediante un beneficio sindical (herencia de plazas)" (Torres, 2013:51).

Llaman la atención dos señalamientos del Director: uno se refiere a la aceptación de alumnos vinculados al ámbito administrativo y el otro al ingreso a la docencia por herencia de plazas. El cuanto al primero, tendría que precisarse qué tipo de función administrativa constituye una limitación para que el centro de la discusión en las sesiones de los cursos de la Licenciatura sea la práctica docente, puesto que desde el perfil trazado por el Plan de Estudios un rasgo que apunta a la heterogeneidad de los aspirantes es el desempeño de funciones administrativas, pero tampoco aparecen precisadas. En cuanto al segundo, las

---

<sup>25</sup> <http://www.upnhidalgo.edu.mx/le.html>

razones por las que una persona ingresa a la labor docente son variadas, por ejemplo, por palanca o debido a la venta de plazas; sin embargo, aunque los alumnos se encuentren en alguno de los dos casos, si cuentan con el bachillerato terminado, pueden ser aceptados.

La razón de ser de los anteriores comentarios se sustenta, precisamente, en la posibilidad de cursar la Licenciatura para los sujetos de la investigación, con historias profesionales y laborales diferentes, como también los son sus caminos para ingresar al quehacer docente. De cualquier manera, el trayecto que están recorriendo deberá conducirlos a cumplir con el perfil de egreso señalado por el Plan de Estudios:

El egresado de la Licenciatura en Educación:

- Poseerá una conciencia social comprometida con valores contenidos en el Artículo 3o. constitucional.
- Será un promotor de la identidad nacional con la incorporación de contenidos regionales como elementos de cohesión en el marco del nuevo orden mundial.
- Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional.
- Podrá responder en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten.
- Será profesional en al (sic) docencia que transforme e innove su práctica docente con base en las características socio-culturales y necesidades e intereses de sus alumnos en el nivel donde se desempeña.
- Habrá incorporado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar su calidad como docente.
- Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de las diversas prácticas educativas para incorporar y/o diseñar propuestas innovadoras.
- Contará con elementos socio-históricos que le permitan comprender he (sic) influir en la transformación del contexto regional y nacional donde realice su práctica docente.
- Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa.
- Tendrá un amplio conocimiento de cultura pedagógica en relación con al (sic) escuela pública, los sujetos involucrados, los contextos en los que se desenvuelve y de los contenidos educativos, para mejorar la calidad de su práctica docente.

- Será capaz de realizar trabajo colegiado en el ámbito de su competencia para influir y modificar condiciones institucionales y de organización académica.
- Manifestará habilidades y actividades que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización (UPN, 1994c: s/p).

Revisar con detenimiento, tanto los elementos básicos de formación como los rasgos del perfil -que manifiestan un apretado vínculo- permite concluir que el egresado que pretende formarse con este Plan de Estudios resulta un profesional con posibilidades de un desarrollo integral, agente de cambio social desde su papel de docente; que pone en juego, en situaciones diversas y considerando el contexto en que se desenvuelve, sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores; que muestra dominio didáctico, pero también reflexiona sobre su quehacer docente y lo convierte en objeto de investigación para valorarlo y asumir críticamente su transformación; con una identidad profesional bien cimentada, que lo conduzca a trazarse y cumplir metas, a plantear y ejecutar propuestas, a involucrarse en el trabajo colectivo en favor de atender a necesidades de la institución en la que labore y, desde su función, a las de la comunidad.

#### 1.1.1- Las Áreas y Líneas de Estudio: incorporando los fundamentos de la cultura pedagógica

En cuanto a la estructuración del Plan, han sido contempladas dos áreas de estudio: la Común -que incluye los cursos encargados de ofrecer al profesor-alumno los fundamentos de la cultura pedagógica -conformada por el Eje Metodológico y las líneas Psicopedagógica, Ámbitos de la Práctica docente y Socioeducativa, y la Específica, que se enfila a proporcionar "...soluciones didácticas significativas a los problemas de la relación entre los contenidos de enseñanza, las características y los niveles de desarrollo del educando y las condiciones de realidad en que labora" (UPN, 1994c: s/p). Mientras que los cursos del Área Común deben ser transitados por todos los estudiantes, los concernientes al Área Específica están determinados por el nivel en el que se



encuentran adscritos (Preescolar o Primaria) y por las funciones que realizan (docentes frente a grupo, directivos o Apoyos Técnicos).

El documento señala que, en el caso del Eje Metodológico, hay tres propósitos que deben alcanzarse: ofrecer espacios y actividades para que los profesores-alumnos articulen los contenidos horizontal y verticalmente; favorecer "...la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles..." (UPN, 1994c: s/p), con la finalidad de que adquieran fundamentos para plantear, desarrollar y aplicar proyectos innovadores encaminados hacia procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en sus escuelas y proporcionar elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la elaboración de tres opciones de proyectos como una vía de titulación: de intervención pedagógica, de gestión escolar o pedagógico de acción docente.

A través de los cursos que se estudian en la Línea Psicopedagógica los profesores-alumnos analizan y critican su quehacer profesional, además de elaborar estrategias didácticas que lo enriquecen; de esta manera, durante su proceso de formación y, sistemáticamente, podrán ir transformando su práctica. Partiendo del análisis comparativo de diversas teorías del desarrollo intelectual del niño, de corrientes pedagógicas y de las formas en que se construyen individual y socialmente el conocimiento, "...el estudiante estará en condiciones de analizar críticamente los planes y programas de preescolar y primaria desde una perspectiva amplia" (UPN, 1994c: s/p).

En el quinto semestre, específicamente, se contempla el curso "Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje"<sup>26</sup>, en estrecho

---

<sup>26</sup> Desde el nombre del propio curso el término empleado es planeación. A partir de las lecturas que se proponen se introducen otros como "programación" e "instrumentación", ambos sinónimos de planeación. Así, para Margarita Pansza González y otros, la planeación didáctica (instrumentación) resulta "...la organización de los factores que intervienen en el proceso de 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" (1988: 10).

vínculo con su antecedente: “Análisis curricular”. Durante el curso, los profesores-alumnos tienen la posibilidad de analizar “...con un sentido crítico constructivo las propuestas de planeación, comunicación y evaluación que se presentan en los planes y programas de preescolar y primaria” (UPN, 1994b: 6), partiendo de la revisión de algunos enfoques pedagógicos: didáctica tradicional, tecnología educativa, didáctica crítica, pedagogía operatoria o constructivista, pedagogía institucional y experiencias de la vida cotidiana. La intención es que logre generar estrategias y que pueda llegar a construir su “...modelo propio de planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al nivel, grupo, institución y contexto en el que se labora...” (UPN, 1994b: s/p). En dependencia de cómo conciba el profesor-alumno su formación, esta intención tendrá repercusiones en su quehacer diario en la escuela por la importancia que reviste el proceso de planificación.

En cuanto a la Línea Ámbitos de la Práctica Docente, sitúa en el centro al grupo escolar, a la escuela y a la comunidad, y considera las formas de construcción de significado acerca de la realidad que le permiten al profesor-alumno entender e interiorizar su práctica docente como hecho histórico concreto, a partir de diversas posturas teórico-filosóficas: “La síntesis que se realiza entre el hecho y su interpretación, es lo que finalmente le brinda la posibilidad de reformular, con intención y conciencia crítica (sic), su labor cotidiana” (UPN, 1994c: s/p).

El objeto de estudio de la Línea Socioeducativa es “...el proceso social a través del cual el estado y la sociedad mexicanos han instrumentado distintos proyectos educativos a lo largo de la vida nacional” (FOMES, 1994: s/p); así, los cursos que la conforman deben propiciar que el maestro-alumno se mire como “...sujeto histórico, social y profesional indispensable de estos procesos, es

---

Lapassade (1977), por su parte, llama “plan de trabajo” a la distribución anual, semanal y personal del programa; mientras que J. Eduardo García y otros, se refieren a “planificación” cuando aluden al modelo didáctico y a cómo este determina dicha tarea y el desarrollo del programa de actividades; igualmente señalan que el profesor “programa”, es decir, fundamenta, selecciona y organiza la secuencia de actividades en que se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

decir, como el protagonista y co-responsable de la concreción de los mismos.” (FOMES, 1994: s/p)

Con respecto al Área Específica, el Plan señala que se encarga de “...las situaciones educativas que los profesores-alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto donde se ubican y la función que desempeñan desarrollen sus actividades de manera profesional...” (UPN, 1994c: s/p). Por esta razón, los cursos del área responden a tres líneas de formación: Preescolar, Primaria y Gestión Escolar.

En tanto los cursos que se ofrecen incluyen “...soluciones didácticas significativas a los problemas de la relación entre los contenidos de enseñanza, las características y los niveles de desarrollo del educando y las condiciones de la realidad en que labora...” (UPN, 1994c: s/p) el profesor-alumno, contribuyen al análisis de las problemáticas que se trabajan en el eje metodológico y al planteamiento, desarrollo y aplicación de proyectos innovadores.

A continuación se presenta una breve descripción de los cursos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua –ubicados en esta Área- para conocer los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que se abordan y que abonan al proceso de planificación en la asignatura de Español.

#### 1.1.2- Los cursos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el Área Específica. Discusiones teóricas y perspectivas didácticas

Los cursos “El aprendizaje de la Lengua en la Escuela” y “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula”, se ubican en los semestres tercero y quinto de la Licenciatura, en la Línea de Educación Primaria. El Programa Indicativo de “El aprendizaje de la Lengua en la Escuela” subraya que los cursos de esta línea “...abordan el análisis de contenidos temáticos propios de la educación primaria, tales como la enseñanza del Español, las Matemáticas, las Ciencias Naturales, etc.” (UPN, 1994a: 5) y se estructuran

tomando como base la realidad de la práctica docente, los enfoques, concepciones, teorías, métodos y técnicas que se derivan de las disciplinas incidentes en el proceso educativo.

Es importante aclarar que el curso “El aprendizaje de la lengua en la escuela” resulta el antecedente de “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula” y, en este sentido, posibilita que el profesor-alumno reflexione acerca de los fundamentos teóricos que guían la práctica docente en la enseñanza de la lengua y la literatura, además de apropiarse de conceptos que orientan hacia el planteamiento de un enfoque comunicativo en el desarrollo del lenguaje. El enfoque sienta las bases de las Prácticas Sociales del Lenguaje como vehículo para favorecer las competencias comunicativas trazadas en Plan de Estudios 2011 y en los Programas de Español correspondientes a la Reforma Integral de la Educación Básica.

El propósito general que se traza el curso exige

Que el profesor-alumno reflexione acerca de la naturaleza del lenguaje y la lengua en relación con el proceso de apropiación que realiza el alumno de primaria para desarrollar competencia en el uso de la lengua oral y escrita en diversos contextos (UPN, 1994a: 6).

Para caminar hacia su logro el Programa se estructura en cuatro unidades. La primera, “Los enfoques de la enseñanza-aprendizaje de la lengua”, propicia reflexiones generales acerca de los enfoques que han sustentado los planes y programas de Español en la Educación Primaria, con la finalidad de reconocer la relación existente entre las concepciones de la lengua y sus implicaciones pedagógicas y didácticas; la segunda, “La adquisición de la lecto-escritura en educación primaria”, posibilita la revisión del proceso de adquisición inicial de la lengua escrita y su relación con los métodos de enseñanza; la tercera, “El desarrollo de la comunicación oral y escrita”, aborda el análisis de las formas en que se puede generar el desarrollo y uso funcional de la lengua oral y escrita; además, presenta sugerencias para favorecer la práctica de la lectura y la escritura en el aula; por último, la cuarta, “La enseñanza-aprendizaje de la

literatura”, favorece la revaloración de la lengua literaria considerando su importancia en la formación integral del niño.

Los contenidos que se tratan en estas unidades no solo le abonan al propósito del propio curso, sino que resultan fundamentales como soporte en la elaboración de propuestas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, eje principal en las unidades del curso de “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula”.

En la Guía del Estudiante, el propósito de este último curso mencionado exige que “...el profesor-alumno, a partir de una fundamentación teórica y práctica, elabore alternativas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los diversos aspectos de la lengua y la literatura, que conforman los planes y programas de la escuela primaria” (UPN, 1996: 7). En este tenor, la primera unidad sienta las bases para reflexionar –de nueva cuenta- acerca del lenguaje como una totalidad, en contraposición a la fragmentación que impusieron los enfoques gramaticales en la enseñanza de la lengua. Así, se abren las posibilidades para discutir sobre la necesidad de planificar actividades que propicien, en el aula, el uso del lenguaje a partir de una concepción integral.

Recorrer las tres unidades restantes da margen a la revisión de materiales que abordan, desde el punto de vista teórico y con sugerencias metodológicas, diversos tipos de texto orales y escritos, así como estrategias para su comprensión y producción. La finalidad de estas unidades se enfoca a la construcción de propuestas metodológicas enfiladas a desarrollar competencias en el uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

El tránsito por ambos cursos resulta medular para analizar y remover las concepciones que, sobre la planificación en la asignatura de Español, han permeado la práctica de los profesores-alumnos.

Posterior a esta somera revisión de los documentos rectores que constituyen la guía para la formación de los profesores-alumnos en una institución de

Educación Superior, el siguiente paso se dirige a presentar, también de manera general, los lineamientos del Plan de Estudios 2011 -vigente para la Educación Básica- con respecto a la planificación y, en especial, los trazados por los Programas de Español de cuarto y quinto años de Educación Primaria, tomando en cuenta los grados que atienden los sujetos de la investigación. Estas referencias facilitarán establecer vínculos entre los fundamentos que ofrecen los cursos de la Licenciatura para el diseño de la planificación didáctica en dicha asignatura y los requerimientos de los documentos normativos en el nivel donde se desarrolla su quehacer docente.

#### 1.2- El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. Orientaciones para la planificación didáctica en los Programas de Español de 4° y 5° grados

El Plan de Estudios 2011 constituye el punto de articulación de los tres niveles que conforman la Educación Básica. Los Planes que le antecedieron incorporaron el enfoque de competencias en diferentes momentos: Preescolar en 2004; Secundaria en 2006 y Primaria en 2009; para consolidar este proceso, el Plan 2011 pretende –desde el discurso- aportar “...una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011a: 9). Desde su “Presentación”, el documento señala la importancia de la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los estudiantes de los tres niveles, colocando “...en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares...” (SEP, 2011a: 8), para favorecer el logro del perfil de egreso de la Educación Básica. Cuando el documento habla de periodos escolares se refiere a los cuatro cortes, de tres grados cada uno, en que los que se han delineado los dichos estándares: los tres años de preescolar, del primer al tercer grado de primaria, luego del cuarto al sexto y, finalmente, los tres años de secundaria.

En esta misma dirección, agrega el Plan que el sistema educativo deberá encauzar sus acciones para posibilitar el egreso de estudiantes:

...que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, 2011a: 9).

Al reconocer la importancia de preparar al ciudadano para insertarse en un mundo globalizado, subraya que su formación debe contemplar las dimensiones nacional y global; la primera, en favor de la cimentación de la identidad personal y nacional; la segunda, para que pueda constituirse como “un ser universal” (SEP, 2011a: 25), responsable, activo, “...capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2011a: 25).

En este entendido, el perfil de quienes egresan de la Educación Básica debe alcanzar los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011a: 39 y 40).

El camino hacia la formación que delinea este amplio “deber ser” se irá construyendo en la medida que los estudiantes logren ir desarrollando las igualmente abarcadoras y utópicas “Competencias para la vida” que el documento señala como punto de arribo, en tanto se propicien oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas: Competencias para el aprendizaje permanente, Competencias para el manejo de la información, Competencias para el manejo de situaciones, Competencias para la convivencia, Competencias para la vida en sociedad.

Estas competencias apuntan a una alfabetización con el sentido amplio que exige la sociedad interconectada actual, incluyendo la necesidad de ser aptos para enfrentar la competencia global; la necesidad de aprender a aprender como garantía de seguir incorporando recursos durante toda la vida; moverse en los términos de la negociación en la relación con los otros, lo que incluye el respeto, la colaboración; la responsabilidad social, contando con una visión crítica que permita hacer propuestas y enfrentar la injusticia.

La base sobre la que se soporta el trayecto hacia ese “deber ser” está constituida por los Principios Pedagógicos, que, según los planteamientos del Plan de Estudios, parten de una visión amplia desde el punto de vista curricular, contribuyen a la transformación de la práctica docente, al logro de los aprendizajes y a la mejora de la calidad educativa. Los doce principios son: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad; incorporar temas de relevancia social; renovar el pacto entre el



estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo y la tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Aunque todos los principios –como aclara el documento- tienen incidencia en la práctica docente, los ocho primeros son medulares para la planificación didáctica que elabore el maestro; como consecuencia, a continuación aparecen algunos apuntes que los comentan.

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje:

El Plan establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante y que desde etapas tempranas es necesario generar capacidades para aprender a lo largo de su vida, “...desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear...” (SEP, 2011a: 26).

Deben considerarse los conocimientos, creencias y suposiciones acerca de “...lo que se espera que aprendan...” (SEP, 2011a: 26) los estudiantes, así como la diversidad social, cultural, lingüística, de estilos y ritmos de aprendizaje. Es imprescindible “...comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés” (SEP, 2011a: 27).

En el principio se hace presente la incidencia de la perspectiva sociocultural correspondiente a la corriente constructivista; así, las ideas fundamentales giran alrededor de cómo construye el sujeto el conocimiento y de cómo arriba a un aprendizaje significativo, cuya base se constituye sobre sus conocimientos previos.

- Planificar para potenciar el aprendizaje

En este principio se puntualizan las exigencias y propuestas para la planificación, que debe concebirse de manera que potencie el aprendizaje de los alumnos y los conduzca al desarrollo de competencias. El Plan sugiere organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, que representen desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

El documento precisa que para diseñar una planificación se requiere de la selección de estrategias didácticas que movilicen saberes; igualmente, de estrategias evaluativas en congruencia con los aprendizajes esperados, en tanto son los referentes para su diseño. Las evidencias de desempeño deben brindar información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011a: 27).

Las actividades diseñadas deben considerar:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes? (SEP, 2011a: 27)

Tanto los requerimientos mencionados como las interrogantes insisten –en estrecho vínculo con el principio anterior- en el papel del estudiante en su propio aprendizaje, por lo tanto, sus intereses y sus saberes deben colocarse en el centro de la planificación del docente para favorecer su implicación en el desafío que significa construir el conocimiento. Asimismo, destacan la importancia de los aprendizajes esperados para direccionar el diseño de las actividades y como puntos de referencia para la evaluación y la toma de decisiones que de ella se deriva.

- Generar ambientes de aprendizaje

El Plan define el ambiente de aprendizaje como el “...espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011a: 28). Con esta perspectiva -aclara- “...se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011a: 28).

Entonces, el documento formula criterios medulares para crear ambientes propicios para el aprendizaje:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro (SEP, 2011a: 28).

El hogar es considerado otro ambiente de aprendizaje fundamental en el que los padres de familia pueden intervenir para apoyar las actividades académicas de los estudiantes, organizando el tiempo y el espacio en casa.

- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

En este principio se destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje que contemplen el trabajo colaborativo: “...orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011a: 28).

En la generación de condiciones favorables para conseguir la colaboración entre los sujetos interactuantes en el aula, el Plan estima necesarios requerimientos como la inclusión; la determinación de metas comunes; el liderazgo compartido; el intercambio de recursos; el desarrollo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad; así como la definición de los entornos: “...presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono” (SEP, 2011a: 28).

- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

Para la explicación de este principio, el Plan expone cómo entiende la noción de competencia -definida también en otros apartados del documento-, qué son los Estándares Curriculares y qué los aprendizajes esperados. Señala: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a: 29).

En apartado “Competencia para la vida”, de la segunda sección “Características del Plan de estudios 2011. Educación Básica” (SEP, 2011), el documento subraya que las competencias se movilizan en la acción, tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y que los recursos empleados llegan a reestructurarse o a extrapolarse en dependencia de la situación. Entonces, puede decirse que quien ha desarrollado una competencia afronta y resuelve situaciones cotidianas –más o menos complejas- en un contexto determinado y que para lograrlo moviliza sus recursos: conocimientos, capacidades, actitudes, valores; además, puede transferirlos a situaciones similares o de la misma familia.

Acerca de los Estándares apunta:

...son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto (SEP, 2011a: 29).

Añade que los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y que, conjuntamente con los aprendizajes esperados, se convierten en referentes para evaluaciones nacionales e internacionales. Los aprendizajes esperados, por su parte, son los indicadores de logro que,

...en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011a: 29).

No puede eludirse el hecho de que los estándares- provenientes del ámbito empresarial- responden a evaluaciones dictadas desde organismos internacionales que imponen sus valoraciones y equiparan, en sus resultados, a los países desarrollados con los países en vías de desarrollo. En el caso de los aprendizajes esperados, constituyen la concreción, a más corto plazo, de los resultados medibles de logros, incluso, deben descomponerse en las rúbricas evaluativas para indicar el nivel en que se encuentra de cada estudiante.

- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

En este principio el Plan toma en cuenta la diversificación de materiales que circulan en la sociedad actual y que implican también diversidad de formatos y medios de acceso. Destaca, entonces, que se requieren habilidades específicas para su uso, y cómo “...una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente...” (SEP, 2011a: 30).

Entre esos materiales menciona los acervos para la Biblioteca Escolar y de Aula; los audiovisuales, multimedia y el Internet; además de los recursos educativos informáticos: objetos de aprendizaje, planes de clase y reactivos (digitales), así como los portales “Explora Primaria” y “Explora Secundaria”.

- Evaluar para aprender

Este el principio que el Plan aborda con mayor amplitud, seguramente por el peso que se le confieren a las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales.

El documento reconoce el papel del docente para la concreción del principio:

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio (SEP, 2011a: 31).

También presenta la definición de evaluación de los aprendizajes: “...es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar

retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011a: 31).

La anterior definición apunta al enfoque formativo de la evaluación, en tanto conduce a la toma de decisiones para la mejora del desempeño de los estudiantes, que los implica a ellos mismos, a los docentes, a los padres de familia y a las autoridades educativas. El documento puntualiza que el docente necesitará hacer explícitas las formas en que los estudiantes pueden superar las dificultades, por lo tanto, “...una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño” (SEP, 2011a: 31).

El Plan aclara dónde se encuentran los referentes para la evaluación en cada nivel educativo, que en el caso de Preescolar son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo y en el de Primaria, se encuentran en cada bloque de las asignaturas.

En cuanto a los tipos de evaluación, a los momentos en que tienen lugar y a los fines de su aplicación, el Plan se refiere a:

...las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las formativas, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las sumativas, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado (SEP, 2011a: 32).

Igualmente considera la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes, aunada a la heteroevaluación, aplicada por el docente. Entre los instrumentos que contempla para la obtención de evidencias se encuentran la rúbrica; las listas de cotejo; el registro anecdótico; la observación directa; las producciones escritas y gráficas; los proyectos colectivos de búsqueda de información; la identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución; los esquemas y mapas conceptuales; los registros y cuadros de actitudes

observadas en los estudiantes en actividades colectivas; los portafolios y las pruebas escritas u orales.

La lista de posibilidades es amplia, sin embargo, habría que considerar cuáles de estos instrumentos privilegian los docentes, por qué razones y con qué intenciones.

- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

El principio deja claro que la educación es un derecho fundamental y una posibilidad para “...ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2011a: 35).

El Plan señala que, al reconocer la diversidad existente en el país, el sistema educativo considera imprescindible una educación pertinente e inclusiva: pertinente, al valorar, proteger y desarrollar las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo; inclusiva porque se encarga de reducir la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita la discriminación.

Agrega que los docentes deben ser empáticos con formas culturales heterogéneas y con las necesidades de los alumnos, que pueden ser distintas a sus concepciones. Sin embargo, estos requerimientos del Plan no son suficientes frente a la complejidad social, de la cual la escuela resulta un ámbito de reproducción.

Con respecto al mapa curricular, el Plan señala que está conformado por “...espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular” (SEP, 2011:41). De manera horizontal, se observan la secuencia y la gradualidad de las asignaturas; verticalmente, la definición por periodos escolares apunta hacia la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales” (SEP, 2011a: 41).

Los cuatro campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

A continuación aparecen breves referencias al campo Lenguaje y comunicación por la importancia que adquiere en cuanto a las precisiones para trabajar con la asignatura de Español en la Educación Primaria.

El Plan comienza puntualizando que la finalidad del campo es “...el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (SEP, 2011a: 43); así, durante la Educación Básica los alumnos deberán aprender y desarrollar “...habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros...” (SEP, 2011a: 43); necesitarán oportunidades para identificar problemas y solucionarlos; para comprender, interpretar y producir textos diversos y para reflexionar individual o en colectivamente acerca de estos, aportando y discutiendo ideas.

El documento reconoce la relevancia de tomar en cuenta la heterogeneidad de los bagajes previos de los alumnos, relacionada con sus condiciones sociales y culturales; en el caso del lenguaje, estima los conocimientos con que cuentan al ingresar a la escuela. Igualmente, considera la repercusión del momento histórico en que les corresponde vivir, en tanto tiene implicaciones, por ejemplo, para las concepciones actuales acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura:

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011a: 43 y 44).



Entonces, el Plan alude a las consecuencias de estas concepciones a la hora de hablar de métodos y de la didáctica, “...porque se transita, a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua” (SEP, 2011a: 43). La tarea de la escuela –comenta- es involucrar a los alumnos en prácticas sociales y culturales del lenguaje, puesto que el énfasis de su estudio ya no está en la estructura, sino en su uso, en sus convencionalidades y en sus especificidades.

El hincapié que hace el Plan en la habilidad lectora tiene repercusiones en los Estándares Curriculares trazados para la asignatura de Español, específicamente para los estándares nacionales de habilidad lectora que establecen el número de palabras por minuto que deben leer los alumnos en cada grado, desde primero de Primaria hasta tercero de Secundaria. Este criterio parece contradecir el discurso que prioriza las prácticas sociales y culturales del lenguaje, puesto que en la cotidianidad, cuando se lee en voz alta para comunicar un texto a un auditorio (Solé, 2007), la finalidad no es demostrar que se lee velozmente, mucho menos de manera atropellada para que alguien cuente las palabras leídas por minuto; lo que pretende el lector es que las personas a quienes dirige su lectura disfruten y comprendan el mensaje, entonces, emplea recursos para hacerla amena y comprensible, como la entonación, el énfasis, pausas, entre otros. Una lectura oral eficaz requiere de la comprensión del texto, así es que el lector necesita de encuentros e interacciones anteriores con él.

Para cerrar los comentarios acerca del Plan de Estudios 2011 es importante destacar que el documento también enuncia los Estándares Curriculares de Español, detallados en cada Programa según el periodo escolar. Dichos Estándares se agrupan en cinco componentes:

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.

- Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

Antes de ahondar en los planteamientos de los Programas de Español de cuarto y quinto grados y, especialmente, en las exigencias y sugerencias para la planificación, es imprescindible aclarar que, en el momento del trabajo de campo, aunque continuaba vigente el Plan de Estudios 2011 –sigue siéndolo- los primeros dos grados de la Escuela Primaria, en la asignatura de Español, atravesaban por cambios en sus materiales de apoyo: Libro para el Maestro, Libro de Texto del alumno y Libro de Lecturas. El proyecto didáctico, que había sido la alternativa metodológica para la asignatura desde el Plan de Estudios 2006 de Secundaria y se había reafirmado en el 2009 para Primaria, empezaba a perder terreno, puesto que en los dos grados iniciales se recurría nuevamente a las lecciones. Este hecho motivó la primera entrevista de la investigación, a la Maestra Eliud Zamorano Mendoza, Subdirectora de Programas y Proyectos Educativos en la Dirección de Programas Co-Curriculares Transversales de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Era necesario conocer en qué estribaban los cambios para tomar decisiones con respecto a mi objeto de investigación.

La entrevista de la maestra confirmó que los cambios habían tenido lugar solo en algunas asignaturas y en algunos materiales en los dos primeros grados; en el caso de Español –afirmó la entrevistada- esta decisión obedeció a las demandas de los docentes y de la “facción sindical”<sup>27</sup> con respecto a que en el Programa 2011 no se precisaba cómo iban los maestros a desarrollar el proceso de alfabetización inicial; entonces, la intención de reorientar los materiales respondía a “...una serie de vacíos respecto a cómo enseñar a leer y a escribir, cómo iban a incursionar los niños en el lenguaje formal en los primeros años...”

---

<sup>27</sup> La información que se presenta fue elaborada a partir de la primera entrevista de la investigación, a la maestra Eliud Zamorano Mendoza.

(E1 DTR 100914:5). Aunque la propuesta metodológica de los Programas era explícita, según la opinión de la maestra, porque "...se clarificaba qué es un proyecto, cómo se iba a realizar (...), cuál eran los productos a lograr, qué temas de reflexión..." (E1 DTR 100914:5), sí resultaban apremiantes las "...precisiones en cuanto al proceso de construcción del sistema de escritura que el niño debía seguir..." (E1 DTR 100914:5). La maestra puntualizó también que de tercero a sexto grados no se había iniciado el cambio y que el desafío estaba en primero y segundo, porque la forma de organizar los contenidos era diferente.

Una aclaración más, en la segunda observación a las clases de la maestra Vania –quinto grado-, llamó mi atención cómo aparecían los proyectos en el Libro de Texto. Yo había revisado en ciclos anteriores este material, conjuntamente con los alumnos de la LE '94, así es que sabía que los proyectos de cada bloque abrían con un título y luego seguían las actividades sugeridas para desarrollarlos. En los Libros de Texto del ciclo 2014-2015 ya se vislumbraba la tendencia a la desaparición de los proyectos didácticos: aunque los títulos seguían siendo los mismos y en las actividades no se proponía ningún cambio, en la apertura a los proyectos podía leerse ahora: Práctica Social 1, Práctica Social 2 o Práctica Social 3.

Después de los comentarios anteriores, y a partir de que los sujetos que han aportado a mi investigación se encontraban frente a niños de cuarto y quinto grados, se exponen las pautas fundamentales de los programas de Español, en especial, las relacionadas con la planificación.

Primeramente, los programas puntualizan los propósitos de la enseñanza de la asignatura para toda la Educación Básica, en favor de la articulación de los tres niveles. Así, los fines trazados conducen a que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.

- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2011 b: 15).

En concordancia con los planteamientos del Plan Estudios, estos propósitos hacen del lenguaje el objeto de estudio, en tanto conducen a reconocer la importancia desde sus funciones primarias: la comunicativa, como medio de comunicación por excelencia, y la noética (Báez García, 2006), como instrumento que lo vincula con el pensamiento y permite aprehender la realidad. Es el uso del lenguaje el que se coloca en el centro.

Por otra parte, eficiencia y eficacia son dos términos que aluden a la utilidad del lenguaje en la vida, puesto que se vinculan a las intenciones de los hablantes y a cómo disponen de sus recursos comunicativos para conseguirlas; de ahí que la organización y expresión de la ideas sea medular, tanto en la experiencia cotidiana como en la escolar, que no debe escindirse de la primera. En este sentido, el contacto e intercambio con distintos tipos de texto que circulan socialmente constituyen un pilar para propiciar la imbricación de ambos tipos de experiencia.

Por último, aflora la necesidad del empleo del lenguaje para que la aprehensión de la realidad llegue a asumirse desde una postura crítica, para que los problemas de la vida, del entorno, de los pueblos y del mundo no solo sean nombrados y reconocidos; por el contrario, deben convertirse en un compromiso que responsabilice a los ciudadanos en su solución.

En cuanto a los propósitos de la Educación Primaria, los Programas señalan que los alumnos deben participar "...en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar el desarrollo de sus competencias comunicativas" (SEP, 2011b: 16). Añade que la escuela, en este nivel debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011a: 15).

En estos propósitos -ya más específicos- el desarrollo de las llamadas habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, constituyen el hilo conductor del uso del lenguaje a través de la participación en situaciones de comunicación con intenciones, interlocutores, textos diversos e intercambios en contexto. La reflexión sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura debe tener lugar en el marco de dichas situaciones.

Otro apartado de relevancia para la planificación detalla cuáles son los Estándares Curriculares para el tercer periodo escolar. Comentan los Programas que los Estándares “...integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo” (SEP, 2011b: 17); posteriormente, menciona los cinco componentes ya referidos páginas arriba.

Los programas sintetizan los aprendizajes que los estudiantes deben haber adquirido al concluir el tercer periodo escolar (los últimos tres grados de la primaria), antes de pormenorizarlos por componentes. Señalan que deben consolidar su aprendizaje sobre la lengua, particularmente la escrita, aplicarlo en situaciones concretas y continuar aprendiendo sobre su uso; pueden identificar información específica de un texto para resolver problemas recurriendo a diferentes estrategias, “...como buscar, seleccionar, resumir y complementar información” (SEP, 2011b: 17). También deben mostrar avances considerables

en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen.

En tanto, sus producciones escritas deben expresar conocimientos e ideas de manera clara, con un orden lógico según los temas que se abordan y las relaciones de causa y consecuencia; deben ajustarse a la audiencia a las que se dirigen y emplear expresiones del lenguaje formal e informal según los contextos de comunicación. Así, son capaces de producir textos de forma autónoma, utilizando la información provista por dos o tres fuentes, con un avance notable en el uso de las convenciones ortográficas.

Sus participaciones orales, igualmente, "...se ajustan a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral" (SEP, 2011b: 18). Pueden identificar y compartir su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, además de evidenciar "...el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito" (SEP, 2011b: 18).

Pasando al enfoque de la asignatura, denominado Prácticas Sociales del Lenguaje, está sustentado en el enfoque Comunicativo y Funcional, presente en los Programas de Educación Básica desde 1993, que conlleva a recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela; de esta forma, el enfoque favorece diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje oral y escrito.

Los programas subrayan que las prácticas seleccionadas para el intercambio en la escuela:

- Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.
- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela (SEP, 2011b: 25).

Agregan que estas prácticas están caracterizadas por:

- Implicar un propósito comunicativo: determinado por los intereses, las necesidades y los compromisos individuales y colectivos.
- Vincularse con el contexto social de comunicación: determinado por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da un evento comunicativo, según su formalidad o informalidad (escuela, oficina, casa, calle o cualquier otro espacio).
- Considerar a un destinatario o destinatarios concretos: se escribe y se habla de manera diferente, de acuerdo con los intereses y las expectativas de las personas que leerán o escucharán. Así, se considera la edad, la familiaridad, los intereses y los conocimientos del destinatario, incluso cuando este es uno mismo.
- Considerar el tipo de texto involucrado: se ajusta el formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos según el tipo de texto que se produce.

De igual manera, el enfoque incide en los materiales que se emplean, puesto que la lectura y la escritura, como prácticas sociales del lenguaje, implican la circulación de textos diversos en el aula, así como pasa en la vida. Los programas apuntan que, “Aunque los libros de texto son un auxiliar importante para el docente, es necesario ampliar la disponibilidad de otros materiales que permitan enriquecer la perspectiva cultural de los alumnos” (SEP, 2011b: 34). En este sentido, las escuelas deben contar con la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar, que incluyen textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios; obras de distintos géneros literarios, épocas y autores; antologías, revistas y libros sobre temáticas sociales. En el caso de que existan posibilidades de acceso para el uso de computadoras e Internet, el documento señala que los docentes deben obtener el máximo beneficio que estos instrumentos ofrecen e incorporar a los alumnos en nuevas prácticas sociales del lenguaje vinculadas a ellos.

Acerca de la forma en que se organizan las prácticas sociales del lenguaje, los Programas explican que, atendiendo a la amplia gama de entornos de usos del lenguaje, ha sido pertinente agruparlas en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. El primero, con fin de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios; el segundo, a razón de abrir las posibilidades para la lectura, interpretación y creación de textos literarios; y el último, para propiciar la formación ciudadana.

En correspondencia con los propósitos y con el enfoque, las competencias que deben desarrollar los alumnos en la asignatura son las comunicativas, "...concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo" (SEP, 2011b: 24). Seguidamente, los Programas presentan cuatro competencias, a las que llaman específicas, para puntualizar cuáles son las que deben desarrollarse y contribuir a alcanzar las competencias para la vida, así como el perfil de egreso:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Lo que llama la atención es que, a la hora de hablar de competencia comunicativa, se haga en plural y luego se describan cuatro competencias sin que quede claro de dónde han sido tomadas o si han sido creadas para los fines de los Programas.

La noción de competencia comunicativa se le debe a la Etnografía de la Comunicación, una de las disciplinas que nutre al enfoque comunicativo y funcional, y fue acuñada por John Gumperz y Dell Hymes en 1964. La



competencia comunicativa, trasciende la competencia lingüística de Noam Chomsky<sup>28</sup> referida a "...la capacidad del hablante oyente/ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea..." (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 15). En efecto, el hablante/oyente de una lengua conoce su estructura, su sistema de reglas, y este conocimiento le permite construir y comprender creativamente infinitos enunciados. No obstante, la noción chomskiana no rebasa lo oracional y considera un hablante/oyente ideal, cuando los usuarios de una lengua no son ideales, son usuarios concretos, que participan en eventos comunicativos concretos, en los que comprenden y producen textos orales y escritos en situaciones comunicativas concretas. Tampoco las comunidades lingüísticas son homogéneas, sino diversas y heterogéneas.

La noción de competencia comunicativa reconoce que "Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social" (Hymes, citado por Lomas, 2009: 21). Se define como el "...conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido" (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 15).

Entonces, dentro la competencia comunicativa se contemplan las competencias lingüística y pragmática, esta última integrada por tres componentes: el

---

<sup>28</sup> Las ideas referidas a la competencias lingüística como constituyente de la comunicativa se derivan de la consulta de textos escritos por Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, en los que explican cómo las teorías gramaticales –mencionan la estructuralista y la generativista- se preocupan por "...el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante oyente-ideal*..." (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 12) y excluyen de su análisis los tipos de prácticas comunicativas habituales, tanto verbal como no verbal, de las personas. Los autores señalan que estas teorías se interesan por dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua –fonológicos o morfosintácticos-, pero desatienden el estudio de las modalidades de uso, los actos de habla, las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y los procedimientos de creación de sentido.

sociolingüístico, el discursivo y el estratégico, definidas por Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón de la siguiente manera:

...el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc., el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 39).

Carlos Lomas (2009), en el libro *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*, también considera la competencia literaria y la semiológica o mediática, como parte de la comunicativa. La primera comprende los conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios; la segunda alude a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollarse para el análisis e interpretación de los lenguajes audiovisuales y multimedia.

El trabajo con las competencias que integran la comunicativa aparece descrito en los apartados de los Programas, sin embargo, estas no se especifican a la hora de trazar las cuatro competencias que deben desarrollarse.

En cuanto a la metodología de trabajo, desde que los Programas exponen la esencia de las prácticas sociales del lenguaje, apuntan que su implementación en el aula toma forma por medio de los proyectos didácticos, que se fortalecen a través de las actividades permanentes diseñadas por el docente durante el ciclo escolar. Destacan la valía del trabajo por proyectos al reconocerlos como:

...una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales) (SEP, 2011b: 28).

Igualmente subrayan que “Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca” (SEP, 2011b: 28).

La importancia de la planificación queda evidenciada desde estos primeros apuntes: es imprescindible prever las tareas para distribuir responsabilidades, las formas de interacción en el aula, los recursos de que deben disponerse, el tiempo para la realización de los productos, con la finalidad de seguir el hilo conductor de un proyecto: la resolución de un problema (Galaburri, 2008), que debe convertirse en una experiencia cercana a la vida para los alumnos.

Este énfasis en la planificación está también en la aclaración que hacen los Programas acerca de las posibilidades de los proyectos para lograr los aprendizajes esperados -a corto plazo- y para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa durante todo el proceso: "...son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas" (SEP, 2011a: 28). Añaden que "Esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas" (SEP, 2011b: 28). Puntualizan que los tres momentos definidos en la planificación de un proyecto son el inicio, el desarrollo y la socialización.

Otra aclaración de los programas con respecto a la planificación es que estos documentos "...integran las prácticas sociales del lenguaje que se van a trabajar, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados..." (SEP, 2011b: 28); sin embargo, es el docente el encargado de diseñar el proyecto, puesto que "...en los programas se presentan elementos mínimos que debe considerar para su planeación"<sup>29</sup> (SEP, 2011b: 29).

---

<sup>29</sup> Desde la página anterior, donde comienza a definirse y a describirse el proyecto didáctico como modalidad de trabajo, puede apreciarse el uso indistinto de los términos planificación y planeación en las citas de los Programas de Español.

Las actividades permanentes, por su parte, constituyen el complemento de trabajo por proyectos y pueden tener lugar antes, durante o después de estos. Se desarrollan "...de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan de forma regular..." (SEP, 2011b: 29), aunque los Programas precisan que dichas actividades pueden variar, repetirse o reelaborarse, según las necesidades del grupo.

Aunado a las precisiones para el trabajo con los proyectos y con las actividades permanentes, aparece el papel que, desde el enfoque, les corresponde a los docentes, no para "...transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos" (SEP, 2011b: 31), sino como facilitador y guía. Así, debe promover la reflexión y el análisis de los textos, plantear preguntas, alentar a los alumnos a dar explicaciones, mostrarles las estrategias que usa un lector o escritor, crear oportunidades para que expresen sus ideas, ayudarlos a escucharse entre ellos, a resolver problemas a través del lenguaje, a diseñar y ensayar actividades para la exposición de temas, entre otras acciones que hacen del lenguaje el eje del intercambio.

En páginas posteriores, los programas profundizan en las actividades que pueden organizarse para favorecer las ya mencionadas habilidades comunicativas; de ahí que aparezcan los apartados titulados: "Lectura: estrategias para abordar e interpretar textos"; "Construir estrategias para autorregular la comprensión"; "Producción de textos escritos" y "Producción de textos orales: participación en diálogos y exposiciones".

Finalmente los programas describen los componentes que guían a los docentes en la organización de los bloques, de los proyectos que contienen y, por supuesto, en la planificación para el trabajo con cada uno: bloque, práctica social del lenguaje, tipo de texto, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones para el desarrollo del proyecto.

Solo resta comentar, a partir de la revisión realizada de los Programas, conjuntamente con los profesores-alumnos de la LE '94, que siempre aparecen

las cuatro competencias comunicativas en todos los proyectos y que los docentes deben examinar agudamente la clasificación del tipo de texto como la presentan los programas, a veces errónea, asumiendo un criterio sustentado y preciso para clasificarlos.

Para cerrar el capítulo es necesario concretar algunas ideas sobre los vínculos entre los fundamentos del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica y los de la LE' 94, especialmente, en los cursos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y los Programas de Español de Educación Primaria.

1.3- Cerrando los vínculos: algunos apuntes sobre encuentros y desencuentros entre el Plan 2011 de Educación Básica, la LE' 94 y los cursos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Primeramente, es preciso insistir en que el propósito que deben lograr los profesores-alumnos durante su tránsito por la Licenciatura los conduce –como ya se ha mencionado- a reflexionar acerca de las acciones de su práctica docente y a proponer cambios, sustentados teórica y metodológicamente, para transformarla. En este tenor, un reciente Estudio de Factibilidad y Pertinencia (2015)<sup>30</sup> elaborado por los asesores académicos de la Licenciatura, basado en la revisión de documentos y en trabajo de campo, ha corroborado que “El perfil del egresado de la Licenciatura en Educación, le permite al docente reconocer el contexto social, cultural y demográfico en el que se desenvuelve...” (UPN, 2015: s/p), hecho que favorece su transformación; pero además, destaca que los proyectos de innovación construidos por los profesores-alumnos, enfocados al mejoramiento de su práctica han sido favorables para elevar los indicadores educativos, “...lo cual resulta fundamental para la entidad, ya que el estudio realizado sobre el entorno socioeducativo, nos demanda mejorar el aprovechamiento académico, disminuir la reprobación y deserción escolar” (UPN, 2015: s/p). En el Plan de Estudios 2011, el término transformación es

---

<sup>30</sup> La información acerca del estudio ha sido extraída de su versión preliminar.

recurrente y se relaciona, en varias ocasiones, a la necesidad de transformar las prácticas de los docentes.

Un punto de desencuentro pudiera ser el Enfoque por Competencias del Plan 2011 y el enfoque de formación asociado a la Pedagogía Crítica al que responde la Licenciatura. Alfonso Torres habla de este choque:

En los últimos años (...) la Licenciatura en Educación no es del todo coherente con las necesidades que enfrenta el docente cotidianamente, toda vez que el currículum vigente se fundamente en un modelo basado en competencias frente al de la pedagogía crítica que ofrece la LE '94. A pesar de ello, se considera que existe cierta congruencia en el modelo de formación y su propósito está organizado mediante el eje central de la práctica docente (...) objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión, así como objeto de transformación... (Torres, 2013:51).

La transformación de la práctica docente vuelve a ser el eje de unión entre dos Planes de Estudio que parecían bifurcarse. Sin embargo, resulta imprescindible mencionar que no ha sido el único. Aunque el diseño curricular que plantea la Licenciatura, desde sus documentos rectores, no radica en el enfoque por competencias, a partir de la irrupción de dicho enfoque en la educación mexicana- que atraviesa ya todos los niveles educativos- la UPN-Hidalgo, sede Pachuca, contempló como una necesidad insertar en él a la Licenciatura, cuidando no afectar los lineamientos fundamentales del Plan de Estudio. Sobre esta base, en enero del año 2010, la institución programó y llevó a cabo un curso taller de revisión y adecuación curricular con la intención de dotar a los asesores académicos de herramientas para modificar las asignaturas a su cargo y avanzar en las transformaciones hasta lograr el rediseño de las asignaturas, además de hacer extensivo este trabajo al resto de las sedes del Estado.

La participación en el curso implicó una revisión bibliográfica acerca del enfoque, reuniones colegiadas para comentar ejemplos que constituían muestras del diseño curricular en competencias; adecuaciones conjuntas de los cursos de la Licenciatura, así como discusiones al respecto. Los ejercicios prácticos para determinar el verbo, conjugado en presente de la tercera persona del modo indicativo, que precisaría la acción, resultante de muchas otras acciones, que el maestro alumno debe lograr en su tránsito por el curso; para simplificar, en

muchos de los casos, las extensas referencias al contenido de los propósitos originales y para puntualizar la condición de ejecución de la competencia, conllevaron a horas de cavilaciones y a riquísimas disquisiciones.

El producto de estas horas de intercambio fue el rediseño de 16<sup>31</sup> de los cursos, entre los cuales está “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula”. Las modificaciones realizadas, además de intentar ajustarse en su estructura a las exigencias del enfoque de competencias, contemplan la posibilidad de ahondar en el proyecto didáctico como metodología de trabajo en la asignatura de Español; de ahí que, la primera unidad, titulada originalmente “La planificación de actividades cotidianas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua” haya sido nombrada “Los Programas de Español de Primaria, correspondientes al Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. El proyecto didáctico como alternativa de trabajo para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas”. El tránsito por la unidad, que sirve de introducción al curso, facilita la revisión del Plan de Estudios, de los programas de Español y de materiales que definen, caracterizan, discuten y exponen ejemplos de proyectos, compilados en una Antología Complementaria.

Mientras tanto, el encuentro con las tres unidades restantes propicia que el acercamiento teórico al proyecto didáctico se vaya derivando en intentos de planificaciones, que evidencian cómo se han comprendido los planteamientos al respecto, cómo inciden las exigencias que se enfrentan en la práctica docente, tanto administrativas como contextuales; cómo influyen los conocimientos disciplinares de la lengua y la literatura con que cuentan los docentes y los que se incorporan con la consulta de diferentes fuentes durante el curso, cómo recuperan las propuestas de los programas y de los libros de texto, qué otros materiales emplean para enriquecer su planificación, e incluso, cómo analizan y evalúan su propia propuesta.

---

<sup>31</sup> La información se ha dado a conocer en varias reuniones colegiadas de la LE '94 y fue corroborada con el Coordinador de la Licenciatura, el maestro Jesús Casañas Pérez, el día 15 de octubre de 2015.

Y, aunque ya se ha estado comentando, en este último apartado no se puede dejar de enfatizar en el trabajo con el enfoque comunicativo y funcional que se plantea desde los Programas de la Licenciatura en los cursos brevemente descritos, destinados al estudio de la lengua. Dicho enfoque -que sustenta al de Prácticas Sociales del Lenguaje-, cuyo propósito se enfila a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, no constituye una novedad del Plan de Estudios 2011, sino que se asumen desde el Plan y los Programas 1993 para la asignatura de Español, desde donde se señalaba ya la necesidad de favorecer el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares, para que en cada una de las asignaturas y en otras situaciones de la escuela se ofreciera la oportunidad natural de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas relacionadas con la lengua escrita. La sugerencia didáctica para la organización del trabajo en Español eran las denominadas situaciones comunicativas, a partir de las cuales se generaban condiciones para que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produjeran en contextos comunicativos reales, organizados por el profesor dentro del aula. Así, los cursos de la LE '94 dedicados a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua han respondido, desde su surgimiento, a las exigencias de los Programas de Español de Educación Básica y se han ido actualizando en la medida de lo necesario.

Debe subrayarse que desde diciembre de 2013 se esperaba el anunciado cambio de modelo educativo, que en el momento del trabajo de campo solo había mostrado nuevos materiales, en discordancia con el diseño curricular del Plan de Estudios 2011, provocando mayor incertidumbre a los docentes para el desempeño de su labor en las aulas. Partiendo de las propuestas del Modelo Educativo 2016, actualmente en discusión, la Licenciatura tendrá que seguirse revisando y adecuando a las necesidades reales de los profesores-alumnos en sus escuelas.

Después de este recorrido por los fundamentos que sustentan el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación y de establecer las relaciones entre las



oportunidades de formación que ofrece y las exigencias para enfrentar la práctica docente según el Plan de Estudios para la Educación Básica, es preciso cerrar el capítulo anotando que los informantes de esta investigación, al reconocer la necesidad de formarse como maestros de la enseñanza primaria, optan por el ingreso a una licenciatura que centra su análisis en la práctica docente y les propicia situarse frente a ella desde los dos ámbitos formativos en que se implican: la escuela, donde se forjan sus experiencias profesionales cotidianas y la institución universitaria, donde se nutren de fundamentos teóricos y metodológicos para comprender esa práctica, discutir sobre ella y transformarla.

La licenciatura, con más de veinte años en funcionamiento, ha generado mecanismos para continuar respondiendo a las necesidades de los profesores-alumnos, emergidas de las exigencias de las políticas educativas y de los avatares de la práctica docente.

La revisión de los documentos rectores y de apoyo para desarrollar la labor educativa, y específicamente, para poner en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como las entrevistas y observaciones aplicadas, colocan sobre la mesa el hecho de que esta investigación se sitúa en un momento coyuntural, en el que se pretenden articular los tres niveles de Educación Básica a través del Plan de Estudios 2011, que recupera el enfoque por competencias presente desde el año 2004, a la vez que se editan y distribuyen materiales para el trabajo docente sin una propuesta curricular que los soporte. En el caso de Español, tanto los Libros de Texto de tercero a sexto grados como los nuevos materiales para primero y segundo, muestran el abandono del proyecto didáctico como alternativa metodológica, que, de una manera u otra, estaba siendo parte de la preparación de los profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación.

En el siguiente capítulo los sujetos de la investigación aparecen involucrados en sus dos ámbitos formativos, como docentes de la escuela pública, con sus

requisitos institucionales, con las demandas de sus grupos, del entorno, de las familias; y como estudiantes de la Licenciatura, con sus preocupaciones, aspiraciones y necesidades de formación.

## CAPÍTULO 2. LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN EN SUS DOS ÁMBITOS FORMATIVOS: LA ESCUELA PÚBLICA Y LA LE '94

Tal como he venido señalando desde el capítulo anterior, la formación docente para Vania y Fidel no encuentra su curso, únicamente, en la institución que han seleccionado para adquirir un documento que los certifique como Licenciados en Educación. Además de la Licenciatura en Intervención Educativa con que cuenta Vania, para ambos, la condición de ser profesores en servicio, de vivir las experiencias en la escuela con los estudiantes, con sus colegas y otros compañeros de trabajo, con las autoridades educativas, con los padres de familia y otros agentes de la comunidad, van forjando diariamente su práctica docente.

El presente capítulo permite a los lectores los primeros acercamientos a estos dos ámbitos de formación como los viven los sujetos de la investigación: ¿Cuáles son sus condiciones laborales, desde el contexto comunitario y las características de sus escuelas hasta las de sus grupos? ¿Cómo valoran su propia preparación para enfrentar los avatares de la práctica docente? ¿Cómo incide esa valoración en la decisión de ingresar a una institución formadora de docentes? ¿Cómo valoran sus aprendizajes en los dos ámbitos? Las anteriores interrogantes van haciendo el camino para ir penetrando en los entretejidos de la cultura escolar en los que se mueven los sujetos y para comprender sus preocupaciones en torno a la formación desde esa misma cultura y desde la institución en que se forman como docentes.

### 2.1- Un contexto “muy marginado”, padres que “dedican muy poca atención” y niños que reflejan “las actitudes de los padres”

La entrada a la escuela donde labora Vania no suele ser un obstáculo, como sucede en otros establecimientos de Educación Básica. Aunque la puerta de barrotes se encuentra cerrada, a veces solo está pegada y en otras ocasiones

debe retirarse el cerrojo para pasar. De afuera pueden verse algunos trabajadores, que al comentarles el motivo de la visita, invitan a entrar.<sup>32</sup>

Lo primero que llama la atención es el dibujo del personaje que da nombre a la escuela en una pared y luego, en la parte de la construcción donde se encuentra la dirección, en lo alto, la precisión de que se trata de una escuela federal rural, acompañada de su nombre. Detrás, una campana que fue colocada desde la edificación inicial, hace 80 años. Caminando por el pasillo hacia la dirección comienzan a verse los primeros salones, que son catorce en total. Uno de los salones de la derecha es el de Vania; en la puerta hay un cartoncillo con su nombre y el grado que atiende: quinto.

Ya dentro del salón, salta a la vista la oscuridad, aun cuando las luces estén encendidas y haya ventanas grandes de cristal; las cortinas son de un azul oscuro, por eso obstruyen la entrada de luz, incluso, en ocasiones los niños dejan sus lugares para levantarlas, pero en poco tiempo, las cortinas vuelven a caer. El salón está limpio, recogido, organizado. Las sillas son pupitres.

Para la distribución de los 32 niños que conforman el grupo se ha dispuesto una fila en el lado izquierdo, junto a la ventana; otra atrás; en el lado derecho una más y tres en el medio. Los materiales del aula aparecen distribuidos de la siguiente forma: en el centro, al frente, la pizarra electrónica y junto a ella el equipo de cómputo; encima, dos transportadores y una regla de madera; también carteles con los requisitos de la planificación, para Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático; en la esquina derecha un estante cerrado con dos globos y una papiroflexia arriba; en la esquina izquierda una pizarra blanca y cerca los horarios pegados, en hojas tamaño carta; igualmente puede verse el reglamento del grupo. En la pared de atrás, algunos trabajos de

---

<sup>32</sup> Estas descripciones iniciales han sido construidas a partir de las notas del diario del investigador, de las observaciones y de la entrevista a la directora de la escuela, además, algunas referencias corresponden a la contextualización que hace Vania para el curso “Contexto y valoración de la práctica docente”, del Eje Metodológico de la Licenciatura, proporcionada por la misma informante.

los niños y una pizarra verde, a su lado dos cajoncitos de plástico con libros; por las ventanas de la derecha, un estante con maquetas, aunque hay un letrero que dice “Clasificación de la Biblioteca del Aula.”

¿Pero cuáles son las condiciones contextuales y familiares que rodean a los niños que se reúnen en este salón, con esta maestra y en esta escuela en particular?

En palabras de Vania, el trabajo con su grupo es un poco complicado “...por el contexto, (...) porqueee vienen de un contexto pues muy marginado; muchos de ellos son maltratados, abandonados (...), sus padres les dedican muy poca atención, sobre todo lo que tiene que ver, respecto a su formación” (E5DTR131214: 4). En este sentido, agrega que recibe muy poco apoyo desde casa, así es que ella considera que tiene “...la responsabilidad completa de su formación, los padres no la asumen...” (E5DTR131214:4). Para reafirmar su planteamiento toma como referencia las entrevistas realizadas a los papás:

...son muy pocos le puedo decir en las entrevistas que he hecho, son nueve los papás comprometidos, de 32; entonces sí, yo, yo, me siento muy responsable de de suuu formación yyy, muchas veces ellos no ponen de su parte, o sea, la actitud de los padres, la reflejan muchas veces (...) los chicos... (E5DTR131214: 4).

Para comprender las preocupaciones de Vania con respecto a la escasa participación de las familias en la formación de sus hijos y a la repercusión de este hecho en el comportamiento de los niños, resultan interesantes los planteamientos de Emilio Tenti Fanfani (2007) cuando se refiere a los cambios sociales que enfrenta el trabajo docente. La masificación de la escolaridad, como uno de esos cambios, ha hecho confluír en la escuela –sobre todo en la pública– a niños provenientes de amplios sectores de la población, entre ellos, los pertenecientes a grupos socialmente excluidos, con sus consecuentes contradicciones. Los niños que Vania tiene en su salón se insertan en lo que ella llama “contexto marginado” y cuando se habla de lo marginal se está hablando de algo que se mantiene al margen, que no constituye lo central o lo más

importante; entonces, para la maestra, sus alumnos forman parte de un grupo de personas que no se integran a la sociedad debido a causas diversas.

Para mayor precisión, Vania expone la procedencia socioeconómica de las familias que envían a los niños a esta escuela<sup>33</sup>. Señala que los habitantes de la comunidad tienen condiciones de vida muy variadas, dependiendo de sus actividades económicas: algunas viviendas “sobresalen por su aspecto y por su tamaño” (Contextualización, 2015:6), puesto que pertenecen a familias con algún miembro trabajando en Estados Unidos, principalmente padres e hijos. Añade que “La mayoría de las casas son de block y concreto” (Contextualización, 2015:6), ubicadas en medio de un terreno grande gracias a “...la repartición de tierras a ejidatarios en la época de Lázaro Cárdenas; en ellas viven principalmente familias cuyos integrantes trabajan en otros municipios, son albañiles, ganaderos, o bien, en una empresa de transporte de mercancía” (Contextualización, 2015:6).

Finalmente, habla de

...un sector importante de la población, que son los campesinos, los tlachiqueros (productores de pulque) y otros trabajadores que poseen trabajo sólo en ciertas temporadas; sus condiciones de vida son muy diferentes a los arriba mencionados, sus casas están a las orillas de los barrios, sus viviendas son aún de adobe (...), y no todas poseen servicios básicos como drenaje o agua potable... (Contextualización, 2015:6 y 7).

Como consecuencia –dice Vania- a la escuela asisten “...niños en condiciones de higiene poco salubres, pues no pueden bañarse diariamente ni lavar su ropa en varios días...” (Contextualización, 2015:7), situación que ha provocado la proliferación de enfermedades. Los hijos de campesinos y tlachiqueros ayudan a la familia en sus actividades, así es que a veces no asisten a la escuela para trabajar o no tienen tiempo de hacer tareas.

También menciona, como empresa proveedora fundamental de empleo para más del 50% de los varones de la comunidad, al transporte de mercancía; de

---

<sup>33</sup> Información elaborada a partir de la contextualización que hace Vania para el curso “Contexto y valoración de la práctica docente”.

manera que muchos de los hombres son choferes y "...debido a este tipo de oficio, abunda el menudeo de droga y estimulantes..." (Contextualización, 2015:7), porque los trabajadores necesitan mantenerse despiertos las horas que pasan frente al volante. Quienes llevan diez o más años en esta labor "...presentan un visible decaimiento en su salud, así como adicciones graves a esas sustancias" (Contextualización, 2015:9). Vania comenta que los alumnos mayores de la escuela (quinto y sexto grados) "...están conscientes de esta realidad, y (...) para ellos es algo normal y muchas veces hasta necesario" (Contextualización, 2015:9). Agrega que alrededor del 70% de las mujeres se dedica al hogar y que solo un sector minoritario de la población, con algún tipo de formación profesional o técnica, trabaja en las ciudades cercanas como empleados de negocios, oficinas o empresas.

De vuelta a los planteamientos de Tenti -y ya con algunos antecedentes relacionados con las familias que habitan en la comunidad donde labora Vania- resulta medular mencionar que otro de los cambios sociales tiene que ver con la manera en que la familia actual asume el papel que le toca desempeñar con respecto a la escuela, en contraposición con la familia ideal preconizada por el capitalismo en el siglo XIX, encargada de determinadas responsabilidades vinculadas con la escuela y "...el proceso de aprendizaje de los niños" (Tenti, 2007: 340). Así, la familia se ocupaba de "...la contención afectiva, la alimentación, la inculpación (sic)<sup>34</sup> de valores básicos de comportamiento, etc." (Tenti, 2007: 340); mientras tanto, en las sociedades actuales "Las familias son puestas en el banquillo de los acusados: ellas no acompañan el aprendizaje de los alumnos, mantienen una actitud pasiva y se despreocupan por lo que sucede en la escuela, no participan..." (Tenti, 2007: 340).

La directora de la escuela es enfática en el tema y reconoce también el papel central del maestro, aunque lo mira, sobre todo, a partir de su responsabilidad con el aprendizaje del niño:

---

<sup>34</sup> Debió decir inculcación.

...los padres no ayudan, aquí el principal motivo es ese. El padre de familia no apoya a su hijo, este, pus hay mucha violencia aquí, en sus casas, este, eee, mucho problema, entonces los niños vienen, vienen en ceros, entonces lo que puede hacer el maestro lo saca de la red, el que no puede hacer, este, el que no puede, este, esteee, eee, realizar así cada una de las, de las actividades es porque el padre de familia pus no, no tiene ninguna responsabilidad en la escuela, y nos damos cuenta, y lo que puede hacer el maestro pues lo saca adelante, entonces ahí si es cuando ya ve que de plano ya no puede el niño, pus ya lo ayuda con otra metodología, porque pus ya, ¿qué hace?, a que no aprenda nada, pero lo que aprende en la escuela hasta ahí se queda, porque en casa luego luego se ve que al otro día, llegaaa igual el niño... (E7 DTR 030215:10).

El planteamiento de la directora, incluso, es más radical que el de Vania: la responsabilidad de los padres con la escuela, para apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos, es nula. Afirma que los niños llegan “en cero”. ¿Qué implica esta afirmación? ¿Que los niños no tienen oportunidades de encuentro con los saberes científicos y culturales en casa? ¿Que está en la escuela la única posibilidad de aprendizaje sobre el camino transitado por el hombre durante el curso de la humanidad? ¿Que existe un abismo de separación entre las exigencias curriculares en la escuela y lo que el niño vive en casa? La respuesta a estas interrogante parecen reafirmarse con otra aseveración de la directora: “lo que aprende en la escuela hasta ahí se queda, porque en casa luego luego se ve que al otro día, llegaaa igual el niño.”

Pero existen otros planteamientos de la directora coincidentes con los de Vania: en los hogares de estos niños hay problemas, hay violencia, hay maltrato, hay abandono. Los niños están en una red –dice la directora- que los aprisiona, tal vez emocional y físicamente y este hecho incide en las actividades que el maestro realiza. ¿Quién saca a los niños de la red? El maestro. Y aun cuando la directora se refiera más al empleo de metodologías diversas de las que echa mano el docente cuando “de plano ya no puede el niño”, la prisión no es solo intelectual. Hay un mundo de vivencias y emociones con las que el maestro se encuentra todos los días a través de sus alumnos.

Y todavía es imprescindible hablar de otro cambio social al que se enfrenta el docente, relacionado con el anterior: las expectativas de la sociedad acerca de las funciones de la escuela, en muchas ocasiones, son sobrevaloradas: “...la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir” (Tenti,



2007: 336). La misma Vania reconoce, desde las citas anteriores, cómo los padres depositan la responsabilidad completa de la formación de los niños en la escuela y subraya la incidencia del fenómeno aludiendo a él en varios momentos. Estas exigencias formativas implican el compromiso de la institución escolar no solo en lo concerniente a los procesos de aprendizaje –como ya se ha mencionado-, sino también a “...enseñar, educar en todo, en valores, ennn en en absolutamente todo...” (E2 DTR 170914:10); de ahí que la familia “...como que abandona mucho el camino, (...) el camino educativo, de bueno, de de de aprendizaje de sus hijos, me me corrijo. Esteeee, entonces nosotros sí tenemos que hacer una labor muy muy muy fuerte...” (E2 DTR 170914:10).

Retomando a Francois Dubet (1998), hay que reconocerle a la escuela tres funciones esenciales: la de certificar, la de socializar y la de educar, de alguna manera referidas en el discurso de Vania. Si la escuela tiene que enseñar es porque hay un contenido curricular que se deriva de uno científico y cultural construido por el hombre en su devenir histórico; transitar por ese contenido, aceleradamente cambiante en la actualidad, ya como contenido escolar –mucho menos movable- y avalarlo, es parte de las labores de la escuela.

A esta función se le suma la socialización, relacionada con el tipo de individuo que debe construir, conforme a modelos y expectativas sociales, a través de la cual los sujetos interiorizan normas y valores que les permiten adaptarse e integrarse a la sociedad en el lugar que les corresponde. Sin embargo, la escuela no es el único ámbito de socialización para el niño, el prisma de experiencias al respecto es colorido, y la familia, que muestra su heterogeneidad en las sociedades actuales, antecede a la escuela, pero también la “acompaña”<sup>35</sup>. La masificación coloca estas divergencias en las instituciones educativas.

---

<sup>35</sup> En el sentido de estar implicada como familia del niño que asiste a la escuela, no de estar pendiente de lo que el niño necesita para la escuela o hace en esta institución.

La educación, por su parte, difiere de la socialización en el sentido de que no produce sujetos adaptados a las exigencias sociales. Como sus aprendizajes son diversos e involucran experiencias también diversas, que no se realizan solamente en la escuela, sino que comprometen "...una multiplicidad de relaciones y de esferas de acción" (Dubet, 1998:14), la educación se convierte en una posibilidad de manejar las propias experiencias y, por lo tanto, en una vía de "trabajo sobre sí mismo" (Dubet, 1998:14). La familia es de esos ámbitos de interrelaciones y, aunque parezca paradójico, el descuido en la educación de los hijos al que alude Vania, también está gestando caminos de educación.

La conjugación de estas funciones y las exigencias institucionales y sociales en su cumplimiento, hacen que el maestro se sienta sobrecargado de trabajo y con responsabilidades más acentuadas, que lo involucran no solo como un profesional de la educación, sino que cada vez lo compromete y lo expone más como persona.

En este análisis acerca del contexto comunitario y familiar es necesario ampliar la idea que expresa Vania sobre el comportamiento de los padres, estrechamente vinculada al papel de la familia en las tres funciones abordadas: "...la actitud de los padres, la reflejan muchas veces los los chicos..." (E5DTR131214:4). En las reflexiones que hace Vania acerca de los oficios de los habitantes de la comunidad comenta que "...la formación profesional de los padres habla mucho de las aspiraciones laborales, personales y profesionales de los niños..." (Contextualización, 2015:9); entonces, lo importante no es labrarse un futuro que les permita un crecimiento profesional y, por ende, personal, sino trabajar en algún oficio que les remunere satisfactoriamente de inmediato; a decir de Vania, en este contexto los jóvenes "...prefieren ser empleados en las empresas de la comunidad, en lugar de ser profesionistas o adquirir negocios o tierras, por un estado de confort temporal, ya que obtienen ingresos que consideran aceptables" (Contextualización, 2015:22 y 23). Como consecuencia, los niños expresan poco interés en la escuela, incluso, argumentan que "...sus papás sólo necesitaron llegar a tercero de primaria para

obtener un empleo en el que lleva mucho dinero a casa” (Contextualización, 2015:9).

Para comprender qué pasa con las aspiraciones de estos niños y sus implicaciones en las actitudes que asumen en relación con la escuela resulta pertinente recuperar las ideas de Bourdieu (1996) cuando habla de la influencia que el medio social y familiar ejerce en las generaciones jóvenes. Apunta Bourdieu:

...cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas (Bourdieu, 1996: 104 y 105).

En los términos “indirectamente” e “implícitos” se vislumbra una de las manifestaciones del tipo de transmisión que hace un grupo social a sus nuevas generaciones, cuya intención no es abiertamente deliberada; sin embargo, como pasa con los niños que atiende Vania, un capital cultural que se advierte en desventaja –con respecto al capital privilegiado en la escuela- y un sistema de valores que, aparentemente, conduce a ver en las ganancias económicas e inmediatas una mejor forma de vida y un desprecio a la escuela, pueden representar la elección futura que los padres han hecho para sus hijos, determinada por sus posibilidades reales.

Otras manifestaciones resultan explícitas, como cuando Vania declara que, en las generaciones anteriores, los padres no dejaban herencia a sus hijos, eran enseñados a trabajar desde niños en el campo o en oficios, “...para que poco a poco fueran ganándose un patrimonio, ya fueran tierra, ganado o negocios...” (Contextualización, 2015:14). Luego afirma que “...esa cultura ha prevalecido, sólo que ahora, el patrimonio consiste en comprar un camión o tráiler para trabajarlo, o comprar varios para hacer sus propias empresas del transporte, ya que ven que es muy rentable” (Contextualización, 2015:14).

Pero las condiciones de marginalidad que Vania atribuye al contexto en el que trabaja y, específicamente a las familias, se imbrican con las que describe de la

escuela, porque la relación entre estos dos ámbitos contribuye al acontecer diario de estos niños y de esta maestra, quien compara constante y nostálgicamente la escuela con aquella en la que trabajó con anterioridad.

#### 2.1.1- “Otras escuelas/acá”: una oposición en el discurso de Vania.

El trabajo interactivo con el grupo –señala Vania- se ve afectado por las condiciones descritas, que limitan el desarrollo de las actividades previas al momento de la clase y las que se ejecutan en el momento de la interacción.

Para la maestra las actividades que dan pie a la búsqueda de información relacionada con nuevos temas, constituyen oportunidades de trabajo en otros espacios fuera del salón, que pueden acercar a los niños a ámbitos distintos de investigación. Pero, ¿qué sucede cuando estos espacios no están disponibles en la escuela? ¿Qué piensa la maestra? ¿Cómo procede? Dice Vania:

Normalmente yo hacía las investigaciones ahí mismo en la escuela<sup>36</sup>, cuando venía un tema “A ver vamos a ver qué es esto”, “Vamos al aula de cómputo”, “Vamos a la biblioteca”, y íbamos todos y lo investigábamos. ¡Ah, ok! Pero ahí no se puede, porque ni tenemos internet ni tenemos biblioteca, entonces, forzosamente esas investigaciones las pido (...) como tarea... (E5 DTR 131214:9).

Hay en la maestra una añoranza por aquella escuela en la que sí podía llevar a sus niños a investigar en el aula de computación o en la biblioteca; “ahí” sí había recursos; “ahí” sí podían implicarse todos en la búsqueda, en el acercamiento al tema; sin embargo “ahí” –y ahora se ubica en su escuela actual -ella y sus alumnos tienen impedimentos para compartir juntos la incursión hacia el conocimiento.

¿Qué pasa con los recursos en la escuela? ¿Por qué carece de una biblioteca que propicie el contacto con libros diferentes al de texto?

---

<sup>36</sup> En la segunda entrevista la maestra señala frecuentemente la contraposición entre las oportunidades de trabajo diversificado que tenía en escuelas donde había laborado antes y las trabas que encuentra en su escuela actual. La primera vez que utiliza el adverbio de lugar “ahí” se refiere a su anterior centro laboral; la ocasión que sigue, al presente.

En la escuela existen otras prioridades y la directora lo deja claro:

...hemos tenido la necesidad de quitar la biblioteca escolar, porqueee hay una (...), cocina COPUSI<sup>37</sup> aquí que viene deee, de la comunidad, en la cual les dan de desayunar a los niños, entonces anteriormente salían los niños a la hora del receso (...) Entonces en una ocasión, llegó el supervisor y dice: "¿Qué hacen los niños afuera?", y le digo: "Pus es que van a la COPUSI", no dice: "Pues cualquier accidente que haya dentro de su horario de trabajo, pues, usted va a ser la responsable, entonces yo le pido de favor que o se cancela o a ver qué se hace"... (E7 DTR 030215:5).

Una llamada de atención del supervisor -que ocupa un peldaño superior al del directivo-, en este caso preocupado por el bienestar de los niños, incide en la decisión de la directora, primeramente porque que la señala como responsable de los accidentes que pudieran sufrir los niños durante el horario escolar y, en segundo lugar, porque la presiona –aun cuando lo pida de favor- para que los niños no salgan a la cocina o para que busque una alternativa.

Pero la única presión para la directora no ha estado a cargo del supervisor, porque la decisión de cerrar la COPUSI representaba afectaciones para los padres de familia, que fueron avisados por la directora para que enviaran desayuno de sus casas. Los padres le respondieron "...que había niños con necesidad de desayunar y que pus, este, desde su casa se vienen temprano y no desayunaban, (...) que si se cerraba la COPUSI yo iba a tener la culpa..." (E7 DTR 030215:5). La culpabilidad parece ser uno de los móviles de las decisiones en la escuela.

Entonces, la directora, en su papel de gestora, se acercó al Presidente Municipal, al DIF, "...y ya hubo otro tipo de apoyo yyy (...) fue como ya les dan aquí adentro de la escuela (...) Y tuvimos que desbaratar la biblioteca otra vez ahí..." (E7 DTR 030215:6). Cuando la directora se refiere a que otra vez desbarataron la biblioteca es porque en una ocasión anterior ya se había destinado el espacio para utilizarlo como otro salón para "...darle cabida a más alumnos..." (E7 DTR 030215:5).

---

<sup>37</sup> Programa de Cocinas Populares y Unidades de Servicio.

Según las palabras de la directora, la petición para construir un espacio destinado a la biblioteca se está gestionando porque reconoce que "...ahorita la lectura, escritura y la matemática son prioridades para (...) la enseñanza de los alumnos..." (E7 DTR 030215:6); por eso los libros fueron repartidos en los salones y los maestros tienen orientaciones para leer diario "...entrando, a leer, diario, diario, sea el maestro, sea el padre de familia, sean los alumnos..." (E7 DTR 030215:6). Mientras tanto, los recursos necesitan ser empleados en afianzar los límites que separan a la escuela del exterior porque los peligros pueden estar al acecho. Así, la institución ha entrado en un Programa que se llama Escuela Segura gracias al que se está hablando:

...porque ya no quieren que pus, este, eee, pus haya riesgo para los niños con tanta violencia que ya hay aquí, gente mala, entonces no sabemos qué, cualquiera vaya, este, a darle un mal consejo a un niño (...); con ese dinero nos dieron un programa de 11600 pero únicamente para puro material, pero pus eso no nos iba a alcanzar para hacer un aula (E7 DTR 030215:6).

De esta manera, diferentes agentes hacen de la escuela un foco de atención e inciden en el manejo y disposición de los recursos, provocando cambios estructurales y en la esencia misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela no es una institución aislada ni intocable. Su imagen de "...santuario protegido de los desórdenes y de las pasiones del mundo" (Dubet, 2006: s/p) se ha desmoronado.

Una de las alternativas de Vania para implicar a los niños en las tareas investigativas ha sido orientar el acercamiento al tema como tarea, pero cuando falla la colaboración de estas familias que ha descrito y tampoco encuentra posibilidades en esta escuela, se desorienta y las circunstancias la obligan a tomar otras decisiones:

...yo lo que normalmente hacía era pedirles tareas o investigaciones y trabajar a partir de eso: "A ver, qué trajiste tú, qué trajiste tú"; compartir, acá no puedo, porque sé que me lo van a traer 6, 7 o 11 si bien me va, entonces tengo que buscar otras maneras, bueno entonces que la investigación se haga aquí, pero, ¿cómo? Si no tenemos internet, no tenemos ni biblioteca, entonces les pido textos y con los pocos que me lleven ya tengo que buscar yo alternativas, porqueee finalmente (...) el contexto no me ayuda mucho a a trabajar de en la manera en la que a mí me estuvo funcionando mucho tiempo (E5 DTR 131214:9).

En el fragmento anterior del discurso de Vania el término “ahí” ha servido para aludir indistintamente a ambas escuelas: la de su pasado y la de su presente. Pero esta indiferenciación comienza a precisarse cuando el término “acá” imbrica a las familias que han inscrito a sus hijos en esta escuela, y a la escuela misma; la utilización del “aquí” acaba marcando la oposición. El intercambio que tenía lugar con los niños de la otra escuela, la oportunidad de compartir la información investigada, no encuentra lugar “acá”, no funciona, porque la maestra sabe que solo una minoría se dedicará a la búsqueda. Su afirmación parece un prejuicio; no obstante, ella se encarga de aclarar que tiene la razón cuando la solución es pedirles textos a los niños y solo unos pocos los llevan.

Y la comparación con otras instituciones educativas enclavadas en otras comunidades, como una muestra de añoranza de la maestra, incluso, como un posible indicio de rechazo por ese actual contexto marginal que ha descrito y por la escuela, continúa siendo un punto clave en su discurso: “...he estado en otras comunidades en donde los padres están (...) muy al pendiente y exigiendo, incluso le exigen al mismo maestro y pues sí se avanza...” (E2 DTR 170914: 10 y 11). El papel de la familia que hace presión para que la escuela cumpla con las funciones encomendadas socialmente constituye un empuje para avanzar; y, de igual forma, el aporte cultural que lega a sus hijos para poder transitar con éxito por los requerimientos escolares. En esa comparación desventajosa, los niños de otros contextos mejor posicionados socioeconómicamente heredan una cultura cercana a la escuela, mientras que los niños de “acá” carecen de estas condiciones:

...hay un nivel muy diferente deee deee, cómo lo puedo decir, (...) bueno, sí, de cultura, en cuanto am... leen mucho, esteee e, tienen un lenguaje un poco más eee fluido, tienen palabras que a lo mejor (ríe) si si las habláramos acá no las entenderían los de acá porque dicen “¿De dónde sacas eso?” Tienen como que, acá tienen un lenguaje muy muy muy limitado, muy elemental... (E2 DTR 170914: 10 y 11).

Siguiendo a Bourdieu (1996), uno de los rasgos que identifica a la escuela como conservadora de las desigualdades sociales es, precisamente, la exclusión a la que somete a los niños de las clases desfavorecidas, cuya herencia cultural no

se corresponde con la requerida por la escuela. Para el sociólogo, los maestros “...son productos de un sistema cuya meta es transmitir una cultura aristocrática...” (Bourdieu, 1996: 119), aun cuando no pertenezcan a ella, puesto que la adoptan voluntariamente; “...el lenguaje es la parte más importante de la herencia cultural...” (Bourdieu, 1996: 119). Y esta relevancia del lenguaje, en el caso de la escuela, se deja ver en el discurso de Vania que establece la diferencia cultural entre los niños de otras comunidades en las que ha trabajado, que leen con frecuencia, usan un lenguaje fluido, emplean palabras tal vez elegantes. A los de “acá” hay que iniciarlos en la lectura en la escuela: “...el hábito de lectura en 15 minutos, mejor se hace en la escuela porque en casa ya sabemos que no...” (E2 DTR 170914: 10); el lenguaje que utilizan es “limitado” y “elemental” y desconocen palabras que, en el ambiente académico que permea la escuela, deberían comprender y usar para satisfacer sus exigencias.

Pero, a pesar de que la comparación pone en claro su postura frente a los niños de “acá”, que considera en desventaja para entrar a los juegos escolares (Bourdieu, 1996), lo que llama la atención es que, al parecer, a Vania le cuesta trabajo ponerle un nombre a esta carencia de sus alumnos. Las palabras pueden ser hirientes. Y si la imagen social que circula de escuela ha preconizado la igualdad –aun cuando sea injusta “...tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en la realidad...” (Bourdieu, 1996: 116)-, el reconocimiento de esa desventaja cultural que interfiere en su trabajo pudiera interpretarse como menosprecio. Por eso ríe. Su risa amaina la vergüenza que puedan producirle sus palabras.

A continuación, el cierre del apartado permite redondear esta idea de la importancia del lenguaje como parte de la herencia cultural. La manera en que estos niños se involucran con la oralidad, con la lectura y con la escritura configuran también la visión que la maestra tiene de su grupo.



## 2.1.2- “Un lenguaje que ellos no usan”: discordancias entre el lenguaje académico de la escuela y el que emplean los niños

La manera en que Vania se refiere al vínculo del grupo con el lenguaje ha mostrado su postura frente a estos niños, que en su mayoría, no comparte el uso que de él que la escuela espera. La maestra ha señalado que en el seno familiar no hay cabida para la lectura y que la escuela no cuenta con biblioteca; sin embargo, en el salón los niños pueden tener contacto con los libros, porque además, es una exigencia de la institución la lectura diaria. Entonces, Vania les ha dado la oportunidad de seleccionar libros de la Biblioteca de Aula y cuando son más extensos leen un capítulo diario “...y les ha les ha gustado, después lo lo platicamos, este, a ver qué entendimos y esto y analizamos un poquito, luego hasta nos llevamos media hora, se supone que es de 15 minutos...” (E5 DTR 131214:7). Seleccionar, leer, comentar, analizar son acciones que van llenando esos quince minutos de lectura reglamentados, cuya exigencia no proviene de la escuela –que se encarga de cumplir las orientaciones-, sino de la Secretaría de Educación Pública, como parte del Programa “Leemos mejor día a día”. La lectura como mandato. La lectura sujeta al tiempo. No obstante, a los niños les ha gustado y existe la posibilidad de que al término del ciclo escolar –dice Vania- ya hayan “...leído varios libros y eso pues ayuda; e estos niños que están muy bajos en cuanto a comprensión lectora pues esto les está ayudando...” (E5 DTR 131214:7).

La comprensión lectora se ha convertido en un eje central en exámenes nacionales e internacionales, entre estos últimos, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)<sup>38</sup>. Los resultados para México no

---

<sup>38</sup> La primera evaluación internacional se realizó en el año 2000, a partir del impulso otorgado por la OCDE, organización de la cual México forma parte desde 1994. La evaluación tiene lugar cada tres años y está centrada en tres áreas claves para el aprendizaje en los sistemas educativos: Ciencias, Lectura y Matemáticas; su propósito va encaminado a medir “...en qué grado los estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, son capaces de recurrir a lo aprendido cuando se enfrentan a situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él...” (INEE, 2008:29). En el año 2009 el peso de la evaluación se colocó en lectura.

han sido alentadores cuando se comparan con los de otros países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aun cuando la comparación ponga a los países pobres en desventaja y sea injusta. En el caso de la evaluación de la comprensión en el año 2009, en efecto, los jóvenes mexicanos se ubicaron en el nivel 2, considerado un nivel medio, el en que los estudiantes cuentan con una competencia mínima para desempeñarse en la sociedad contemporánea.<sup>39</sup> Así, la comprensión de la lectura se reafirmó como una prioridad y se implementaron acciones para fortalecer su tratamiento en las escuelas, incluso, en los hogares, tomando en consideración la perspectiva de PISA, que:

...supera el concepto tradicional de descodificación y comprensión literal. Implica la comprensión, el uso y la reflexión de informaciones escritas para diversos propósitos. Los lectores, que juegan un papel activo e interactivo con el texto que leen, reaccionan de diversas maneras cuando intentan comprenderlo y utilizarlo (INEE, 2008:30).

Entonces, no resulta extraño escuchar la preocupación de Vania por el nivel de comprensión de sus niños, que estima muy bajo, cuando las exigencias conducen a penetrar más allá del significado literal de las unidades de sentido, a reflexionar acerca de lo leído y a disponer de la información a partir de las necesidades de quien lee. Pero para trascender la comprensión literal tiene que establecerse una interacción entre el lector y el texto: este ofrece su contenido, su lógica, su estructura, al lector, que a su vez, aporta sus conocimientos, sus emociones, sus intereses, sus expectativas. Leer debe convertirse en una experiencia, hecho que Vania reconoce cuando pone sus esperanzas en la lectura en voz alta de textos en el aula. La experiencia grupal de la lectura que supera el énfasis en la comprensión para volverse vivencia. No obstante, Vania continúa estigmatizando la relación que estos niños tienen con el lenguaje.

Con respecto a la escritura, las deficiencias que la maestra señala son más agudas:

---

<sup>39</sup> Tomado del documento del INEE México en PISA 2009, de diciembre de 2010. (<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf>)

Les pedí un diario a los niños. Casi no lo hacen, este, no les gusta, no les gusta escribir, es lo que yo he percibido en ese grupo, no les gusta escribir; la letra, la mayoría, la tiene muy desmejorada; me preocupa que tengo seis niños que escriben todavía como si estuvieran en el nivel silábico (ríe) de que, por ejemplo, en lugar de “plato” ponen “pato”, las palabras las separan o o juntan dos palabras a la hora de escribir; me preocupa porque bueno, esto es, este, un problema que ya traen desde no sé cuándo y están en quinto; este, sí, el grupo está en escritura... (no termina la frase) ¡Las faltas de ortografía! (...) ese es un mal de todos... (E5 DTR 131214:14).

Que Vania empiece aludiendo al gusto por escribir tiene sentido, nuevamente está reconociendo la importancia de la experiencia para participar con placer en las actividades o para rechazarlas; de hecho, que se refiera a la escritura de un diario implica intentar involucrar a los niños en la redacción de un texto en el que “...se relatan acontecimientos vividos...” (Sánchez, 1999:2), y por lo tanto, las circunstancias de su escritura pueden adquirir una fuerte connotación afectiva.

¿Pero por qué no les gusta escribir a estos niños? ¿Qué tipo de relación habrán establecido con la escritura? ¿Qué oportunidades para escribir habrán tenido en su contexto y en la escuela? Las respuestas a estas preguntas no aparecen en el discurso de Vania; lo que sí resulta evidente es su preocupación por los aspectos figurativos del lenguaje: letra desmejorada, omisión, espacios entre palabras, ortografía. Incluso, Vania compara la escritura de los niños con una escritura silábica, en la que “...a cada parte que reconocen oralmente (generalmente sílabas) le hacen corresponder una representación gráfica...” (Fons, 2010:28), por eso alude a este como “...un problema que ya traen desde no sé cuándo...”, porque la elaboración de hipótesis silábicas forma parte de las construcciones acerca de la lengua escrita durante su proceso de apropiación.

¿Qué oportunidades para escribir tienen con esta maestra? Frente a la pregunta “¿Cómo concibes la escritura en el aula?”, la maestra habla del dictado porque “...en el Consejo Técnico nos piden que hagamos dictado, entonces yo he tenido que hacer dictado, les dicto cinco oraciones...” (E5 DTR 131214:14); y de las reglas de ortografía, “...pero que ellos las investiguen...” (E5 DTR 131214:14). Al parecer esta es la concepción de escritura que tiene la maestra, que puede estar también vinculada a la que existe en la escuela, en tanto el dictado, por ejemplo, se deriva de una exigencia del Consejo Técnico.

En cuanto al lenguaje oral, son muy interesantes sus comentarios sobre el empleo que hacen los niños en el intercambio social en el aula y cuando se trata del abordaje del contenido, que fusiona con el lenguaje de los textos:

...cuando yo empecé con este grupo (...), yo tendía a hablar de una manera, m pues lo más formal que se pudiera, pero los mismos niños me iban diciendo: “Maestra, se dice así”, “Maestra, es que esa palabra, se dice así”; incluso, ellos usan mucho le las groserías, en esa escuela se se utilizan mucho; este por ejemplo, “Estoy hasta la madre”. ¿No? Y yo decía: “No, se dice: Estoy harto.” “Estoy hasta la m”, y lo repiten (...). Entonces, yo he modificado, he sido yo la que he modificado el lenguaje, ya les hablo de manera más informal (...) y me he dado cuenta de que me funciona, me comunico mejor con ellos, ya el el hecho de ver que me me ajusto a su manera de hablar, ellos también ya se acercan, ya dicen, ya, como que entran en confianza, (...) incluso, ya platican conmigo de manera informal, de sus de su vida, de su casa, de sus amigos (...) es que me estoy adaptando a su forma de de expresión, pero eee sí me doy cuenta de que su lenguaje es como que muy limitado... (E5 DTR 131214:15).

Lo primero que se percibe en el discurso de Vania es la oposición que establece entre el lenguaje formal que ella, como maestra, tiende a usar –tal como lo refiere Bourdieu cuando alude al lenguaje aristocrático del docente- y el informal -que llega hasta las groserías- empleado por sus alumnos, pero que, al parecer es una manifestación que también atañe a “esa escuela”. Basil Bernstein (1999) habla, igualmente, de las discrepancias entre las formas de práctica comunicativa requeridas por la escuela y las empleadas por los alumnos espontáneamente. En los estudios desarrollados de 1958 a 1961, este investigador identificaba el llamado “uso vulgar de la lengua” con una forma no normalizada (a partir de la norma) y el “uso formal de la lengua”, con la normalizada. Posteriormente, en los estudios del periodo de 1961 a 1966, nombró al primer uso “códigos restringidos” y al segundo “códigos elaborados”<sup>40</sup>; los restringidos regulan un ámbito menor de posibilidades combinatorias de alternativas sintácticas que los elaborados y, en términos de significados, se manifiestan limitaciones en cuanto a empleos más particulares, “...locales, dependientes del contexto” (Bernstein, 1999: 102). ¿Está reconociendo Vania el uso de códigos restringidos en sus alumnos? ¿En este sentido alude a que

---

<sup>40</sup> La definición que Bernstein hace del código enfatiza en la relación entre significados, realizaciones y contexto; de esta manera, lo entiende como “...un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Bernstein, 1999: 102).

tienen un lenguaje muy limitado? ¿Se avizora el fracaso escolar de estos niños, en tanto el uso de códigos restringidos resulta contrapuesto a los códigos elaborados que exige la escuela?

Entonces, como afirma Courtney B. Cazden (1991), el sistema de comunicación en el aula es un medio problemático y las diferencias en la manera de decir algo tienen repercusiones. En este contexto existen "...reglas que rigen el uso apropiado del lenguaje que deben aprender los niños" (Cazden, 1991: 634); sin embargo, las investigaciones han señalado que "...los hablantes no se limitan a obedecer reglas y adaptar su habla de forma apropiada a un contexto preexistente. Hablan activamente para crear y cambiar el contexto" (Cazden, 1991: 634). Es lo que han ido logrando los niños que atiende Vania; entre ella y sus alumnos se han ido negociando y redefiniendo maneras en el uso del lenguaje en el ámbito de la interacción. Que la maestra se involucre en conversaciones más informales con los niños ha funcionado porque se han ido acercando afectivamente, aun cuando ella se percate de que pierde terreno en relación con requerimientos escolares.

Con respecto al tratamiento del contenido, la maestra insiste en las carencias de estos niños para comprender el lenguaje académico:

...hay muchísimas palabras que vienen en los contenidos que no tienen ni idea, entonces lo que estoy haciendo es las palabras nuevas, las pongo en tarjetas con su significado y las pego en el (...) salón y entonces les digo: "Vamos a utilizar estas palabras porque pues vienen aquí. ¿No? Y son importantes"; este, "Ecosistema", así ese tipo de palabras, "Adverbios", "Adjetivos" y los ejemplos de los adjetivos (...) sí hay muchísimas (palabras) que a a veces hasta pienso que es por eso su indiferencia a las clases, porque hay, es un lenguaje que ellos no usan, que ellos no entienden, que ellos no, entonces no les interesa (...) procuro familiarizarlos con esas palabras, las tengo ahí pegadas y, apenas llevamos poco en eso también, pero he visto que sí, sí, sí les está, no las usan mucho, pero al menos sí, se, la las buscan para para poder hacer el trabajo... (E5 DTR 131214:15 y 16).

Las palabras son importantes porque vienen "aquí", en los contenidos, seguramente desde los Programas, que son documentos normativos, y en los Libros que Texto, que muchas veces se convierten en la única guía de trabajo del maestro. Nuevamente el código elaborado que exige la escuela, a través del

currículo formal, se contraponen con el uso del lenguaje habitual de estos niños. Sin embargo, corresponde a la maestra en el aula la imposición e inculcación de la cultura escolar<sup>41</sup>, que, en relación con dicho currículo, se esfuerza por transmitir elaborando tarjetas con las palabras nuevas para los alumnos y pegándolas en el salón. La importancia de estas palabras puede vincularse con la transmisión de la cultura legítima, aunque no se corresponda con la de los niños y, por ende, se atisba como una posibilidad el fracaso escolar. La imposición de un lenguaje que los niños no utilizan y no entienden no solo provoca indiferencia y desinterés por las clases, sino que desembocan en una separación entre la experiencia cotidiana del niño y su paso por la escuela: el contenido que deben aprender únicamente sirve para poder hacer el trabajo escolar.

Después de este acercamiento al contexto laboral de Vania, que sienta las bases para la comprensión de los procesos que vive en la escuela -incluso fuera de ella si se habla de la planificación, como se verá en el siguiente capítulo- se abre paso a la presentación de las condiciones laborales de Fidel.

## 2.2- “Echarle todas las ganas” en un contexto vulnerable. Condiciones a favor y en contra

La escuela en la que Fidel es profesor presta servicio en los dos turnos; él labora en el vespertino, así es que, casi a las dos de la tarde, el visitante se encuentra con dos accesos: el estacionamiento, del que van saliendo los docentes de la mañana y entrando los de la tarde, y la puerta principal, más difícil de abordar por los padres de familia y los niños que se aglomeran para pasar.

El establecimiento es amplio<sup>42</sup>. Cuenta con 12 salones donde se imparten las clases; una biblioteca que comparte su espacio con el aula de medios; un aula

---

<sup>41</sup> Términos empleados por Bourdieu y Passeron en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; estos autores definen la función de inculcación como la función de integración intelectual y moral (Bourdieu y Passeron, 1996: 255).

<sup>42</sup> Además de las notas del diario del investigador y de los registros de entrevistas y observaciones, la información acerca de la escuela ha sido complementada con apuntes proporcionados por el profesor.

de usos múltiples; una cancha; la dirección, primeramente ubicada al fondo y luego trasladada a un sitio cercano a la entrada; tres espacios grandes de juego y, alrededor de toda la escuela, áreas verdes. El profesor comenta que dentro de las aulas el mobiliario está en buen estado, que son mesa bancos anaranjados con paletas negras y que "...solo hay 1 salón que tiene mesas binarias de madera, estas eran usadas años atrás para impartir clases..." (Datos de la escuela, 2015: s/p); los salones están ordenados de primero a sexto grados, los de quinto y sexto han sido equipados con enciclomedia para el uso de docentes y alumnos. La matrícula escolar es de 215 alumnos.

El grupo de Fidel es el cuarto grado B; puede leerse en la puerta del salón. Aproximadamente 12 niños se ponen de pie para saludar cada vez que alguien llega y se sientan solo cuando el profesor se los pide. El salón es amplio, con buena iluminación y ventilación, puesto que cuenta con una ventana grande en su lado izquierdo y dos en el lado derecho; las cortinas son de color claro, pero se ven bastante desgastadas y mal hechas. En la esquina izquierda delantera se encuentran la mesa y la silla del profesor y en la derecha tres estantes también maltratados y desorganizados, encima se encuentran cajas, rollos de papel, reglas de madera, igualmente desordenados; en la parte trasera del aula pueden verse dos estantes más. Al frente está la pizarra y hay algunas láminas: de cuerpos geométricos, de las reglas de acentuación, de la República Mexicana y de la Campaña para Escribir Mejor. Tanto de la pared frontal como de la de atrás, cuelgan adornos alusivos al 15 de Septiembre, pero están descuidados y mal colocados. En la mitad derecha del aula se ven bancas desocupadas, aproximadamente 20, muchas en desorden. Por todo el salón hay unos cajoncitos de plástico que penden de las paredes, son los destinados a los libros del Programa de Lectura, pero están vacíos; algunos ya no están bien asegurados.

La mayoría de los niños que acuden a esta escuela son de bajos recursos económicos; los del salón de Fidel "...a veces (...) van sin comer, a veces los niños van desvelados o porque los papás se los llevan a trabajar o nnn y los

niños llegan se van al trabajo de la mamá, de la papá...” (E3 DTR 200914: 11). Agrega Fidel que un 60 o un 70% de las familias está conformado por madres solteras, puesto que muchos hombres son migrantes; entonces, pocas mujeres se dedican al hogar debido a esta condición familiar “...o porque el sueldo del cónyuge o pareja no alcanza económicamente” (Datos de la escuela, 2015: s/p).

Nuevamente el fenómeno de la masificación de la educación, que lleva a las escuelas a niños de todos los estratos sociales, sale a flote. Los cambios en la estructura de la sociedad, entre ellos los que corresponden a las familias, entran en las instituciones escolares con sus complejidades. En el caso de los niños que atiende Fidel, muchos de ellos hijos de madres solteras, llegan a la escuela sin satisfacer sus necesidades mínimas y, posiblemente, con el agotamiento que les deja su función de acompañantes mientras los padres trabajan. Fidel enfatiza en esta situación por las repercusiones para que sus alumnos se involucren en las tareas escolares:

...vuelvo otra vez a repetir (...) la mayoría de los niños, sus papás, este, no están con ellos; todo el día casi por lo regular están solos o se van con ellos a trabajar o los ponen a trabajar; entonces, pues, para el estudio hay muy muy muy poco tiempo, (...) pero, vamos, eso no los limita que que e, no los pueda yooo ver como personas eee carentes de cariño, amor y más que nada de atención... (E4 DTR 061214: 7 y 8).

Como expone Tenti “...todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares” (2008:14). El hecho de que estos niños estén solos, de que convivan poco tiempo con los padres o de que vayan con ellos al trabajo como acompañantes o como trabajadores, tiene, en este fragmento del discurso, dos implicaciones en el ámbito escolar: cuentan con poco tiempo para el estudio y provocan la sensibilidad del profesor. A este último comentario volveré más adelante.

Entonces, Fidel afirma que es muy difícil el estatus social de la comunidad: “...ahí hay mucha drogadicción, alcoholismo, eee disfunción, este, familiar, eee prostitución, e los ooo delincuencia...” (E3 DTR 200914: 11). Y estas turbulencias sociales repercuten en la escuela, que ha dejado de ser el



“santuario” del que habla Dubet o el “mundo separado” de carácter sagrado del que habla Tenti (2008); la sociedad invade la vida escolar, haciendo que se disipen “...el adentro escolar y el afuera social” (Tenti, 2008: 16). Como consecuencia, “En la escuela ‘entran’ la pobreza y la exclusión social, como las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etcétera (Tenti, 2008: 14).

Fidel insiste en las desfavorables circunstancias familiares de los niños que atiende, en las actitudes que manifiestan en la escuela como resultado de lo que viven en casa y en su sensibilidad para comprender y apoyar a sus alumnos:

...son unas personas, u unas personitas, unos niños, eee con toda la disposición de de aprender (...), lo que ellos tienen es que están eee, muy receptivos a las muestras de cariño que uno les muestre. ¿Por qué? Porque ellos vienen de de deee familias, como se lo había yo dicho, muy disfuncionales, entonces, este, pues, ellos son buenas personas, desgraciadamente en el ámbito en donde se desarrollan, pues, hay hay que ver eee eee cómo ellos se manejan y si soon malhablados o groseros, este, o golpeadores, pues eee, con palabras, con cariño mmm les ha, les hago ver que eso no está bien yyy, pues que esos problemas que traen de casa pues que aquí no los apliquen y que tengan toda la confianza conmigo, e lo que yo les pueda apoyar y pues pues sí, prácticamente me involucro mucho con ellos (E4 DTR 061214:6).

Los términos que emplea el profesor para referirse a sus alumnos expresan afectividad: en un primer momento los trata como “personas”, considerando su condición humana que los hace dignos de derechos; de inmediato los llama “personitas” y “niños”, aludiendo a su corta edad, y, posiblemente, reconociendo su situación de vulnerabilidad, puesto que, por encontrarse en la niñez, tienen necesidades específicas que conllevan a crearles condiciones de atención también específicas. En los niños que describe Fidel la vulnerabilidad se muestra muy acentuada debido a las adversidades del entorno familiar y social para satisfacer estas necesidades.

La afectividad vuelve a sentirse en las palabras del profesor cuando señala que los niños “están (...) muy receptivos a las muestras de cariño” porque provienen de familias disfuncionales. La familia debe proveer “...protección, dirección y orientación a los niños y niñas” (Álvarez de Lara, 2011:6) para favorecer su

desarrollo integral; sin embargo, Fidel ha reiterado las carencias en el ámbito familiar para garantizar este derecho; así, estos niños encuentran acercamiento afectuoso en el aula, con este profesor paternal que les ofrece confianza, apoyo y que se involucra con ellos. Para Fidel, sus niños “son buenas personas” a pesar de la hostilidad de los medios familiar y comunitario en los que están creciendo, aunque, por ser ámbitos sociales fundamentales en su formación, provocan la reproducción de esquemas de comportamiento: son malhablados, groseros, golpeadores. Son situaciones que el profesor lamenta –de ahí que utilice el término desgraciadamente- y que intenta disolver “con palabras” y “con cariño”, apelando a valoraciones ético-morales acerca de lo que no está bien, a la luz de las normas sociales establecidas que la escuela debe inculcar. De esta forma, continúan incorporándose funciones al docente, que lo comprometen y lo exponen tanto profesional como personalmente; al respecto apunta José Manuel Esteve:

En muchos casos (...) el docente debe asumir labores educativas básicas de las que el alumno ha carecido en el medio social del que proviene (...). No es exagerado afirmar que la labor del profesor de primaria que enseña en medios sociales desfavorecidos está más cercana al trabajo tradicional de un asistente social que al rol tradicional de un profesor (Esteve, 2010:39).

Fidel ha afirmado que sus alumnos son niños con toda la disposición de aprender, pero, a los obstáculos que constituyen las condiciones familiares y comunitarias se les suman otros:

...prácticamente ahí los niños están mal (...), entonces ahí uno se da uno cuenta no pues, aparte como ser humano pues, de echarle todas las ganas, eee si por ejemplo, el niño trae un un coeficiente mental de un 20, 30 %, pues sí, tratar de sacar lo máximo del niño que se pueda... (E3 DTR 061214:11).

Dadas las condiciones socioculturales descritas por el profesor resulta comprensible su afirmación acerca de que los niños que atiende están mal, pero, ¿el ejemplo del “coeficiente mental” viene a reafirmar esta idea? ¿Qué relación puede establecerse entre ambos factores? Al respecto, es interesante revisar los planteamientos de Christian Baudelot y Roger Establet, retomados por Jesús Palacios (1984). La noción de cociente o coeficiente de inteligencia (CI) –se encuentra indistintamente en la bibliografía- forma parte de la ideología de los

dones naturales, al servicio de la escuela capitalista, según la cual, los niños mejores dotados por la naturaleza son quienes ascienden hacia la cima de la pirámide escolar, mientras que los menos dotados se van quedando en los peldaños cercanos a la base. Comenta Palacios:

...si bien es evidente a simple vista que a medida que la escalera sube hay menos niños que continúen ascendiendo, la ideología escolar interpreta esta jerarquización como el resultado inevitable de la desigualdad con la que la naturaleza ha repartido sus dones entre los seres humanos; la pirámide escolar que va formándose con unos pocos dotados en su cúspide y una mayoría de minusdotados en la base no es sino la consecuencia de esa desigualdad (Palacios, 1984:451).

El coeficiente de inteligencia se obtiene con la aplicación de tests creados para medirlo:

Teóricamente, el CI mide la capacidad intelectual que el niño posee; un elevado CI explicaría el éxito escolar de unos y un bajo CI justificaría el fracaso de otros. De hecho, la distribución de las inteligencias superiores e inferiores tal y como se miden a través del CI coincide con la distribución por clases sociales (Palacios, 1984:451).

¿Las posibilidades de aprendizaje de los alumnos de Fidel están predeterminadas por la clase social a la que pertenecen? ¿Están marcadas por una inteligencia inferior<sup>43</sup> que los condena al fracaso escolar? ¿Cómo incide la ideología escolar? ¿Qué papel le corresponde al docente?

Palacios subraya –apoyándose en las investigaciones psicológicas- la evidencia de que el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, lo precede la etapa del desarrollo anterior a la escuela “...en la que se adquieren un conjunto de saberes, de aptitudes y de formas (y facilidad o no) de expresión que serán determinantes para el éxito escolar posterior” (Palacios, 1984:473). Si la escuela inculca la cultura de la clase dominante, quienes no pertenecen a ella se encuentran en desventaja para avanzar en el cumplimiento de sus exigencias. No obstante, aun frente a las adversidades que imponen el contexto y la ideología escolar –que no le es ajena-, el profesor, humanamente sensible, se

---

<sup>43</sup> Según la clasificación de la Sociedad de Psiquiatría Americana (DSM-IV), un coeficiente intelectual entre 20-25 y 35-40 indica retraso mental grave (<http://www.psicomed.net/dsmiv/dsmiv1.html#10>).

da cuenta de que tiene que hacer algo por estos niños y se esfuerza por sacar lo mejor de ellos.

Entonces, “echarle ganas” es una expresión reiterada por el docente cuando de esforzarse por sacar lo mejor de estos alumnos, sobre los que inciden tantos factores que obstaculizan su tránsito favorable por la escuela, se trata:

...me han llegado niños, por ejemplo (...), en cuarto que pues casi no saben leer (...), en cuarto, y entonces, pues ahí nos encontramos en la disyuntiva de que pues, ¿cómo en cuarto? Ni modo que los va, esteee, los regresemos, entonces ya aaa trabajar con e con esa situación y pues a echarle ganas (...), eee ver de dónde buscar estrategias para que los niños que vienen de abajo, pues nn nos apoyemos... (E4 DTR 061214:6).

La implicación del profesor con estos niños que han llegado al cuarto grado aun cuando “casi no saben leer”, en un ascenso inexplicable por la pirámide – normativamente, el hecho que podría explicarlo es que la educación primaria constituye una etapa de la educación obligatoria- queda expresada con el empleo del pronombre personal “me”; a partir de que están en su salón, de que son sus alumnos, se los apropia y se convierten en su responsabilidad. También hay algo de resignación, no los puede regresar, ya están en cuarto; su papel como docente lo lleva a trabajar con esta situación, a buscar estrategias, y su papel como ser humano nuevamente lo conmina a apoyar a quienes vienen de abajo; tal vez por su condición social, tal vez por su condición académica.

Cuando el profesor habla de cómo escriben sus niños alude, igualmente, a las dificultades que encuentran para hacerlo aunque están en cuarto grado.

Comenta:

...la escritura es una parte fundamental (...). Ahí es adondeee yooo le pongo más énfasis. ¿Sí? Más revisión, que los niños me escriban bien eee, ahoritaaa, tengo cuarto grado, pero, este, los niños me escriben con muchas deficiencias, muchas faltas de or de ortografía yyy una letra muy mala, entonces, esteee yo les he dejado ahorita ejercicios de (...) para escritura... (E4 DTR 061214:14).

El profesor reconoce a la escritura como una habilidad fundamental, por eso enfatiza en que los niños escriban bien y acude a la revisión. ¿Pero cuál es su concepción acerca de la escritura? Los aspectos figurativos vuelven a ser el punto de mira, ahora de Fidel, pues muestra estar preocupado por los errores

ortográficos y por la mala letra de sus alumnos, de ahí que les oriente ejercicios para mejorar estas deficiencias. El empleo del término “ejercicios” puede confirmar esta concepción, puesto que se percibe una propensión al trabajo con las gramáticas normativas.

El acercamiento realizado a la situación de la escuela de Fidel, de su grupo y del contexto familiar y comunitario resulta interesante para mirar algunos factores externos que pueden estar incidiendo en su trabajo docente, aunque también han dado pie para intentar ver su mundo interior. Cuando Fidel habla de sus dos posiciones laborales -como comunicador social y como profesor- la mirada puede tornarse más aguda para comprender sus condiciones como profesional de la educación. La contraposición frecuente en su discurso, entre las expresiones “la escuela” y “mi trabajo”, resulta clave en este sentido.

Desde el capítulo anterior, la presentación de Fidel permite conocerlo como un trabajador en doble función: como comunicador social por las mañanas y como docente por las tardes. Cuando se retoma su discurso, aparecen atisbos del lugar que para él ocupa su labor como docente; dice el profesor: “...mi trabajo es en Comunicación Social, este, recabando información y como fotógrafo; yyy este, después se da la oportunidad de ingresar a al sistema por parte del Licenciado eee Jorge Romero y y es como accedo a al sistema...” (E3 DTR 200914: 3).

El pronombre posesivo “mi” indica propiedad. Fidel se ha apropiado del trabajo que desempeña en comunicación social, sin embargo, parece poner distancia entre él y el sistema educativo desde su acceso mismo; el tratamiento es impersonal: “se da la oportunidad de ingresar...” ¿Por qué emplea la impersonalidad a través del “se”? ¿Estará comprometiendo a alguien con su declaración? ¿O hay barreras colocadas entre él y el sistema? ¿Por qué considera una oportunidad su entrada al sistema?

En otro fragmento de su discurso, relacionado con la planificación, esta impersonalidad sale nuevamente a flote cuando habla de la escuela, mientras que hay cercanía con el trabajo que no se vincula a la docencia:

...yo para la planificación, pues, como mmm trabajo en en la mañana en en diferente área a la de la docencia, entonces yo estoy en la tarde en en la escuela, entonces, m a mí se me dificulta mucho por mi trabajo... (E3 DTR 200914: 7).

Otra vez el profesor ha empleado pronombre posesivo “mi” cuando habla de su trabajo como comunicador –que le absorbe tiempo para dedicarse a tareas propias de la profesión docente, en este caso la planificación- y ha dejado el artículo “la”, en dos ocasiones, para aludir a la labor como maestro; entonces, se refiere a “la docencia” y a “la escuela”.

Pero también el tiempo que Fidel le dedica a la docencia interrumpe su jornada laboral como comunicador social, que repone saliendo de la escuela; así lo refiere el profesor, igualmente, en relación con la escasez de tiempo para dedicarse a planificar:

...el factor tiempo para mí es muy importante porque, pues, yo entro a trabajar a las 8:00 de la mañana y salgo a las trees, pero tengo que salirme antes para entrar a la escuela, tengo que salirme 1:30, pero saliendo de la escuela me regreso a mi trabajo y cumplo con mi jornada de trabajo... (E3 DTR 200914:7).

El horario asignado al comunicador social se ve interferido por el horario que el profesor debe cumplir en la escuela, pero lo interesante es el uso, nuevamente, de términos que lo comprometen con la labor que desempeña por las mañanas y que parecen colocar límites frente al quehacer docente. Si se retoma la expresión “tengo que salirme”<sup>44</sup>, utilizada en dos ocasiones para señalar la

---

<sup>44</sup> Ha sido consultado el significado de la perífrasis “tener que + infinitivo”: se atribuye al sujeto de la oración capacidad, capacitación, deber, habilidad, obligación, voluntad, disposición de naturaleza intencional en relación con algo. Expresa el grado de necesidad, obligación, deber, posibilidad que tiene el sujeto para desarrollar la acción (<http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Per%C3%ADfrasis%20modales%20de%20infinitivo-TENER%20QUE.htm>).

interrupción de su trabajo en Gobierno, se alcanza a ver que para Fidel esta ruptura puede convertirse en una obligación, en una acción que no puede eludir por el deber de estar presente en la escuela, no solo moral, en tanto existe una responsabilidad con los alumnos, con los directivos y con los padres de familia, sino también laboral, porque cuenta con una plaza de maestro. La obligación de salirse antes es porque tiene que entrar a “la” escuela, dos veces mencionada en compañía del artículo “la”, en este caso, encargado de marcar la distancia entre el profesor y la labor docente; no sucede así con su otra ocupación, a la que alude dos veces acompañada del pronombre posesivo “mi”. Asimismo, es imprescindible destacar la reiteración de los términos “trabajar”, “mi trabajo” y “mi jornada de trabajo”, que muestran el sentido de propiedad y su identificación con este empleo.

Contar con estas ideas acerca del lugar que parece ocupar la profesión docente para Fidel puede resultar relevante para comprender su accionar vinculado a su labor como maestro; entre esas acciones que debe emprender, se encuentra la planificación.

En el cierre de este apartado es necesario mencionar que la situación socio-económica y cultural de los contextos de donde provienen los alumnos de Vania y Fidel, de las condiciones de sus escuelas y de las características de sus grupos constituyen referentes indispensables para indagar en cómo enfrentan el proceso de planificación. Se han dejado ver ya algunas de las concepciones de ambos docentes, en las que, sin embargo, se debe profundizar. Los apartados que se presentan a continuación se encaminan en esta dirección, pues permitirán ahondar en la manera en que ambos valoran su preparación para asumir la profesión docente.

2.3- La preparación para enfrentar la docencia y la formación: “Siento que me falta mucho.”

Para Vania y para Fidel el proceso de formación como Licenciados en Educación, en este caso en la línea Primaria, ha constituido una necesidad a

partir de las limitaciones que han enfrentado para asumir las múltiples tareas que exige la docencia. Cuando aborda el tema, Vania comienza reconociendo esas limitaciones que no alcanza a resolver desde su formación inicial en la Licenciatura en Intervención Educativa:

Ahorita en Primarias, (...) la verdad no no me está ayudando mucho [La Licenciatura en Intervención Educativa] porque está enfocado a a la Línea Inicial, por eso decidí tomar la Licenciatura en Educación, porque me hace muchísima falta, no tengo ahorita, no me siento con herramientas que me permitan desarrollar mi (...) trabajo de una manera óptima (E2DTR170914: 4).

La primera preocupación que se vislumbra en ella es la falta de herramientas para desarrollar su trabajo de la mejor manera, entonces, es fundamental comprender cuáles son esas herramientas de las que necesita irse dotando para afirmarse en su labor como maestra del nivel de primaria. Trabajar frente a este grupo que ha descrito, “acá”, en esta escuela, representa un reto para Vania y ha incidido en esta percepción de sí misma carente de herramientas; esa es una de las causas por las que estima que le falta mucho; comenta:

...siento queeee, me falta mucho (...), acá incluso me falta tiempo también porque los niños tienen un marcado retraso e y estoy, a m, yo yo me siento como, como que digo, no me sé enfrentar, yo co como maestro no me sé adaptar, no me sé enfrentar a esta situación, hasta el momento no la he sabido enfrentar, entonces siento que estoy muy mmm carente, estoy carente, estoy carente, de de, de, de competencias como como docente, siento que no las tengo, que me hace mucha más falta de lo que yo pensaba, todavía no, no me siento (sonríe) formada para esto (E5DTR170914: 6).

Ahora Vania señala directamente las debilidades de su formación, incluso su sonrisa puede ser una señal de preocupación; para hacer frente a su práctica requiere desarrollar “competencias como docente” y la Licenciatura en Educación, que apunta hacia la formación integral de un profesional transformador, le ofrece –desde su planteamiento curricular- la posibilidad de adquirir cultura pedagógica; conocimientos filosófico-sociales; habilidades y destrezas didácticas; habilidades y capacidades para la indagación y para la generación de acciones sociales vinculadas con el contexto, así como habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo y la sociedad. Pero en esencia, en este fragmento, es el trabajo con el grupo lo que más le preocupa, por ese contexto de marginalidad



del que provienen, por ese “marcado retraso”, al parecer académico, que, si se relee la caracterización que hace de su grupo, está presente desde el empleo mismo del lenguaje, tanto para la comunicación social, como para el encuentro con los contenidos. Son circunstancias a las que no se sabe “enfrentar” porque no logra adaptarse.

El uso del término entrecomillado anteriormente en tres ocasiones –que ha ido encauzando esta investigación -reafirma la idea de afrontar situaciones generadas por los requerimientos del propio trabajo docente, vinculado con las responsabilidades que implican a la maestra en responder a la sociedad por la formación de los niños a su cargo; responder a las exigencias de la comunidad, de la misma escuela, de desarrollar un currículo formal dispuesto nacionalmente y que la involucra en diversas actividades, entre ellas, la planificación, la interacción grupal para la construcción de aprendizajes y los procesos evaluativos. El término deja ver las inseguridades de Vania relacionadas con su preparación, ya sea formal o derivada de su conocimiento práctico<sup>45</sup>.

Para Vania, el proceso de formación en la Licenciatura le está aportando elementos para enfrentar las dificultades de su práctica, pero, sobre todo, desde la teoría; considera que necesita más énfasis en las estrategias que favorezcan la solución de situaciones cotidianas; apunta:

---

<sup>45</sup> Zabalza le llama también “información práctica” y señala que se construye en la medida que el profesor se enfrenta al mundo del trabajo, a partir del “feedback” (se traduce como realimentación) que recibe durante la enseñanza; de su experiencia como participante en reuniones de trabajo, cursos y talleres; de su relación con otros profesores y de la consulta de materiales escritos. Ángel Pérez y Gimeno Sacristán -partiendo de los estudios acerca del pensamiento del profesor- entre sus señalamientos apuntan que el pensamiento práctico constituye: “...una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional (...); se compone de esquemas de interpretación, decisión, actuación y valoración cercanos a la práctica, generados en la acción y aplicables a la misma” (Pérez y Gimeno, 1988: 59). Pérez, en un artículo de 2010, estima la valía de los procesos de socialización de los docentes para la conformación del conocimiento práctico no solo en su ambiente profesional, sino desde su paso como estudiantes durante toda la etapa de escolarización, en tanto la cultura escolar “...difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar” (Pérez, 2010:49).

Sí, sí me ha servido mucho [La Licenciatura en Educación de UPN para enfrentar las dificultades de la práctica] y y a he ido como que muy de la mano e lo que me han lo que me han aportado aquí; elementos teóricos son muchísimos, de hecho muchas veces aaa retomamos unos y luego ¿cuáles eran?, de tanto que nos manejan eee, luego a veces dejamos unos de lado y luego los tenemos que retomar y hora dejamos los de acá, bueno sí es muchísima información la que nos manejan, mi dificultad e sería un poco aaal, mmm insisto, en las estrategias, sí nos daaan algunas, pero no nos nos sirven un un en un determinado momento, hay hay situaciones que se nos presentan que luego no, en lo personal, no sé cómo salir de ellas (...). Porque siento que teoría tengo mucha, pero a lo mejor me faltaaa la manera de aplicarla, es la dificultad que yo que yo presento mucho, ahorita (E2DTR170914: 6).

Si se releen los fragmentos del discurso de Vania, se encuentran términos que reiteran su preocupación por el hacer, por la urgencia de solucionar las situaciones del intercambio en el aula: herramientas, competencias (docentes) y estrategias. El primero, alude a instrumentos tangibles o intangibles que se emplean para realizar un trabajo y conseguir resultados concretos, de manera que su preocupación puede mirarse como una necesidad de aplicación técnica para lograr propósitos o resolver problemas prácticos.

El segundo, competencias –término muy socorrido y controversial en la educación en la actualidad, precisamente por el énfasis que parece poner en el hacer-, merece un mayor espacio para intentar comprender dónde se centran los intereses de la maestra. Según Perrenoud, la noción de competencia se refiere a la “...capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007:11). El hecho de “movilizar” implica acciones, que se echan a andar para enfrentar situaciones determinadas; el autor habla de movilizar conocimientos y se detiene en cuatro aspectos centrales en esta definición:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas<sup>46</sup> de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales

---

<sup>46</sup> Para Perrenoud un esquema es “...una representación simplificada de lo real, tanto de una acción como de una serie de acciones” (2011:146). Basándose en los estudios de Jean Piaget señala que los esquemas guían la acción concreta o mental y explica que, como las situaciones

permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997) (Perrenoud, 2007:11).

Partiendo de estas precisiones, es importante mencionar que, en el caso de la profesión docente, entre los conocimientos que deben movilizarse, se encuentra un acervo teórico que mueve quien pone en juego una competencia, integrándolo con las habilidades y actitudes requeridas por la situación; a decir de Perrenoud, la relación del profesional con este acervo no debe ser “...reverente y dependiente, sino crítica, pragmática, e incluso oportunista” (Perrenoud citado por Altet, 2005: 8). De esta forma, la teoría no se convierte en objeto de aplicación, sino que aporta un margen de dominio de la materia, de adquisición de seguridad para el trabajo con los alumnos, para la construcción y reconstrucción del conocimiento, así como para la comprensión de los fenómenos o procesos educativos y sociales. En esta medida, destaca Perrenoud, un mayor dominio de la teoría le posibilita al docente incrementar “...su imaginación didáctica y su capacidad de improvisación, observación, planificación y trabajo y a partir de los errores o los obstáculos con que se topan sus alumnos” (2007:46).

Perrenoud aclara que cada situación es única, por lo tanto, los recursos empleados en otras situaciones pueden servir como referente, pero su solución es igualmente única, de manera que, si la teoría aporta sustento para resolver eventos del aula, será la particularidad de ese evento la que determine cómo se despliegue. Destaca el desarrollo de competencias profesionales en los dos ámbitos que, desde el capítulo anterior, se han venido revisando, entonces, el proceso de formación en una institución puede aportar “elementos teóricos”,

---

y las tareas se parecen, “...nuestras acciones y operaciones singulares son variaciones sobre una trama bastante estable” (Perrenoud, 2011:37). Sin embargo las acciones “...se diferencian o se combinan de forma nueva si las necesidades o las situaciones cambian” (Piaget citado por Perrenoud, 2011:37).

“muchísima información”, como lo expresa Vania, pero su condición de maestra frente a grupo la forja en el terreno, colocándola en la disyuntiva de situaciones que debe solucionar en el momento en que ocurren, movilizandando sus esquemas de pensamiento, incluso, posibilitando su transformación. Lo que, igualmente, favorece su tránsito por la Licenciatura, es intercambiar con compañeros y profesores esas experiencias cotidianas a la luz experiencias vividas por otros y de los planteamientos teóricos que se discuten en las diferentes líneas en que se organiza el Plan de Estudios.

Otras precisiones de Perrenoud que permiten entender por qué Vania emplea el término competencias para señalar su urgencia por contar con recursos que la lleven a solucionar situaciones que se le presentan en el aula, apuntan a tres elementos vinculados a la noción, de alguna manera ya referidos:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real (Perrenoud, 2007:11).

Solucionar tipos de situaciones garantiza cierto control porque las salidas pueden asemejarse, no obstante hay que reiterar que cada situación es única, como lo dice Perrenoud; en este sentido, no hay otra manera de que Vania solucione los problemas de su aula que no sean en el aula misma, lo reitera Perrenoud cuando puntualiza que los esquemas de pensamiento se movilizan y propician la orquestación de recursos pertinentes “en situación compleja y en tiempo real”. De igual forma, precisa cuáles son esos recursos, entre ellos, los teóricos y los metodológicos, fundamentales para la formación que ofrece la Licenciatura en Educación en favor de la transformación de la práctica docente.

Por último, el término estrategia empleado por Vania sigue hablando de su necesidad por el hacer, por contar con procedimientos que la lleven a resolver problemas del aula, tal vez sociales, tal vez para la enseñanza. Al respecto,

Marguerite Altet (2005) –como Perrenoud- refiere que los conocimientos profesionales no dependen únicamente de la formación inicial, que como su nombre lo indica, se encarga de “iniciar” en el oficio; también se desarrollan, en buena medida, a partir de las experiencias de la práctica, que proporcionan “conocimientos estratégicos” (Tochon, 1991) o “saberes pragmáticos” (Tardif, 1993), forjados en contacto con las situaciones concretas de la profesión; entonces, afirma Altet que estos saberes corresponden “...a representaciones concretas, específicas, a 'prácticas' orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto” (2005: 8).

En el caso de las estrategias de enseñanza, revisar la definición de Monereo (2007) resulta valioso para comprender el interés de la maestra: “...la estrategia se considera como una guía de acciones que hay que seguir...” (Monereo, 2007: 23); el autor añade que “...las estrategias, (...) son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Monereo, 2007: 23). De ahí que Vania señale que requiere proveerse de estrategias; en la Licenciatura, les “dan algunas”, pero ella está ávida de guía, quizás de recetas, que pueda ajustar y que le permitan encaminar sus acciones hacia el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje y a la solución de situaciones concretas.

Expuestas las necesidades, las preocupaciones y las expectativas que condujeron a Vania a estudiar la Licenciatura, se presentan las condiciones que llevaron a Fidel a tomar la misma decisión. Primeramente, el profesor menciona la oportunidad que tuvo de acceder al sistema, aunque señala que llega a desempeñar sus funciones “...con nada (...), así” (E3DTR170914: 3). Para explicar a qué se refiere cuando dice “con nada”, señala que “...con conocimiento de ser docente (...) de nada” (E3DTR170914: 3) y narra cómo fue su incursión en la escuela:

...yo cuando me llego aaa la institución donde, yo pensé que iba como administrativo.  
¿No? Eee, dado que pues pues mi eee, yo tengo una carrera trunca en Ciencias de la Comunicación, pero fue hasta cuarto semestre nada más, entonces, en base a la preparación que yo tenía pues me dieron el perfil, que ahorita ostento (E3DTR170914: 3).

Debido a que Fidel no contaba con una formación para ejercer la profesión docente, la oportunidad de ingresar al sistema, para él, debía darse en el área administrativa; se había estado formando como comunicador social y los cuatro semestres cursados constituían una base para el trabajo que pensó desempeñar; sin embargo, esa preparación le sirvió para ser ubicado como maestro de grupo, de hecho, fue útil para ser considerado con un perfil que le permitiera ser docente. Llama la atención el reconocimiento que hace Fidel de un perfil que le es otorgado desde afuera, que no es el resultado de un proceso de formación y que ahora muestra -en tanto lo “ostenta”- como su carta de presentación para ser profesor.

Fidel continúa narrando cómo tuvo lugar su ubicación como maestro de grupo:

...pues la verdad, yo cuando llegué aaa, este, al centro de trabajo, este yooo yooo recuerdo que yo pensé que me iban a dar de de administrativo y me dicen: “No, pues vas a tercer año”, y yo si le dije al director de mi escuela, le dije: “Profesor, con toda la honestidad del mundo que que quiero serle sincero, yo la verdad no soy docente, yo vengo de otra rama, pero, mire, si le soy útil aaa, no hay problema, no, espero no defraudarlo, pero sí yo de una vez le digo que no soy docente...” (E3DTR170914: 4).

Primeramente hay que regresar al distanciamiento que ha establecido Fidel con su labor como docente, de nuevo a flote cuando se refiere a su llegada “al centro de trabajo”; la contracción “al”, se encarga de mostrarlo. Luego, insiste en su idea de desempeñarse como administrativo, al parecer, en su vínculo con la “otra rama” de profesiones de la que proviene; esta idea no se concreta, puesto que el director de la escuela decide ubicarlo frente a un grupo de tercer grado; entonces, en el diálogo que establece entre el director y el recién llegado, este último se encarga de dejar claro que no está formado como docente y emplea términos y expresiones para hacer manifiesta su franqueza: “con toda la honestidad del mundo”, “quiero serle sincero”, “la verdad”, “de una vez le digo”. No obstante, también aclara que está en disposición de ser útil y de asumir su responsabilidad si el director lo decide. En este fragmento se infiere que quien le da el perfil que ahorita ostenta es el director, aunque el antecedente se encuentra en la oportunidad que se le da de ingresar al sistema por parte del Licenciado Jorge Romero.

Acerca de su condición laboral declara:

...entro con plaza, directamente, no de contrato, entro con clave mmm 81 eee eee, y a impartir clases (...), pero pues hora sí que yooo mmm, al saber que iba yo a dar clases (...), pues luego luego me puse a investigar, sí; eee mi esposa es es, este, profesora de Se de Educación Secundaria y pues con ella me me basé, con unos parientes que son p, este, profesores igual... (E3DTR170914: 4).

Contar directamente con una plaza como maestro de primaria lo conduce a impartir clases, pero, en tanto sabe que carece de una formación para dedicarse al quehacer docente, tiene que consultar con familiares que son profesores y que pueden orientarlo en el ejercicio de su tarea. Las debilidades que reconoce para desempeñarse profesionalmente son: "...no tener la práctica necesaria, no conocer bien los planes y programas, no tener la experiencia que me gustaría para un buen labor docente, me gustaría tener el tiempo para dedicarle a los niños un buen trabajo (D2DTR01122015:7).<sup>47</sup> Por lo tanto, una de sus preocupaciones es su escasa experiencia como maestro, que le da esa posibilidad de formación en la práctica, donde tiene lugar un "...aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela" (Davini, 1995: s/p); al parecer, una especie de currículo oculto. El escaso conocimiento de los documentos normativos que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje es otra de sus preocupaciones, además del tiempo, al que ya ha hecho referencia por las limitaciones para consagrarse al trabajo docente debido a su empleo en Gobierno.

Pero Fidel sabe que necesita profesionalizarse desde ese otro ámbito de formación que le provee una "...preparación formalmente institucionalizada..." (Davini, 1995: s/p) y decide ingresar a la Licenciatura en Educación ofrecida por la UPN-Hidalgo:

...cuando yo entré a hablar, a la carrera de de la LE '94, este, porque una compañera administrativa, o sea, e entró y yo le comenté, dice: "No pues se acaba de abrir" y yo, como me interesó, dije: "No, pues, la verdad, esto me viene, *ad hoc* para profesionalizarme yyy para hacer más práctica ennn ser e docente" (E3DTR170914: 5).

---

<sup>47</sup> Documento entregado por el profesor a la investigadora.

Primeramente hay que considerar que una profesión es “...una actividad social institucionalizada que proporciona una serie de bienes o servicios necesarios para la sociedad. Se requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla...” (Vázquez y Escámez, 2010:2). Como actividad institucionalizada, a la profesión docente –ya se ha estado comentando- se le depositan funciones tan importantes como la socialización, la educación y la certificación, por lo tanto, el prestigio profesional es fundamental ante los ojos de los diversos actores sociales, que en la actualidad, son mucho más exigentes –la escuela ya no es intocable- y tienen un margen de participación más amplio. La responsabilidad moral que Fidel ha asumido frente a los alumnos, a las familias y a la sociedad en general, convirtiéndose en maestro de grupo, lo lleva a comprometerse con su formación como profesional docente.

Victoria Vázquez y Juan Escámez subrayan que “El profesional es una persona que ha adquirido determinadas competencias, reconocidas socialmente para aportar un bien o un servicio a los demás y a la sociedad...” (2010:2) y Thomas S. Popkewitz apunta que “...la denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que lo asumen...” (Popkewitz citado por Tejada, 1998: 137). Así, para Fidel se ha vuelto una necesidad atravesar por un proceso formativo institucional que le permita adquirir las competencias, el privilegio, la autoridad y el reconocimiento social que la profesión ejercida –aun cuando no cuente con un título<sup>48</sup> para hacerlo- requiere.

En cuanto al término profesionalización, Francisco Imbernón señala que consiste en un “Proceso socializador de adquisición de las características y capacidades específicas de la profesión” (Imbernón citado por Tejada, 1998: 137), mientras que Vicente Benedito (citado por Tejada, 1998) contempla entre las

---

<sup>48</sup> José Tejada se remite a Alexander Morris Carr-Saunders y Paul Alexander Wilson (1933) para ofrecer una definición de profesión: “Actividad laboral permanente y pública, que requiere un título, que sirve como medio de vida y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional definido.” Otra definición la retoma de R. S. Downie (1990): “Ocupaciones que exigen a sus practicantes la realización de un periodo de formación específico, durante el cual deben adquirir un amplio cuerpo de conocimiento base, capacidades y cualidades.”



características de la profesionalización: la preparación (incluye la competencia y la eficacia en la actividad docente, un saber profesional, el uso de un lenguaje técnico específico, la participación en investigaciones didácticas, la formación continua); la autonomía de decisiones para realizar el propio trabajo y la orientación del servicio, dentro de la que aparece el prestigio social. Fidel ha decidido que una arista de su proceso profesionalizador tenga lugar cursando la Licenciatura en Educación, Plan '94, puesto que la considera adecuada, apropiada para ese fin<sup>49</sup>, de ahí que utilice la expresión latina *ad hoc*. El profesor establece un vínculo entre este proceso formativo y las posibilidades de mejora en su práctica docente. Esta idea se reafirma en el siguiente fragmento de su discurso:

...yo como maestro, yo siento que todavía me falta mucho, nnn nnnooo, como yo le digo, mi perfil es otro, muy distinto aaa aal de docente. ¿No? Entonces, aaahora, con la ayuda de mis compañeros, con la ayuda de de la Universidad, de aquí de la Pedagógica, es como me me he involucrado más y y quiero ser un buen profesor, n queee, siento que, pues, ya a como entré (...), ya esss otra situación. ¿Sí? Porque cuando yo entré a laborar como docente, pues la verdad no no tenía yo conocimiento de lo que era la docencia, en sí, pero poco a poco anteee las experiencias vividas e los conocimientos de los compañeros y más que nada los conocimientos ahorita de la Universidad es como me doy cuenta que mi práctica docente, y como yo la practicaba, pues era ¿qué?, prácticamente nula... (E4DTR170914: 9).

Las influencias de los dos ámbitos de formación que se han estado analizando se muestran en el fragmento. Ante el reconocimiento de Fidel acerca de que le falta mucho para el desempeño de su labor docente, aflora la contribución de sus compañeros –no especifica si de la carrera o de la escuela donde labora- y de la Universidad para implicarse en el proceso formador emprendido como un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1990) para “ser un buen profesor”. No obstante, Fidel reconoce avances paulatinos en su preparación, en los que tienen un peso importante sus experiencias en la escuela y las oportunidades para intercambiar con sus colegas; al respecto comenta Davini: “...las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar (...) y garantizando

---

<sup>49</sup> El comentario parte de la definición de la expresión latina *ad hoc* que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española en línea.

la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo” (Davini, 1995: s/p). Los conocimientos que adquiere a partir de las vivencias en la escuela y a su paso por la Universidad le han servido, al parecer, para mirar críticamente su práctica docente; sin embargo, lo que Fidel no ha contemplado es ese otro ámbito de formación que se le debe al tránsito de los sujetos por la escuela “...a través de su experiencia como alumnos...” (Davini, 1995: s/p), que va proporcionando un “fondo de saber” (Davini, 1995: s/p) durante la historia escolar y contribuye a conformar las maneras de asumir la docencia; tal vez esta sea la razón por la que considera su práctica anterior casi nula.

Pero las preocupaciones de Fidel por profesionalizarse no solo provienen de su decisión de trabajo sobre sí mismo, también son resultado de las exigencias del sistema educativo, que se exacerban con las normas establecidas por la Reforma Educativa, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013. El apartado que sigue se encarga de profundizar en el tema.

#### 2.4- “Sé que me tengo que profesionalizar”: las preocupaciones Fidel por la Reforma Educativa.

En efecto, la fracción III del Artículo 3º Constitucional, modificada por la Reforma Educativa, establece que el Ejecutivo Federal es quien determina los Planes y Programas de estudio de la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal para toda la República, considerando la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, además de la emitida por los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia.<sup>50</sup> Estipula también los mecanismos para ingresar al servicio docente y para la promoción a funciones directivas o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior:

...el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a

---

<sup>50</sup> Información extraída de la página oficial del INEE (<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>)

cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley (*Diario Oficial*, 26 de febrero de 2013).

Fidel ha manifestado reiteradamente las circunstancias que rodearon su ingreso al sistema educativo, que no responden a la actual legislación, en tanto no participó en concurso de oposición. Y es que la Reforma -según la norma escrita- rompe con una larga tradición de herencia de plazas en el sistema, con la venta clandestina de estas o con el otorgamiento por compromisos personales de los representantes de la autoridad educativa.<sup>51</sup>

El profesor ha reiterado, además, sus carencias para desempeñarse como docente, que lo condujeron a ingresar en la Licenciatura para sentar las bases de una formación institucionalizada y entre esas carencias ha destacado su poca experiencia y su escaso conocimiento acerca de los Planes y Programas de Estudio; esta última es una inquietud que se acentúa con los rumores que han rodeado a la Reforma:

...yo estoy dañado cuarto año, y, este, me he interesado por porque ahorita de los Planes y Programas y también lo que se dice que ahorita con lo de la Reforma Educativa pues, hay que estar más ade, eee más, este, con más conocimiento de los Planes y Programas..." (E3DTR170914: 8).

La repetición del término "ahorita" deja ver su inquietud porque algo ha cambiado en este momento; conocer los Planes y Programas es fundamental, puesto que, al ser de cumplimiento nacional, rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituyen un punto de referencia para la evaluación del desempeño docente, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como

---

<sup>51</sup> Carlos Ornelas en el capítulo "Poder, trances y empantanamiento" del libro *Educación, colonización y rebeldía*, aborda el tema de "...Los mecanismos tradicionales de reclutamiento y promoción de los docentes de la educación básica..." (Ornelas, 2012:127) en el sistema educativo mexicano. En el apartado "El sistema de plazas" el autor hace un recuento de las prácticas habituales para la asignación de plazas, como la distribución a los fieles del sindicato, el remate entre los egresados de las escuelas normales, el legado a familiares cuando llegaba el retiro o la venta al mejor postor.

lo estipula la fracción IX del Artículo 3º: “Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”<sup>52</sup> (*Diario Oficial*, 26 de febrero de 2013:1).

Al hablar de los cambios que introduce la Reforma destaca el profesor:

...cambian muchas cosas (...), por ejemplo, la estancia de uno como profesor, sobre todo la reforma educativa para que uno (...), para que uno se sienta más, yo siento que, para que uno se sienta más comprometido con la educación, más nada que con los alumnos con la educación (...); entonces e eeee sobre la Reforma Educativa está muy bien, está muy bien, pero yo creo que está planeada para un país de primer nivel (...), que no tenga carencias y pues desgraciadamente aquí es todo lo contrario. ¿Sí? Y queee yo sé que me tengo que profe, por mi condición que estoy, yo sé que me tengo que profesionalizar, tengo que eee estudiar bien los Planes y Programas ante los nuevos retos que se vienen ahorita como es la el examen universal, entonces, pues, hay que estar más más capacitados y conocer más, más a fondo los Planes y Programas, que pienso que ese es es el meollo del asunto, (...) y llevarlos a cabo.” (E3 DTR 200914: 12 y 13)

El primer cambio que preocupa a Fidel es la “estancia de uno como profesor”, en alusión a la permanencia en el servicio profesional, sometida a evaluación con carácter de obligatoriedad desde la Reforma. El Artículo 53 de la Ley -en el Capítulo VIII, del Título Segundo- dedicado a la permanencia, establece que cuando los resultados de la evaluación arrojen insuficiencia en el nivel de desempeño el personal deberá incorporarse a programas de regularización; posteriormente se sujetará a una segunda evaluación transcurridos doce meses y antes del inicio del siguiente ciclo escolar. Si los resultados de la segunda evaluación son insuficientes, el evaluado continuará en los programas de regularización para luego presentarse a una tercera evaluación que determinará el fin o no de su Nombramiento.

Sin embargo, el Octavo Transitorio precisa cómo funciona para quienes cuentan con un Nombramiento Definitivo –que es el caso de Fidel- la permanencia en el

---

<sup>52</sup> Información igualmente extraída de la página oficial del INEE (<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>)

Servicio; puntualiza que el personal se ajustará, igualmente, a los procesos de evaluación y a los programas de regularización, pero, cuando los resultados en la tercera evaluación sean insuficientes, el evaluado "...no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio..." (*Diario Oficial*, 2013:20). Agrega: "El personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la Ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa..." (*Diario Oficial*, 2013:20). Entonces, lo que pondría en peligro la permanencia de Fidel en el sistema educativo sería no participar en los procesos de evaluación o en los programas de regularización.

Por otra parte, habría que mencionar el título Quinto que aborda los Derechos, Obligaciones y Sanciones, específicamente el Artículo 76 relacionado con la asistencia y, por ende, con la permanencia; la Ley establece que para asegurar la continuidad en el servicio, ni el servidor público ni el Personal Docente, Directivo o de Supervisión deberá incumplir "...con la asistencia a sus labores por más de tres días consecutivos o discontinuos, en un periodo de treinta días naturales, sin causa justificada..." (*Diario Oficial*, 2013:19), de lo contrario quedará fuera del servicio. Puede que de estas normas que determinan la permanencia de los trabajadores de la educación, en especial de los docentes - función que desempeña- se derive la afirmación de Fidel acerca de que la Reforma se enfila a lograr que "uno se sienta más comprometido con la educación", aunque estima que el contexto socioeconómico y cultural de México no es propicio para la puesta en vigor de este tipo de Reforma.

Fidel reitera la necesidad de profesionalizarse, puesto que la Reforma exige, en el caso de la función docente, que quienes desempeñen esta tarea reúnan:

...las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (*Diario Oficial*, 2013:17).

El documento Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes<sup>53</sup> (2014), especifica las cinco dimensiones que constituyen el perfil para el personal mencionado en los tres niveles de Educación Básica y define el término perfil como “...las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz” (SEP, 2014:12). La dimensión 1 estipula que el docente conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; la 2 destaca que el docente organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; la 3 apunta a un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; la 4 a la asunción de responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y la 5 a la participación del docente en el funcionamiento eficaz de la escuela y al fomento de vínculos con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Resulta interesante retomar estas dimensiones porque Fidel ha insistido en el perfil que le fue dado cuando ingresó al sistema educativo y en el que se inició con su formación en otra carrera. Según este documento normativo, para que el profesor logre un desempeño profesional eficaz necesita ajustarse al perfil descrito, que, efectivamente, alude a algunas de sus preocupaciones, como el conocimiento de los Planes y Programas, esencial para el dominio de los propósitos, de los enfoques de las asignaturas, de los contenidos, de las metodologías didácticas propuestas, de manera que se propicie una planificación y una intervención dirigidas al cumplimiento de esos propósitos.

---

<sup>53</sup> El documento puede consultarse en la página oficial del INEE en los enlaces de apoyo para los docentes (<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/582-servicio-profesional-docente/2040-enlaces-de-apoyo-para-los-docentes>). El documento apunta que de las dimensiones del perfil se derivan los parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente; a su vez, cada parámetro contiene un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan; posteriormente, detalla estos parámetros e indicadores según el nivel educativo.

Asimismo, exige un profesional que contempla su formación como un trabajo sobre sí mismo, tanto desde las experiencias que le aporta su labor docente, como desde los programas institucionalizados.

Finalmente, frente a la preocupación de Fidel por la evaluación del desempeño docente, es imprescindible precisar que, además del examen de conocimientos y competencias didácticas mencionado por el profesor y contemplado en la tercera etapa de proceso, incluye, en su cuarta etapa, la planeación didáctica argumentada<sup>54</sup>, que, según la guía para su elaboración, debe centrarse en las dos primeras dimensiones del perfil esbozadas con anterioridad; por lo tanto, requiere que el maestro, para organizar su intervención docente, considere: las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos, así como del entorno familiar, social y cultural; el diseño de situaciones didácticas acordes con las necesidades de los alumnos, con los propósitos educativos, con los enfoques de las asignaturas, con los aprendizajes esperados, trazados por el currículo vigente; la organización de los alumnos, del tiempo, de los espacios y los materiales, al igual que el empleo de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan identificar el nivel de logro de los estudiantes.

Partiendo de que el eje central de esta investigación se enfila a indagar en los significados que los profesores-alumnos de la LE´94 configuran y reconfiguran en torno a la construcción de la planificación didáctica en Español, la *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Docente. Educación Primaria*, constituye un referente como documento prescriptivo actual que enmarca cuáles están siendo los requerimientos para dicha tarea. En este tenor, el capítulo anterior y el presente, ofrecen posibilidades para poner en claro los marcos normativos, tanto para la formación institucional de los sujetos de la investigación como para el trabajo que desempeñan en su función docente. Por

---

<sup>54</sup> Información consultada en la página oficial del INEE (<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>) y en la *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Docente. Educación Primaria*. Como puede notarse, es el documento el que emplea el término “planeación.”

otra parte, el conocimiento de las condiciones de las escuelas en que laboran, de las comunidades y de las familias, de las características de los grupos que atienden, resulta cardinal para la comprensión del siguiente capítulo, así como el acercamiento a la valoración que hacen los sujetos de su propia preparación para enfrentar su labor en la escuela primaria, ya sea la que se nutre de las experiencias en este ámbito o la que tiene lugar en la institución formadora.

En síntesis, este capítulo ha ido adentrándose en las particularidades de las dos escuelas públicas, que a pesar de pertenecer a contextos diferentes –urbano y rural-, exhiben rasgos comunes como la marginación; la exposición a la violencia y a la hostilidad; la desarticulación y la desatención familiar, que generan ambientes desfavorables para el trabajo escolar; el rezago académico de los niños, que pudiera trazar caminos de fracaso. La noción de “masificación” ha sido clave para entender cómo los fenómenos sociales entran en la escuela, en tanto se diversifica el tipo de alumnos que a ella asisten y desmoronan su imagen de santuario intocable. Como consecuencia de estos problemas, los docentes estiman que la formación de los niños les pertenece prácticamente de manera íntegra, y se manifiesta, en el caso de Fidel, con una postura paternalista, mientras que en el de Vania la preocupación se enfoca en ajustarse al lenguaje de los alumnos para tratar de encontrar vías de comunicación interpersonal y de vinculación con los contenidos.

Otra idea importante se deriva de la comparación frecuente que hace Vania de la escuela donde labora actualmente con las anteriores, donde la primera queda en desventaja. En otras escuelas tenían internet, biblioteca, y era posible la investigación conjunta entre ella y sus alumnos; en esta se dificultan las actividades investigativas porque carece de esos espacios. En otras escuelas, los padres estaban pendientes del desarrollo intelectual y moral de sus hijos, incluso impulsaban al docente a trabajar; en esta los niños son maltratados y desatendidos. En otras escuelas el capital cultural de los alumnos, expresado sobre todo en el uso de un lenguaje formal, en concordancia con las prácticas



comunicativas requeridas por dicha institución, favorecía el intercambio en las clases; en esta, el lenguaje limitado de los niños obstaculiza ese intercambio.

También llama la atención la doble condición laboral de Fidel y su postura frente a ambos trabajos, que parece identificarse con las actividades que desempeña como comunicador social, mientras toma distancia de las que implica su quehacer docente.

En cuanto a la preparación de los sujetos para asumir la labor docente, ambos reconocen la necesidad de contar con una formación institucionalizada; sin embargo, a Vania la mueve más el afán de sentirse competente, de disponer de herramientas y de estrategias, tanto para la organización social del grupo como para la enseñanza; mientras que en Fidel hay inquietudes relacionadas su perfil debido a las exigencias de la actual Reforma Educativa, aun cuando señala la posibilidad de tener una mejor práctica derivada de un proceso de profesionalización.

El análisis realizado hasta el momento es medular para comprender cómo atraviesan los sujetos de la investigación por la tarea de la planificación y allana el camino para incorporar lo que dicen al respecto: cómo lo viven, qué significa para ellos, cuáles son los factores que inciden en su elaboración, qué pasa con la planificación en el momento de la interacción con los alumnos y qué ocurre después de este intercambio. Precisamente, el siguiente capítulo da cuenta de la planificación didáctica como el momento que antecede al encuentro entre el maestro y los alumnos para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje formalizados.

### CAPÍTULO 3. LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ¿PROCESO DE PENSAMIENTO O DOCUMENTO PARA ENTREGAR?

El horario destinado para la comida ha terminado.<sup>55</sup> Entre las 5:00 y las 7:00 de la tarde Vania acondiciona la mesa del comedor de su casa, "...que es un lugar bastante iluminado..." (D4DTR25092015:1), coloca la computadora portátil, la abre, la enciende y luego dispone del resto del espacio para extender los materiales que emplea durante la planificación: el Programa, los libros de texto correspondientes a la asignatura que planificará y algunas guías que puedan servirle para retomar actividades (Lab o Santillana). La Internet, como herramienta tecnológica prácticamente indispensable para las sociedades actuales, forma parte de sus opciones de consulta.

Para Vania, la iluminación y la ventilación mientras se dedica planificar son una necesidad, por eso abre la puerta que da al patio aunque la luz que entra por una amplia ventana sea suficiente:

...pareciera que necesito despejarme con el aire que entra con la puerta abierta, para no incomodarme con el calor pues suelo fastidiarme con facilidad y abandonar mi trabajo, en cambio, con ventilación, puedo estar horas en la computadora sin problemas (D4DTR25092015:1).

El silencio y la tranquilidad le son igualmente imprescindibles, por eso apaga la televisión y evita que su hija esté presente; una vez creadas las condiciones que estima pertinentes para esta tarea, abre el archivo que contiene el formato de planificación previamente diseñado por ella y comienza a escribir:

Lo primero que tomo es el programa, para sacar los aprendizajes esperados del bimestre o bloque, los copio a mi planeación<sup>56</sup> y después hago una pausa a mi escrito

---

<sup>55</sup> La descripción de las condiciones en que Vania elabora su planificación fue escrita por la maestra en dos documentos breves y proporcionada a la investigadora. Algunos fragmentos iniciales de este capítulo se elaboran partiendo de ambos documentos.

<sup>56</sup> La maestra emplea el término planeación y no planificación. Más adelante explica cómo entiende las diferencias entre ambos. Para la investigación este criterio es relevante porque puede aludir a toda una tradición del uso del primer término para quienes se implican en la labor docente. Al respecto, señalan Taylor y Bodgan: "El vocabulario empleado en un escenario por lo general proporciona indicios importantes sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican su mundo, de modo que sugiere líneas de indagación e interrogación" (1992:72).

para revisar los libros de texto, observo los contenidos y la estructura y voy pensando en cómo organizarlos y qué actividades puedo utilizar para complementar y así llegar a los aprendizajes esperados (D4DTR25092015:1).

Este ritual descrito por Vania para implicarse en la planificación constituye la preparación para adentrarse en un proceso mental que conduce a la ideación- empleando el término de Ruth Harf (s/f)-, en tanto se produce la “...generación de ideas acerca de algo: pensamiento, bosquejo, estructura, anuncio de aquello que se hará o que se está haciendo” (Harf (s/f). Pero la maestra va conjugando ese proceso mental con su producto, puesto por escrito, por eso, después de localizar en su Programa los aprendizajes esperados del bimestre o del bloque sobre los que enfilará su trabajo y de copiarlos en un formato que ella misma ha elaborado, detiene la actividad escrita para revisar cómo estructura y propone el Libro de Texto los contenidos, de manera que le sirva de soporte para pensar y diseñar una organización propia que favorezca el aprendizaje de estos contenidos.

En los Programas, que corresponden a un currículo formal trazado nacionalmente desde el plan de Estudios, Vania encuentra los aprendizajes esperados que han de lograrse, y en los Libros de Texto, una herramienta que ya “...estructura de manera específica la práctica de enseñanza, estableciendo una forma determinada de concebir el contenido, de relacionarse con él, de transmitirlo y aprenderlo” (Blanco, 1994:178). Aun así, la maestra dice revisar esa manera de estructurar el contenido para repensar su abordaje en el aula.

A partir de la descripción de Vania y de los fragmentos presentados, se pueden mirar -de igual forma- las dos concepciones que los investigadores han abordado sobre la planificación, sintetizadas por Clark (1986):

En primer lugar, piensan en ella como en un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura (...). En segundo lugar, los investigadores definen la palabra planificación como “lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando” (Clark, 1986: s/p).

La primera concepción apunta a los procesos internos que pone en marcha el docente para configurar una anticipación de lo que puede ocurrir en el aula,

considerando actividades, recursos, formas de organizar el trabajo, previstos por él para lograr que se alcancen los fines trazados; a la construcción de un marco de referencia que sirva para guiar su tarea futura. La segunda concepción alude a la actividad práctica realizada por un profesor cuando dice estar planificando.

Vania declara que, después de consultar los documentos normativos para la planificación y otros que le sirven de apoyo, va pensando en cómo armar ese marco de referencia del que habla Clark. Este investigador, precisamente, estudia el pensamiento de los docentes. Señala, remitiéndose a Jackson, que la posibilidad de describir ese pensamiento y el proceso de planificación en que se implican constituye un camino para comprender la vida del aula. En este sentido, resulta interesante revisar cómo concibe Vania dicho proceso:

La planeación la concibo como la parte maaás laboriosa de mi trabajo (ríe) porque muchas veces eee, me tardo mucho, será que mi experiencia es poca (...) o no tengo de donde tomar, jalar estrategias de enseñanza, pero sí me sí me cuesta mucho trabajo, me tardo mucho, es la parte más tediosa, más laboriosa, la que más me cuesta trabajo y finalmente cuando la llevo al aula no la puedo aplicar tal cual, porque por ejemplo, planeo para todo el bimestre, es, me tardé muchísimo tiempo y a la mera hora ya nos atrasamos acá, es esta actividad no me salió y entonces ya no puedo continuar con la otra, entonces prácticamente a mitad del bimestre yaaa estoy pensando en otras cosas porque la planeación ya, ya no lleva el rumbo que yo inicialmente dibujé (E5DTR131214: 5).

Primeramente, es posible establecer nexos entre esta concepción de Vania acerca de la planificación como “la parte más laboriosa de su trabajo”, “la parte más tediosa”, la que más le cuesta trabajo, la que le consume mucho tiempo, y las condiciones que se proporciona para sumergirse en ella; de ahí que busque iluminación, espacio, ventilación para poder “estar horas en la computadora sin problemas”, soledad para lograr el silencio y la tranquilidad que necesita. La planificación resulta un proceso complejo donde confluyen múltiples factores en los que el docente debe pensar y poner en juego: la normatividad; los recursos personales y profesionales con que cuenta, como también los de la escuela; el grupo; las características del contexto. Parece que la planificación es para Vania una actividad asfixiante y aburrida. Su risa puede emerger como un escape en el diálogo donde la evoca.

Por otra parte, reaparece el fantasma de las limitaciones profesionales. Vania lleva cinco años en la docencia y solo dos en primaria, así es que su historia profesional todavía la coloca como docente novel. Ella misma se reconoce como planificadora inexperta y los fragmentos analizados de su discurso han revelado debilidades en el ámbito de formación en la práctica, que debe proveerle experiencias en ese terreno de complejidades, incertidumbres e inestabilidad constituido por el mundo de la enseñanza. La preocupación por la carencia de estrategias de enseñanza resurge. En el capítulo anterior, uno de esos fragmentos dejaba ver la necesidad de apropiarse, durante el proceso de preparación formal, de estrategias que le permitieran guiar sus acciones en favor del aprendizaje de sus alumnos; pero también, la formación que va teniendo lugar en la escuela, como su espacio de trabajo, conlleva a la configuración de ese conocimiento práctico donde entran en juego estrategias de enseñanza, de interacción, de comunicación, de evaluación, de control, como parte de “lo que en la escuela se hace, se usa o se valora” (Davini, 1995: s/p), en la interrelación con los demás docentes u otros actores escolares.

Finalmente, Vania pone el acento en los nexos entre el proceso de planificación y lo que pasa en el aula. Según su discurso, parece que espera trasladar la planificación bimestral diseñada –en la que tanto tiempo se tarda- al mundo impredecible y ambiguo del salón de clase, sin embargo, los imprevistos de las condiciones reales, relacionados con la interacción, hacen que el esquema dibujado cambie de rumbo y tenga que reelaborarlo. Al respecto comenta Bernardino Salinas: “...es que los problemas de escribir una programación en la mesa camilla de casa, suelen ser muy diferentes a los de trabajar con 25 o 30 alumnos y alumnas en un aula” (Salinas, 1994:6). Añade que las situaciones cotidianas del aula sitúan al maestro frente a acontecimientos imprevisibles que involucran “...a niños y niñas con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio” (Salinas, 1994:5).

Clark, por su parte, señala:

La planificación lleva a un esbozo general de lo que es posible o tiene probabilidades de ocurrir durante la enseñanza (...). Pero cuando comienza la enseñanza interactiva, el plan del docente pasa a segundo plano y aumenta la importancia de la adopción interactiva de las decisiones (Clark, 1986: s/p).

Entonces, resulta relevante señalar la distinción que establece Clark, recurriendo a Jackson (1968), entre el dominio del pensamiento y el de la acción del profesor –presentes en el discurso de Vania-; en el primero incluye tres categorías principales: "...a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y posactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias" (Clark, 1986: s/p). La enseñanza en el aula tiene lugar en el segundo dominio, pero ejerce una fuerte influencia en el primero.

El pensamiento preactivo y el posactivo han sido incluidos en la categoría de planificación del docente en tanto contempla:

...los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula (Clark, 1986: s/p).

No obstante, es importante precisar, como lo hace Clark, que los momentos preactivo, interactivo y posactivo no están conformados por episodios inconexos de planificación-enseñanza, más bien constituyen un ciclo en el que "...los límites entre planificación, enseñanza y reflexión no son claros ni definidos" (Clark, 1986: s/p). Ese ciclo se vislumbra en las palabras de Vania.

Precisamente, de este proceso cíclico que se manifiesta en la actividad docente, es el momento anterior al encuentro con los alumnos, en que el profesor se ocupa de trazar el hilo conductor que dará sentido a las acciones futuras en el aula, el que se discute en el presente capítulo. En este tenor, se considera cómo conciben la planificación los sujetos de la investigación –algunos puntos ya abordados en la introducción al capítulo siguiendo el discurso de Vania-; cómo tiene lugar el proceso de construcción; la influencia de la normatividad, incluyendo los documentos e indicaciones dispuestos por el sistema educativo y

los señalados por la escuela; de las exigencias instituidas en el centro laboral; de las condiciones del grupo y de las características del contexto familiar y comunitario. Los siguientes capítulos trazan el camino de la planificación a la interacción en clase y hacia las valoraciones que acontecen en la posactividad.

### 3.1- Concepción y proceso de construcción: “¿Cómo le hago?”

Vania ha aludido a la planificación como una tarea complicada y laboriosa. En efecto, investigadores como Carlos Marcelo<sup>57</sup> (1991) consideran que este proceso constituye una de las dimensiones de los problemas de enseñanza, vinculados a la organización de la clase y de los contenidos. Alfonso Torres (2015), estima que la planificación es “Uno de los ‘dolores de cabeza’ del docente”, en tanto apunta a responder la gran interrogante de ¿cómo enseñar?<sup>58</sup> Proyectar el curso que podrían seguir las actividades, requiere que el profesor enfrente el problema del qué, del para qué, del para quiénes, del cómo y del con qué, asumiendo su responsabilidad en la solución.

Ya se han analizado algunos antecedentes acerca de cómo enfrenta Vania el proceso de planificación y en este apartado se indaga con mayor profundidad en el tema, incorporando las experiencias de Fidel. El análisis parte de una pregunta presente en el discurso de ambos, que revela el carácter de problema que para ellos tiene la planificación: “¿Cómo le hago?” Al respecto dice Vania:

...tenía yo dificultades a la hora de planear una acti, este, actividades que llamaran la atención, que fueran interesantes no e, tenía yo el concepto, pero a la hora de aplicarlo no sabía yo cómo, de dónde saco estrategias o cómo le hago; y ahorita en Primaria como ya nos dan un, este, un formato y Campos Formativos y áreas, esteee, n nn son como que más más, esteee, más aspectos que tengo que que englobar, y por materia, ahí sí ya no no tenía yo mucha mucha idea, recurro mucho a a a buscar actividades en internet, incluso copias al principio cuando no tenía yo idea, buscaba yo mucho imágenes ya nada más para imprimir y aplicar y ya hasta cuando estoy aquí [UPN] es cuando me entero, cuando me doy cuenta de que a lo mejor no es lo óptimo, pero mientras sí estuve fácil un año trabajando con copias y cooon e hojas sacadas de

---

<sup>57</sup> La investigación que se retoma de Carlos Marcelo se centra en cómo enfrentan las tareas de la enseñanza los profesores noveles.

<sup>58</sup> [http://www.milenio.com/firmas/alfonso\\_torres\\_hernandez/planificacion-didactica-argumentada\\_18\\_605519514.html](http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/planificacion-didactica-argumentada_18_605519514.html)

internet, que a lo mejor estaban totalmente descontextualizadas de lo que mi grupo necesitaba” (E2DTR170914: 5).

Varias condiciones para la planificación, tanto favorables como desfavorables, afloran en el discurso. La primera dificultad, cómo motivar: ¿Qué actividades pueden llamar la atención de los alumnos? ¿Cuáles pueden ser interesantes? Sin embargo, hay que tener en cuenta -como alude Jackson- que los planes elaborados por el docente tal vez no coincidan con los de los alumnos, aun cuando el primero se proponga “...lograr que sus clases sean amenas e interesantes...” (Jackson, 2010: 147).

La segunda dificultad se enlaza con la primera porque se refiere a la carencia de estrategias, una preocupación constante para Vania. La maestra asegura que domina el concepto de planeación -habla de planear actividades-, pero vuelve el problema de la aplicación de la teoría, como lo ha manifestado en otros fragmentos de su discurso retomados en el capítulo anterior y en este. Tal parece que entiende al conocimiento teórico<sup>59</sup> en el sentido de ser trasladado a la actividad práctica. Salinas subraya que hay concepciones de los profesores en que las que la teoría resulta “...un dominio externo a la realidad de su aula y que su función no es explicar o hacernos comprender y pensar, sino darnos reglas para actuar, y si no hay tales reglas, la teoría no es útil” (Salinas, 1994:15).

En cuanto a qué es para Vania la planeación, se refiere a ella como el documento escrito, mientras que la planificación “...ya es, ya incluye cómo lo

---

<sup>59</sup> Salinas apunta que en el momento de planificar la enseñanza los profesores pueden utilizar tres tipos de conocimiento: el experiencial, que incluye el sistema de explicaciones y principios derivados de la experiencia del profesor como persona y como profesional; el intuitivo, conformado por el sistema de explicaciones y principios no experimentados directamente por el profesor, derivado más del sentido común y la intuición personal y elaborado por él en determinado momento para afrontar una situación o decisión; y el conocimiento teórico organizado, al que alude como “...sistema de explicaciones y principios organizados y fundamentados sobre la enseñanza, la escuela, el sistema educativo, etc., elaborados desde las comunidades de teóricos e investigadores, y ofertados al profesor fundamentalmente en su período de formación y perfeccionamiento que éste utiliza -e interpreta- para guiar, justificar o acreditar su práctica profesional. Ejemplo: Conocimiento de perspectivas y teorías sobre la planificación...” (Salinas, 1994:15).



aplico” (E2DTR170914:5). Entonces Vania no está reconociendo el proceso mental de organizar la tarea futura, sino el producto escrito y su puesta en marcha en el aula. Cabe mencionar que en el documento *La Planificación didáctica I. Tercera Sesión de Trabajo Académico para el Consejo Técnico Escolar. Ciclo Escolar 2011-2012*, aparece, a pie de página, la siguiente precisión:

Existen diversas definiciones y enfoques conceptuales acerca de las nociones de Planeación y Planificación. No obstante, en el Plan de estudios de educación Básica se introdujo el término “planificación” para referirse al proceso que se focaliza en el aula, y la “planeación” a las acciones que la escuela prevé, organiza y desarrolla para el logro de sus propósitos (SEP, 2012:6).

Volviendo a las dificultades que encuentra Vania para la planificación, el siguiente obstáculo está en el currículo oficial, en este caso, para la Educación Primaria. Abundan las exigencias desde los documentos normativos, que incluso, conducen a seguir un formato. Es probable que la maestra esté considerando los requisitos de la planificación para el campo formativo Lenguaje y Comunicación, que penden en un cartel junto al equipo de cómputo de su salón. El desconcierto de tener que enfrentarse a la fragmentación cuando se trabaja con varias asignaturas, se suma a la dificultad anterior.

El cartel ha sido elaborado por la Dirección de Programas Co-Curriculares Transversales de la Dirección General de Desarrollo Curricular, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, al igual que otros documentos –vale la pena mencionarlo- que pretenden apoyar al docente con sugerencias de propuestas didácticas y ayudarlos en el proceso de planificación. Puntualiza el enfoque didáctico para el campo formativo y se refiere a las relaciones de elementos estructurales básicos que debe contener una planificación didáctica: competencias específicas, aprendizajes esperados y contenidos de apoyo. También señala la importancia de considerar los saberes previos de los alumnos para relacionarlos con los conocimientos que debe adquirir. Seguidamente, el cartel muestra un cuadro que alude a tareas que incluye la práctica docente: la planificación didáctica, enfatizando en la

modalidad de trabajo para cada nivel educativo de Educación Básica; la intervención, precisando el papel del docente en la generación de ambientes de aprendizaje; y la evaluación, subrayando los instrumentos concretos para ejecutarla.

Aunque inicialmente el cartel solo menciona tres elementos básicos para la planificación, en el cuerpo del cuadro los requerimientos se amplían, aún sin profundizar en las exigencias propias de la planificación por proyecto didáctico. Por otra parte, no hay que olvidar que el cartel contempla solo las peculiaridades del campo formativo Lenguaje y Comunicación.

Continúan la búsqueda en internet y el empleo de copias. ¿Se pueden considerar como ventajas o como desventajas? Para la maestra, la última opción: “no es lo óptimo”. El hecho de “aplicar” –de nueva cuenta- sin estimar las características de su grupo lleva el sello de la descalificación. Y aunada a esta valoración, el proceso de formación en la Licenciatura, que la hace mirar críticamente.

La pregunta “¿Cómo le hago?” reaparece en el discurso de Vania siempre que necesita encontrar respuestas frente al desafío de la planificación; algunas que ha puesto a prueba sin los resultados deseados son actividades de internet y copias con imágenes, sin embargo no son las únicas. Si el Libro de Texto es un referente esencial para la maestra, emanan de su lectura algunas inquietudes relacionadas con las condiciones que ha descrito de su grupo:

...cuando, por ejemplo, estoy leyendo el libro para ver el proyecto digo “¿Cómo le hago, este, aquí para que no se desfase, para que no, este, para que me entiendan, para que ellos puedan o, para que ellos puedan llegar a esto?” “¿Cómo cómo le hago? “¿Qué estrategia utilizo?” (E5DTR131214: 17).

Del fragmento se deriva la idea de que la maestra asume la metodología de trabajo definida para la asignatura de Español desde las prescripciones curriculares: el proyecto didáctico. Los Libros de Texto presentan propuestas para desarrollar los proyectos de cada bloque en cada ámbito, así es que, como “material curricular por excelencia” (Blanco, 1994:176), editado además por la

SEP, el libro es medular en el proceso de planificación que emprende Vania. Pero a la maestra las propuestas del material la sitúan en conflicto, porque al parecer, no constituyen una receta a seguir, sino una oportunidad para pensar en sus alumnos, en cómo propiciar que la entiendan para, a su vez, entender el tema de estudio, en tanto ella resulta mediadora entre el currículo y los alumnos. Para Vania las estrategias de enseñanza que pueda utilizar trazan una ruta valiosa en esa mediación; sin embargo, se percibe una angustia de la maestra frente al proceso, evidente en las constantes interrogaciones a sí misma, cuyas respuestas solo puede ir construyendo mientras se involucra en la planificación.

¿Y cómo resuelve el problema de la planificación el otro profesor que colabora con la investigación? La solución se deriva de su preparación para enfrentar la docencia, que reconoce escasa, en relación con la particularidad de su entrada al sistema educativo. Así –tal como se ha comentado- cuando su director le comunica que su función sería frente a grupo, se involucra de inmediato en una búsqueda con familiares dedicados a la docencia para que lo apoyen con indicaciones sobre: “¿Cómo le hago? ¿Cómo planifico? (...) ¿Queéé lee qué le pongo a los niños?” (E3DTR170914: 4). La desorientación vuelve a ser un conflicto, que Fidel intenta resolver apelando a los conocimientos de sus familiares, frente a la responsabilidad del trabajo con los niños. ¿Cómo enfrentar la tarea que puede aportarle algún esquema de trabajo en el aula? ¿Cómo elaborar una planificación que posibilite un margen de seguridad en la labor que desempeñará con los alumnos? ¿Si la labor consiste en ponerles a hacer algo, qué actividades le sirven?

El profesor también cuenta con otras dos formas de solución. Debido a que por las mañanas tiene otro empleo y el tiempo no es suficiente para involucrarse en el proceso de planificación, refiere:

...le soy sincero m, yo casi mmm meee la llevo relax, m se puede decir así porqueee he comprado las planificaciones, pero m m m m, sin embargo no nada más es comprarlas sino leer que cuál es el contenido, que si se adecúan a a lo que viene en los Libros de Texto y las sugerencias que te dan...” (E3DTR170914: 7).

Para hablar de la siguiente solución añade: "...otros compañeros de las que tienen me las facilitan (...), sí, o sea, me he ido a lo fácil prácticamente, no porque no quiera yo (...), sino que el el el el tiempo, el factor tiempo para mí es muy importante..." (E3DTR170914: 7).

La expresión "le soy sincero" reaparece; el profesor tiene que decir una verdad que pudiera ser comprometedor: "me la llevo relax" y "he comprado las planificaciones"; de ahí que emplee otras frases para aminorar el efecto de sus palabras: "yo casi" y "se puede decir así". En el segundo fragmento, un sinónimo de "me la llevo relax": "me he ido a lo fácil", cuando señala que otros compañeros le facilitan las planificaciones; enseguida, la justificación a esta manera de proceder.

En el caso de Fidel, las planificaciones compradas y prestadas sustituyen aquella labor en la que el profesor se sienta a pensar frente a su mesa – o con sus compañeros de trabajo- acerca del camino que puede seguir en el intercambio con sus alumnos. El camino parece ya estar trazado porque "el factor tiempo" no deja muchas alternativas y ha estado desempeñando una función para la que ha declarado no estar preparado.

Sin embargo, Fidel reconoce que adquirir las planificaciones no lo liberan del todo. Resta leer el contenido que en ellas viene, resta revisar si existe vínculo con el Libro de Texto y con las actividades que propone. Lo interesante es que cuando se pregunta "cómo le hago" para la planificación y "qué le pongo a los niños", parece estar preocupado por las actividades que les planteará a sus alumnos, mientras que cuando habla de adecuarla ellos no están presentes; sus referentes son el contenido, el Libro y las sugerencias de trabajo de este material. La idea se reitera en otro fragmento de su discurso, donde alude a la influencia de los niños en la planificación: "...ellos no influyen, bueno, sí influyen, mmm, pero paraaa e aplicar llos contenidos (...), tal como vienen, ahí..." (E4DTR061214: 8). Hay una contradicción en su respuesta, los alumnos no influyen porque parece no estar contemplando sus intereses; solo influyen en la

“aplicación” de los contenidos, porque el profesor se considera un aplicador del currículo, no un recreador de él.

En el cierre de esta apartado es importante destacar que para ambos profesores resulta fundamental contar con un documento escrito que pueda orientarlos hacia las respuestas a la pregunta “¿Cómo le hago?”, en tanto su papel como enseñantes los sitúa frente a un grupo de alumnos que deben lograr ciertos aprendizajes definidos curricularmente. Pero la diferencia está, precisamente, en esas respuestas. Vania se implica en un proceso mental – que desemboca en un escrito- desde el que proyecta sus posibles acciones futuras en el aula y al que retorna después de la interacción para emprender nuevos procesos; Fidel adquiere el documento -ya sea comprado o prestado-, al parecer, como una guía que resuelva qué actividades ponerles a los niños; sin embargo, su “aplicación”, pasa por la lectura del profesor en aras de corroborar su correspondencia con las sugerencias del Libro de Texto. En el siguiente apartado se señalará por qué es esencial para los profesores contar con este documento y cuáles son las exigencias que están condicionando su elaboración.

### 3.2- Exigencias institucionales vinculadas a la planificación: entre la normatividad y las prácticas instituidas

La complejidad del proceso de planificación ha sido puesta en escena a través del ritual descrito por Vania para emprender la tarea, que de la ideación y del documento escrito pasa a formar parte del impredecible mundo del salón de clases y provoca modificaciones que inciden en el replanteamiento de las ideas iniciales. Sin embargo, aunque Vania se refiere al acto de pensar cuando habla de su implicación en dicho proceso, al definirlo contempla el producto escrito (la planeación) y su aplicación (la planificación). El hecho de pensar ese marco de referencia que antecede al intercambio en el aula sigue sin ser reconocido por ella cuando comenta: “...es que en mi planificación, para serle sincera, la hago porque me la piden...” (E5DTR131214:16) y cierra su afirmación con una sonrisa que parece conectarse con la sinceridad de su declaración. La maestra alude a

la planificación como un escrito –entonces la identifica con lo que ha llamado planeación-, en este caso, que debe entregar; así, se convierte en un requisito externo aun cuando haya descrito sus vivencias mientras atraviesa el proceso.

Es la directora de la escuela quien le solicita el documento a Vania; ella lo deja claro cuando expone cuáles son las exigencias de la institución con respecto a la planificación. Vania señala que la directora les da “...la apertura de entregarlo, ya sea de todo el año, solo de un bimestre o poor temas, por proyectos...” (E2DTR170914:10); agrega que la directora tiene un pizarrón donde “... nos va anotando quién ya cumplió con planeación bimestral y nos va poniendo ahí nuestra estrellita o palomita según...” (E2DTR170914:10)<sup>60</sup>. La maestra comenta además que “...no hay un formato específico...” (E2DTR170914:10); en este sentido, la misma directora refiere que cada quien elabora su propio formato “...siempre y cuando lo lleven a cabo dentro del aula” (E7 DTR 030215:1).

Algunas reflexiones se desprenden de los cometarios anteriores, tanto de Vania como de la directora. Primeramente, hay que destacar que para Vania la planificación tiene varias funciones: además de constituir un medio para llegar a la instrucción (Clark, 1986) -puesto que le permite prever la organización de las actividades, los recursos, el tiempo y la participación de los alumnos para encaminarlos hacia el logro de los aprendizajes esperados- y de reducir la incertidumbre frente al “¿Cómo le hago?”, la planificación también obedece al cumplimiento del “...requisito administrativo de presentar regularmente sus planes al director de la escuela” (Clark, 1986: s/p).

Por otra parte, para la directora el formato no es lo más importante, de ahí que cada profesor pueda elaborar la planificación a su manera y entregarla según la temporalidad que el propio docente disponga (eso dice Vania); en cambio, para ella es fundamental que lo planificado sea puesto en juego dentro del salón, idea

---

<sup>60</sup> En una de las visitas a la escuela para entrevistar a la Directora pudo verse el cartel al que alude la maestra, donde la Directora anota el cumplimiento con los documentos que les son solicitados a los docentes: registro de inscripción, planeación, lista de asistencia, libro de actas, libro del rincón. El término usado en el cartel es planeación.

que se reafirma al reconocer como una satisfacción "...cuando lo están llevando, este, al pie de la letra las maestras que que son responsables y que y que se preocupan por sus alumnos..." (E7 DTR 030215:9). La pregunta que aflora es si la directora estará contemplando la planificación como un esbozo de lo que puede suceder en el aula o si la considera un instructivo del que el docente no debe desviarse, como si el mundo del salón fuera totalmente previsible.

En el caso de Fidel, debe recordarse que cuenta también con una planificación escrita, ya sea comprada o prestada; pero lo que llama la atención es que la exigencia más relevante para la directora de la escuela donde trabaja el profesor, así como su mayor preocupación con respecto a la planificación, está dirigida a que los docentes entreguen "planificaciones verdaderas" (E6DTR 27012015:5). Incluso, la directora se pregunta "¿Cómo poder hacer que el maestro sea consciente que tiene que entregar (...) planificaciones verdaderas que le ha, que le sirvan en su grupo? (E6DTR 27012015: 5). En este tenor, resulta interesante profundizar en el significado que le atribuye la directora a la expresión "planificaciones verdaderas".

En primer lugar, la directora se refiere a planificaciones que tomen en cuenta al grupo, que hayan sido pensadas para el grupo con el que cada docente interactúa. Señala:

...se les informa, se les dice a los maestros que la planificación debe de tener, este, específicamente características para trabajarlo con su grupo, eso sería lo lo principal, las características de su grupo; esteee, pues mu muchas veces, estamos tan viciados, que nosotros nada más queremos las comerciales, las las, este, em las sa, bajo laaa, este, de de internet y con esas me voy, y muchas veces vemos que hay actividades que ni las podemos aplicar en nuestro grupo, ni que y que podemos cambiar actividades que son más significativas para nuestro grupo... (E6DTR 27012015: 1).

Desde el fragmento anterior la directora se ha preguntado de qué manera lograr que los docentes tomen conciencia de la necesidad de entregar planificaciones útiles para su grupo; esta idea se reafirma en el presente fragmento cuando refiere que se les informa –la información se convierte en una indicación- que la planificación debe atender a las características de su grupo, en favor del trabajo que desarrollan con él. Entonces, la directora alude a las planificaciones

comerciales y descargadas de internet, que aunque parecen simplificar el trabajo del maestro porque ya están construidas, acostumbran al docente al facilismo, lo “vician”, obstaculizan la posibilidad de involucrarse en el proceso y no garantizan la implicación del grupo en actividades significativas.

A partir de este criterio de la directora, la información-indicación pasa a ser prohibición cuando comenta que les dice a los docentes: “A ver, quedan prohibidas (...) las planificaciones compradas, bajadas de internet, ahora, si lo quieren hacer en internet, pues vayan quitando lo que nos les sirve...” (E6DTR 27012015: 2). Luego aclara: “...pero hay ocasiones que nada más por el requisito de cumplir, lo hacen” (E6DTR 27012015: 2). En una institución escolar, el director representa la normatividad (Davini, 1995) y su posición como autoridad educativa le posibilita un lugar de poder en las relaciones con el personal que dirige (Ball, 1987). En este caso, la determinación de la directora es autoritaria, vertical, prohibitiva, pero está vinculada a su responsabilidad con respecto a las normas<sup>61</sup> y al alcance de su función en las decisiones relativas al currículo, al trabajo de los profesores y al compromiso con los alumnos (Banks, citado por Ball, 1987).

Sin embargo, el poder del director no es fijo ni inmutable, más bien se encuentra limitado por las relaciones que se establecen con el resto de los actores en la escuela; tal como afirma Stephen J. Ball, “...el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social” (Ball, 1987: 95). En el propio discurso de la directora se percibe un reconocimiento a la importancia de la negociación, puesto que, a pesar de la prohibición, abre un espacio de tolerancia para quienes opten por las planificaciones de internet: deberán revisarlas para ir desechando “lo que no les sirve.” Asimismo reconoce que los actores cuentan con cierto margen de libertad del que disponen a la hora de tomar decisiones (Crozier y Erhard, 1990), por ello

---

<sup>61</sup> Una relectura de los Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 –algunos retomados en el primer capítulo de la Tesis- permite comprender esta referencia a la normatividad asociada a la planificación.



plantea que, en ocasiones, por el requisito de cumplir, los docentes entregan planificaciones bajadas de internet.

Por otra parte, que la misma directora hable de la “entrega” de planificaciones puede sugerir que, el hecho de tener que entregarlas, conduce a los profesores a cumplir con un requisito más que a planificar partiendo de una necesidad propia del quehacer docente. La directora identifica esta limitación, en tanto concibe la planificación como una herramienta fundamental para el trabajo del maestro: “...la mayoría de nosotros los maestros las vemos como, nada más un requisito de cumplir, no lo vemos como nuestra herramienta principal para de ahí ir viendo; si nosotros supiéramos planificar, otra cosa sería...” (E6DTR 27012015: 1). Para la directora, la planificación parece constituirse en una guía que le permite al docente ir viendo cómo proceder en el aula, no obstante, retorna la idea del proceso como un desafío cuando alude –incluyéndose al usar el “nosotros”- a que los docentes no saben planificar.

En segundo lugar –y en estrecho vínculo con el primer punto discutido-, las planificaciones verdaderas son aquellas que se usan dentro del aula, aunque, como producto de la interacción, sufran modificaciones; sobre esta base, la directora orienta a los docentes:

... “yo lo que quiero, que siquiera vaya palomeándome sus actividades que va realizando, que yo vea que sí tiene, sí la utiliza usted”; eso es lo que quiero, yo quiero que el día que pase (...) las autoridades, el supervisor o alguien, o yo, quiero ver: “Esta actividad ya la realicé, esta no me funcionó, esta la tuve que modificar”, o sea, que se vea un trabajo que lo estén utilizando” (E6DTR 27012015: 5 y 6).

En aras de lograr el empleo de planificaciones verdaderas en el aula la directora ha establecido un medio de control: los profesores deben marcar con una palomita las actividades que vayan poniendo en práctica, mientras ella se encarga de revisar su cumplimiento. Su postura como autoridad en la escuela le permite establecer ciertos requisitos que deben satisfacerse, supervisar a los profesores y el cumplimiento de sus deberes, las formas de operación del currículo, procedimientos de enseñanza (Banks, citado por Ball, 1987); de ahí el uso de pronombres y verbos que la colocan frente a esta tarea de revisión de las

planificaciones: “palomeándome”, “que yo vea”, “quiero ver”; el pronombre personal “me” se encarga de señalar que el palomeado del profesor no constituye una necesidad de este, sino una exigencia de la directora. El uso reiterado del pronombre personal “yo” -tanto explícita como implícitamente-, así como del verbo “quiero”, connota su posición de autoridad y parece expresar su decisión unidireccional de destacar las actividades realizadas por los docentes, quienes deberán explicar, en caso de ser supervisados, cuáles han funcionado y cuáles deben ser modificadas. La directora requiere demostrar, además, que se cumplen las disposiciones institucionales frente a las autoridades educativas que trascienden el marco de la escuela.

En síntesis, para la directora, las “planificaciones verdaderas” son aquellas que consideran las características del grupo y que, tomándolo como referente, prevén actividades significativas para el trabajo en el aula. Las planificaciones deben servirle al profesor, serle útiles, en tanto se constituyan en una herramienta fundamental que le permita ir determinando qué hacer en el salón de clase, así como valorar la pertinencia o no de las actividades realizadas, y por ende, su modificación.

Probablemente, estas consideraciones de la directora le planteen a Fidel el reto de la revisión de las planificaciones que adquiere para examinar sus propuestas; sin embargo- tal como se ha discutido- no parecen ser las características de su grupo las que se ponen en el centro, dada su declaración de que los niños solo influyen para aplicar los contenidos tal como aparecen en los materiales. El margen de libertad del que dispone el profesor lo aparta de las disposiciones institucionales.

Después de haber analizado algunas de las exigencias que se instituyen en las escuelas donde laboran los sujetos investigados, el análisis continúa su curso en el siguiente apartado considerando los documentos normativos que inciden en el proceso de planificación, tanto los emitidos por las instancias educativas a nivel

nacional como otros que se convierten en norma por decisiones tomadas en las mismas escuelas.

### 3.2.1- Seguir los programas: una imposición institucional

En la medida que los sujetos investigados se han ido refiriendo a su preparación para enfrentar la docencia, a su proceso formativo, a su trabajo en las escuelas, a las condiciones que rodean su labor y, en especial, a la planificación como una de sus tareas, han ido señalando la importancia que les confieren a los recursos que, de alguna manera, rigen o apoyan su quehacer; frecuentemente aluden a los documentos, sean normativos o no: Planes y Programas, Libros de Texto, materiales de internet o comprados, guías con propuestas de actividades, copias.

En el caso de Fidel, cuando ha manifestado sus preocupaciones al reconocer las debilidades en su preparación para asumir la docencia, ha sido enfático en su escaso conocimiento de los Planes y Programas, preocupación que se agudiza con la reciente Reforma Educativa y las implicaciones de su puesta en vigor. El profesor ha señalado que necesita estudiar a fondo estos documentos para poder “llevarlos a cabo”. Entonces, volver la mirada a la historia narrada por Fidel acerca de su incorporación al sistema educativo, cuando es ubicado por su director como maestro de un grupo de tercer grado, resulta interesante para entrelazar esta debilidad y las formas de solucionar el “cómo le hago” frente a la planificación y a la tarea de la enseñanza:

...obviamente que se debe de llevar una planificación para llevar, este, mmm, las clases, (...) entonces yo pensé, me dije “no pues cómo, pues es planificando”; “A ver -le dije a mi esposa-, oye, ¿Cómo planificas?” “No, pues, debe de haber un Plan y Programas de Primarias y por grados, porque se da por grados...” (...) Entonces, bueno si es primaria, pues a investigar...” (E3DTR170914: 4).

Para el profesor resulta obvio que la clase tiene por antecedente a la planificación, así, piensa en la respuesta al “cómo” de la enseñanza partiendo de ella. Al igual que en otros fragmentos- tanto del capítulo anterior como del presente-, cuando Fidel evoca sus inicios en la profesión, sus incertidumbres,

sus inquietudes, sus dudas, relaciona las posibles soluciones con las experiencias de familiares dedicados a la docencia. Su esposa constituye un referente, pues según las palabras de Fidel, se infiere que al desempeñarse como profesora de Secundaria, se ha visto involucrada en la planificación. Cuando Fidel le pregunta “¿Cómo planificas?”, su esposa le comenta que “debe haber un Plan y Programas de Primarias” por grados, suposición que seguramente deriva de la existencia de estos documentos en Secundaria. La esposa se encarga de presentarle los vínculos entre la planificación y los mencionados documentos normativos, ante los que, nuevamente, el profesor se propone investigar.

Además de las irregulares condiciones que marcan la ubicación de Fidel como maestro de grupo y de las carencias formativas en los dos ámbitos que se han venido mencionando, el profesor ha encontrado otros obstáculos para reconocer, estudiar y operar el currículo formal, atravesando por el proceso de planificación, uno de ellos, la inexistencia del Plan y los Programas de estudio en su escuela, de ahí que, ahora que se encuentra trabajando con un grupo de cuarto grado, se haya encargado de localizarlos:

...yo me yo me di a la tarea, (...) de conseguir eee los Planes y Programas, eee y fui aaal Centro de Maestros para ver si me podían proporcionar uno, m m me los dieron en digital y me dieron un Plan y Programa en en físico y pues apenas, (...) le soy sincero, apenas, apenas, estoy checando mis Planes y Programas (E3DTR170914: 9).

Como cada vez que el profesor tiene que decir una verdad que parece ponerlo en evidencia, la expresión “le soy sincero” lo acompaña. Y es que declara haberse dado a la tarea de buscar los documentos normativos recientemente, al igual que su revisión. Ha tenido que acudir a un Centro de Maestros para contar con sus materiales digitales y en físico, pero aclara que “...es prestado (...), no es regalado, ni es; yo tengo firmado un vale y lo tengo que regresar...” (E4 DTR 061214:8). En este sentido, estima que el director debe hacerse responsable de garantizar los materiales para los docentes, aunque en su escuela no sucede así: “...el director pues, debe de aportar l para que el el el compañero pues e, haga su su labor como debe de ser, pero desgraciadamente en la escuela

ahorita...” (E3DTR170914: 8); continúa diciendo que él trabaja con un grupo de cuarto año y se ha interesado en estos momentos por los Planes y Programas, en gran medida, motivado por las exigencias de la Reforma.

Sobre la base de esta reciente revisión señala:

...yo planeo a a ahora eee, me voy un poquito más a a lo que es Planes y Programas ya y ya me meto un poco más yyy veo las plani las planificaciones que vienen ahorita, entonces, esto es bueno, estooo esto sí, esto no, y y lo mi, que yo considere que puedo ver en la semana... (E4DTR061214: 8).

Según comenta, ahora “planea” considerando “un poquito más” los documentos normativos y, por consiguiente, con mayor profundidad (así se entiende); también dice examinar las “planificaciones que vienen ahorita” (utiliza indistintamente los términos planear y planificación en este mismo fragmento) para determinar qué toma de ellas y qué desecha en el trabajo que realizará durante la semana. Lo interesante es que no queda precisado a qué planificaciones se refiere, dónde vienen, puesto que los programas no las ofrecen ya elaboradas.<sup>62</sup> Es posible que hable de las planificaciones que compra o que le prestan.

Contradictoriamente, la directora de la escuela señala: “...en la escuela tenemos Plan y Programa, ahorita, actualmente, que les dieron el Libro de para el del Maestro, de Español, de todos los grados, de Español y Matemáticas...” (E6DTR 27012015: 3). Pero lo más relevante es que la directora, cuando alude a la solicitud que hace de las planificaciones, subraya que se piden:

Para ver qué es lo que están trabajando, para ver qué es lo que van a trabajar durante la semana en sus actividades dentro del aula (...). También para que demuestren que llevan un seguimiento del programa que debemos de llevar, este, que lleven el

---

<sup>62</sup> Los programas de Español señalan: “Los programas integran las prácticas sociales del lenguaje que se van a trabajar, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados; sin embargo, es el docente el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, ya que en los programas se presentan elementos mínimos que el docente debe considerar para su planeación” (SEP, 2011b: 29).

seguimiento del programa queee, de tercer año, por ejemplo, que vea yo cómo vamos, voy viendo, por ejemplo, este, cómo va un grupo y cómo va otro grupo. ¿Sí? Este, pues, que los contenidos sean manejados como deben ser manejados en en tiempo y forma (E6DTR 27012015: 3).

De nueva cuenta se infiere que la directora quiere corroborar las conexiones entre la planificación y el trabajo de los profesores dentro del aula: el tratamiento de los contenidos, las actividades. La directora identifica el Programa de Estudio como un documento rector para dicho trabajo, los docentes deben seguirlo y constituye la guía para que ella valore el desarrollo de su implementación, incluso, para que compare el estado de su operación entre grupos del mismo grado, tanto desde el cumplimiento de la temporalidad como desde la manera en que se aborda.

La directora, a partir de la función fundamental que desempeña en la organización formal de la escuela (Ball, 1987), se encarga de tareas relacionadas con el cumplimiento del currículo oficial, en manos de la implementación que de él hagan los profesores; intenta controlar esta implementación –desde su posición de autoridad, nuevamente representada por el “yo”- mediante la supervisión de las planificaciones y el correspondiente trabajo de los docentes en el aula –expresada en su discurso con las frases “que vea yo” y “voy viendo”-; de manera que dicha supervisión, en aras de que los profesores demuestren el seguimiento del programa al punto de establecer comparaciones entre su desarrollo en los grupos de un mismo grado, estrecha el margen de libertad de operación del currículo, aun cuando ella haya manifestado que la “planificación verdadera” debe considerar las características grupales específicas.

Este análisis, en el que se han revelado contradicciones relacionadas con la existencia, revisión e implementación del Plan y los Programas de Estudio en la escuela de Fidel, puede resultar más interesante cuando se examina el uso que se hace de materiales publicados a nivel estatal para contribuir con el desarrollo de la labor docente. La directora ha afirmado que la institución cuenta con los documentos rectores y de apoyo publicados a nivel nacional, que constituyen el

punto de mira para la supervisión del trabajo de los maestros en el aula. Pero en la dirección de la escuela también permanece un disco diseñado por la Secretaría de Educación Pública del Estado, según palabras de la directora “...del año pasado, no a actualizado” (E6DTR 27012015: 3). El contenido del disco, comenta la directora, “...es una planificación, este, de todos los grados...” (E6DTR 27012015: 4); sin embargo, refiere:

Decidimos, esteee, por en acuerdo de Consejo Técnico de Zona, no dárselos, sino que, ellos traten de hacerlo, de hacerlo, porque si nosotros también se los damos, este, tratamos de que, es este, ellos se preocupen por por redactar sus actividades y que busquen su material con lo que van a trabajar (E6DTR 27012015: 4).

El comentario de la directora sigue estando relacionado con las “planificaciones verdaderas”. La decisión de no entregarles el disco a los maestros para que ellos “traten de hacerlo” es significativa. El uso del verbo “tratar” retorna a la idea de que los docentes no saben planificar y que, al menos, deben hacer intentos por elaborar sus propias planificaciones. Además, es una decisión que ni siquiera se toma en la escuela, sino un acuerdo que viene de peldaños superiores, desde donde también se ponen en duda las capacidades de los profesores para desempeñar su trabajo; el empleo del pronombre personal “nosotros”, que implica a quienes conforman el Consejo Técnico de Zona, lo reafirma. Regresa igualmente la idea del facilismo; la expresión “si nosotros también se los damos”, interrumpida por un “este”, puede completarse con frases que aludan a tendencias de los docentes de no esforzarse, de evitar pensar, crear o de aplicar sin hacer adecuaciones; en lugar de involucrarse en la búsqueda, consulta y construcción de materiales y en el diseño de sus propias actividades. Así, las “planificaciones verdaderas” atraviesan las disposiciones, normativas o no, en la escuela de Fidel.

En la escuela de Vania, por su parte, los Programas se convierten en documentos inviolables; dice la maestra:

...ahorita están muy muy cerrados al Programa y tienes que seguir el Programa tal cual porque los exámenes deben de tener un valor, este, los exámenes comprados y pues esos están basados en los libros, entonces, no puedo yo tomar otro otra cosa o cambiar o modificar mucho mi planeación de de los libros... (E5DTR131214: 6).

En este fragmento Vania vincula tres materiales que están incidiendo en la planificación: los ya mencionados Programas, que se prescriben a nivel nacional y representan la normatividad; el examen comprado, al parecer instituido en la escuela como parte de las prácticas habituales, y los Libros de Texto, que se distribuyen gratuitamente. Pero, a pesar de que Vania habla de las exigencias para que los docentes no se desvirtúen de las indicaciones de los Programas – expresadas a través de las frases “muy muy cerrados al Programa” y “tienes que seguir el Programa tal cual”- se vislumbra un mayor énfasis en el examen comprado, basado en los libros y con “un valor” que no ha quedado claro; por lo tanto, la maestra considera un riesgo que su “planeación” contemple actividades diferentes a las que aparecen en este material, incluso, cuando solo debe ser un apoyo.

En efecto, en ese vínculo entre los materiales, los libros “...representan (...) una forma de concreción del currículum prescrito...” (Blanco, 1994:177), que lo homogeneiza y parcela el conocimiento -científico, histórico, cultural, artístico- al que hace referencia, sobre todo, cuando se convierte en una camisa de fuerza. Los libros, aunque son diseñados para los estudiantes, suelen regular “...de modo muy estricto la acción de los docentes” (Blanco, 1994:177), y esta regulación para maestros y alumnos se hace mucho más rigurosa cuando, aunada a un examen impuesto, puede servir para evidenciar la labor de los docentes si los resultados son desfavorables.

De cualquier manera, en la descripción hecha por Vania del proceso de planificación en que se implica, aun cuando haya resaltado la importancia de los Libros, se ha dejado ver como una reelaboradora de sus propuestas. Tal como lo expresa Michel W. Apple: “Los profesores poseen una larga historia como mediadores y transformadores del material de los libros de texto que emplean en las aulas” (Apple, 1993:124), en tanto, al igual que los alumnos, “...no son vasijas vacías en las que se introduzca el conocimiento” (Apple, 1993:124). Ahora es imprescindible revisar en qué medida el examen comprado condiciona el trabajo que Vania realiza, desde la planificación hasta la clase.



### 3.2.2- El examen comprado: una forma de control sobre el trabajo docente en la escuela de Vania.

En el fragmento anterior Vania se ha referido a los exámenes comprados, pero ha generado dos interrogantes provocadas por la impersonalidad y por la mención sin explicación. En primer lugar, no señala directamente quienes “están muy muy cerrados al Programa” y, por consecuencia, a los exámenes comprados que se derivan de los libros. En segundo lugar, ha mencionado el “valor” de estos exámenes, pero no ha expuesto en qué consiste. Cuando tiene que abundar acerca del tema comenta:

...la directora, e noos, compra, cada bimestre, pide los exámenes (...), la verdad desconozco a dónde los pida, e pero pues son los exámenes que muchísimas escuelas tienden a a pedir, a comprar y que una parte es para la escuela, que es más que nada eso, esteee la directora nos obliga a a que se los apliquemos los los exámenes que ella compra, si no nada más llega y “Aquí están tus exámenes, es tanto, pídeselos a los niños”, este, y pues tiene que tener un valor, porque pues sino para qué los estás comprando, entonces si se queda uno así de “¡Híjole!” Y revisa uno los exámenes y siguen en muy alineados a los libros de texto, no viene...algo distinto, algo que...o sea, no hay apertura ahí (E5DTR170914: 6).

Es la directora quien, de manera unilateral, autoritaria, impositiva –Vania utiliza la expresión “nos obliga”-, pide y compra los exámenes bimestrales para que sean aplicados por los maestros a sus alumnos; exámenes que, además –no importa dónde se adquieran- parecen estar uniformemente elaborados, en tanto muchas escuelas los solicitan. La imposición queda declarada también en la forma en que la directora irrumpe y les habla a los maestros para que apliquen los exámenes: “Aquí están tus exámenes, es tanto, pídeselos a los niños”, sin que se aprecien muchas posibilidades de tomas de decisiones diferentes por parte de los docentes, que, según Vania se desconciertan (incluso, pueden incomodarse o paralizarse) frente a esta disposición, de ahí que utilice la expresión: “entonces si se queda uno así de “¡Híjole!”.

Vania afirma que la imposición de los exámenes comprados se debe a la ganancia económica que obtiene la escuela; una parte del dinero que aporta la familia de los niños para esa compra se queda en la institución. Entonces, el “valor” de los exámenes, al que ha aludido la maestra, parece tener dos aristas:

una económica y una vinculada a la asignación de calificaciones, esta última expresada en la frase “si no para qué los estás comprando”. La idea anterior se reafirma cuando Vania expone cuáles son sus criterios de evaluación:

La evaluación laaam, tomo más en cuenta los trabajos, no tanto el examen, me obligan a que el examen valga, le otorgo un 10, 15%, tue, tiendo más a evaluar a partir de los proyectos, este, las asistencias, la participación... (E5DTR170914: 16).

Aunque la maestra haya señalado que “no hay apertura”, porque los exámenes están alineados a las propuestas de libro y, seguramente, por la imposición de la directora para adquirirlos y aplicarlos, ella misma está haciendo uso del mínimo de libertad que todo ser humano conserva y del que se vale para “combatir el sistema” (Crozier y Friedberg,1990:36). La resistencia de Vania y su estrategia para oponerse consiste en priorizar otras formas para evaluar, por ejemplo, los trabajos elaborados por los alumnos y otros productos -también orales-, algunos de ellos derivados de la implicación en los proyectos. La asistencia, incluso, es valorada por la maestra, mientras que al examen solo le está destinado el 10 % o el 15% del valor para la calificación total.

Cuando Vania prioriza las producciones de los alumnos en la evaluación, está siendo consecuente, en el caso de Español, con la alternativa metodológica propuesta por los Programas. Estos documentos, al describir, los componentes enunciados en cada proyecto para su desarrollo puntualiza que los aprendizajes esperados son un referente fundamental para la planificación<sup>63</sup> –se entiende que de igual forma para propiciar su logro en el aula- y para la evaluación, por lo tanto, mientras se ponen el marcha los proyectos, las producciones parciales y la final, que deben construirse durante su curso, funcionan como elementos clave para lograr estos aprendizajes. El producto final no tiene cómo único propósito la evaluación, puesto que su socialización debe hacerlo provechoso. Sin embargo,

---

<sup>63</sup> El término utilizado en los Programas a la hora de describir los aprendizajes esperados como uno de sus componentes es planeación; precisan que los aprendizajes esperados “constituyen un referente fundamental, tanto para la planeación como para la evaluación. Contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la asignatura, y al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida de los alumnos” (SEP, 2011b: 42). No obstante, como se ha estado comentando desde la introducción, en otros momentos estos documentos hablan de planificación.

no hay que olvidar que desde el Plan de Estudios están contempladas las pruebas escritas para obtener evidencias de evaluación, así como los exámenes estandarizados, tanto nacionales como internacionales.

Consultar la discusión que emprende Ángel Díaz Barriga (2001) acerca del examen como un problema de la historia y la sociedad puede aportar ideas relevantes para tratar de entender las contradicciones que acarrear los exámenes impuestos. Díaz Barriga se remonta a Comenio para explicar la relación del examen con el método de trabajo: “Su función consiste en ser la última parte del método que puede ayudar a aprender” (Díaz Barriga, 2001:16), por lo tanto, el maestro tiene que regresar al método de enseñanza y revisarlo cuando el alumno demuestra no haber aprendido en el examen. En el caso del examen comprado, hay que verlo como un instrumento que se distancia de la forma de trabajo del docente porque no es parte de la metodología utilizada, con mayor razón, si el proyecto didáctico –como ha afirmado Vania- ha conducido los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Frida Díaz Barriga (2003), contempla la metodología de proyecto dentro de las estrategias de enseñanza situada, que atribuyen un lugar relevante a la actividad y al contexto para el aprendizaje, de manera que en la escuela se propicie la integración gradual de los estudiantes a una cultura de prácticas sociales. Entonces, recurriendo a la concepción de Wassermann, señala cómo “...los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea” (Díaz Barriga, 2003: 113). También recupera a Posner, quien subraya la importancia de que el proyecto se organice alrededor de actividades desde una perspectiva experiencial, “...donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa con el fin de iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo” (Díaz Barriga, 2003: 113). ¿De qué manera se hace corresponder un examen adquirido fuera de la escuela, uniforme y alejado del trabajo del maestro en el aula, con los intereses de los estudiantes? ¿O con las investigaciones y construcciones realizadas por ellos, en situaciones

específicas, conjuntamente con el docente? ¿O con las experiencias vividas y los aprendizajes adquiridos, también en conjunto?

No obstante, la directora no acepta que los docentes elaboren sus propios exámenes; apunta Vania:

...ha habido maestros que le han mencionado que ellos hacen sus sus evaluaciones, no se los ha permitido; dice que no, e tuvo un pleito fuerte con con las dos maestras de primero que pretendían hacer su sus evaluaciones propias, no quiso, este, tuvo un pleito muy fuerte con ellas, terminaron alineándose y entonces los demás, por consiguiente, que teníamos esa idea de decirle “Nosotros también queremos hacer nuestras evaluaciones”, ya mejor ni le dijimos nada porque, este, no nos da apertura a eso, ellaaa lo ve por el lado económico de que está recibiendo e esa parte (...) proporcional” (E5DTR131214: 7).

Si desde el fragmento anterior analizado había quedado explícito el estilo autoritario de la directora en el ejercicio de su función, en este fragmento se reafirma a partir de la manera en que sofoca los intentos de oposición algunos docentes. Cuando las dos maestras de primer grado le han comunicado que ellas hacen sus propias evaluaciones, se han enfrentado a su negativa, que trasciende hasta llegar al “pleito fuerte” (expresión que Vania utiliza en dos ocasiones). Para Ball, las demostraciones coléricas de un director autoritario constituyen una estrategia empleada en situaciones en las que considera que sus colegas se muestran “...difíciles o no cooperativos” (Ball, 1987:118), como en esta ocasión, en que dos docentes pretenden cambiar las cosas y “...desafiar el poder formal...” (Ball, 1987:139).

Ball retoma la obra de Christie y Geis para poner en escena la frustración que el comportamiento colérico de un director provoca en el personal, frustración que en el fragmento se evidencia cuando las maestras terminan “alineándose” y que se hace extensiva al resto del personal docente cuando renuncia a plantearle a la directora su intención de elaborar sus evaluaciones. La frustración había tenido su primera manifestación con el uso de la expresión “Híjole” ante la imposición de la directora, que llega y entrega a los docentes los exámenes comprados sin mayores explicaciones. Según Christie y Geis, los profesores renuncian “...a entrar en un debate abierto por temor a las represalias o por creer que la oposición es inútil” (Ball, 1987:118).

Las expresiones derivadas del verbo “alinearse” -además de mostrar la frustración de los docentes en el fragmento que se analiza- son empleadas para aludir a la carencia de “apertura”. Los profesores deben seguir la línea que la directora ha definido como legítima (Ball, 1987) o que ha “instituido” como si tuviera que ser fija y estable, así, la directora desconoce y se contrapone abiertamente a las ideas “instituyentes” que abogan por las transformaciones (Fernández, 1994). Según el criterio de Vania –por segunda vez-, la institución de los exámenes comprados, sin margen para otra alternativa, se relaciona con la ganancia económica que recibe la escuela.

Vania declara que esta imposición además de repercutir en su planificación, incluida la evaluación, tiene implicaciones en las decisiones que toma mientras trabaja en el aula:

...he caído y sé que estoy mal en eso de que, bueno, ya vimos el tema, ya saben lo que es asertividad, por ejemplo, este, ya las dinámicas ya, a ver si me da tiempo, y si no, pues ni modo, pero al menos que sepan lo que es a asertividad para que en el examen la tengan bien, o sea, estoy cayendo (se tapa la cara) reconozco, y es apenas ahorita, que estoy cayendo en eso, de (...) formarlos para un examen y (...) estoy consciente de eso, pero ahorita, hasta este momento, no he sabido cómo escapar, como salirme de esa línea que estoy empezando a seguir, que estamos siguiendo todos los de la escuela... (E5DTR131214: 8).

A Vania le preocupa que, en el abordaje de los temas, los niños se aprendan las definiciones, más que servirse de las prácticas sociales en favor de los aprendizajes; incluso pudiera estar acudiendo a alguna forma de memorización para garantizar un resultado favorable en los exámenes comprados. Una buena parte de la clase –dice-está mayormente destinada a que los alumnos adquieran conocimientos para ser expresados, mientras que las actividades para adquirirlos en situación o movilizarlos quedan a merced del tiempo.

La maestra utiliza tres veces el verbo “caer”, que atendiendo a sus múltiples significados, puede referirse a algo que se encontraba a cierta altura y desciende mucho: hay que recordar cómo en otras escuelas ella tenía alternativas de trabajo favorables, que valoraba como positivas, perdidas ahora en su escuela actual. Significa también pasar a un estado moral inferior: Vania se avergüenza

de preparar a sus alumnos para un examen, por eso se tapa la cara al reconocer o hacer consciente lo que ella considera como un error y se juzga usando la expresión “sé que estoy mal en eso”. Incluso, el verbo puede aludir a la caída de alguien en una trampa. Acerca de este último significado, llama la atención que Vania dice no saber “cómo escapar”, cómo salir “de esa línea” que ha empezado a seguir, al igual que el resto de sus colegas; esa línea ha sido trazada por la directora y no admite oposición. Nuevamente Vania se está “alineando”. El énfasis de la maestra en puntualizar que es un comportamiento del presente, en esta escuela, está marcado en dos ocasiones por la combinación del verbo “estar” con el gerundio “cayendo”: “estoy cayendo”, que se utiliza para describir una acción del presente, que sucede en el momento del discurso o que se repite a lo largo de un periodo de tiempo actual.<sup>64</sup>

Volver a la compilación que hace Díaz Barriga (2001) acerca del examen puede ayudar a comprender esta idea desfavorable que tiene Vania sobre “formar para un examen” a su alumnos. Díaz Barriga incluye en el libro un trabajo de F. Giner de los Ríos donde su autor, desde principios del siglo XX, opone el sistema de exámenes a la educación, de ahí que su título sea “O educación, o exámenes”. Giner de los Ríos comenta los efectos adversos para los maestros y para los alumnos cuando el propósito del trabajo es preparar para un examen. Del docente dice: “El maestro, esclavizado á una tarea servil, no puede consagrar lo mejor de sus fuerzas á aquello que más responde a su vocación y que él realizaría con superior desempeño; sino á ese ideal de satisfacer á los examinadores...” (Giner de los Ríos, 2001:74).

Para el autor, cuando el maestro prepara para un examen está al servicio de los examinadores y no dando lo mejor de sí para propiciar el aprendizaje de sus alumnos; aquello que él haría “con superior desempeño” en beneficio de los estudiantes, “ha caído” para satisfacer a quienes se encargan de ofrecer un veredicto. Es inevitable establecer relaciones entre esta caída, que esclaviza al

---

<sup>64</sup> Consultado en: <https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/estar-gerundio>

docente y la vergüenza que siente Vania de haber caído en la trampa de “formar” a sus niños para el examen comprado, trampa de la que no ha sabido escapar.

Con respecto a los alumnos apunta Giner de los Ríos:

Mientras tanto, por su parte, el discípulo tiene que encogerse de hombros ante la nueva idea, la investigación original, el punto de vista personal y fresco, que es lo único que puede despertar su interés, abrir su espíritu, dilatar su horizonte, fortalecer su inteligencia y su amor al saber y al trabajo. ¿De qué le sirve todo esto en el examen? (Giner de los Ríos, 2001:74)

El trabajo por proyectos –ya se ha mencionado- ofrece a docentes y alumnos la posibilidad de vincularse en investigaciones que les interesan, de emitir sus puntos de vista desde la concepción misma del proyecto, de aprender en situaciones cercanas a la vida, de construir en conjunto. Sin embargo, para los alumnos de Vania, el tiempo destinado a las actividades que generan estas experiencias queda limitado porque es necesario garantizar que sepan las definiciones que, probablemente, sean blanco del examen comprado. Es así como, el examen comprado, mueve la estructura de trabajo de Vania y repercute en el aprendizaje de los niños.

A las exigencias institucionales con incidencias en la planificación abordadas hasta el momento se le suman las que se proyectan desde la Ruta de Mejora, en el Consejo Técnico Escolar. Precisamente, el apartado que sigue recupera las particularidades de estas exigencias en las escuelas de Vania y Fidel.

### 3.2.3- Priorizando el trabajo con la lengua escrita: un requerimiento desde la Ruta de Mejora

A partir de ciclo escolar 2013-2014 la Secretaría de Educación Pública se traza una línea de trabajo con el propósito de recuperar y reforzar “...la figura del Consejo Técnico Escolar...” (SEP, s/f: s/p), con antecedentes en los Acuerdos Secretariales 96, 97, y 98, “...por los que se establece *la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias, respectivamente...*” (SEP, s/f: 5). Para encaminar dicha recuperación, desde el

Acuerdo Secretarial 688, del 24 de junio de 2013, se insta un tiempo específico para el desarrollo de las sesiones (último viernes de cada mes) durante todo el ciclo lectivo.<sup>65</sup> Se emite, además, el documento *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Educación Básica*, que define a este órgano como “...el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión” (SEP, s/f: s/p). El documento señala la importancia del liderazgo del director -que comparte a través del trabajo colaborativo- y del acompañamiento de supervisor en las discusiones y acuerdos que conduzcan a la mejora de la calidad académica de las escuelas y al fortalecimiento de la autonomía de gestión.

Dentro de los propósitos generales del CTE, el documento enmarca la planeación, el seguimiento y la evaluación de las acciones de la escuela que se dirigen a mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos. En el caso de la planeación<sup>66</sup>, se contemplan dos ámbitos, el primero referido al análisis del contexto escolar, la actividad general de la escuela y los recursos disponibles, a razón de elaborar “...un Plan de Mejora en el que se determinará una ruta a seguir a partir de la autoevaluación diagnóstica del estado en que se encuentren los asuntos fundamentales de la escuela...” (SEP, s/f: 12). En este plan “escolar único” (SEP, s/f: 13), que se ha denominado “Ruta de Mejora” y que se elabora de manera colegiada al inicio del ciclo, se encauza una línea temática “...que responda a las Prioridades de Mejora Educativa del centro escolar...” (SEP, s/f: 12). El segundo ámbito se dirige a la labor del docente en el aula, para asegurar que desarrollen los programas correspondientes al Plan de Estudios y se apoyen en los materiales educativos a su disposición. Tanto Vania como Fidel, al

---

<sup>65</sup> Ha sido consultado el apartado 3. “México con educación de calidad” en el *Segundo Informe de Gobierno 2013-2014*.

<sup>66</sup> El documento utiliza el término planeación para los dos ámbitos que menciona: la escuela y su Plan de Mejora trazado a partir del diagnóstico, y el trabajo de los docentes con sus grupos para poner en marcha el currículo formal.



dialogar sobre las tareas en la escuela, de la planificación didáctica y del trabajo en el aula, se refieren a las decisiones tomadas en el CTE, incorporadas a la Ruta de Mejora.

En el caso de Vania, aunque ha comentado que en su escuela no se exige un formato específico para la planificación, desde el Consejo Técnico han acordado que se elabore un formato general; pero para la maestra esta disposición no es atinada:

...ahorita en Consejo Técnico acordamos m que se hiciera un formato general, no estoy de acuerdo, porque cada quien tiene su forma de organización, de hecho a mí me costó mucho trabajo hacer el mío y ahora ya me lo van a cambiar, no no sé si me vaya yo a adecuar o vaya yo a poder organizar mis actividades de la misma manera... (E2DTR170914: 9).

Vania ha descrito todo un ritual para planificar en el que combina el proceso de ideación con el documento escrito que obtiene como resultado; en ese proceso, el formato creado por ella le sirve de guía desde que anota, en primer lugar, los aprendizajes esperados que deben lograr sus alumnos. La concepción de un formato ha representado ya para la maestra un esfuerzo de construcción que ve tambalearse cuando, por decisión colegiada del CTE de su escuela, se contempla un formato general, por eso no se aviene al acuerdo. Como una manifestación del margen de libertad que un profesional docente requiere, Vania ha estado estructurando su propia planificación, sin embargo, ese margen se ve limitado debido a la línea trazada en la escuela y legitimada desde los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE, en tanto plantean la necesidad de "...unificar criterios, elegir estrategias comunes y (...) establecer políticas de escuela que sean conocidas y compartidas por todos" (SEP, s/f: 12). Vania ofrece muestras de resistencia desde que afirma no estar de acuerdo, cuando defiende su forma de organización y cuando duda poderse adecuar a un formato general.

La Ruta de Mejora parece haberse convertido en un factor normativo en esta escuela, que abarca un plan de actividades institucionales, la planificación del

docente y el seguimiento a la línea temática trazada. Cuando la directora habla de los documentos normativos para guiar la planificación didáctica subraya:

...ahorita lo que estamos llevando es la, la Ruta de Mejora, ahorita eso es lo que se está llevando a cabo, yyy pus ahí es donde se va planeando, principalmente pus ahora sí que más más lo de español porque, este, ahí es donde vamos (...), registrando (...) lo que nos piden luego de los alumnos, los que están aprendiendo más rápido, los que están, este, leyendo más despacio... (E7 DTR 030215:7).

La Directora reconoce en la Ruta de Mejora una guía para lo que se “está llevando a cabo”, incluso antes de mencionar que “...cada maestro tiene su Plan y Programa...” (E7 DTR 030215:8); no obstante, cuando los menciona, continúa destacando como prioridad la Ruta de Mejora, dice: “...tienen sus paquetes, y ahorita, por ejemplo, en esto de la Ruta de Mejora, este, ahí se va a estar registrando precisamente, este, hora sí que de acuerdo a todo, a esa planificación<sup>67</sup> que está programada.” (E7 DTR 030215:8).

La Ruta de Mejora da pie para que se registre el cumplimiento de lo programado y el desempeño de los alumnos, especialmente en Español, que parece encauzar la línea temática que la escuela ha seleccionado para el trabajo. De hecho, en el segundo capítulo se retoman referencias de Vanía al dictado de oraciones para el tratamiento de la ortografía por decisión del Consejo Técnico, mientras que en este, la directora alude a la lectura, especialmente, a la controversial velocidad lectora.

La insistencia de la Directora vuelve a hacerse notoria cuando aclara que la escuela no ha recibido ningún material de apoyo producido por el Estado para la planificación didáctica:

...lo que nos han dado es Plan y Programa, Plan y Programa nada más y, este, no porque ahorita, supuestamente lo de la Ruta de Mejora pus es lo que, este, lo que nosotros estamos viviendo y lo que nosotros planeamos<sup>68</sup> para la mejora de los alumnos... (E7 DTR 030215:8).

---

<sup>67</sup> En las citas de la Directora pueden leerse los términos planeando y planificación; ambos, al parecer relacionados con el Plan de Mejora de la escuela.

<sup>68</sup> El uso del término “planeamos” parece abarcar, tanto el Plan de Mejora de la escuela como las actividades previstas por los docentes para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Para la directora, haber trazado la Ruta de Mejora sobre la que la escuela debe trabajar, justifica la carencia en la institución de documentos publicados por el Estado para apoyar a los docentes en el proceso de planificación. El hecho de sustentarse en los problemas propios –debido a que debe partir de una autoevaluación diagnóstica- y de posibilitar un proyecto para su solución, que desemboque en el mejoramiento del desempeño de los alumnos –en tanto las actividades que se prevean deben enfocarse al logro de los aprendizajes-, constituye la columna vertebral del quehacer en la escuela.

Pero lo que llama la atención es que, a pesar de ser una Ruta proyectada por la escuela atendiendo a sus necesidades, la Directora deja ver que la rendición de cuentas excede el marco de la institución. Primeramente ha comentado que a partir de la Ruta de Mejora registran lo que les piden de los alumnos, al parecer en alusión a la información que deben proporcionar con respecto a su desempeño; luego manifiesta que en los talleres del Consejo Técnico ven si hay compañeros con problemas para sacar adelante a los niños con dificultades en la lectura, porque “...constantemente nos están pidiendo ese control (...), de la lectura y el mejoramiento de los alumnos” (E7 DTR 030215:9). Así es que si la línea de trabajo está diseñada para atender el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente, las escritas, los resultados de las acciones emprendidas deben estarse comunicando, tal vez a la supervisión, que es quien tiene como tarea el acompañamiento a las escuelas.

Entonces, en la escuela donde labora Vania, la Ruta de Mejora señala lo que es sustancial, incluso, parece superar la importancia de documentos normativos como el Plan y los Programas y sustituir la ausencia de otros emitidos por el Estado para apoyar la labor docente. La línea temática que sigue la institución se vincula al trabajo con las habilidades comunicativas, aunque dicho trabajo parece estar más centrado en los aspectos técnicos y de forma, como la velocidad lectora y la ortografía. La rendición de cuentas no solo atañe a los implicados dentro de la institución, sino que el control también es ejercido desde afuera.

Por su parte, en la escuela donde trabaja Fidel, la Ruta de Mejora enmarca el quehacer individual y colectivo de los actores; así lo dice el profesor cuando habla de las exigencias para la planificación:

...debe de llevar implícito un todo lo que se quedó en la Ruta de Mejora, entonces eee, nosotros debemos de planear y adecuarla a los propósitos de mejora que hicimos, tanto en lo colectivo como en lo individual y plasmarlos en la planeación... (E3DTR200914: 10).

Según Fidel, los acuerdos para dar curso a la Ruta de Mejora deben estar presentes en la “planeación”<sup>69</sup> -implícita o explícitamente-, que requiere adecuarse a los propósitos trazados como prioridades de mejora, tanto en individual –seguramente atendiendo a las particularidades de cada grupo- como en lo colectivo –partiendo de las sesiones del Consejo Técnico.

La Directora de la escuela también subraya la necesidad de destacar las actividades de la Ruta de Mejora incluidas en la planificación, de igual manera, enfiladas al desarrollo de las habilidades comunicativas:

...ponemos más énfasis en Español, por nuestra parte, em empezando por nuestra Ruta de Mejora, yo les he pedido las, la Ruta de Mejora sí tiene que estar especificada, ahí me pongo, nada más con que me pongan RM, que son actividades de nuestra Ruta de Mejora que tenemos que ir siguiendo, y a son actividades que se, que se siguen, (...) nosotros tenemos actividades que hacemos de lectura y de redacción, de nuestra Ruta... (E6DTR 27012015: 2).

Para la directora, considerar las acciones convenidas en la Ruta de Mejora debe convertirse en un hecho visible en la planificación –no ya implícito como refiere Fidel-, por eso les pide a los docentes que anoten RM en su documento escrito cuando contemplen estas actividades, para verificar que se le está dando seguimiento al plan acordado. Que aparezca “especificada” la Ruta de Mejora le ofrece a la directora signos de ese seguimiento, puesto que el control ejercido por ella fuerza a los profesores, por lo menos, a incluirlas desde lo escrito.

---

<sup>69</sup> En otros fragmentos Fidel ha utilizado el término planificación, o planeación y planificación indistintamente; ahora los empleados son planear y planeación, ya sea para hablar del esquema que antecede al trabajo en clase como para el documento escrito.

Tanto Fidel como la directora de la escuela afirman que el énfasis de las acciones trazadas en la Ruta de Mejora se encuentra en las habilidades comunicativas escritas: lectura y escritura, aunque el profesor hace hincapié en las de lectura:

...hemos formulado la la lectura cada semana, cada viernes, (...) en la Ruta de Mejora se quedó de queee todos los profesores se iban a rolar deee de salón con un cuento y un cuestionario y también se les iba a poner y sí ha dado algo de resultado porque pues, el alumno interactúa con todo el mundo... (E3DTR200914: 10).

Dentro de las acciones colectivas planteadas en la Ruta de Mejora está la implicación de todos los docentes de la escuela en actividades de lectura los viernes de cada semana. Fidel considera una oportunidad de interacción para los alumnos que los profesores se roten por los grupos para leer y aplicar un cuestionario, seguramente, de comprensión lectora. Y son actividades como estas las que deben aparecer registradas en la planificación por indicación de la Directora:

...lo de la Ruta de Mejora pero sí ya nos, la ma la directora nos, las acciones y compromisos que tenemos eee, en los meses que van, hay que hay que integrarlas ya a la a la a la planificación (E4 DTR 061214:10).

De esa manera, la directora parece hacerse de una forma de control que le posibilite, como plantean los lineamientos, verificar periódicamente las actividades planeadas por el CTE.

Así, en esta escuela, donde la línea a seguir en la Ruta de Mejora prioriza, igualmente, las habilidades comunicativas escritas, la planificación constituye una herramienta de registro para revisar el seguimiento a los acuerdos establecidos.

Si las exigencias de la escuela tienen incidencias de peso en el proceso de planificación, las particularidades de los grupos también influyen en las determinaciones de los profesores que colaboran con la investigación a la hora de planificar o de tomar decisiones para las acciones que prevén desarrollar en el aula. El próximo apartado analiza, precisamente, estas incidencias.

### 3.3- Pensando en qué actividad “pega más” y haciendo interactivas las clases

Cuando Vania habla de su grupo –desde los fragmentos de su discurso en el segundo capítulo- se refiere a lo complicado de trabajar con él por varias razones: por proceder de un contexto marginado donde la escuela pierde importancia para las aspiraciones familiares; como consecuencia, por provenir de familias que descuidan la formación de los niños, que delegan toda esta responsabilidad en la escuela y que descuidan el vínculo con la institución, familias que también –a decir de la directora- viven en la violencia. Otras razones relacionadas con las anteriores se refieren al marcado retraso académico del grupo, al empleo de un lenguaje muy limitado y, en cuanto a su comportamiento, a que es un grupo muy explosivo y ruidoso. Los términos desinterés e indiferencia aparecen reiteradamente en palabras de Vania cuando debe aludir a las actitudes del grupo frente a la clase. Al respecto, subraya la maestra:

...para mí sí es muy complicado trabajar con con chicos a los que, pues, les interesa poco, les interesa poco lo que ven; las actividades (...), las modifico constantemente como que buscando, a ver cuál les interesa, a ver cuál pega más, cuaál tiene mejores resultados, son muy pocas hasta este momento las que me han funcionado en este grupo, en estos dos bimestres en los que he trabajado con ellos... (E5DTR131214: 4).

Vania ya ha conjeturado algunas ideas acerca del desinterés de sus alumnos, entre ellas, las que destacan la desvinculación entre el lenguaje académico que se usa en la escuela, tanto en los intercambios con el docente como en los materiales curriculares, y el lenguaje cotidiano empleado por los niños, de manera que divergen su experiencia escolar y su mundo social habitual. Para intentar amainar esta separación, ha puesto en práctica alternativas que pueden favorecer el intercambio social y cognitivo entre ella y sus alumnos.

En el fragmento que se analiza, frente a la apatía de sus estudiantes, nuevamente Vania debe tomar decisiones correspondientes a la función de instrucción que atañe a todo profesor (Hargreaves, 1986), en tanto debe conducir al alumno hacia el aprendizaje de unos contenidos establecidos por el currículo formal y necesita despertar su interés “...para que quiera aprender y perseverare en el esfuerzo hacia ese objetivo” (Hargreaves, 1986: 138); de ahí que

la maestra modifique constantemente las actividades en las que deben involucrarse los niños “a ver cuál pega más” o con “cuál tiene mejores resultados”. No obstante, Vania afirma que son pocas las que le han funcionado con el grupo y se afana en continuar buscando alternativas:

...he caído en lo más... (sonríe) de comprar los discos de las planeaciones para ver qué actividades me pueden servir de ahí, este, la verdad casi no me han servido (...), termino ideando yo, digo “Bueno, les gusta esto, veo que les llama la atención esto, pues vamos a trabajar sobre esto”, este porquee sí (...), no no me sirven, necesito actividades que, de verdad estén contextualizadas... (E5 DTR 131214:5).

La expresión “he caído” reaparece, ahora acompañando la alternativa por la que se ha inclinado: “comprar discos con planeaciones para ver qué actividades le pueden servir”. La idea de sucumbir ante formas de solución que ella no considera adecuadas, incluso decorosas, se hace presente y el desdén con que califica esta caída se agrava con la utilización de una frase que ni siquiera termina y que sustituye con una sonrisa como muestra de vergüenza: “he caído en lo más...”. La compra de discos que ofrecen un trabajo ya elaborado parece estar siendo una vía para aligerar un proceso de pensamiento bastante exigente, la planificación, en el que -como se ha visto- confluyen factores diversos.

Vania se ha enfrascado en la búsqueda de actividades que ella estima atractivas con la intención de lograr que sus alumnos se impliquen en el trabajo; la función de instructor desempeñada por los profesores los conduce a esforzarse por mantener la conexión de los alumnos con la tarea orientada (Hargreaves, 1986). Entonces, la maestra se vuelve al proceso de ideación inherente a la planificación, en esa onda de retorno que la lleva a repensar, valorando qué actividades les gustan a sus alumnos, cuáles han llamado su atención, en una reconsideración de las circunstancias particulares de trabajo con su grupo.

Pero la misma Vania reconoce, en los dos fragmentos abordados, que su búsqueda ha sido prácticamente infructuosa. Y es que ni la presencia del niño en la escuela, ni su relación con el docente, ni el trabajo que debe ejecutar son decisiones propias; cuando se enfrenta al trabajo escolar, el niño ha de

“...realizar una actividad deliberada prescrita por otra persona...” (Jackson, 2010:70), en este caso, el profesor, actividad que no realizaría “...en ese momento si no fuese por un cierto tipo de sistema de relaciones de autoridad” (Jackson, 2010:70). En estas relaciones de autoridad, el alumno tiene pocas oportunidades para definir la situación; generalmente, en las aulas “Lo que dice el profesor hace el camino” (Hargreaves, 1986:133), por lo tanto, sus decisiones afectan el comportamiento de los alumnos, que puede entornar en varios matices: desinterés, indiferencia, retraimiento, ausencia psicológica, aceptación pasiva, cooperación, participación entusiasta o aparente participación.<sup>70</sup>

Desde la presentación que se hace del grupo de Vania en el segundo capítulo, la maestra ha dejado ver cómo se entretajan las relaciones con sus alumnos a partir de sus primeros encuentros; los alumnos han formado parte de la definición de la situación en el uso que se hace del lenguaje en el aula. Al comenzar el trabajo con este grupo –relata- solía emplear un lenguaje formal que colocaba una barrera entre ella y los niños y que se encargaba –como apunta Willard Waller- del “mantenimiento de la distancia social” (Waller citado por Hargreaves, 1986:138); sin embargo, los propios alumnos, mediante las negociaciones de los encuentros iniciales que desembocan en el establecimiento de las relaciones entre estos actores<sup>71</sup>, conllevan a redefinir las formas en que se utiliza el lenguaje en el ámbito de la interacción; así, la comunicación entre ellos mejora y se produce un acercamiento de mayor familiaridad. A pesar de que Vania habla de ese acercamiento, aclara que solo tiene lugar con un número

---

<sup>70</sup> Cuando David Hargreaves explica la definición de la situación por parte del alumno señala entre sus estrategias la de complacer al profesor. Su comportamiento en el aula puede aparentar que se deja absorber por las tareas académicas, sin embargo, ha adquirido habilidades para “...mirar como si estuviese escuchando leyendo o escribiendo...” (Hargreaves, 1986:174), aunque en realidad esté distraído o realizando otras actividades; de ahí que se mencione la aparente participación.

<sup>71</sup> Sara Delamont, cuando expone las estrategias de interacción empleadas en clase por profesores y alumnos, retoma a Hargreaves para definir el proceso de establecimiento: “un proceso de interacción exploradora que concierne al profesor y a sus alumnos durante sus encuentros iniciales en la clase, a través del cual emerge un modelo de relaciones e interacciones más o menos permanente, repetido y muy predecible” (Hargreaves citado por Delamont, 1984: s/p).



reducido de alumnos, que aporta para reorientar las tareas académicas en el grupo:

Hay niños queeee eee se me acercan mucho, eee constantemente están eee conmigo, me platican cosas y y tienen la confianza de decir: "Oiga, maestra. ¿Y por qué no lo hacemos mejor así?", "Oiga, maestra, ¿y por qué no mejor así? Entonces, ahí sigo, bueno, e e esta parte me gusta porque me están apoyando para que, me me me están e metiendo a su manera de trabajo, pero son muy pocos, le puedo decir que son 8, 7, 8 niños que son así, los demás son totalmenteee mmm indiferentes..." (E5DTR131214: 4).

Puede ser que esos niños con los que Vania logra establecer familiaridad estén haciendo uso de la estrategia de interacción en la que más se afanan los alumnos en pro de alguna recompensa: agradar al profesor (Delamont, 1984; Hargreaves, 1986); entonces, se le acercan mucho, están con ella, le platican cosas y, lo más importante, tienen la confianza de mostrarle cómo les gusta trabajar, de qué forma sería mejor el encuentro o cuáles son sus intereses. No es común que se les permita a los alumnos informarle directamente al docente acerca de la incompatibilidad o inconformidad con su manera de conducir el trabajo en el aula, porque "...hacerlo sería comprometerse en la acción reprobable de la impertinencia" (Hargreaves, 1986:162). Pero estos niños que se han granjeado la implicación con su maestra tienen oportunidades para señalarle su propio camino, para propiciar modificaciones y para lograr que ella se sienta complacida con su apoyo. Lo que le preocupa a Vania es que, de 32 niños que conforman su grupo, sean tan pocos los involucrados, porque los demás le manifiestan su total indiferencia. ¿Está el carácter masivo de la clase incidiendo en esta descompensación? ¿El comportamiento de la maestra frente a estos niños ha tendido a la imposición en el establecimiento de las relaciones? ¿Por qué la mayoría de los niños no ha "hallado el camino para contentar al profesor"? (Henry citado por Hargreaves, 1986:168) ¿O para, al menos, alcanzar un tipo de consenso que haga llevadero el encuentro cotidiano?

Esta situación hace "caer" nuevamente a Vania. La expresión "he caído" regresa acompañándola en su búsqueda de alternativas de solución: "...he caído, y no lo había yo hecho hasta ahora, he caído en (...) buscar actividades en internet, de de cuestión de grupo, de la relación maestro-alumno..." (E5DTR131214: 5). Esta

caída parece situarla otra vez frente a la comparación con otras escuelas, con otros grupos, con otros entornos, que ella considera más favorables para desempeñar su labor. Es ahora cuando ha caído, en esta escuela, con este grupo, con estos niños con los que no ha logrado una implicación que los dirija a todos a cumplir sus funciones: las que a un maestro le son encomendadas socialmente y a las que deben ajustarse los alumnos en su condición de obligatoriedad de asistencia a la escuela.

En el caso de Fidel, lo más interesante es la idea reiterada de una planificación que, ya hecha, le sirve de referencia para tomar decisiones que atañen al trabajo en el aula:

...tengo que gastaaar dinero en en comprarles su material para que ellos puedan llevar a cabo sus sus, esteee, sus trabajos, ahí mismo me di a la tarea de comprar un proyector, (...), con con mi computadora yyy les hago más, esteee, interactivas las clases. ¿Sí? Les llevo, de de lo, viendo en la plani, lo que cómo viene la planificación trato de buscar materiales y proyectárselos en en en el proyector, bueno en la computadora proyector...” (E3DTR200914: 11).

El profesor ha puesto los recursos económicos personales al servicio del trabajo con los niños: les compra el material, ha adquirido un proyector y dispone de una computadora para “hacer más interactivas las clases”; Fidel también está preocupado por despertar el interés de los alumnos y sabe que las nuevas tecnologías constituyen una fuente muy atractiva para llamar su atención. Otra vez el profesor se refiere a “lo que viene en la planificación”, que es su punto de partida para, después de revisar esa propuesta ya elaborada, incluir materiales que complementen el encuentro en el aula. Pero el profesor ha manifestado que los alumnos influyen en sus decisiones solo para aplicar los contenidos tal como vienen en la planificación, así es que sigue siendo una interrogante si considera los intereses de los niños.

Hay que volver a mencionar la actitud paternalista que mantiene Fidel, relacionada con el status socioeconómico desfavorable de las familias de los alumnos, descritas en el segundo capítulo. Contemplando estas condiciones,

continúa comprometiéndose como docente y como persona para emprender acciones de intercambio en el aula.

Un espacio aparte merece analizar las incidencias de las familias de los niños que atiende Vania para la labor que desarrolla con su grupo, en tanto sus exigencias tienen un peso desde la planificación, mucho más, cuando es el proyecto didáctico la metodología de trabajo que asume en la asignatura de Español.

### 3.4- “Los padres sí me limitan”: las influencias de familia en la planificación

Partiendo del discurso de Vania, en el segundo capítulo se han analizado las peculiaridades de las relaciones que las familias de los niños del grupo han establecido con la escuela. La maestra afirma que de 32 familias son nueve los papás comprometidos con su formación y que la actitud de los padres la reflejan, muchas veces los hijos; igualmente, al hablar de la realización de las tareas para la casa, refiere que solo de seis a once alumnos cumplen con el trabajo. Llama la atención que también son pocos, siete u ocho, quienes han logrado vincularse afectivamente con la maestra; entonces, pueden vislumbrarse nexos entre el escaso compromiso de los padres con las actividades escolares y el desinterés casi generalizado del grupo frente a su propio proceso de aprendizaje, mediado por la manera de organizar el proceso de enseñanza que tiene la maestra. Esta situación, adversa para Vania, predispone la previsión que hace para el intercambio en clases: “...definitivamente el contexto sí influye mucho, yo tengo que pensar a la hora de planear, tengo que pensar: “Bueno, ya sé de antemano que no me van a cumplir con esto...” (E2DTR170914: 11). Según lo que Vania conoce de su grupo y de los padres de familia, desde el proceso de ideación parece descartar aquellas tareas, actividades o materiales que sería infructuoso solicitar u orientar.

Contradictoriamente, los padres están muy pendientes del uso que se le da al material adquirido por ellos para el trabajo que deben realizar sus hijos y del tipo de actividades que tienen lugar durante el tiempo destinado al trabajo en clase:

...los padres exigen muchooo, este, las libretas llenas, yyy se molestan si al final no se usa todo el material, si las libretas no se terminaron, quieren mucho (...) producto escrito y todo lo quieren por escrito, todo, entonces, por ejemplo, si yo quiero hacer una actividad al aire libre, por ejemplo, de salir, de observar, de de cotejar lo que dice el libro con lo que vemos afuera no me es posible porque e, bueno, a lo mejor la escuela igual me limita en algunas cosas, pero en este caso los padres sí me limitan también porque si yo hagooo, por ejemplo, juegos, en por ejemplo, en primero usábamos mucho memoramas o eso, o quería yo usar algún material y llegaban a a su casa y no no llevaron nada en la libreta me reclamaban luego luego: “A ver, maestra, este, ayer no hicieron nada porque en la libreta no no llevaban nada con fecha de ayer... (E2DTR170914: 11).

Entre las posibilidades para comprender la actitud de los padres se encuentra, primeramente, el gasto económico que acarrea la compra de los materiales solicitados por las escuelas, de ahí puede derivarse su exigencia para que las libretas concluyan con el ciclo. El esfuerzo económico debe ser compensado con el intenso trabajo en el aula, evidente en las páginas escritas. En segundo lugar –y en extremo importante- aparece la encomienda primigenia de la sociedad a la escuela: transmitir el conocimiento científico, cultural, artístico, histórico, acumulado por la humanidad y estructurado en un currículo formal; encomienda en la que el maestro desempeña un papel fundamental en cuanto es organizador del proceso de enseñanza encargado de esa transmisión. En el cumplimiento de su función de instructor, el docente debe conducir a los alumnos al trabajo para apropiarse de este conocimiento y la escritura es una actividad productiva que deja la huella del trabajo realizado.

No menos importantes resultan las concepciones, tanto social como de la misma escuela, del “aula cerrada” (Descombe, 1985) y de la oposición entre trabajo y juego. El aula cerrada –señala Martyn Descombe- es una característica de la enseñanza convencional y constituye “...el escenario físico en el que se imparte la mayor parte de la enseñanza escolar...” (Descombe, 1985:103), ocupado por el maestro y un cierto número de alumnos. En el interior de ese espacio, el docente puede resguardarse de las presiones externas que interfieren en su autonomía profesional.

Sin embargo, la autonomía de Vania tiende a ser vulnerada cuando decide exponerse a sitios de la escuela más abiertos y visibles para otros agentes institucionales y sociales. El aula cerrada, considerada “un santuario del

maestro”, ha sido útil para protegerse de la interferencia de “...administradores, padres y colegas en los asuntos propios del salón de clase...” (Descombe, 1985:104), pero cuando Vania intenta romper con los límites físicos, estructurales e incluso, sociales, se hace blanco de señalamientos que ponen en duda el trabajo en que ella y sus alumnos deberían estar implicados.

A partir de los comentarios anteriores, es imprescindible señalar que el aula cerrada, como característica de la enseñanza convencional, contrasta con la enseñanza situada, vinculada al desarrollo de competencias “...que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve” (Díaz Barriga, 2006:31); de manera que las experiencias educativas en las que participe el niño partan de actividades propositivas<sup>72</sup> y auténticas, que contemplen la interacción “...entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir, entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno” (Díaz Barriga, 2006:31).

El proyecto didáctico, metodología de trabajo para Español a la que Vania dice acogerse, está considerado como una estrategia de enseñanza situada que conduce al “aprendizaje experiencial”<sup>73</sup>, por lo tanto, genera experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales, ya sean comunitarios, laborales o institucionales. De esta forma, se le posibilita al alumno: “...enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento, desarrollar habilidades (...); manejar situaciones sociales y

---

<sup>72</sup> Según William H. Kilpatrick, los actos propositivos (con un propósito dominante) que ocurren en un entorno social determinado, presuponen libertad de acción por parte del alumno y, por lo tanto, inciden en el componente motivacional. Así, “...es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive” (Díaz Barriga, 2006:33 y 34).

<sup>73</sup> Según Díaz Barriga (2006), término empleado por Wilbert J. McKeachie a partir de la teoría de John Dewey.

contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con su acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas” (Díaz Barriga, 2003: 112).

Pero parece que estas oportunidades de aprendizaje en escenarios auténticos o diferentes al salón de clases, con sus consecuentes beneficios, están vedadas para Vania y sus alumnos por las injerencias de otros actores. Las actividades al aire libre para “observar o cotejar lo que dice el libro” con los fenómenos o procesos reales quedan restringidas por las exigencias de los padres y por las limitaciones que la escuela le impone a su trabajo. Así como los requerimientos de los padres le ponen coto a las decisiones de la maestra para emprender acciones con los niños, las determinaciones institucionales ofrecen las “...coordinadas materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela...” (Fierro *et.al.*, 2008:30).

Tampoco debe dejarse de mencionar el cerco que el Libro de Texto puede tenderle a Vania, puesto que a ella le interesaría “cotejar lo que dice el libro con lo que vemos afuera”. Es preciso apuntar, como lo hace Apple, que la elaboración de los Libros de Textos se corresponde con la transmisión de la cultura legítima<sup>74</sup> y, por ende, sirven como un instrumento de dominación cultural en la medida que seleccionan y organizan “...el vasto universo de los posibles conocimientos” (Apple, 1993:112) en favor de los derechos del capital cultural de un grupo, mientras que “...los retira al capital de los otros” (Apple, 1993:114). En el caso del grupo de Vania y del contexto comunitario descrito, lo que dicen los libros pudiera alejarse de las condiciones reales de existencia y de los procesos sociales que se manifiestan.

Por otra parte, la maestra ha asegurado que en la escuela existe un nexo muy estrecho entre el Programa, los libros y los exámenes comprados, basados en este material curricular; de manera que la planificación de las actividades no

---

<sup>74</sup> De ahí que el empleo que hacen del lenguaje se corresponda también con la transmisión de la cultura reconocida socialmente como legítima. Los apartados 2.1.1 y 2.1.2 del segundo capítulo abordan el tema, en relación con las consideraciones de Vania acerca de la escuela donde labora y de las características de su grupo.

debe distar mucho de las sugeridas en dichos documentos. Entonces, los Libros de Texto están ejerciendo una función de control administrativo (Blanco, 1994) que limita las desviaciones a sus propuestas, dada la rendición de cuentas derivada de la aplicación de exámenes. Este control se suma a la dominación cultural contenida en el currículo y vehiculizada en la manera de estructurar el trabajo docente a la vez que el acceso al conocimiento de los estudiantes, en tanto determina "...qué enseñar, qué leer, qué énfasis darle, cómo resumirlo, qué observar, qué gráficos comentar, qué ejercicios poner, cómo evaluar..." (Gimeno Sacristán, 2001: 5).

Igualmente relevante resulta analizar la ya mencionada oposición entre trabajo y juego, evidente desde el uso mismo de los materiales: para el trabajo, la libreta escrita, y para el juego, los memoramas u otros materiales.<sup>75</sup> Lo curioso es que el juego aparece incluido en los programas, ya sea formando parte de las actividades permanentes o de los proyectos didácticos. En los dos primeros grados, los juegos de mesa sugeridos se encaminan a favorecer la adquisición del lenguaje escrito; mientras que, como parte de algunos proyectos a lo largo de la educación primaria, se contemplan los juegos de patio y aquellos que propician la diversión a partir del empleo del lenguaje. Los padres de familia del grupo que atiende Vania desestiman el juego, que no está dejando evidencias de trabajo.

Comenta Jackson que en la escuela el juego rara vez tiene lugar. Y es que el juego rompe con la vida corriente, introduce un vacío en el discurrir habitual, arrastra hacia actitudes de abandono y éxtasis. Su carácter desinteresado, en

---

<sup>75</sup> Apple presenta una investigación del Jardín de Infantes en la que expone cómo los niños van estableciendo las diferencias entre trabajo y juego desde la vida escolar inicial; apunta que cuando se les preguntaba a los niños acerca de los objetos del aula solían dividir los materiales en dos categorías, cosas para trabajar y cosas para jugar: "Los materiales que utilizaban los niños siguiendo las directrices de la profesora eran los materiales de trabajo. Estos incluían libros, papel, pasta, lápices de colores, pegamento y otros materiales de trabajo (...). Los materiales que los niños elegían durante el tiempo libre eran etiquetados como juguetes o materiales de juego. Incluían, entre otras cosas, juegos, elementos manipuladores pequeños, casa de muñecas, muñecas y un coche" (Apple, 1989: 77).

tanto deja fuera “...la satisfacción directa de necesidades...” (Morrillas, 1990:14), puede entenderse en contraposición con la vida seria y el trabajo, “...en función de la oposición entre esterilidad y producción...” (Morillas, 1990: 23). Si socialmente la escuela es vista como un lugar de trabajo, la diversión que suscita el juego puede alejarse del ideal de esfuerzo que se espera para forjar al hombre del futuro.

Una fuente indirecta de información hacia el exterior del aula acerca del esfuerzo realizado por los alumnos es la libreta escrita. La ausencia de la escritura puede convertirse en una clave para que personas ajenas al salón de clases deduzcan “...lo que sucede detrás de la puerta cerrada” (Descombe, 1985:105). La maestra se hace acreedora de los reclamos de los padres de familia cuando estos infieren que sus hijos “no hicieron nada” porque no hay notas en las libretas. Vania comenta que sus colegas han tomado medidas para evitar los señalamientos, las recriminaciones y el descrédito institucional y social:

...si van dos o tres días y llevan uno o dos trabajos ya empiezan como que a comentar entre ellos: “Es que la maestra no está trabajando bien, este, qué qué está haciendo todo el día”, e etc, etc; entonces, ya ya ya empezamos con problemas, por eso las maestras de la escuela han optado porque diario se lleve algo escrito, en en las libretas en las que se trabajó...” (E2DTR170914: 11 y 12).

La escritura como obligación, como una muestra de trabajo para satisfacer a los otros y evitar problemas, para salvaguardar la ya desmejorada imagen del docente, distante de las posibles intenciones del maestro de propiciar el desarrollo de competencias en la comunicación escrita<sup>76</sup> y de los intereses que pudiera despertar en los niños la escritura con sentido.

Finalmente, la oposición entre trabajo y juego establecida por los padres, que vuelve para enmarcar las decisiones de Vania con respecto a la planificación:

...ellos el juego no lo toman como, o sea, el juego lúdico como que no lo conocen, ellos dicen “Juego es juego”; la la e aprender involucra libreta, lápiz, escritura, demás, entonces

---

<sup>76</sup> El desarrollo de competencias para la comunicación oral y escrita están consideradas por Perrenoud –retomado por Frida Díaz Barriga (2006)- a partir del trabajo con los proyectos didácticos.



sí es sí es complicado también esa parte, sí, sí influyen también los padres mucho en nuestras planeaciones, quiera, querramos o no (E2DTR170914: 12).

De nueva cuenta la delimitación de materiales y actividades que coloca al aprendizaje en el marco de una concepción convencional; fruto, únicamente, de un entorno tradicional: “aprender involucra libreta, lápiz, escritura”. Como si el aprendizaje fuera una propiedad exclusiva de las facultades intelectuales “...porque es un proceso mental que se basa en la escisión entre lo que se sabe (se estudia) y lo que se hace, entre el juego y el trabajo, en fin, entre la escuela (...) y la vida” (Barbero González, 2005:28).

Al parecer, la escritura despojada de su función social, desligada de los intereses del sujeto. A su vez, el juego, aislado del aprendizaje; como si la experiencia vivida por el niño en esta actividad no le permitiera apropiarse de conocimientos que, por demás, él mismo “...selecciona, interpreta e integra, a su manera...” (Rockwell, 1997: 16). Si como afirma Eugene Enríquez, “Hay sufrimiento para aprender porque hay que cuestionar lo que uno sabe, hay que adquirir cosas difíciles de adquirir...” (Enríquez, 2002:143); es igualmente interesante su planteamiento acerca de que “...también se aprende en la alegría” (Enríquez, 2002:143). Vania señala que para los padres de sus alumnos, este aprendizaje en la alegría es desconocido y su desconocimiento afecta las relaciones que puedan establecerse entre ella, los contenidos curriculares y sus estudiantes: “...si solo hay sufrimiento uno no se forma realmente, pero si uno llega a vivir cierto grado de bienestar juntos, aprende también mucho más fácilmente” (Enríquez, 2002:143).

Sintetizando, el presente capítulo se centra en la planificación, vista por los sujetos de la investigación como una actividad previa al intercambio en el aula, y muy en especial, como un requisito administrativo que debe cumplirse.

En el caso de Vania, describe el momento de ideación como un ritual –para ella trabajoso y tedioso- en el que crea las condiciones para armar un marco de referencia desde el que dibuja el posible camino para cumplir con los

aprendizajes esperados y darles curso a los contenidos curriculares, contemplando actividades, recursos, tiempos, formas de evaluación. Reconoce la imprevisibilidad del aula, donde los planes pueden sufrir transformaciones, así como las implicaciones de los cambios para planificaciones futuras. En su discurso se vislumbra la planificación como un proceso recursivo, sin embargo, más que el proceso, para la maestra cobra relevancia el producto escrito.

Frente a las intenciones de Vania de plantear actividades en las que pone en juego su creatividad aparecen obstáculos diversos, que abarcan las limitaciones en recursos, los criterios emitidos por los padres, las propias características de su grupo y las imposiciones institucionales. Entre estas últimas, se encuentra el examen comprado, con un doble valor: económico, por las ganancias que le reporta a la escuela y para la asignación de calificaciones, debido al porcentaje que debe incluirse en la evaluación, aun cuando la metodología de trabajo para Español flexibilice y diversifique los productos que se elaboran y las condiciones de su construcción.

Para Fidel, el documento escrito es igualmente importante por la exigencia institucional de entregar las planificaciones, incluso, de ir marcando las actividades realizadas y las que hayan requerido transformaciones, puesto que la directora de la escuela donde labora solicita planificaciones verdaderas, que sean usadas por los docentes y ajustadas a las características de sus grupos. Para hacerse de planificaciones escritas el profesor decide comprarlas o solicitarlas a algún colega, aunque reconoce la necesidad de revisarlas, confrontarlas con las propuestas del Libro de Texto y adecuarlas.

Sea cual fuere el mecanismo empleado por los dos maestros que colaboran con la investigación, la planificación se convierte en una preocupación en la que varios factores se entrelazan: sus conocimientos experienciales, intuitivos y teóricos; el currículo formal; los documentos emitidos para soportarlo; las exigencias y disposiciones de la escuela, las características del grupo de alumnos, las condiciones contextuales. Estos factores, pueden convertirse en

facilitadores o en limitaciones para que los profesores emprendan la planificación e inciden en el complejo y ambiguo mundo del salón de clases.

El siguiente capítulo está dedicado, precisamente, a destacar las particularidades del momento interactivo en las aulas de ambos docentes, estableciendo los vínculos con el análisis realizado en los capítulos anteriores.

## CAPÍTULO 4. DE LA PLANIFICACIÓN A LA INTERACCIÓN

El aula es un espacio de múltiples encuentros, de situaciones vividas, de experiencias en proceso. Los actores que convergen habitualmente en este espacio –el docente y los alumnos- se hallan en él respondiendo al compromiso del Estado de garantizar la educación de las nuevas generaciones, como una demanda de la sociedad. La misión encomendada a la escuela, de transmitir la cultura, alcanza su mayor concreción en el mundo del aula, valiéndose de un currículo formal que se entrelaza con el oculto, en tanto hay exigencias en el deber ser que, en el camino hacia su cumplimiento, pueden tomar rumbos diversos o, por el contrario, no realizarse, porque dependen de interacciones entre sujetos reales, en contextos también reales, que actúan en un momento histórico determinado.

Penetrar en el mundo del salón de clases de Vania y Fidel ofrece la oportunidad de tener contacto con estas interacciones reales, en situaciones únicas, aun cuando pudieran existir semejanzas por acontecer en el ámbito escolar. Así, mientras al llegar al aula de Fidel llaman la atención unos niños sentados, callados y tranquilos, que –invariablemente- se ponen de pie para saludar, en el aula de Vania se aprecia un grupo inquieto, bullicioso; niños que se paran a levantar las cortinas y otros que salen y entran constantemente del salón.<sup>77</sup>

Precisamente, este cuarto capítulo se ocupa de los acontecimientos que tienen lugar en los salones de los dos profesores que colaboraron con la investigación, durante las observaciones realizadas dentro del trabajo de campo. Aquí se analiza el momento en que el aula está llena de alumnos –a decir de Jackson- y los intercambios entre ellos y con el profesor colman el espacio y el tiempo. Las rutinas forman parte del análisis, considerando que ambos reconocen procedimientos automatizados durante la enseñanza interactiva y que para algunos investigadores –Shavelson y Stern- este proceso se caracteriza como “...la

---

<sup>77</sup> Información retomada del Diario del Investigador.

ejecución de rutinas bien establecidas” (Clark, 1986: s/p). Otros procederes repetitivos parecen no ser reconocidos por los docentes, pero afloran durante las observaciones. En este tenor, Clark establece las conexiones entre la planificación y la interacción cuando señala: “...los enseñantes se forman una imagen mental que, a partir del recuerdo, se activa como plan para llevar a cabo la enseñanza interactiva” (Clark, 1986: s/p).

La tarea es otro subtema que se aborda. A pesar de constituir una de las rutinas para los dos maestros, se le dedica un apartado por la importancia que adquiere para el desarrollo de las clases observadas. La forma de organizar el grupo para la interacción y los avatares del tiempo -tanto el contemplado desde la planificación para la puesta en práctica de las actividades como el que efectivamente se dispone durante la interacción- también cuenta con un lugar en el presente capítulo.

#### 4.1- La tarea: su lugar de la planificación a la clase.

La importancia de la tarea como puente entre las clases marcó las cuatro observaciones realizadas –dos a cada uno de los sujetos de la investigación- e hizo visible una coincidencia: el abordaje del contenido se deriva de la tarea que los niños debieron realizar en casa; de ahí la relevancia de conocer la función que los docentes le confieren a esta actividad.

Para Vania, las tareas dedicadas a la investigación son vertebrales porque posibilitan que los niños localicen información y la lleven a la siguiente clase:

...sí les doy importancia, sobre todo las que están enfocadas a la investigación, porque, por ejemplo, cuando le, por ejemplo, hacemos una lectura general de un texto y “A ver, este, me van a investigar qué es esto; esto no lo conocen, esto es nuevo”; entonces “A ver me van a investigar de esta palabra o de esto, esto”, o les pido investigaciones para trabajar en clase al siguiente día (E5DTR131214: 9).

De esta manera, la búsqueda que hacen los niños fuera de la escuela posibilita una cercanía con el nuevo conocimiento que han de adquirir, a la vez que se traduce en una ayuda para la maestra, que debe dar pie a su abordaje. Cuando

los niños se presentan a la clase con la tarea, se facilita la concreción de un fragmento de la planificación que se propone la apertura de la interacción:

El alumno investigará en casa, con familiares o amigos, refranes populares que se utilicen en la comunidad, los anotará en su cuaderno y también deberá anotar en qué situaciones los han usado.

En clase, los alumnos compartirán sus refranes que hayan llevado, así como la situación en la que se dijeron... (P1MV)<sup>78</sup>

Verificar si los niños han cumplido con la tarea responde al doble propósito de la apertura de la clase y del trabajo posterior, que consiste en redactar una fábula que inserte como moraleja el refrán popular seleccionado por los niños: “Pedí que eligieran un refrán. ¿Lo trajeron? Levanten la mano quienes no escogieron su refrán todavía.” Ante la respuesta positiva de los niños: “¿Todos los tienen? Ok” (O2DTR10102014: 2). Desde la planificación, el curso de la clase pretende sentar sus bases en este trabajo de intercambio con familiares y otras personas de la comunidad; durante el proceso de interacción es el refrán, concretamente, el utilizado para producir la fábula.

En la segunda ocasión nuevamente “La maestra (...) empieza preguntando por la tarea, que había sido mirar la televisión para ver los comerciales; hoy empieza con un nuevo proyecto didáctico. Alguien dice: “Es que era una tarea muy importante” (O4DTR16102014: 2). Como puede advertirse, los mismos niños se percatan de la importancia de esta actividad que abre las puertas al proyecto. La clase se desarrolla a partir de la descripción y comentario del comercial seleccionado por los niños, de la identificación de los rasgos de este tipo de texto y de los espacios en que son frecuentes.

En esta misma clase la tarea reaparece para su cierre con dos fines: recuperar las actividades que no pudieron concluirse y dejar sentadas las bases para el próximo encuentro:

---

<sup>78</sup> Planificación 1, Maestra Vania, sexta página contando la portada. De esta forma se irán presentando los fragmentos tomados de las planificaciones de los sujetos investigados.

M (Maestra): Tarea, chicos, tarea, tarea, tarea, tarea.

Alguien repite “tarea” las mismas veces que la maestra.

M: Tarea, dos puntos y seguido (pausa). Tarea, dos puntos y seguido. Observa... (Los niños copian, mientras la maestra dicta) Observa, los dos anuncios (pausa), observa los dos anuncios de tu página. ¿Qué página es esa?

Varios niños: Veintisiete.

M: ¡Ah!

Alguien: ¡Ya los observé desde a qué horas!

M: Y comenta, en, en tu cuaderno (pausa), los elementos (pausa) los elementos que tienen, los elementos que tienen, coma, los elementos que tienen, coma; qué anuncia, que anuncian, perdón y, y, y qué propósito, que propósito, crees que tienen.

Una voz: ¿Qué tienen?

M: Que tienen; o sea, qué propósito tienen...

M: Van a hacer lo mismo, abusados, van a hacer lo mismo con otros tres comerciales de los que observaron en casa; estos dos y tres de los que vieron en casa; el chiste es que mañana ya me tienen que traer los cinco anuncios, propósitos (...) y lo que anuncian. ¿Si quedó clara la tarea?

Varios: Sííí.

M: ¿Todos lo van a traer?

Varios: Sííí...

M: Ahora sí, chicos, guardamos y pasamos a lo que sigue, Matemáticas.”  
(O4DTR16102014: 16)

En este fragmento, además de las estrategias de los niños para hacerse notar en el aula –como repetir lo que dice la maestra y declarar un trabajo adelantado– se pone de manifiesto que la urgencia de pasar a otra asignatura puede resolverse con la tarea, a pesar de que a los niños se les acumulan cinco comerciales, cuyas características deben analizar en casa. Aunque en la planificación (Anexo 1) no aparecen determinadas las actividades que comprende cada clase del proyecto, se infiere que esta concluye con el análisis grupal de los anuncios de la página 27 porque lo que continúa es que los niños lleven al aula cinco dibujos de anuncios vistos en televisión, cinco anuncios de la calle y cinco recortes de periódicos o revistas (P1MV)<sup>79</sup>. La imprevisibilidad que

---

<sup>79</sup> Aparece en la octava página.

caracteriza al mundo del aula provoca la toma inmediata de decisiones de la maestra para intentar dar cumplimiento a las actividades programadas.

Vania también habla de otros tipos de tarea que les deja a los niños, sin embargo, no son relevantes:

...a las demás de repaso y de contesten esto, esas no, a veces ni las reviso, (...) aquellas que que sí tienen que ver con, que las voy a usar para trabajar en las siguientes clases, a esas sí les otorgo mucha importancia (E5DTR131214: 9).

Si las tareas que son relevantes para la maestra se relacionan con el trabajo que ha de realizarse en la clase próxima, ¿qué sentido tienen las que se orientan y no se utilizan? Tal vez Vania siga respondiendo a los reclamos de los padres, que exigen escritos diarios y libretas llenas, aun cuando –a decir de la maestra y de la directora- ofrezcan escaso apoyo para que sus hijos desarrollen los deberes escolares. ¿Se considera la tarea un ejercicio rutinario, tanto para los padres como para los docentes?

Sintetizando, las tareas le sirven a la maestra para preparar las actividades del encuentro siguiente, para soportar el desarrollo de la clase y para recuperar aquellas actividades que no pudieron concluirse. Orientar la tarea de una asignatura puede establecer el límite entre la clase que acaba y la que comenzará.

En el caso de Fidel, la tarea es una actividad que debe quedar realizada de cualquier manera, si no se hizo en la casa, debe hacerse en la escuela porque es objeto de revisión: “...muchos no entregan tareas, está bien, (...) aquí las hacemos, pero sí los niños no entregan tareas yo les reviso la tarea no en hora de clase, en la hora del recreo o en la hora de la salida...” (E3DTR200914: 12). ¿Se convierte esta actividad en un instrumento que demuestra en manos de quién está el control? Al parecer, no entregar la tarea lleva al niño a perder su momento de esparcimiento o a retardar su salida de la escuela. El incumplimiento conduce al castigo.



Por otra parte, una pregunta que sale a la luz es: ¿Cuáles son los motivos que conducen a los niños a no entregar la tarea? Revisar el procedimiento que utiliza el profesor al orientarla puede ser interesante:

...cuando les dejo tarea, eee mmm, les doy una breve explicación, un breve ejemplo y ya con ese el niño se va, entonces el niño eee a veces por más que quieraaa hacer su tarea, pues no logra no logra hacerla por por diferentes circuns circunstancias, entonces al otro día yooo yo reviso la tarea, la califico primero y después la volvemos a repasar, y les digo: “A ver, vean dónde estuvieron mal, qué fue lo que pasó, por qué no les salió (...) lo que tenían que hacer”, y y y sí ha dado resultado porque pues se involucran más, se interesan... (E4DTR061214: 7).

Una razón que parece responder a la pregunta está explícita en el comentario del profesor: a veces, por más que el niño quiera, no logra realizarla por diferentes circunstancias que el profesor no menciona. Tal vez el docente deba buscar algunas causas en el propio procedimiento: la explicación y el ejemplo que proporciona pueden no resultar suficientes, sin embargo, son el único soporte que el niño se lleva a casa. Si Fidel, al describir las condiciones socioeconómicas de la comunidad donde se ubica la escuela, señala que los niños proceden de familias disfuncionales, que la mayoría de los papás no están con ellos o se los llevan a su trabajo, resulta complicado que alguien en casa pueda explicarles lo que desde la escuela no ha quedado claro.

En el momento de la clase tiene lugar, primeramente, la calificación; de manera que la importancia de la tarea se está centrando en la asignación un número o de una letra (no se especifica) que señale si ha estado bien o mal realizada; posteriormente viene la revisión para determinar los obstáculos que impidieron su correcta realización y la explicación de cómo debía resolverse. Según el profesor, es esta revisión, al parecer conjunta, la que propicia que los niños se involucren e interesen por el trabajo. En este sentido, Alfonso Torres subraya que es fundamental definir los propósitos, las intenciones y responsabilidades vinculadas a las tareas, de lo contrario se corre el riesgo de matar el interés de los niños por el conocimiento y el estudio; agrega: “Las tareas escolares son funcionales si los alumnos cuentan con una asistencia adecuada y orientación

oportuna de los maestros, lo cual evitaría aprendizajes erróneos o comprensión inadecuada de los contenidos” (Torres, 2012:191).

Otra respuesta puede ser parte de sus propias declaraciones: “...les llevo trabajo para que lo hagan en casa con los papás, un poco más ee mmm difícil” (E4DTR061214: 11). El hecho de que la tarea para la casa sea más dificultosa vuelve a colocar el foco en el problema de las familias desfavorecidas, cuyos niños atiende Fidel. En casa –ha dicho- hay muy poco tiempo para el estudio; madres trabajadoras, padres migrantes y un contexto social de alcoholismo, drogadicción, violencia y delincuencia, son condiciones adversas para confiar el trabajo más engorroso a las familias.

Precisamente, el informe de la OCDE, titulado “¿Los deberes perpetúan las desigualdades en la educación?”, que sienta sus bases en la evaluación de PISA del año 2012, aborda el tema:

...los deberes pueden ser una verdadera carga para los alumnos desfavorecidos. Puede que estos no dispongan de un lugar tranquilo para estudiar en casa o de tiempo suficiente para hacerlos debido a responsabilidades familiares y laborales; sus padres pueden sentirse incapaces de orientarlos, motivarlos y ayudarlos cuando los hacen debido a sus obligaciones laborales, falta de recursos y otros factores. Entonces, los deberes pueden tener como consecuencia no buscada el aumento de la brecha de rendimiento entre los alumnos de distintos contextos socioeconómicos (OECD, 2014:1).

El documento destaca cómo la tarea puede llegar a ser una carga para quienes no cuentan con los recursos necesarios, ya sean materiales o de apoyo humano. Las limitaciones no solo dependen de las responsabilidades familiares de los niños o de las dificultades de los padres para motivar o guiar el proceso de elaboración; el obstáculo más grande se manifiesta cuando ni siquiera está la familia, como ha asegurado Fidel.

Si el trabajo más difícil se deja para la casa y los niños carecen del apoyo necesario para implicarse en él, estos pueden desalentarse y por ende, verse minado su deseo de aprender (Torres, 2012). El informe de la OCDE utiliza la expresión “verdadera carga” para calificar a la tarea en situaciones poco propicias; Alfonso Torres asocia a ella términos como “complejidad”, “angustia”,

“pesadilla”, “conflicto”, “fastidio”, “molestia”, “hartazgo” y “tortura”. La tarea – apunta Torres- no debe constituirse en una salida “...de los profesores para evitar el tratamiento de contenidos ‘difíciles’ para ellos” (Torres, 2012:190). De ser así, se corre el riesgo de ahondar “...el distanciamiento entre la escuela y el hogar, entre el alumno y el conocimiento” (Torres, 2012:192).

Para finalizar el apartado, mirar lo que sucede en el aula de este profesor permite concretar las funciones que le asigna a la tarea, una de ellas coincidente con la ya mencionada para la preparación de la clase que sigue. En la primera clase observada, después de la acostumbrada actividad de lectura para empezar el día, “El profesor pregunta: ‘¿Todos trajeron la tarea?’ y los niños contestan a coro: ‘Sí’. ‘¡A ver, este, quién no trajo la tarea, levanten la mano!’”, dice. Los niños empiezan a sacar cartulinas con representaciones de señales” (O1DTR091014: 3). Casi todo el desarrollo de la clase transcurre a partir de la presentación que hacen los niños de sus carteles con señales informativas, preventivas y restrictivas; el profesor va preguntando qué significan y para qué sirven, mientras los alumnos -que han pasado al frente- contestan.

Otra de las actividades de la clase consiste en que los niños elaboren un croquis de la escuela según los puntos cardinales para indicar dónde colocarían anuncios de los tres tipos, pero el tiempo no alcanza para su realización: “A ver, muchachos, ya nos pasamos de la hora, me lo van a terminar de tarea quienes no lo terminaron; lo tienen que traer bien hehechito.” Prosigue el maestro: “Los trabajos que me trajeron de tarea me los van a guardar en su folder de evidencias” (O1DTR091014: 6). Dos funciones más, una de ellas, ya analizada: cuando el trabajo no se termina en la clase hay que concluirlo en la casa. La otra: la tarea como evidencia para la evaluación.

En la segunda observación dos funciones que se conjugan: estudiar un contenido y aprendérselo para desarrollar la clase que viene. En esta ocasión, los niños se llevaron a casa siglas y abreviaturas que debieron estudiar para

participar en el juego “Canasta Revuelta de...” Quienes no las aprendieron rompieron la continuidad del juego:

P (Profesor): Se la llevaron de tarea. ¿Cómo es posible?”...

El niño que está en el centro dice: “Canasta revuelta de...sandías”

P: Escribe IMSS.

Un niño lee enfáticamente: “IMSS”; otro dice: “La dejaron de tarea, igual esa” y otro: “Está bien fácil”, uno más: “Esa yo ya me la sé” (O3DTR14102014: 4).

Como la esencia de esta tarea se tradujo en juego, los mismos alumnos la consideran importante y se muestran ansiosos por demostrar lo que saben. Para el profesor, no es posible que algunos niños no identifiquen las siglas y abreviaturas. No hicieron la tarea. No estudiaron.

Entonces, a manera de conclusión debe desatacarse que para el profesor la tarea desempeña varias funciones: cimentar su autoridad, en tanto controla la realización de la tarea, y si no se hizo en casa, el receso o la hora de salida son los momentos para saldar la deuda; estudiar y preparar actividades que facilitarán el desarrollo de la siguiente clase; repasar los contenidos; concluir los trabajos que no se terminaron y, al parecer, evadir temas complejos.

El siguiente apartado se dedica a analizar las rutinas que los maestros investigados reconocen como tal desde la planificación y en el momento interactivo. Otras, se ejecutan, pero la misma rutinización limita que los docentes las vean como tales.

4.2- Las rutinas: ¿Obstáculos o facilidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La interacción<sup>80</sup> en el aula de Fidel, en su camino hacia el abordaje del contenido, inicia con una rutina: la lectura. Las observaciones a dos de sus

---

<sup>80</sup> Cuando Hargreaves habla de la interacción señala que tiene lugar entre, al menos, dos personas “...cuyo respectivo comportamiento se oriente entre sí” (Hargreaves, 1986:99 y 100). Retoma la definición de Solomon Asch, que plantea: “El hecho destacable en la interacción social es que los participantes se sitúan en terreno común, se vuelven uno al otro, sus actos se

clases permiten enumerar las acciones que, rutinariamente, emprende el docente al comenzar el trabajo con el grupo:

El profesor comienza preguntándoles a los niños si tienen su libro y seguidamente anuncia el pase de lista...

...le pide a Marcos su Antología y solicita a los niños que saquen la de ellos. Pregunta: "¿Qué lectura nos toca?" y los niños contestan que "La nutria"; también pregunta qué número es "La nutria". Como el profesor tiene la Antología de Marcos le dice que se siente con uno de sus compañeros...

...solicita que escriban en sus libretas el comentario de lo que más les gustó, de un párrafo, y les comenta que tienen 5 minutos nada más para escribirlo. El profesor revisa su celular (está buscando dos canciones para ponerlas), los niños sacan sus útiles y comienzan a escribir. El profesor les recuerda que va a poner dos canciones y que al término de la segunda ya deben tener su comentario (O1DTR091014: 2 y 3).

En la segunda observación, el registro describe así las acciones:

El profesor llega y toma sus libros de uno de los estantes que se encuentran en la esquina derecha del salón: "Guarden silencio, muchachos, voy a pasar lista", les dice a los niños. Después de pasar asistencia les solicita que saquen su antología para hacer la lectura que les corresponde. Como la ocasión anterior, le pide el libro a uno de sus alumnos: "Juanito, préstame tu antología, hijo; júntate con Monche." Pregunta: "¿Qué lectura nos toca?" Los niños responden a coro: "La más bruja de todas". El profesor comienza a leer mientras los niños siguen la lectura con la vista...

El profesor les indica a los niños que le van a poner el final [Al cuento]: "¿Qué pasó? ¿Sí? ¿Qué hizo la segunda bruja? ¿Sí? Un párrafo, tienen cinco minutos. Comenzamos." Se escucha que un niño hace el conteo regresivo: "Cinco, cuatro, tres, dos, uno, cero."

El profesor les pone música para que trabajen, las mismas dos canciones de la clase anterior observada. Los niños escriben, individualmente... (O3DTR14102014: 1-3).

El mismo pase de lista es ya una rutina que, según Jackson, tiene un significado práctico. En la escuela, donde la asistencia es obligatoria, "Nada resulta tan obvio como que un alumno debe estar presente para disfrutar de los beneficios de la instrucción..." (Jackson, 2010: 121). Verificada la asistencia, se encadena la serie de acciones mecanizadas que dan lugar a dicho proceso de instrucción.

Las acciones pueden enumerarse en el siguiente orden: para empezar, el docente solicita a los niños que saquen su antología. Se refiere al libro titulado

---

interpenetran y, en consecuencia, se regulan recíprocamente..." (Asch, citado por Hargreaves, 1986:100).

*Leemos mejor día a día*<sup>81</sup>, correspondiente al programa del mismo nombre, impulsado por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal, cuya propuesta señala la lectura diaria durante 20 minutos. Entre sus acciones, la que se define inicialmente es la “Lectura de los maestros ante el grupo como la primera actividad del día. En voz alta, que sirva de modelo, que muestre al grupo cómo se lee, cómo se da sentido y significado a un texto.”<sup>82</sup>

En segundo lugar, las acciones alternan entre preguntar qué texto corresponde y pedir el libro prestado a algún niño, quien necesita sentarse con un compañero para seguir la lectura; cabe puntualizar que los alumnos conocen muy bien la rutina, se han apropiado de ella y la siguen. Este hecho parece afirmar que, en la interacción, tanto el docente como los alumnos pisan un terreno común. Continúa la escritura, los alumnos tienen que redactar acerca de lo que más les gustó o dar un final a la historia; luego, el tiempo: solo cinco minutos para escribir, determinados por las dos canciones, tras las cuales, deben haber terminado; finalmente, el trabajo individual.

¿Cómo considerar esta serie de acciones? Seguir el orden de los textos de la antología y que los niños conozcan qué lectura corresponde diariamente, le economiza al profesor tener que estar pendiente de esta rutina, que parece ejecutar más como una exigencia venida desde arriba, que como una posibilidad de compartir un momento de comunión propiciado por el regalo de una lectura en voz alta. Le economiza también el control constante del tiempo destinado

---

<sup>81</sup> Existe un libro para cada grado de Educación Primaria. En su interior especifican que la mayoría de los textos “...proceden de los libros que se hallan en las bibliotecas escolares y de aula. La lectura que se hace al inicio de cada jornada escolar es una invitación para que los alumnos –y los maestros– busquen el libro y lo lean completo” (Consultado en <http://ayudaparaelmaestro.blogspot.com/>).

<sup>82</sup> <http://ayudaparaelmaestro.blogspot.com/>

Cabe mencionar que el programa no es exclusivo de la escuela, se extiende al ámbito familiar, donde también debe leerse diariamente durante el mismo tiempo. Basta recordar la campaña publicitaria que, durante el gobierno de Felipe Calderón, inundó los medios de comunicación masiva.

para la actividad, puesto que, al término de la segunda canción, el escrito debe haber concluido. Asimismo, le facilita el control de la disciplina, porque los niños no cuentan con tiempo para perder y deben enfrascarse en un trabajo individual que no les deja muchas oportunidades para distraerse. Al respecto, Shavelson y Stern apuntan:

Las rutinas disminuyen la carga que el procesamiento de la información supone para el docente al convertir en predecibles el ritmo y la secuencia de las actividades, así como la conducta de los alumnos, dentro de un flujo de actividad (Shavelson y Stern, citados por Clark, 1986: s/p).

Cuando Fidel habla de las rutinas, reconoce la lectura diaria como tal, aunque la reduce a diez minutos de trabajo; dice: "...diez minutos de lectura, e eso es diario (...), leerles un cuento eee y aparte pues, que ellos vayan comprendiendo y darles tres, este, preguntas para ver si si comprendieron el texto..." (E3DTR200914: 9). El profesor asocia esta actividad a la comprensión dada la importancia que se le ha otorgado, pero no alude a la serie de acciones que han sido mecanizadas por él y por sus alumnos, como una manera de establecer "...el control y la coordinación de secuencias específicas de conducta" (Clark, 1986: s/p).

De igual manera, cuando Vania comenta acerca de sus rutinas, se refiere a la lectura diaria; también, a la utilización de algunos recursos, como el Libro de Texto y el proyector. De la lectura dice:

...en la clase de Español la lectura, la laa hemos llevado, he procurado que sea diario, pero por ejemplo, hay si salimos temprano me enfoco más en terminar el contenido que que en actividades permanentes y entonces la la la lam quito, pero e es la lectura diaria... (E5DTR131214: 7).

Desde el segundo capítulo, estos vínculos de Vania y su grupo con la lectura como actividad permanente fueron expuestos. La maestra ha señalado que los 15 minutos de lectura diaria han llegado a extenderse hasta media hora debido al gusto que la mayoría de los niños muestra por los textos. Aunque no son todos los interesados en la lectura, cuando Vania valora esta actividad estima que resulta productiva: "...entonces digo: 'Bueno', esto sí me está funcionando, lo dejo'..." (E5DTR131214: 7).

Así, la rutina se convierte en una actividad provechosa, no solo porque durante la interacción la maestra y sus alumnos se adentran en las historias de los libros que estos últimos eligieron<sup>83</sup>, también lo es, al promover las reflexiones de la maestra para decidir qué actividades “deja”, porque le están funcionando. Al parecer, la rutina ocupa un lugar en la posactividad y permite proyecciones para las siguientes planificaciones.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta propuesta de encuentro con los textos no proviene de una decisión propia, sino de un programa orientado a nivel federal y la actividad puede verse como una carga más que interfiere en lo que para ella es medular: el tratamiento del contenido; por eso decide suprimirla cuando ve el peligro de retrasarse en su programación.

Con respecto al Libro de Texto subraya la maestra:

...lo primerito que hacemos “A ver, (...) ¿en qué nos quedamos?”, y sacan el libro y “A ver, nos quedamos en tal”, “Ah, ok, sigue esto”, entonces yo reviso la planeación, “¡Ah, esta actividad!” “¡Ah, sigue esto, vamos a hacer esto”. Pero todas mis actividades están enfocadas al Libro de Texto, es eso, aparte de mi rutina y no solo en la materia de Español sino en no en todas las materias (E5DTR131214: 7).

La expresión “lo primerito que hacemos” ya alude a una rutina de apertura para la interacción entre la maestra y los alumnos, que antecede al tratamiento del contenido; la rutina puede favorecer las predicciones de ella y de los niños con respecto al esquema de la clase. Desde aquí es posible propiciar la regulación recíproca que caracteriza a la interacción; el empleo del pronombre personal “nosotros”, de manera implícita, es sustancial en esta idea.

También debe destacarse que revisar cuáles son las últimas actividades realizadas partiendo del Libro de texto, le facilita a la maestra el tránsito de una clase a la otra economizando esfuerzos; le ahorra la necesidad de releer su planificación desde el día anterior para determinar qué continúa el próximo y si se requieren ajustes. La planificación se revisa en la inmediatez del aula y el

---

<sup>83</sup> Las actividades vinculadas a la lectura que la maestra realiza con el grupo aparecen referidas en el segundo capítulo.



seguimiento a las actividades previstas depende de la respuesta de sus alumnos.

De nueva cuenta, en las palabras de Vania se conecta la planificación al libro de texto, y vale la pena recordar que existe otra conexión importante: el examen comprado. De esta forma, vuelve a emerger el control que el Libro de texto –y quienes imponen su uso casi exclusivo-, como mediador cultural por excelencia en la escuela, ejerce sobre el currículo, dosificando y estructurando el contenido para docentes y alumnos (Gimeno Sacristán, 2001).

Pero la limitación que la maestra le ve a la rutina parte de otro punto; de los cuatro pilares del conocimiento que deben estructurar la educación se privilegia solo el saber: “...enfocarme en el libro de texto yo siento que no me permite verdaderamente eee, fortalecer competencias, esa esa es la parte nada más del saber, pero también está el saber hacer, el saber convivir, ahí me limita mucho...” (E5DTR131214: 7).

Esta afirmación de la maestra insiste nuevamente en las limitaciones que encuentra en la escuela para crear y poner en práctica actividades diferentes a las del libro. La repercusión del examen comprado- basado en los libros de Texto- se extiende y, en palabras de Vania, se obstaculiza la atención a uno de los principios pedagógicos establecidos por el Plan de Estudios: el desarrollo de competencias. La maestra se centra en favorecer “el saber” porque, como ha expresado en otras ocasiones, los niños deben demostrar que se han apropiado de las definiciones en los exámenes comprados.

Acerca del uso de proyecciones como rutina comenta:

...yo recurría mucho al al pizarrón electrónico y ahíí, este, les ponía yo las cosas, les llamaba más la atención, yo noto que las presentaciones, por ejemplo de Power Point, son muy novedosas para ellos y ver imágenes de colores y, este, yo veía que eso les llamaba, entonces, lo usaba yo mucho, estaba yo cayendo en hacer presentaciones de Power Point de muchas clases y e, pero ahorita que se averió el cañón si me siento un poco desprotegida... (E5DTR131214: 10).

Sobre la base del discurso de Vania, es posible comentar que las rutinas, como parte de la planificación, propician certeza y estabilidad durante la interacción al “...disminuir la incertidumbre y la ansiedad, lograr un sentimiento de control, confianza y seguridad...” (Clark, 1986: s/p). Mientras Vania cuenta con sus diapositivas, preparadas para el tratamiento del contenido, se muestra más segura de conseguir la atención de los alumnos; cuando no tiene el recurso, se siente “un poco desprotegida”. Este sentimiento de seguridad con el empleo del material lleva a la maestra a utilizar presentaciones de Power Point en muchas clases, sin embargo, el uso de la expresión “estaba yo cayendo” para referirse a la asiduidad de la acción puede indicar que subyace en ella la idea de que la “novedad” de un momento dado llegará a ser habitual o rutinario para los alumnos y convertirse en un recurso más.

Entonces, ¿las rutinas constituyen obstáculos o facilidades? Según mi criterio personal, cuando suscitan en la interacción el interés de los alumnos, la concreción de las tareas y la seguridad del docente, en tanto le alivia el volumen de decisiones conscientes durante su intervención, permitiéndole “...atender y observar el flujo real de los acontecimientos” (Pérez y Gimeno, 1988: 42), pueden ser herramientas útiles; cuando la simplificación de las acciones lleva a vivir un acontecer de tedio, pueden desembocar en la apatía. De esta manera, la rutinización provoca las repercusiones señaladas por Remedi:

Ante un quehacer que se vive como repetitivo, el sujeto pierde interés. Nada importa, todo da igual, el mañana no existe y por tanto nadie es responsable de los actos que ejecuta. Así, los maestros viven en la fragmentación, autoobservando cotidianamente de manera pasiva su muerte académica. Condenados a la rutina, indiferentes a sí mismos, incapaces de interrogarse y dudar de lo que son y realizan; incapaces de transformar el mundo institucional y cotidiano donde tienen que vivir (Remedi, 1999: 101).

En el siguiente apartado, centrado en el comportamiento de los grupos y de ambos docentes en el momento de la clase, las rutinas seguirán ocupando un lugar importante en el análisis.

#### 4.3- El momento de la clase en situaciones grupales distintas

Cuando Jackson define el aula como un lugar activo centra su atención en las interacciones. El profesor –dice- “...llega a tener hasta mil interacciones diarias” (Jackson, 2010: 51), mientras tanto, cuando se refiere a los intercambios verbales y a los movimientos físicos de los alumnos en el aula, compara este espacio con la actividad de una colmena.

¿Qué papel desempeña el profesor frente a esta actividad constante y bulliciosa del aula? Indudablemente, la definición de la situación es una postura que asume porque piensa que le corresponde el control: “Controlar significa que el profesor posee facultades para señalar las reglas de conducta y obtener conformidad de los alumnos” (Hargreaves, 1986: 138).

El profesor es, entonces, “mantenedor de la disciplina”<sup>84</sup> (Hargreaves, 1986: 138) y esta se convierte en una de sus funciones básicas. De igual manera – tal como empezó a discutirse en el capítulo anterior- al profesor le corresponde desempeñarse como “instructor” a partir de su tarea de enseñar a aprender a sus alumnos. El presente apartado aborda estas dos aristas de la vida en el aula: el profesor como mantenedor de la disciplina, que define la situación adoptando ciertas estrategias para controlar al grupo y la implicación de los alumnos según el tipo de actividad y la organización grupal dispuestos por el profesor.

---

<sup>84</sup> Hargreaves, cuando se refiere al profesor como mantenedor de la disciplina, explica este rol en vínculo con el control ejercido por el docente en el aula. Es el profesor el encargado de fijar y mantener la disciplina y el orden en la clase, puesto que decide “...quién debe hacer, qué, cuándo y cómo” (Hargreaves, 1986: 137); establece reglas de conducta y de procedimiento, además de “...organizar el agrupamiento de los alumnos, la distribución de equipo, el horario, la forma y extensión de los movimientos de los alumnos dentro y fuera del aula” (Hargreaves, 1986: 137). Añade que “Varias de las reglas definen la manera que en que se espera que el alumno trate y responda al profesor, así como la forma en que los alumnos deben tratarse entre sí. La posición del docente como dueño de la situación y la formalidad en sus relaciones con los estudiantes –lograda a partir del distanciamiento social, de la no implicación- en favor del respeto entre ambos actores, forma parte del control que ejerce el docente.

#### 4.3.1- Recursos para controlar y disciplinar: llamadas de atención, amenazas, sarcasmos y conteos

Al hablar de las características de su grupo, Vania refiere las dificultades que encuentra para ejercer el control debido a su comportamiento explosivo y ruidoso. Precisamente, el ruido en el aula es una de las preocupaciones de los docentes, porque "...plantea un problema para su actividad rutinaria y adoptan medidas..." (Descombe, 1985: 106) para mantenerlo dentro de límites aceptables. En este sentido, la maestra reconoce que acude a medidas como los regaños o las amenazas: "Bajo puntos si no se callan" (...), "A ver, uno, dos, tres o si no bajo puntos", "Uno, dos, tres o me tomo minutos del recreo porque me están haciendo perder este tiempo"... (E5DTR131214: 5). Los resultados: "...ya están como que alineados (...) pero porque hay una amenaza de por medio" (E5DTR131214: 5). Por lo tanto, infundir el miedo a una evaluación desfavorable y a quedarse sin la oportunidad de la recreación y el descanso son las herramientas que la maestra echa a andar para lograr el control.

En cuanto a la organización en el aula, la maestra prefiere las actividades grupales porque le facilitan el mantenimiento del control:

...los temas, los vemos de manera grupal: "¿Y qué opinas tú de esto?" "¿Y qué opinas tú de lo otro?" "¿Y que, yyy a ver tú cómo harías esto?" O si estamos viendo, "A ver, ¿tú qué trajiste de tarea de esto?" "¿Quién más lo tiene?" "A ver, ¿tú qué trajiste?" "Esto" "¿A alguien coincidió?" E e esa es la dinámica que más ocupo, en equipos trabajo poco, que sé que es muy provechosa, pero cuando trabajo en equipos s e pierdo mucho el control de grupo (E5DTR131214: 9).

El trabajo en el aula gira alrededor de actividades orientadas a producir el aprendizaje de los niños, así es que las formas de organización que amenacen este propósito deben ser desplazadas por otras que lo favorezcan. El esfuerzo de la maestra por mantener el control y la disciplina pretende lograr "...que hagan su trabajo estas personas divergentes, cambiantes e inmaduras, confinadas al pequeño espacio del salón" (Lortie, 1985: 94 y 95).

Ya en la clase, un recurso evidente empleado con frecuencia por la maestra para disciplinar es el sarcasmo:

“Bien, recordemos un poquito”- dice la maestra- “Fábula. ¿Qué es?” Pero los niños quieren responder a la vez y ella les llama la atención: “¡Hey, hey, relájense!” Una niña contesta: “Es un cuento literario que al final deja una moraleja.” La maestra pregunta: “¿Refrán?, Javier.” El niño responde: “Una enseñanza.” “¿Una enseñanza?”, pregunta ella: “Tiene que ver, pero..., a ver Gael, refrán.” El niño responde: “Dicho enseñoso.” “¿Enseñoso? ¿Así lo encontraste en el diccionario?” “Siiii”, contesta Gael; “No había escuchado esa palabra”, comenta la maestra” (O2DTR10102014: 2).

Puede ser que Gael no haya encontrado otro adjetivo para definir al refrán como un dicho que, al interpretarlo, aporta una enseñanza emanada de la sabiduría popular. La urgencia de contestar en el momento, después de la pregunta directa de la maestra, lo lleva a reaccionar también en la inmediatez. Frente al tono sarcástico que ella utiliza, la respuesta del niño suena retadora, incluso, agresiva.

En otro momento de la clase, después de retomar algunos contenidos abordados en el proyecto, considerados necesarios por la maestra para que los niños redacten una fábula, orienta el trabajo que los mantendrá ocupados el resto del tiempo:

“Les voy a pasar una hoja, lo lamento mucho por los que no la trajeron, lo van a tener que hacer en su libreta” (...). Después de un breve silencio dice: “Les voy a pasar la hoja, le van a poner su nombre, le van a poner su refrán, el refrán que ya cada quien eligió y, ahí viene lo bueno...” (La orientación queda inconclusa debido a al comentario de un alumno) Un niño le comenta que trae dos refranes; ellas le aclara: “Bueno, tienes que elegir uno, si quieres hacer dos trabajos lo puedes hacer, si te da tiempo” (O2DTR10102014: 2).

En el fragmento anterior, dos manifestaciones del sarcasmo: una supuesta lamentación que les recuerda a algunos niños no haber cumplido con el material solicitado, y por lo tanto, su condición de desigualdad para realizar el trabajo, y la duda hiriente de que el alumno esté en posibilidad de escribir dos fábulas por el tiempo destinado para la actividad, y tal vez, por pensar que es incapaz. La primera manifestación se reitera, en condiciones muy similares, en la segunda observación: “A ver, shhh, silencio, les voy a pasar [se refiere a las hojas], con (...) toda la pena ya saben a quién les va a tocar, los que no, saquen un pedacito así de su libreta; ya saben quiénes trajeron su material y quiénes no” (O4DTR16102014: 2). Y reaparece cuando se viola una norma dentro del salón:

Varios niños [Dicen]: Miss, miss, una pelota; miss, una pelota.

La maestra recoge la pelota y la pone sobre el estante; él niño que la traía se justifica, pero ella le contesta: “¡Qué pena!” (O4DTR16102014: 2)

Otro recuso son las llamadas de atención, al grupo o de manera individual:

El grupo se inquieta mucho, la maestra pregunta: “¿Qué están haciendo allá atrás?” Al parecer Fernando se une a su amigo, pero ella le dice que se junte con otro niño porque se van a poner a hablar de otra cosa. Les llama la atención a los niños que ella supone que no están conversando acerca de la fábula (O2DTR10102014: 5).

Cuando la maestra orienta la redacción de la fábula muchos niños se desorientan y se paralizan frente a la hoja en blanco. La escritura es “...un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, (...) escribir es planificar, escribir y reescribir, (...) ningún escritor redacta su texto de una sola vez” (Camps y Ribas, 1993: 23). Entonces, cuando no se ofrecen oportunidades para planificar la escritura, se dificulta la generación de ideas que abra el camino para involucrarse en el proceso. Por lo tanto, cuando la maestra se percata del desconcierto de los niños porque no escriben y comienzan a pararse para preguntar y plantearle sus dudas, decide que los niños se sienten en pareja para intercambiar ideas.

Esta es una decisión que Vania toma empujada por la inmediatez de los acontecimientos del aula, como expresa Jackson, por la “...exigencia del aquí y el ahora...” (2010: 154), al percatarse de que el trabajo no fluye como lo había pensado. En su planificación escrita no aparecen los detalles para implicar a los niños en la redacción; solo apunta: “Como producto final, el alumno elegirá un refrán, e inventará una fábula tomando dicho refrán como moraleja. Los alumnos intercambiarán sus fábulas, leerán las de sus compañeros y si se requiere, le harán correcciones ortográficas” (P1MV)<sup>85</sup>. En la primera orientación tampoco les pide a los alumnos que formen parejas para conversar sobre la trama de la fábula, seguramente en correspondencia con la opinión que tiene de su grupo.

---

<sup>85</sup> Aparece en la séptima página.

En efecto, para el proceso de escritura, las interacciones verbales entre compañeros pueden ser muy útiles desde la generación de ideas, pero es necesaria la flexibilidad para propiciar el intercambio. No obstante, la flexibilidad se convierte en una amenaza para el control del grupo, así es que la maestra prefiere determinar cuándo es el momento de intercambiar y quiénes pueden hacerlo. Al respecto señala Hargreaves:

Tienden los profesores a manifestarse celosos de la conversación entre alumnos durante las lecciones porque saben que es probable que éstos se empeñen en charlas que no sirven para el trabajo de aprendizaje. Cuando se origina una conversación debe ser por iniciativa del profesor, con su consentimiento y en las condiciones que estipule (Hargreaves, 1986: 139).

Otras llamadas de atención de la maestra, además de intentar controlar el ruido, pretenden desvincular al niño de estímulos exteriores. No basta con que los alumnos estén físicamente en la clase, sino que "...deben estar presentes de un modo más profundo" (Jackson, 2010: 121). En la primera clase observada, el cierre del encuentro, además de coincidir con el cierre de la jornada diaria y de la semana, coincide con una lluvia intempestiva, acompañada de granizo, que los distrae y los inquieta:

Algunos niños miran por la ventana porque se dan cuenta de que llueve; dicen que cae granizo. Muchos se paran a mirar mientras la maestra continúa revisando. Ella les llama la atención: "A ver, a ver, ya están haciendo mucho escándalo" (...)

Hay mucho ruido. La maestra cuenta: "¡Uno, dos!" Para que hagan silencio y pide que le pasen el trabajo; les vuelve a decir que están haciendo "Un montón de ruido". Va recogiendo los trabajos por los lugares" (O2DTR10102014: 6 y 7).

El conteo de la maestra marca el tiempo para que los niños vuelvan a estar presentes en la clase y para detener el caos grupal que se ha desatado. La preocupación por disciplinar es legítima, en tanto el ruido puede delatar el descontrol del grupo y entenderse "...como cierta falta de capacidad por parte del maestro que está a cargo..." (Descombe, 1985: 108). De igual manera, aún hay actividades pendientes a las que la maestra pretende darles curso antes de la salida, entre ellas, el intercambio y la lectura por parejas de las fábulas escritas para hacer correcciones ortográficas si se requieren; sin embargo el incidente provoca que la actividad quede suspendida y que, después de

nuevamente “...contar hasta tres para que se tranquilicen...” (O2DTR10102014:7) –el conteo se convierte en un recurso frecuente para intentar regresar al orden- la maestra decide, en la inmediatez de la clase, dejar para el lunes esta revisión. La planificación escrita ha cedido margen a los imprevistos en el grupo.

Otra actividad que queda pospuesta es la lectura. Ante la petición de la maestra a los niños para que “...guarden sus cosas y que saquen su libro de lectura...” (O2DTR10102014:7), lo que hacen algunos es tomar las escobas y los recogedores como una expresión de urgencia por dejar el salón listo para el fin de la jornada. De nueva cuenta Vania les llama la atención diciéndoles que no había pedido que barrieran ni limpiaran, sino que sacaran su libro. Finalmente, la inquietud de los niños lleva a la maestra a renunciar a la actividad y a indicarles que la lectura quedaba para la casa, no sin antes comentarles: “A partir de la siguiente semana les voy a pedir reseña de lo que están leyendo” (O2DTR10102014: 7).

La lectura es una de las actividades permanentes que Vania realiza con su grupo, pero la maestra ha declarado que cuando el tiempo no es suficiente prefiere priorizar el abordaje del contenido. Esta ha sido una de las ocasiones en que la lectura ha sucumbido frente al tiempo de intercambio, minado por el inconveniente de la lluvia, del granizo y del alboroto que dichos fenómenos provocan; minado también por la imposibilidad de la maestra para acallar este último, a pesar del esfuerzo que hace con las llamadas de atención. No obstante, el afán por ejercer el control persiste de una forma u otra, puesto que los niños deberán mostrar que han leído, escribiendo una reseña que entregarán a la maestra. Aunque la lectura y el escrito que de ella se deriva no aparecen en la planificación entregada –tal vez por su condición de actividad permanente-, como acción prevista para el trabajo del día, ha claudicado ante la realidad de la interacción.



En el caso de Fidel, las llamadas de atención para mantener a los niños callados y sumidos en el trabajo también son frecuentes, pero casi siempre el profesor se muestra respetuoso, incluso, paternal. Seguramente la manera en que intenta disciplinar a sus alumnos se relaciona con la caracterización que ha presentado de ellos: niños receptivos a las muestras de cariño por provenir de familias disfuncionales y de un ambiente social violento.<sup>86</sup>

En la primera clase observada, los alumnos conversan mientras uno de sus compañeros presenta su tarea: “[El profesor] Le solicita a un niño que vaya a la pizarra. “¿Qué dice, hijo?” El niño se para de espaldas a sus compañeros mientras el maestro va preguntándole por los tipos de señalamientos. ‘¡A ver, guarden silencio!’, pide” (O1DTR091014: 3). La llamada de atención no tiene tono de regaño, es una petición. A través de ella, Fidel intenta lograr que los niños hagan silencio para que escuchen a su compañero, así se dispone a eliminar los obstáculos que pudieran entorpecer el aprendizaje. Incluso, el tratamiento al niño empleando la palabra “hijo”, connota su comportamiento paternal.

En la segunda clase, las indicaciones directas para que los niños se mantengan ocupados en el trabajo se hacen evidente: “Ponte a trabajar, Mario, por favor” [Mientras los niños escriben] (O3DTR14102014: 3) y también el intento por suprimir los distractores: “Guarda eso ahorita, este, Marco, por favor.” [Durante la lectura del cuento] (O3DTR14102014: 2). Sin embargo, nuevamente las llamadas de atención se convierten en peticiones e incluyen un tratamiento respetuoso al utilizar la expresión “Por favor”.

Entonces, para los profesores, el hecho de mantener el control está aunado a su función de enseñar y los recursos para lograr ambos propósitos adquieren variados matices. Los regaños, las amenazas, los sarcasmos, los conteos y las llamadas de atención son empleados por los docentes para cumplir con ambas

---

<sup>86</sup> En el segundo capítulo se presenta con amplitud la contextualización grupal, familiar y comunitaria vinculada a los dos sujetos de la investigación.

funciones: en un aula donde imperan la desorganización y la indisciplina, la participación de los niños en actividades encaminadas a su aprendizaje se pone en tela de juicio.

En el apartado que sigue, se analizan las implicaciones del tipo de trabajo que el docente organiza, vinculadas a estas dos funciones que se han venido abordando.

#### 4.3.2-El juego y el entusiasmo; el trabajo individual y la apatía

El hecho de que ni la presencia del niño en la escuela, ni su relación con el docente, ni su participación en las actividades sea voluntaria incide en la función que, como alumno, le toca desempeñar en la escuela. Tomar parte en la interacción tampoco es una decisión propia, como sí puede serlo en circunstancias en la vida ordinaria; al respecto afirma Hargreaves: “En la escuela los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor” (1986: 132). De esta forma, vivir las rutinas, las tareas y las disposiciones en la escuela no es determinación de los alumnos.

Frente a estas condiciones escolares se multiplican los sentimientos del niño: en ocasiones lo invadirán la alegría o la satisfacción; en otras, la decepción o el tedio. La postura que el profesor adopte para lograr estados de ánimo convenientes para el aprendizaje de sus alumnos es fundamental en su función de instructor; así, en las aulas de Vania y Fidel, los alumnos asumen actitudes diversas frente a las actividades convencionales y a las que les resultan atractivas. El juego es una de estas últimas.

Cuando los niños que integran los grupos atendidos por ambos docentes avizoran que tendrá lugar alguna actividad relacionada con el juego o cuando se propician oportunidades para vivirlo, se involucran en la participación desde las mismas reglas que han de establecerse y experimentan el entusiasmo y la diversión. El juego en el aula puede convertirse en una vía para desplazar el tedio:

...es una actividad fundamental que permite desplegar y desarrollar la participación porque en él se comparte un objetivo común, se establecen reglas, se toman decisiones, se establecen distintos roles, hay disputas, negociación y cooperación. Es una actividad colectiva llena de aprendizaje (Corona, Quinteros y Morfín, 2003: 129 y 130).

No puede dejar de mencionarse que, debido a las normas institucionales y a la ya referida necesidad del control en el aula, el juego pierde la espontaneidad y la despreocupación de la vida cotidiana, así como su carácter no intencionado, pero sigue constituyendo una ruptura con el casi siempre monótono quehacer diario.

En una de las clases observadas a Vania, con la intención de comenzar a identificar anuncios comerciales y de intercambiar acerca de sus características, la maestra les orienta a los niños que describan el comercial televisivo que más les gustó de los que vieron como tarea. Debían escribir en una tira pequeña de papel, colocarla en una bolsa de plástico y, posteriormente, elegir al azar una tira para leerla y comentarla grupalmente. Los niños se preparan para participar porque piensan que habrá una rifa:

Maestra (M): ¿Quién ya acabó? Doblen su papel y échenlo aquí...

Un niño: Miss. ¿Va a haber una rifa?

M: Si me permiten hablar les digo de qué se trata, pero están haciendo un escándalo...A ver, van a sacar...van a sacar un papel que no sea el suyo.

Alguien pregunta: “¿Y cómo se va a saber?”

M: A ver, por eso, si les doy el suyo me dicen y se los cambio.

La maestra empieza a pasar la bolsa para que cada uno saque un papel. “Niño que esté parado no le voy a dar”, dice (O4DTR16102014: 2 y 3).

La algarabía de los niños comienza desde el momento en que la maestra pregunta si habían visto los comerciales y genera toda una explosión cuando empieza la “rifa”. Para adentrarse en la actividad necesitan cooperar en el establecimiento de la dinámica, por eso alguien quiere conocer cómo proceden si toman su propia tira de papel. Pero la maestra está incómoda con el descontrol que ha generado el supuesto juego, así que intenta restablecer el

orden pidiéndoles que le permitan hablar y amenazando con no entregar papel a quien esté de pie.

Ya adentrados en su juego continúa creciendo la algarabía:

M: A ver, Antón.

Antón: Papas sabrosas, punto, con tu amor, cariño, remosa, deliciosa, del mundo, deliciosa... (Se escuchan muchas voces confusas y risas).

M: ¿De quién es?

Alguien dice: "Es mía."

M: ¿Qué anuncio es ese?

Quien lo escribió contesta: "El de las papas" (...)

Un niño: Yo quiero participar.

Otro: Yo igual.

Una propuesta: Cada quien le hubiera puesto su nombre.

Se escucha una voz: "...La gallina de McCormick y pasa un pollo bien chistoso." (Hay mucho barullo)

M: Ya, dos más. ¡Shhh!

Una voz: Yo, yo, miss, el mío está bien chistoso...

M: A ver, tantito, Tere.

La misma voz: ¡El mío está chistooooo! (Lamentándose de no poder participar).

Tere: ¡Jarritos, qué buenos son!

M: Hasta el slogan le puso. ¿Quién conoce ese de los Jarritos?

Varios: Yo, yo, yo.

M: Ok. Bien. A ver, este, a ver José Manuel.

José Manuel: Dice, dice, dice, "Las nuevas palomitas de color verde" (Otra vez barullo).

Una voz, casi gritando: ¡Ay, pica un buen!

M: ¿Pero de qué es?

Una voz: ¡Ah! De un comercial de plantas zombies.

Otras voces: Zombies, zombies (Más algarabía) (O4DTR16102014: 5-8).

La participación de Antón causa risas y comentarios confusos de los niños por la manera en que está redactado el mensaje que lee: menciona un signo de

puntuación y hay varias palabras que aluden al amor y al gusto, pero utilizadas con la intención de provocar la hilaridad, incluso, en lugar del término gramaticalmente correcto “hermosa”, quien ha escrito dice “remosa”.

Por otra parte, el entusiasmo por participar es evidente cada vez que los niños reclaman ser tomados en cuenta. Uno de ellos pugna por intervenir porque sabe que su anuncio va a provocar diversión, de ahí que en dos ocasiones declare que su comercial “está chistoso”. Se lamenta porque no ha sido seleccionado por la maestra, pero la mayoría de las decisiones de intervención el aula le corresponde al docente.

El comercial al que se refiere el niño anuncia el caldo de pollo de McCormick y ha salido en varias tiras de papel. Siempre que algún niño lo menciona, los demás comentan desorganizadamente sobre su contenido, sobre las imágenes, sobre su humorismo:

Continúan hablando entre ellos del comercial, hacen mucho ruido. Un niño habla de otro comercial de McCormick y la maestra le pregunta: “¿Es en serio?” Porque el niño le dice que hay un pollo alto, pelado y sin cabeza que empieza a bailar (O4DTR16102014: 9).

La maestra no ha comprendido que, en este tipo de intercambio, “...lo serio – para ella, la clase- se convierte en juego” (Morrillas, 1990: 22).

También “las nuevas palomitas de color verde” avivan el alboroto. El recuerdo del sabor picante saca un grito de la garganta de un niño: parece una queja gustosa. Que el comercial esté utilizando los personajes de un juego virtual es otro motivo para la algarabía: “Zombies, zombies.”

Es necesario destacar que, aunque los niños ya están inmersos en el juego, durante su desarrollo continúan intentando establecer algunas reglas para facilitar su participación. Si quienes escriben los anuncios deben identificarse, hubiera sido un acierto poner el nombre en la tira de papel.

Resulta interesante comentar que la maestra, en la planificación, no ha contemplado esta actividad como juego, ha sido la interpretación que de ella han

hecho los niños la que los ha llevado a vivir como tal esta parte de la clase. En el documento escrito Vania señala que les pedirá a los estudiantes dibujar en una hoja un anuncio publicitario que recuerden “...porque le ha impactado, y lo que anuncia...” (P1MV)<sup>87</sup>. Agrega que las hojitas dobladas se depositarán en una bolsa, luego el docente las irá sacando para leerlas y finalmente “...se comentarán sus respuestas respecto a los dibujos de los anuncios que más les hayan impactado. ¿Cuántos de ustedes conocen este anuncio? ¿Dónde lo vieron? ¿Por qué se les hizo atractivo?” (P1MV)<sup>88</sup>. También apunta que “Si algún alumno menciona canciones o slogans, el docente deberá explotarlos, preguntando al grupo quién lo conoce y dónde lo ha escuchado” (P1MV)<sup>89</sup>.

Pero, al parecer, el cambio que Vania introduce en el momento de la clase, cuando son los niños quienes sacan los papeles y leen los anuncios de sus compañeros –de ahí que alguien pregunte a la maestra qué hacer si toma el propio- le imprime un sello de espontaneidad a la actividad, provoca la algarabía de los niños, que se ven inmersos en un juego, y le aporta interés y variedad al trabajo de la maestra (Jackson, 2010), aun cuando su preocupación por el control sea constante.

En la misma clase los niños pasan de la diversión a la apatía:

M: A ver, chicos, de manera individual (Se escuchan voces: Nooo) escriban esto; es una preguntita, es una pregunta para ustedes.

Se escucha una voz: “Va a estar redifícil, miss.”

M: Bueno, van a ser dos preguntas.

Varios niños: ¡Ahhh!

M: Número uno... (O4DTR16102014: 11).

---

<sup>87</sup> Aparece en la séptima página.

<sup>88</sup> Aparece en la octava página.

<sup>89</sup> Aparece en la octava página.

Los mismos niños que se habían mostrado tan entusiastas participando en su juego, ahora rechazan el trabajo individual, que además, los obliga a copiar preguntas y a responderlas. Antes de que la maestra las dicte, para los niños ya son difíciles, pero no tienen muchas alternativas: ella ha fijado la tarea que debe realizarse y los alumnos han de ponerse a trabajar.

En el caso de Fidel, en una de las clases observadas, después que los niños han presentado y explicado sus carteles con señalamientos restrictivos, informativos y preventivos, el profesor les orienta que

...hagan un croquis de la escuela según los puntos cardinales y que indiquen en qué parte de la escuela colocarían anuncios de los tres tipos. Les pide que se ubiquen en la cancha, pero ningún niño intenta salir. Algunos alumnos preguntan: "Ay ¿Vamos a hacerlo ahora?" El profesor les responde: "Horita, horita." Les da 10 minutos para el trabajo. Los niños no muestran entusiasmo; preguntan por el espacio que van a ocupar en las libretas. No salen, están dibujando. El profesor les comenta que tiene que poner al sur, norte, este y oeste. Ellos trabajan en silencio (O1DTR091014: 5).

Varias actitudes de los niños muestran la apatía frente a la actividad planteada: primeramente, la inmovilidad total cuando el profesor les indica que vayan a la cancha para ubicar los puntos cardinales; después, el desgano declarado con una pregunta que se convierte en queja: "Ay ¿Vamos a hacerlo ahora?" La respuesta del profesor es contundente; el trabajo debe hacerse en ese momento, porque es el docente quien define el contenido de la vida en la clase (Delamont, 1984). Sin embargo, los chicos insisten en su resistencia. Por segunda vez, el profesor les dice: "Pueden salir y ubicarse, muchachos", pero los niños no salen (O1DTR091014: 5).

En su papel de alumnos, estos niños han acudido a la desobediencia pasiva como una estrategia de defensa en la clase: han decidido dejar "...de hacer lo que dispone el profesor" (Hargreaves, 1986: 174).

Esta reacción indiferente y apática de los niños resulta un acontecimiento inesperado para el profesor, que por eso insiste en orientarles la salida a la cancha. Los acontecimientos imprevistos constituyen una característica de la vida en el aula (Jackson, 2010) y llegan a provocar distorsiones en las

estrategias y rutinas de enseñanza dispuestas por el profesor, quien podrá adoptar alguna decisión interactiva para intervenir en el curso de los acontecimientos (Pérez y Gimeno, 1988). Vale la pena comentar que esta actividad, en la que los niños salen del aula, parece provenir del proyecto propuesto por el libro de texto<sup>90</sup>, titulado “Leer y elaborar croquis y mapas”, del cual difiere solo en algunos detalles y en la redacción, la planificación que entrega el profesor (Anexo 2). El libro sugiere que se dibuje la Rosa de los Vientos en una cartulina y que se coloque en el centro del patio escolar para identificar hacia dónde se encuentran los puntos cardinales. La planificación, en su segunda actividad, indica que los niños dibujen en una cartulina un croquis de la escuela, lo sitúen en el centro del patio e identifiquen los puntos cardinales.

Pero Fidel deja pasar de largo la desobediencia pasiva de los niños, que siguen sentados en sus lugares, trabajando silenciosamente. Tal como plantean las investigaciones de Shavelson y Stern, aun cuando los docentes “...perciben perturbaciones o constatan que la enseñanza se desarrolla de forma insatisfactoria...” (Pérez y Gimeno, 1988: 42), si estiman que la conducta de los alumnos está dentro de lo tolerable no suelen modificar significativamente sus estrategias de enseñanza.

En la siguiente clase observada el comportamiento de los niños cambia cuando, después de la rutina de lectura diaria, el profesor les indica que formen un círculo para realizar la dinámica “Canasta revuelta de...”:

A ver, nos ponemos, a ver, en círculo con su...butaca, vamos a hacer la dinámica de ‘Canasta revuelta’...” Los niños se colocan gafetes en su playera y se sientan en círculo, los gafetes tiene nombres de frutas. La actividad los inquieta: “A ver, ya por favor. ¿Se sientan?” El profesor contribuye a organizar el círculo y pregunta: “A ver. ¿Ya se fijaron cómo va a ser la dinámica?” Algunos niños se explican entre ellos en qué consiste la dinámica. El profesor pregunta si todos los niños estudiaron las siglas y las abreviaturas: “A ver, comenzamos, a ver, comienza Citlali.” Antes de empezar orienta que dejen sus cosas abajo porque si no las pueden tirar. “Se supone que estudiaron, se supone que

---

<sup>90</sup> La edición del Libro de Texto que se está empleando es la reimpresión del 2012, utilizada en el ciclo escolar 2013-2014. La publicada para el ciclo 2014-2015 contiene otra propuesta de trabajo, incluso, con sugerencias de actividades más interrelacionadas en correspondencia con la metodología de proyecto.



estudiaron. ¿No? A ver, sin empujar, sin pegar, todo tiene que ser de respeto ¡Empezamos!”, dice el profesor. Los niños se entusiasman, empiezan a cambiar de silla” (O3DTR14102014: 3).

¿Cuáles son las funciones del profesor en esta parte de la clase? Orientar, organizar, controlar, sentar las bases para que se establezca un tratamiento respetuoso entre los niños, cerciorarse de que conocen las reglas del juego y de que estudiaron las siglas y abreviaturas para poder participar. Aunque el juego - según Roger Caillois- “...se opone a la vida seria y al trabajo... (Morrillas, 1990: 23), en el aula es necesario el orden “...para alcanzar los objetivos de la escuela y evitar el caos social” (Jackson, 2010:70).

Los niños, por su parte, cooperan para que tenga lugar el juego: se colocan sus gafetes, arman el círculo, se explican las reglas del juego y se disponen a jugar. Y es que “...los juegos hacen sociedad” (Morrillas, 1990: 27). Ya en el desarrollo de la actividad el entusiasmo de los niños se hace manifiesto:

Profesor (P): Escribe PEMEX en la pizarra y pregunta qué quiere decir.

Citlali: Petróleo. ¿Sí? ¿No? Ante su incertidumbre sus compañeros, guiados por el profesor, comienzan el conteo regresivo.

P: ¿Quién es el dos?...

P: La misma. ¿Qué dicen esas siglas? ¿Si estudiaron? (La niña que participa dice: Petróleos Mexicanos)

Tiene lugar otra ronda del juego; los niños ríen...

...alguien dice: “Canasta revuelta de...todo.” Hay mucho ruido, movimiento de los niños cambiándose de lugar, hablan alto, gritan, se entusiasman...

P: Le pide a una niña que participe (Ha escrito IPN).

La niña que está en el centro empieza a repetir: “IPN, IPN, IPN”; luego dice: “No me la sé.”

P: ¿Qué quieren decir esas siglas?

La niña logra decir el significado: Instituto Politécnico Nacional, con ayuda de sus compañeros. El grupo reacciona con entusiasmo, se escucha que alguien aplaude...

Una niña: Canasta revuelta de...naranja.

Nuevo revuelo, ruido, movimiento. Algo sucede, tal vez se empujan (...) pero el profesor dice: “No, no, no, así no se vale, no, no, no” (...).

P: Vamos a empezar con las asignaturas.<sup>91</sup> Escribe Ing. ¿Esta abreviatura qué es?

Un niño: Ingeniero. (Se escuchan gritos de alegría: ¡Siii! ¡Bravo!)...

P: A ver, ya. Escribe Kg.

Alguien dice: “Kilo”, mientras otra voz se escucha reclamándole: “Cállateee”...

Los niños vuelven a discutir, ahora porque dijeron kilo, porque dijeron gramos y no kilogramos. Hay bastante algarabía... (O3DTR14102014: 3-8).

Como puede advertirse, el juego sumerge a los niños en la diversión: estalla el ruido porque hablan alto, gritan, se ríen, aplauden, se reclaman; también se desplazan y se empujan. En medio del alboroto, la cooperación sigue siendo un punto a favor del juego, tanto con el profesor, como entre los miembros del grupo. Cuando emprenden el conteo regresivo –que se repite en varias ocasiones durante la actividad- los niños ayudan al profesor a regular el tiempo en que los participantes deben contestar; cuando alguno de los niños se paraliza o duda al responder, los demás apoyan para que conteste y cuando lo logra, celebran. Entonces, el juego se despliega en múltiples aristas que confluyen en algún lugar: “...moviliza, transforma, enfrenta y por ello mismo reúne: inspira comunidad” (Morrillas, 1990: 12).

Como enfrentamiento, “...el juego puede representar una lucha por algo o ser una pugna para ver quien reproduce mejor algo” (Morrillas, 1990: 12). Así, en las discusiones que se suscitan, los niños exigen que se respeten las reglas porque ello significa ganar en buena lid o pretenden demostrar quién tiene la razón.

Pero el juego nuevamente es de los niños, porque al profesor -que desempeña su papel de autoridad en el aula y que, en su función de instructor se ha trazado como objetivo que los niños memoricen las siglas y las abreviaturas- le corresponde decidir quién participa, recordarles a algunos alumnos que no estudiaron y reprenderlos suavemente por ello, además de recuperar el orden que se disipa con la algarabía de los niños.

---

<sup>91</sup> Término que utiliza el profesor, en lugar de abreviatura.

Esta actividad también parece derivarse de la propuesta del Libro de Texto, vinculada a la planificación que entrega el docente. En el libro se sugiere que los niños localicen mapas o croquis y se lleven al salón para comentar qué tienen en común los mapas revisados, cómo presentan la información, qué señales se utilizan para dar indicaciones y cómo ayuda la rosa de los vientos para orientarse en un mapa. Luego deberán escribir las características principales de croquis y mapas en un pliego de papel para pegarlo en un lugar visible; posteriormente, en el apartado “Siglas y abreviaturas”, se le hace notar al alumno que en los croquis y mapas se utilizan siglas y abreviaturas como referencia al nombre de las instituciones, se le orienta que averigüe con su profesor y con los padres las diferencias entre ambas y el significado de algunas de ellas, con el propósito de incluir las necesarias en el croquis que deberá elaborar como producto final del proyecto.

Pero el profesor ha optado por el juego en el momento de la clase –o en algún momento anterior a ella que no se deja ver- para abordar las siglas y las abreviaturas, de ahí que los niños debieron estudiar algunas de tarea en aras de su participación. Las sugerencias del libro y de la planificación han tomado otro giro en el encuentro interactivo.

Los apartados expuestos hasta el momento posibilitan establecer nexos entre la planificación docente y el proceso interactivo, que a decir de Pérez Gómez, constituye una vinculación entre pensamiento y acción. Subraya que “Cuando el profesor planifica, o ignora la planificación, está determinando una forma de concretar la estructura académica de tareas y la estructura social de participación” (Pérez Gómez, 1987: 214), para una acción que ha de desarrollarse de todos modos. Así, las rutinas, los deberes orientados a los niños para la casa, la organización del grupo para la ejecución de las actividades y el mismo proceso de interacción se entrelazan para dar paso a dicha concreción.

El último apartado que conforma este capítulo se encarga de un factor que preocupa constantemente a los docentes, incide en sus decisiones desde la planificación y repercute en las disposiciones para trabajo del aula: el tiempo.

#### 4.4- Contraposición entre el tiempo físico y el vivencial

“El tiempo es físico y vivencia” (Gimeno Sacristán, 2008:11). Físico –apunta Gimeno-, porque desde esta perspectiva tienen lugar la planificación y la gestión de la educación; vivencia, porque las huellas de los aprendizajes no podrían ser entendidas sino se mira el tiempo de la educación a través de la experiencia, que lo dota de contenido y de sentido.

Hablando específicamente del tiempo escolar, llenarlo de sentido implica “...ocupar su transcurrir con la *actividad*, con su contenido, con la concatenación y secuencia de varias de ellas” (Gimeno Sacristán, 2008:50). Actividades significativas, relevantes. En la escuela, tanto el tiempo físico como el vivencial, estructuran el trabajo de profesores y alumnos, con repercusiones en las experiencias de ambos actores.

En el caso de la escuela de Vania, la organización que se hace del tiempo para las diversas actividades parece ir en detrimento de la que se considera más relevante: el trabajo en el aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, dice la maestra:

...en la escuela (...) a cada rato salimos temprano, este, de repente la directora nos llama a reunión, (...) son situaciones, o de repente la señora de las gelatinas que llega y vende en el salón, este, las mamás llegan y hacen preguntas, luego llegan a las 9:00 de la mañana: “¿Y cómo va mi hijo?”, este, y a pesar de que hay un día y un horario específico para atenderlas luego de repente se escapan, bueno, no no se escapan, se meten. ¿Quién sabe cómo le hacen? Y las tengo ahí a las 9:00, 10:00 de la mañana preguntando, y la verdad, no las rechazo. ¿Por qué? Porque luego las veo una vez al mes y digo: “Híjole, ahorita que vino aprovecho para decirle esto y esto y esto y esto”; entonces, este, dejo al grupo, de repente ya pasó media hora... (E5DTR131214: 12).

Varias son las razones esgrimidas por la maestra que llevan a pensar en el tiempo perdido o “inerte” -como le llama Lortie (1985)-, porque el maestro no se dedica a la enseñanza y los alumnos pierden oportunidades para el aprendizaje. Primero, las salidas antes de hora, que acortan el tiempo físico de estancia en la

escuela y pueden limitar la ejecución de actividades planificadas para cumplir en determinada jornada. Hay que recordar cómo los 15 minutos destinados a la lectura diaria son empleados por Vania en otras actividades vinculadas al abordaje del contenido curricular formal cuando este se ve amenazado por las presiones del tiempo.

En segundo lugar, los llamados de la directora –se entiende que en horas de clase- para que el personal acuda a reuniones; con este tipo de interrupciones se vislumbra una discordancia entre las disposiciones administrativas y las tareas previstas por los profesores para el trabajo en el aula. Dos maneras más de interrumpir el tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje: alguien que irrumpe en el salón para vender y la visita inesperada de alguna madre de familia. La primera, una transgresión, no solo a la organización del trabajo del docente, sino también a la de la escuela; la otra, una ruptura de los acuerdos entre dos actores fundamentales para la educación del niño, los padres y el maestro.

Vania comenta que ha quedado establecido un día y un horario específico para atender a las mamás, que a pesar del acuerdo, llegan repentinamente a preguntar por la situación –de seguro, tanto académica como disciplinaria- de sus hijos. Precisamente, en la narración de la primera observación realizada a la maestra, el registro destaca una interrupción así: “Llega alguien, se para en la puerta preguntando algo, después de pasados unos minutos la maestra se dirige a la puerta. Es una madre de familia” (O2DTR10102014: 6).

Varias expresiones utilizadas por Vania connotan la irrupción; algunas, referidas directamente a la medición del tiempo: “Y las tengo ahí a las 9:00, 10:00 de la mañana preguntando” o “de repente ya pasó media hora”. El tiempo que marca el suceso y el transcurrido. Ambos desestructuran la organización de las actividades con el grupo.

Otras expresiones aluden a la manera intempestiva en que las madres se hacen presente: “de repente se escapan”; “bueno, no se escapan, se meten”; ¿Quién sabe cómo le hacen?” La frase adverbial de tiempo “de repente”, utilizada dos veces dentro del mismo fragmento del discurso, deja ver lo inesperado de la situación, el imprevisto a que se enfrenta Vania. Por otro lado, la interrogante de la maestra señala que hay una transgresión cometida por las mamás, pues quienes logran llegar hasta los salones han de haber vulnerado los filtros de acceso que la escuela debe procurar para controlar su organización. El término “escapan” concuerda con la idea anterior, si se consideran los significados relacionados con el hecho de “Quedar fuera del dominio o influencia de alguna persona o cosa”, en este caso de la vigilancia del personal encargado de la custodia, y de hacerlo “de prisa y a escondidas.”<sup>92</sup> Pero Vania sustituye el término “escapan” por el de “meten”; si el primero se entiende como escabullirse para llegar al aula, el segundo puede implicar algún tipo de omisión cuando se ignora la vigilancia o se desatiende una llamada de atención.<sup>93</sup>

No obstante, a pesar de la transgresión, Vania no desaprovecha la ocasión para conversar con las mamás porque este encuentro no tiene lugar muy a menudo. Si los niños a su cargo provienen de un contexto desfavorable, de familias que los abandonan, que los desatienden y que depositan en la escuela toda la responsabilidad de su formación, las muestras de preocupación de las madres por sus hijos son una oportunidad para decirles lo que en otro momento no ha sido posible.

En otro fragmento del discurso, Vania vuelve a hablar de las interrupciones provocadas por requerimientos de la dirección:

---

<sup>92</sup> Consultado en <http://www.wordreference.com/definicion/escapar>.

<sup>93</sup> Es importante recordar que, en el segundo capítulo, se narra cómo la entrada a la escuela de Vania no suele ser dificultosa: aunque la puerta de barrotes esté cerrada, únicamente debe retirarse el cerrojo para pasar; en ocasiones, la puerta solo está pegada. Si hay trabajadores cerca de la entrada, al comentarles el motivo de la visita, permiten el acceso.

...con la directora luego nos llama, de, yo estoy en Acción Social, tengo la Comisión de Acción Social, entonces a cada rato, por ejemplo, si hay un convivio, tengo que estar cobrando salón por salón o tengo que estar yendo pidiendo (...) opinión salón por salón, eso a mí me quita mucho tiempo, de hecho estoy muy inconforme, ya le he dicho a la directora que me quite esa comisión porque ni me gusta, ni funciona y dejo mucho al mucho tiempo al grupo solo...(E5DTR131214: 12).

A los llamados conjuntos –expresados a través del pronombre personal “nos”- se suman las interrupciones para cumplir con la Comisión de Acción Social, una tarea encargada a la maestra, al parecer, por la directora. La realización de actividades que no se vinculan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que ocupan a Vania durante el tiempo que debe atender a su grupo, se convierte en un obstáculo para el cumplimiento del trabajo previsto; de ahí que la maestra manifieste su inconformidad y su preocupación. De hecho, la reiteración de la frase “dejo al grupo” –en el fragmento anterior y en el que se analiza- revela la angustia y el malestar que le produce abandonar a un grupo catalogado por ella como inquieto y bullicioso.

El malestar de la maestra no es infundado. Tener que cumplir con una jornada escolar que no solo le exige el trabajo con los niños -entregados por los padres a la escuela para que se haga cargo de su completa formación-, sino que le añaden otras funciones desestimadas por ella, resulta desgastante y se deriva de la llamada “...intensificación del trabajo del profesor:<sup>94</sup> una escala burocrática de medidas de presión, expectativas y controles en torno a lo que los profesores hacen y cuánto deberían hacer a lo largo del día escolar” (Hargreaves, 1992: 46). La presión ejercida por parte de la dirección para que la maestra ejecute esta nueva tarea implica una sobrecarga de trabajo –de la que Vania quiere liberarse- y la disminución del tiempo para destinarlo a lo verdaderamente importante: el intercambio con el grupo.

Así, el tiempo de clase para Vania transcurre entre el trabajo que logra hacer con sus alumnos y las múltiples interrupciones y tareas añadidas; entre ellas -aun

---

<sup>94</sup> Hargreaves retoma la definición de Michael Apple.

cuando se desarrollen en el aula con los alumnos- las dedicadas a las festividades tradicionales para la escuela y las familias. Apunta la maestra:

...ahorita estamos a una semana de concluir este segundo bloque y, la verdad, (...) no me dio tiempo de de de nada y ahorita nada más nos estamos enfocados que ensayar la pastorela, que porque tie el programa tiene que salir bien, que pídeles piñatas, háganlas en el salón, porque el salón tiene que estar bien adornado y todo eso se tiene que hacer en el salón, a la hora de clase, entonces, no me da tiempo de de de de yo absorber, de de de tomar los contenidos como debe de ser..." (E5DTR131214: 12).

El tiempo físico para cubrir los contenidos de programas sobre los cuales Vania ha de rendir cuenta cada bimestre, ante las autoridades educativas y los padres de familia, le está jugando a la maestra una mala pasada; por eso se preocupa y se angustia cuando, a una semana de que se venza el plazo, no ha logrado concluir. Sin embargo, es la misma visión acerca del trabajo en el aula y del tiempo, la que tiende sus redes sobre ella.

Aunque Vania se ha lamentado de la concepción convencional del aprendizaje que predomina en la escuela y que comparten los padres, alejada de lo lúdico, del hacer y de lo cotidiano, no muestra mucha flexibilidad para incorporar otras tareas a los dictados de los programas o de los libros, y, por ende, para moldear el tiempo tratando de conquistarlo para beneficio de ella y de sus alumnos. Vania se ha convertido en "prisionera del tiempo" de clases (Martinic, 2015); corre hacia el cumplimiento de los programas, sin contemplar que asumirse como personajes de una pastorela o comprometerse con el engalanamiento del salón, elaborando adornos y piñatas, puede conllevar a los niños a un aprendizaje significativo; transformando lo que aparenta ser tiempo malgastado en "tiempo potencialmente productivo"<sup>95</sup> (Lortie 1985: 95).

---

<sup>95</sup> Dan C. Lortie establece la diferencia entre el "tiempo potencialmente productivo", dedicado por los maestros a la enseñanza directa o a las actividades íntimamente relacionadas con ella y el "inerte", en que el potencial de aprendizaje está muy bajo o ausente porque la actividad del maestro no es de enseñanza. Apunta: "El tiempo potencialmente productivo puede ser benéfico para los estudiantes y provechoso para el maestro; el tiempo inerte no es ni lo uno ni lo otro" (Lortie 1985: 96).



Esta misma limitación aparece en otras ocasiones frente a los trabajos manuales; comenta la maestra:

...la verdad, utilizar trabajo deee donde ellos e hagan cosas manuales, que sí funciona, pero lo utilizo poco porque a veces los proyectos no me dan para, no me dan para hacerlo, no me da el, no no tengo el tiempo..." (E5DTR131214: 10 y 11).

El obstáculo que Vania destaca parte de la propia metodología propuesta para la asignatura de Español: el proyecto didáctico. Sin embargo, los proyectos están dirigidos a la construcción de un producto concreto en el sentido amplio, como señala Perrenoud (2000), quien cita como ejemplo la escritura de textos; la elaboración de un periódico; la preparación y presentación de un espectáculo o de una exposición; la confección de una maqueta o un mapa; vivir una experiencia científica; lograr una creación artística o artesanal; organizar una fiesta, un concurso o un juego, entre otros.

Y la construcción de ese producto debe tener lugar en situación y contexto concretos, puesto que el proyecto se inserta dentro de las estrategias de enseñanza situada y estas se centran en prácticas educativas auténticas que posibilitan la participación en experiencias significativas de aprendizaje en escenarios reales; los estudiantes aprenden "...en interacción con otras personas en el marco de prácticas sociales que promueve una situación determinada" (Díaz Barriga, 2006: 20).

Vania reconoce la potencialidad de este tipo de trabajos para despertar los intereses de los niños, por eso afirma "que sí funciona", pero el tiempo sigue volviéndose en su contra aun cuando podría utilizarlo a favor de ella y de su grupo, en tanto los proyectos pueden propiciar aprendizajes que figuran en el programa de varias disciplinas (Perrenoud, 2000). Para la maestra el tiempo físico es una camisa de fuerza, no ha sabido flexibilizarlo para transformarlo en tiempo vivencial; tal como expresa Hargreaves: "Los profesores pueden estirar y encoger el tiempo, al igual que pueden ver los horarios y las obligaciones temporales como algo fijo e inmutable" (1992: 46).

Cuando Vania orienta la realización de los trabajos manuales para la casa, la posibilidad de que sus alumnos aprendan en la interacción sus iguales se mutila y continúa abriéndose el abismo entre el saber escolar y el “aprender haciendo” en situación:

...de repente hacemos maquetas (...), pero ya se las pido hechas, no me gusta hacerlas en clase, este, por ejemplo, para explicar alguuún, por ejemplo movimiento de rotación traslación, se las pido ya hechas: “Y a ver ¿Cómo tú explicarías el movimiento de rotación? Tráeme una maqueta”, y ya la llevan hechas y ya nada más lo lo explican, porque hacerlas en el salón es un un tiempo, es mucho tiempo y que no no tengo, ajá, desafortunadamente (E5DTR131214: 11).

En el aula, al niño le corresponde solo la clásica explicación, no hay oportunidad para la participación y colaboración con otros mientras se construye. Y es que:

...en las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, donde se manifiesta una ruptura entre el saber qué (...) y el saber cómo (...), y en donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a que se pertenece (Díaz Barriga, 2006: 20).

El motivo de esta ruptura para la maestra: el tiempo, cuya planificación sigue siendo rígida, “...convertida en estereotipo y símbolo del trabajo escolar” (Martinic, 2015:22). En cambio, Vania necesita mirar que “La esencia del tiempo, está, pues, en la actividad en la que se invierte y, muy fundamentalmente, en la experiencia que aporta a los alumnos y a las alumnas” (Gimeno Sacristán, 2008:50).

Puede señalarse que en esta visión de la enseñanza, del aprendizaje, de la interacción, de la planificación y uso del tiempo, la incidencia de la escuela donde labora como ámbito formador es relevante. Tal como expone Díaz Barriga, un cambio de concepción requiere:

...un cambio de actitud y de forma de trabajo en los actores de la educación, no sólo de profesores y alumnos, sino directamente de padres y directivos. Implica un cambio en nuestra representación del qué y el cómo de la educación... (Díaz Barriga, 2006: 34 y 35).

A Fidel, por su parte, le preocupa el tiempo desde la reducción de horas que sufre la jornada en el turno vespertino:

...yo estoy en el turno m m vespertino, entonces hay, por ejemplo, ahorita ya va a terminar el bimestre y prácticamente no hemos terminado, (...) pero tampoco nos podemos ir tan a prisa porque, pues, los niños no van no van a, este, a asimilar todo así tan rápido (...); entonces ahorita yo les sí les estoy dejando eee bastante tarea, pero, este, e como le vuelvo a repetir, referentes a a al tema, e aparte tenemos Inglés, Computación, Educación Física, Biblioteca y son cuatro horas a la semana que le le quitamos a las clases. ¿No? Aparte eeel Homenaje, el Homenaje que se hace, entonces, prácticamente, so, es de 2:00 a 6:00, mmm es muy poco el tiempo que se se le dedica al aaa, en sí, a laaa práctica, al al conocimiento de los niños... (E4DTR061214: 16).

En el turno vespertino la jornada escolar es solo de cuatro horas y la distribución del tiempo no contempla únicamente las actividades para cubrir las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, también hay un lugar para tradiciones muy arraigadas en la escuela mexicana, como la ceremonia a la bandera (Rockwell, 1997). Por otro lado, para el profesor, las asignaturas que no están a su cargo – Inglés, Computación y Educación Física- le restan tiempo a las que él debe abordar con el grupo; así como la hora de biblioteca, que también es una limitación. Sin embargo, una concepción menos fragmentada del tiempo físico y un trabajo conjunto, por ejemplo, con la biblioteca, posibilitaría flexibilizar tanto el tiempo como las prácticas pedagógicas.

En la segunda clase observada, es posible apreciar esta concepción mecánica del tiempo, cuando el profesor aboga por la disciplina para que los niños no se distraigan y puedan avanzar en la ejecución de la actividad orientada; los alumnos se encuentran copiando algunas diapositivas que responden al título “Clasificación de palabras”:

El profesor llama la atención para que los niños trabajen: “Ya guarden silencio, muchachos porque todavía nos falta, acuérdense que hoy es martes, tenemos Inglés y eso es lo que nos quita mucho tiempo; tenemos que ver Matemáticas y Ciencias Naturales todavía...”

Toca el timbre a las 3:05.

P: ¿Ya? (Para saber si terminaron de copiar)

Los niños contestan que no.

P: ¿Ya terminaron todos?

Un niño dice: “Que levanten la mano los que ya terminaron.” Algunos la levantan, aproximadamente 5.

P: ¿Ya, muchachos? Están platicando y todavía no terminamos. Yo creo que ya llegó el maestro (aludiendo al profesor de Inglés).

A las 3:11 Llega el profesor de Inglés y termina la clase (O3DTR14102014: 10).

Es importante que los niños se sumerjan en la tarea sin distracciones para ganarle al tiempo, que está a punto de agotarse porque corresponde la clase de Inglés. El profesor insiste en que no platicuen, pues, de acuerdo con Hargreaves (1986), los docentes suelen pensar que las conversaciones entre los alumnos durante las clases pueden no estar enfocadas en el trabajo orientado; así el tiempo es dilapidado en acciones ajenas a las indicadas. Además de mantenerse en silencio, los estudiantes deben concientizarse sobre la finitud del tiempo; si tienen tantas actividades durante la jornada escolar –que el profesor se encarga de recordarles- necesitan trabajar con premura, incluso, apoyar al docente para que sus compañeros concluyan la tarea; esa ha sido la función asumida por el niño que dice: “Que levanten la mano los que ya terminaron.”

La restricción del tiempo enmarcada en un día de la semana: “hoy es martes”. Y hecho sonido en toda la escuela: “Toca el timbre a las 3:05.” De manera que la perspectiva de Fidel acerca del tiempo físico como “unidades finitas” (Tenti, 2010:9) que fraccionan el horario, se corresponde con la instituida. Después de Español, Inglés; le siguen las Matemáticas y las Ciencias Naturales.

Volviendo al fragmento retomado de la entrevista a Fidel, puede reconocerse otra unidad del tiempo físico que -al igual que a Vania- le preocupa: el bimestre. Abordar los temas de las asignaturas vinculados a un bimestre, es un propósito que el docente no ha logrado alcanzar, pero entiende que atiborrar a los niños con una sobrecarga de contenidos en un tiempo límite resulta contraproducente porque “no van a asimilar todo así tan rápido”; como ha expresado Sergio Martinic, “...la organización del tiempo escolar sigue respondiendo a un concepto racional y mecánico...” (2015: 481), y esta forma de organizarlo y gestionarlo “...afecta el logro de mejores aprendizajes” (2015: 482). La segmentación del tiempo afecta la práctica del docente y las oportunidades de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes; en palabras de Fidel: “es muy poco

el tiempo que se le dedica en sí a la práctica, al conocimiento de los niños.” Al respecto, Martinic también subraya que para mejorar el aprendizaje “...es necesario un aprovechamiento óptimo del tiempo escolar a través de un buen trabajo pedagógico” (2015: 485). Por último, la posible solución que encuentra Fidel es “dejar bastante tarea”, a pesar de que en los hogares –ya lo ha comentado- escasea el tiempo para el estudio y el apoyo de las familias. El tiempo escolar ahora vulnera el tiempo de la vida.

Esta constricción del tiempo físico de la jornada escolar en general y del trabajo en el aula en particular, que afecta la práctica del profesor y el aprendizaje de los alumnos, se hace visible durante el transcurso de las actividades en el grupo; basta recordar el conteo regresivo reiterado que hacen los mismos niños mientras juegan “Canasta Revuelta”, con el fin de acelerar la respuesta de sus compañeros, que en ocasiones se ve entorpecida por no haber estudiado las siglas y abreviaturas. Este mismo recurso vuelven a emplearlo cuando el docente orienta alguna redacción derivada de la lectura diaria, aunado a los cinco minutos para escribir y a las dos canciones que miden el tiempo de escritura. Los tres recursos han sido rutinizados en aras de economizar el tiempo.

No se puede dejar de mencionar la repetición constante del término “Rápido”, que utiliza Fidel en once ocasiones, en medio de la algarabía, las risas y las disputas de los niños cuando juegan “Canasta Revuelta”:

P: Escribe Lic.

Al niño que le corresponde contestar no lo hace. Se escucha una voz: “¡No le digas!”

P: [Aludiendo a las siglas y abreviaturas] Esas son bien fáciles, muchachos. No estudiaron. Fue lo que pasó. ¿Quién se la sabe?

Niño: ¡Yo! Licenciado.

P: Licenciado.

Otra vez los niños entran en disputa.

P: ¡Rápido! ¡Rápido!

El término, duplicado en este fragmento, muestra la urgencia del profesor por agilizar el ritmo del juego, que se ralentiza siempre que algún alumno no contesta oportunamente, de ahí los reclamos de Fidel cuando supone que los niños no estudiaron. El tiempo del juego, que en circunstancias de la vida habitual rompe con el “discurrir cotidiano” (Morrillas, 1990: 12), se ha sometido a los esquemas del tiempo escolar.

Por último, aunque el profesor no lo considera en su discurso, las continuas interrupciones, que derivan en tiempo inerte, acortan el tiempo potencialmente productivo. En la primera observación la clase de Español cierra abruptamente cuando llega al salón una trabajadora del Centro de Salud: “...los niños se paran, saludan y van saliendo a formarse. Ella les dice que lleva desparasitante para quienes tengan la autorización de sus papás (...). Con esta interrupción termina mi observación. Son las 3:40” (O1DTR091014: 6).

Al tiempo que se esfuma con cada interrupción se le suma la costumbre de los niños de pararse a saludar y despedirse siempre que llega alguien; así lo muestra el fragmento de registro anterior y el siguiente: “Tocan a la puerta. Son dos niñas de la escuela. Los niños se paran a saludar y cuando se van a despedir también dan las gracias” (O3DTR14102014: 9). La irrupción tiene lugar mientras los alumnos estaban inmersos en la copia de algunas diapositivas.

Otro paréntesis que los estudiantes tienen que hacer en un momento en que trabajan dibujando en sus libretas se produce con la entrada del ingeniero Gerardo: “Los niños se paran cuando llega el ingeniero Gerardo, lo saludan. Él va al salón a preguntar cuántas lámparas no funcionan” (O1DTR091014: 5). De esta manera, las interrupciones durante el horario de clase son frecuentes y provocan aún más la fragmentación del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, el presente capítulo ha permitido mirar a la planificación –así lo señala Clark- como un esbozo de lo que es posible que ocurra en el aula durante la enseñanza, puesto que el momento interactivo se caracteriza por la

inmediatez y la ambigüedad, y las proyecciones de los docentes se ven forzadas a sufrir modificaciones en medio del intercambio. Las tareas que se llevan a casa los alumnos, planificadas o no, permiten tender el puente entre una clase y la otra, por lo que sirven de guía a los docentes para seguir adelante con el abordaje del contenido.

En cuanto a las rutinas, posibilitan economizar los esfuerzos de los profesores, que al ponerlas en juego, detonan el flujo de la actividad. Al ser compartidas por los alumnos, favorecen la cooperación de estos en la interacción; en cambio, su ruptura puede generar la toma de decisiones inmediatas por parte del profesor.

Atendiendo a sus dos funciones básicas, como instructor y mantenedor de la disciplina, el docente requiere el empleo de recursos que, al ir en la búsqueda del control, inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Llamadas de atención, conteos, amenazas o sarcasmos pueden ser recursos disponibles durante el proceso interactivo.

Finalmente, el tiempo, que desde una concepción mecanicista y fragmentada, juega en contra de los docentes durante el cauce interactivo. La jornada escolar, la temporalidad marcada para cubrir los contenidos curriculares, los horarios, las interrupciones, constriñen el tiempo físico y obstaculizan el tiempo vivencial, atrapando en sus redes el trabajo de profesores y alumnos.

El capítulo que continúa redondea la concepción de la planificación como un ciclo cuando el docente parte la ideación y, tras la interacción en el aula, se abre paso a la reflexión para tomar decisiones que inciden en las siguientes planificaciones.

## CAPÍTULO 5. LA POSACTIVIDAD EN EL CASO DE VANIA: REPENSAR EL CAMINO

Hasta este momento, los discursos y las acciones en los contextos escolares, tanto de Vania como de Fidel, han permitido aguzar la mirada para establecer relaciones entre tareas que les conciernen como docentes; la más vital de ellas, el encuentro con sus alumnos para darle curso a la enseñanza. La planificación, como posible antecedente de este encuentro, ha sido considerada por ambos profesores una exigencia institucional que debe traducirse en un documento escrito para entregar; en el caso de Vania, aun cuando no lo reconozca, implica el ejercicio de pensar para proyectar acciones que conduzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fidel, por su parte, libra la entrega con planificaciones compradas o prestadas por sus compañeros, aunque revisa su contenido y las ajusta cotejándolas con las actividades propuestas por el Libro de Texto; mientras tanto, en la interacción –como pudo apreciarse en el capítulo anterior- ejecuta otras que no aparecen ni en el documento escrito ni en el material curricular. Sin embargo, el hecho de declarar que no dedica tiempo a planificar impide el acceso a otras manifestaciones de este proceso; de ahí que el presente capítulo solo dé seguimiento a las tareas en que se involucra Vania.

La imagen de la maestra frente a su mesa, rodeada de libros y con la computadora dispuesta para emprender el proceso de planificación, vinculada a aquella que la presenta en el aula tratando de poner en juego las actividades previstas y sumergida en el complejo mundo del salón de clases -caracterizado por la inmediatez de los acontecimientos interactivos-, se delinea ahora siguiendo el camino de retorno hacia nuevas planificaciones, considerando criterios emanados de los dos momentos anteriores.

Desde que la maestra describe el ritual que la ocupa durante la planificación, en la que contempla un bimestre de trabajo, considera el proceso como laborioso y tedioso; señala además que, a pesar de dedicarle mucho tiempo, mientras



transcurre el bimestre debe repensar las actividades porque el camino dibujado en un principio ha tomado un rumbo diferente, en el que indican, entre otros factores, las interacciones cotidianas con el grupo. Así, la planificación y la enseñanza en el aula constituyen motores para reflexionar y proyectar futuras acciones. En este sentido, para la maestra no solo cuenta la evaluación –referida a los resultados obtenidos- del trabajo realizado, también las opiniones de los alumnos tienen un lugar en sus replanteamientos. El apartado con que inicia el capítulo analiza cómo enfrenta Vania el momento posactivo sobre la base de ambas valoraciones.

5.1- ¿Cómo se involucra Vania en la posactividad? Entrevistas, evaluación y toma de decisiones.

Cuando Vania habla sobre las relaciones que establece con sus alumnos se refiere al acercamiento que algunos logran con ella mediante pláticas personales, pero también, generando oportunidades para sugerir formas de trabajo que les atraen, y por ende, con repercusiones en la reorientación de las actividades. Tomar en cuenta los comentarios cotidianos de los niños y dialogar con ellos para conocer sus opiniones relacionadas con el desarrollo de las clases son cimientos para las planificaciones futuras; dice la maestra:

...sí (...) les hago caso, por ejemplo, los comentarios que me hacen los niños, sí en la en la planeación del siguiente bimestre lo incluyo, ahí es donde digo “Bueno, me me acuerdo que me dijeron esto”; he aplicado entrevistas de “¿Qué esperas de este bimestre?” “¿Qué esperas de la clase?” “¿Qué te gus, qué cambiarías de la clase del maestro?” “¿Qué no cambiarías?” “¿Qué permanecería?” E en eso me apoyo mucho para hacer la planeación del siguiente bloque y así es como, más o menos, en este segundo bloque ya me fui acomodando un poco más, pero todavía me está, se me está dificultando; ahorita, en esta semana que viene pienso volver a hacer las entrevistas, de qué qué modificarías, qué cambiarías, para que yo en el tercer bloque ya pueda hacer yo una planeación mucho más, este, estructurada y enfocada, contextualizada a ellos (E5DTR131214: 11).

Esta referencia a la incorporación de sugerencias de los niños, que recuerda en la planeación<sup>96</sup> del siguiente bimestre, ofrece una imagen de la maestra repensando posibles accionares en el aula que estimen los intereses de los

---

<sup>96</sup> El término más empleado por Vania en su discurso continúa siendo “planeación”.

alumnos; la idea se reitera cuando Vania señala que aplica entrevistas para conocer sus expectativas, tanto para el bimestre –aspirando a una visión más general de los niños- como para el desarrollo de las clases en particular, incluso, cuando les solicita propuestas que conlleven a modificaciones y ajustes en su planificación.

Resulta relevante el hecho de que la maestra busque entrelazar los planes de los alumnos con los que ella está esbozando, soportados, claro está, en el currículo oficial, en las exigencias de la institución e, incluso, en las de los padres de familia. Los niños “...deben estar en la escuela, tanto si quieren como si no” (Jackson, 2010: 49), de manera que, si la presencia de ellos en la escuela no es voluntaria, sus deseos e intereses pueden pugnar con los institucionales, y ya en el aula, enfrentar el conflicto provocado a partir de que “...los planes de acción del profesor reemplazan a los del propio alumno” (Jackson, 2010: 70). Esta falta de similitud entre ambos planes “...es, en parte, responsable de la dificultad que experimentan algunos estudiantes para adaptarse a la clase...” (Jackson, 2010: 70); así es que, considerando el desinterés y la indiferencia como actitudes recurrentes en la mayoría de los alumnos de Vania –según ha manifestado-, es posible que la maestra acuda a estas entrevistas para atenuar las diferencias en los planes.

También es significativa la paulatina acomodación de los planes de Vania, que contempla los comentarios de los niños en el primer bimestre para transitar hacia el segundo y que traza un recorrido de bloque en bloque en aras de cambios para favorecer una mejor organización de la planificación y un ajuste al contexto (se infiere que al grupo y a la situación comunitaria). La maestra declara haber buscado varias opciones para interesar a los alumnos, para involucrarlos en el trabajo –en correspondencia con su función de instructor-, entre ellas, modificar continuamente las actividades, retomar sugerencias provenientes de discos con planificaciones y las propias entrevistas a las que recurre en el tránsito descrito; no obstante, reconoce las dificultades que enfrenta durante el proceso. Basta recordar cuando refiere que pocas actividades modificadas han funcionado y que

las propuestas de los discos casi no le han servido porque están descontextualizadas; entonces, Vania vive la complejidad del mundo de la enseñanza, que, “...como actividad racional, implica un proceso de acomodación constante a sujetos y contexto” (Zabalza, 1986: 112).

Para entender este proceso que vive Vania en el acontecer diario de su profesión –en el transitar de un bimestre a otro y de bloque a bloque- son igualmente valiosos los planteamientos Yinger retomados por Clark. Yinger conceptualiza el proceso de planificación como un “ciclo de diseño recursivo” (1986: s/p) que abarca todo el año: “cada acto de planificación puede estar influido por la planificación anterior y las experiencias de enseñanza, y potencialmente cada acto de enseñanza hace su aportación a los procesos futuros de planificación y enseñanza” (1986: s/p). Puesto que cada acto de planificación y enseñanza repercute el uno en el otro, el momento en que Vania se sienta sola, frente a la mesa del comedor de su casa para pensar “cómo le hago” en el encuentro con el grupo, se retroalimenta cuando tiene lugar la interacción y se torna en una nueva oportunidad para la reflexión y la ideación.

En este tenor, para la maestra es fundamental la evaluación, que –según sus palabras- es más útil para valorar su trabajo que para juzgar los resultados obtenidos por los alumnos:

La evaluación yo la utilizo más (Ríe) para evaluarme a mí; por ejemplo, yo cuando veo los exámenes cómo salen no los no no lo considero: “Híjoles, salió bajo este grupo”, yo lo que dijo: “¡Híjole! ¿Qué estoy haciendo mal? ¿Qué qué me falló aquí?” Este, me frustró, me angustio, “Híjole, esto, esto ¿Por qué? Si yo considero que lo vimos bien, lo trabajamos bien, lo lo trabajaron bien en su proyecto” y a la mera hora, este, pues no. (...) la evaluación, más que para evaluarlos a ellos ee sí me sirve a mí para para ver en qué estoy fallando, “A ver, este tema, todos salieron bajos. ¿Qué trabajé aquí? “Ah, fueee la dinámica tal ooo la forma de trabajo tal”, “Ah, mejor la voy a mover acá”, “¿Dónde salieron más altos?” “En esto, ah, a ver cómo trabajé este tema, ah, entonces voy a recurrir más a esto”; la evaluación sí sííí le doy mucha importancia, tanto para cómo cómo ellos están adquiriendo aprendizaje o competencia, pero también para cómo puedo yo modificar mi mi práctica a partir de eso” (E5DTR131214: 16).

Desde el tercer capítulo, ha sido analizada la preocupación de la maestra por la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, puesto que –en el caso de Español- el trabajo por proyecto didáctico conduce a una evaluación sistemática,

aunada al proceso de construcción de los productos parciales que constituyen los escalones para lograr el final y para revisar el alcance gradual de los aprendizajes esperados. Sin embargo, la imposición del examen comprado por parte de la directora se convierte en una camisa de fuerza que obliga a Vania, no solo a destinarle un porcentaje en la evaluación, además, a “formar” a los alumnos “para un examen”, por lo que, buena parte de su clase está destinada a la adquisición de conocimientos para poder contestar un examen y tratar de asegurar resultados favorables a la hora de la rendición de cuentas, mientras que son relegadas las actividades generadoras de aprendizajes situados. Sobre esta base, se destacaba en aquel capítulo cómo el examen comprado mueve la estructura de trabajo de Vania y repercute en el aprendizaje de los niños.

Pero la evaluación, al parecer constreñida al examen –según el parlamento anterior-, está incidiendo en la estructura de trabajo de la maestra ahora con otra función, la de valorar su propio quehacer en el aula, a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Que el grupo salga “bajo” en el resultado del examen constituye un móvil para que la maestra quiera conocer el porqué, para que se pregunte qué está haciendo mal, en qué está fallando en el proceso de enseñanza para incidir en el aprendizaje de sus alumnos; idea que se reitera cuando se dice a sí misma: “Si yo considero que lo vimos bien, lo trabajamos bien, lo trabajaron bien en su proyecto”.

El análisis de este pensar en que se sume la maestra hace aflorar varias reflexiones. Primeramente, las expresiones “salió bajo este grupo”, “todos salieron bajos” y “¿Dónde salieron más altos?” hablan de medición. El examen comprado provoca fuertes choques a la hora de determinar el rendimiento del grupo, aun cuando Vania haya afirmado que le otorga un escaso porcentaje en la evaluación y que prioriza los trabajos producidos durante el proyecto. Es un examen estandarizado, ajeno a la metodología que refiere emplear la docente, el que está definiendo los resultados del trabajo.

Por otra parte, las preguntas que se hace Vania están conectadas con la frustración y la angustia que siente frente al revés de los resultados. Son preguntas angustiosas y el tono de voz y su paradójica risa se encargan de mostrarlo. Si la mayoría del tiempo de la clase se dedica a preparar a los niños para que respondan acertadamente el examen, si ha hecho énfasis en que aprendan definiciones y las posibilidades para vivenciar tienen lugar cuando el tiempo lo permite: ¿Qué le ha fallado en esta formación para el examen? Angustiosa también es la reiteración de la interjección “Híjole”<sup>97</sup>, que denota asombro, sorpresa o desilusión ante algo inesperado; Vania no esperaba resultados desfavorables porque, por un lado, considera haber entrenado a los niños para salir airosos en el examen e, igualmente, estima que trabajaron bien los temas en el proyecto.

La angustia, la frustración y la desilusión de Vania, además de las causas anteriores, puede desprenderse de otros factores. Al respecto, es preciso mirar la situación actual de presión y descrédito social que vive el profesorado; tan así es, que investigadores como Esteve, utilizan la expresión “malestar docente” (Esteve *et.al.*, 1995:21) a la hora de exponer las repercusiones de este fenómeno, en el que se “...considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza” (Esteve *et.al.*, 1995:21).

Desde el segundo capítulo se dieron a conocer las condiciones socioeconómicas adversas, descritas por Vania, de su entorno laboral, puesto que atiende a niños provenientes de un contexto marginado, con padres poco comprometidos -en su mayoría- que depositan casi la totalidad de la formación de sus hijos en la

---

<sup>97</sup> Los significados de esta interjección han sido consultados en el *Diccionario Breve de Mexicanismos*, de Guido Gómez de Silva (<https://tajit.memberclicks.net/assets/documents/diccionario%20breve%20de%20mexicanismos%20segun%20guido%20gomez%20de%20silva.pdf>) y en el *Diccionario de Mexicanismos* de la Academia Mexicana de la lengua (<http://www.academia.org.mx/hijole>)

escuela. Contradictoriamente, los padres inciden en el proyecto de enseñanza de la maestra y en su desarrollo cuando exigen libretas llenas, productos escritos que demuestren trabajo y no juego, actividades en el aula y no fuera de ella. Entonces, como ha señalado Vania, su tarea no se restringe a implicarse en el proceso de enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje en sus alumnos, sino que, a decir de Esteve y otros, está siendo parte de "...un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades" (Esteve *et.al.*, 1995:24). La angustia y la frustración de Vania, manifiestas ahora en los resultados de un examen, pueden ser fruto de las presiones procedentes de varios actores a los que debe rendir cuenta de la formación de los niños: autoridades educativas, padres de familia, grupos sociales; aun cuando sea una tendencia actual "...la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza..." (Esteve *et.al.*, 1995:21).

La concepción de Vania acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje también aparece detrás de su angustia y su frustración. Puede inferirse que para la maestra el bajo o alto rendimiento de los alumnos está directamente relacionado con su forma de trabajo; entonces, en los temas donde el grupo obtiene buenos resultados los procedimientos de enseñanza han sido acertados y debe "recurrir" más a ellos, en cambio, cuando el grupo sale bajo, algo le ha fallado en el abordaje de los temas, algo ha estado haciendo mal. Vania no ha tomado en cuenta que, como subrayan Rockwell y otros investigadores, existe "...una distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos..." (Rockwell, 1997:16), en tanto su proceso de aprendizaje "...se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador" (Rockwell, 1997:16). En este mismo sentido, Pérez Gómez considera que, aun cuando el pensamiento del profesor aparece como el factor determinante de su actuación preactiva e interactiva, así como de la definición y desarrollo de la estructura de las tareas académicas,

...los resultados reales de aprendizaje no pueden considerarse como resultados directos de las actuaciones del profesor. El alumno, al utilizar sus propios instrumentos de captación y selección y sus estrategias, previamente adquiridas, de procesamiento e interpretación, mediatiza, anulándolo, deformándolo o potenciándolo, el efecto de los estímulos instructivos que pone en juego la actuación del profesor (Pérez Gómez 1987: 202).

No puede dejarse de mirar nuevamente el tercer capítulo, donde los estudios compilados por Díaz Barriga acerca del examen exponían cómo este tipo de evaluación –según Comenio- constituía la última parte del método desarrollado por el profesor y la revisión de los resultados apoyaba en el proceso de aprendizaje; cuando el docente constata las dificultades de los alumnos en el examen, se convierte en una necesidad revisar el método de enseñanza. Sin embargo, en el caso de Vania, el examen no es elaborado por ella, sino comprado e impuesto por la directora para que lo apliquen todos los maestros, por lo tanto, este instrumento no aparece integrado a la alternativa metodológica que Vania trabaja con los niños.

Pero pese a estos choques, a las contradicciones, a las emociones enfrentadas, la evaluación le sirve a Vania para analizar su práctica y para pensar en modificarla sobre la base de estas experiencias; la frustración y la angustia no la paralizan, más bien la llevan a reflexionar sobre el proceso de enseñanza para poner en movimiento sus “formas de trabajo”. El desarrollo del ciclo pensamiento-acción-reflexión conduce a la maestra a tomar decisiones; a decir de Frida Díaz Barriga –retomando a Dewey y a Schön- dicho proceso da cuenta “...de la manera como las personas generan representaciones y pautas para actuar en un intento por resolver algún problema, llevan a la práctica sus ideas y después reflexionan sobre los efectos de sus acciones” (Díaz Barriga, 2003: 113).

Finalmente, es ineludible dedicar los comentarios de cierre del apartado a la influencia que ejerce la Licenciatura en Educación, como ámbito de formación, en el quehacer de la maestra, a pesar de las contradicciones que encuentra en la escuela donde labora –el otro ámbito que la forma-, procedentes de diversos frentes, sociales, familiares, institucionales-administrativos. Para la Licenciatura,

es la práctica docente propia el eje central, el objeto de un proceso que encamina hacia la reflexión crítica, el conocimiento, la comprensión y la transformación.<sup>98</sup> La modalidad semiescolarizada –que es la cursada por Vania– ofrece a la maestra la oportunidad de recuperar experiencias de trabajo acontecidas durante la semana para socializarlas en sesión grupal los sábados y articularlas con planteamientos teóricos, además de propiciar la reflexión y la discusión para pensar en alternativas conducentes a la transformación de la práctica. En el discurso de Vania se percibe la reflexión crítica sobre su propia práctica y el análisis de alternativas para modificarla: interrogarse, poner en duda sus propias acciones, repensarlas y movilizar opciones para el cambio, son huellas del camino recorrido en la Licenciatura.

En el siguiente y último apartado, Vania, que ha ido exponiendo las preocupaciones que la aquejan como docente, redondea su discurso para hacer precisiones sobre estas inquietudes fundamentalmente centradas en el desarrollo del proyecto, pero a partir de la planificación misma, de las decisiones que toma mientras acontece la interacción y de las reflexiones promovidas por ambos momentos.

5.2- De la preactividad a la posactividad: preocupaciones jerarquizadas sobre el proyecto.

Cuando Vania abre el archivo que contiene el formato de planificación elaborado por ella para dibujar el posible rumbo de las acciones que guiarán el proceso de enseñanza, el programa y el libro de texto aportan las primeras ideas para pensar en la estructuración del contenido y en la organización de las actividades; en el primero encuentra los aprendizajes esperados, que desde el Plan de Estudios se reconocen como los referentes para diseñar la planificación; el segundo detona la pregunta que moviliza su quehacer como reelaboradora de la propuesta de proyecto didáctico presentada en el material; ante la complejidad

---

<sup>98</sup> El primer capítulo expone con amplitud la esencia de la Licenciatura.



del “¿Cómo le hago?” para que los niños se apropien del tema, necesita hacer ajustes, contextualizar, disponer de estrategias que pudieran ser pertinentes. La interrogante misma expresa la preocupación de la maestra frente a su responsabilidad como enseñante y repercute desde la previsión que hace de las actividades hasta el análisis posterior al encuentro en el aula. Afirma la maestra que su mayor preocupación es “...que el mensaje que yo pretendo darles no les llegue, eee, que en el camino se pierda, se desconecte, se, seee estanque o se rompa totalmente...” (E5DTR131214:17).

La concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos pervive en Vania, aun cuando la metodología de trabajo para Español señalada por los documentos oficiales sea el proyecto didáctico y ella refiera asumirla. Para la maestra, en el acto de enseñar hay un mensaje que comunicar y los alumnos son los receptores, pero el mensaje corre el riesgo de desvirtuarse en el recorrido que emprende para llegar a sus destinatarios, quienes pueden ignorarlo, desecharlo o transformarlo. Esta inquietud de Vania puede estar relacionada con el criterio que tiene de su grupo, integrado por niños –en gran medida- inquietos, indiferentes, desinteresados.

Al parecer Vania no ha logrado romper los vínculos con la enseñanza tradicional, en la que impera “...un modelo de comunicación transmisivo-receptivo...” (Díaz Barriga, 2006:15), donde el conocimiento se transmite desde los profesores hacia los alumnos. Sobre los efectos de este tipo de enseñanza subrayan David Jonassen y Susan Land:

aunque la mayoría de los estudiantes en la mayor parte de las instituciones educativas no tiene el deseo, necesidad o intención mediada personalmente de aprender lo que les transmiten sus profesores, tienen que someterse a sí mismos a ‘adquirir’ los que los profesores les dicen... (Jonassen y Land, citados por Díaz Barriga, 2006: 15).

Es posible que esta concepción de la enseñanza se relacione con la instituida en la escuela -que la forma en el terreno- por sus propias exigencias y por las procedentes de los ámbitos familiar y social: el aprendizaje involucra lápiz, libreta, escritura; juego es juego y se diferencia del trabajo; las actividades se

realizan dentro del salón; los programas, el Libro de Texto y el examen comprado, en el caso de la evaluación, son los documentos que definen el quehacer en el aula. Este último restringe las opciones evaluativas y se erige como parámetro de medición a la hora de rendir cuentas, así es que los alumnos deben demostrar que recibieron los conocimientos transmitidos.

Pero la mayor preocupación de Vania, que se concreta en el aula y se proyecta hacia los resultados, tiene su punto de partida en la planificación, incide en las decisiones interactivas que toma y hace aflorar otras preocupaciones:

Desde la planeación empieza mi preocupación, digo “Bueno, voy a hacerlo así”, este, en la planificación plasmo “Los alumnos van a hacer esto, esto, esto (...) pero a la hora de de aplicarlo, ahí es donde viene mi segunda preocupación porque e digo: “Híjole, a lo mejor lo que planié no no me va a funcionar”, y eso me pasa mucho, por eso muchas veces la planeación, a veces, la dejo de lado (sonríe), porque digo “Híjole, es que esto no”; o sea, al momento de de planear sí tengo la la idea clara, “¡Ah, lo voy a hacer así!” y bla, bla, empiezo a describir tal, tal, tal, pero cuando empiezo a a aplicarla y veo que como que no me funciona la, digo “Híjole, no”, y y lo yyy la modifico, la quito laaa, este, digo “Híjole, no”, para acá, para acá, para acá, mejor me voy para acá porque los alumnos no, no les está pegando, no les está interesando, no les está impactando y y, mejor tomo otra así alternativa que a, no la pongo en la planeación pero que tengo en mente, “Híjole, por si no me funciona mejor voy a hacer esto”, este, sé que se llama improvisación, y sé que a lo mejor no es lo más adecuado, pero la uso mucho, mucho más de lo que, sobre todo con este grupo, digo “No, esto no me está funcionando, me voy para acá”, y a la mera hora les saco otra cosa, que a lo mejor no está en la planificación<sup>99</sup>, precisamente en ese afán, en esa preocupación, de de de que les impacte, el el el lo que estoy, este, lo que lo que quiero darles, el mensaje, que finalmente, el aprendizaje, cómo cómo, mi preocupación es que sí lo lo lo tomen, que sí lo lo lo adquieran como es, no tanto por el, o sea, el examen sí me preocupa porque pues ahí es donde sale laaa, o sea me lo exigen, pero también sí me interesa que ellos lo tengan para ellos (...), que les sirva su vida, digo “Bueno, e en su contexto a lo mejor esto les puede servir para esto, a ver van a hacer carteles para que en su comunidad hagan esta esta actividad nueva”, este pero, pero que que realmente lo sepan hacer, no nada más que sepan plantear en el examen eso, pero que sí lo hagan en en afuera, pero es muy, a veces sí es muy difícil.

Yo...e...ahorita mi preocupación es que los mensajes, no todos les llegan, me está costando mucho trabajo que que el objetivo no se logre, entonces y y me he dado cuenta de que muchas veces el objetivo no se ha logrado, sobre todo en el primer bimestre, ahorita en segundo es más que nada por tiempo, pero ahorita en el segundo bimestre ya me pude dar cuenta de que muchas estrategias que cambié, que modifiqué yaaa ya están impac impactando un poco más, pero ahora es el tiempo el que no me ha permitido ver hasta dónde impacta (...); yo espero que para este tercer bloque ya pueda yo verlo, pero en sí esa es mi mayor preocupación, qué tanto estoy impactando en ese grupo (E5DTR131214:17 y 18).

---

<sup>99</sup> En este fragmento Vania habla indistintamente de planeación y planificación.

Ahora Vania empieza jerarquizando sus preocupaciones; la primera, surge con la planificación, desde la que piensa el curso de las acciones a desarrollar en el aula con una determinada estructura y que se convierte en un producto escrito donde plasma las actividades que deberán realizar los alumnos. La segunda es consecuencia de no poder “aplicar” lo pensado en el momento de la interacción. Al parecer, ya en el aula, frente a los niños, comienza a dudar sobre la pertinencia de las actividades planificadas; así es que, aunque quisiera trasladar la planificación diseñada –que le absorbe tanto tiempo- al momento de su encuentro con los alumnos, reconoce un margen de incertidumbre, incluso de sorpresa y confusión, cuando debe llevarla a la situación concreta que impone la clase; de ahí que emplee la expresión: “Híjole, a lo mejor lo que planié (...) no me va a funcionar”.

En este reconocimiento de la maestra vuelve a ponerse de relieve que la planificación traza un curso de acción considerado por el docente como conveniente, que involucra su reflexión y la “...adopción de decisiones que se encaminan a orientar y organizar la acción futura en el aula...” (Pérez Gómez, 1987: 209); sin embargo -como apunta Clark-, en la enseñanza interactiva la planificación queda en un segundo plano y cobran relevancia las decisiones en medio de la urgencia de la situación. De hecho, Vania afirma que “eso” le pasa mucho, entonces tiene que dejar la planificación a un lado, porque aquella idea que parecía clara mientras proyectaba, describía y escribía el trabajo a realizar en el aula, comienza a desdibujarse en la interacción y necesita suprimirla o modificarla. La interjección “Híjole”, reiterada cuatro veces más, se encarga de expresar el inconveniente producido por el desacierto que vislumbra con la ejecución de las actividades; mucho más cuando se hace acompañar de frases que emplean el adverbio de negación “no”: “Híjole, es que esto no”; “Híjole, no” (en dos ocasiones).

La decisión de modificar el rumbo trazado está determinada por la respuesta de los niños a las actividades. Cuando Vania resuelve cambiar la orientación de sus planes, mover “para acá” –frase repetida en cinco oportunidades- las acciones

previstas, es porque a los alumnos “no les está pegando, no les está interesando, no les está impactando”; incluso, el empleo del adverbio de lugar “acá” puede referirse a la necesidad de poner en juego algún procedimiento que, en la inmediatez de la situación, esté “del lado” de ella y de sus alumnos, que favorezca el trabajo emprendido. Según Pérez y Gimeno –recuperando la obra de Jackson-, precisamente una de las características que singularizan los procesos de enseñanza y aprendizaje es “...la incertidumbre en las reacciones de los alumnos a las estrategias didácticas y la imperiosa necesidad de actuar en el aula de forma inmediata...” (Pérez y Gimeno, 1988: 38).

Esta característica es visible en el discurso de Vania. Detectar que las acciones proyectadas no están funcionando en su grupo estimula su pensamiento durante la enseñanza interactiva -como ha señalado Perc Marland- para afrontar una situación no prevista en un principio y para corregir la estrategia planificada (Pérez y Gimeno, 1988); así, decide utilizar otra opción que tiene en mente aunque no la haya concebido en el plan diseñado. Al respecto, Shön plantea que la reflexión en la acción se inicia –más probablemente- “...cuando estamos atascados o insatisfechos con nuestra actuación” (Shön, 1987: 247); en estos casos se moviliza en el profesional la capacidad de “...mantener viva, en mitad de la acción, una multiplicidad de perspectivas de la situación” (Shön, 1987: 248), capacidad que se detona en Vania y la conduce a sacar “otra cosa que a lo mejor no está en la planificación”.

A la puesta en escena de una alternativa no incluida en su plan la maestra le llama improvisación y asegura usarla mucho con “este grupo”, cuyas características se ha encargado de dejar claras por las consecuencias para su trabajo como enseñante y para lo que se espera que aprendan los niños; incluso agrega la expresión “mucho más de lo que” y la deja inconclusa, que tal vez de haberla completado, hubiera terminado diciendo “mucho más de lo que quisiera” o “mucho más de lo admisible o aceptable”. Y es que en las palabras de Vania se traslucen prejuicios relacionados con la improvisación, acentuados cuando afirma saber “que a lo mejor no es lo más adecuado” y cuando, para referirse a

la salida intempestiva con que reencauza el desarrollo de la clase, utiliza la frase “a la mera hora les saco otra cosa”, puesto que el significado de la alocución adverbial “a la mera hora” alude a alguna acción “a la hora crítica” o “en el momento”<sup>100</sup>: frente a una situación crítica en la que no funciona lo planeado, una solución también vista por ella como crítica, donde la respuesta es rápida y, prácticamente, espontánea.

Es importante comentar que en otro momento de su discurso afloran nuevamente estos prejuicios, pues al hablar de las circunstancias en las que improvisa o se le ocurren cosas mientras “la planeación ya se quedó en el escritorio” (E5DTR131214: 18), reprueba su decisión al utilizar las expresiones: “sé que también está mal” y “de repente sí (...) caigo mucho en eso” (E5DTR131214: 18). Hay que recordar cómo Vania emplea frases muy parecidas cuando se avergüenza por alguna razón y cómo el verbo caer le sirve para manifestar inconformidad con su propia actuación por no estar a la altura de procedimientos que estima apropiados; la pregunta que se hace a sí misma y la queja que le antecede, reafirma esta idea: “¡Ay! ¿Por qué no se me ocurrió en el momento en el que estaba yo planeando?” (E5DTR131214: 18), entonces reconoce la necesidad de estar en la situación para darse cuenta: “¡Ah, esto!”, “¡Ah, esto otro!” (E5DTR131214: 18), que son soluciones a condiciones concretas provocadas por el intercambio con los niños en el aula. En la maestra parecen albergarse trazas de la perspectiva de la racionalidad técnica, donde los planes diseñados por el profesor “...preceden a la acción y se intenta siempre ajustar el plan ideal al mínimo posible de desviaciones” (Díaz Barriga, 2006: 22).

No obstante, la visión de algunos investigadores destaca la importancia de la improvisación en situaciones problemáticas y dada la inmediatez de los acontecimientos en el aula. Shön subraya que el profesional no siempre cuenta

---

<sup>100</sup> Los significados de esta locución adverbial han sido consultados en el *Diccionario Breve de Mexicanismos*, de Guido Gómez de Silva (<https://tajit.memberclicks.net/assets/documents/diccionario%20breve%20de%20mexicanismos%20segun%20guido%20gomez%20de%20silva.pdf>)

con una solución “guardada en el almacén de conocimientos” (Shön, 1987:19), en estos casos, “Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (Shön, 1987:19).

Frederick Erickson, por su parte, señala que “...las lecciones en la escuela, consideradas como un ámbito para la enseñanza y el aprendizaje, son ocasiones sociales que vienen caracterizadas por lo fortuito” (Erickson, 1999: 334); agrega que las clases se ubican en un punto intermedio entre el ritual formal y la espontaneidad informal, el primero, relacionado con la estructuración -establecida de antemano- de los eventos en los que intervienen los participantes, el segundo, con las posibilidades de apertura a las circunstancias únicas del suceso fortuito. A Vania la planificación le permite dotar de una estructura previa el encuentro con el conocimiento entre ella y sus alumnos, pero en el intercambio real, esa estructuración se desvía para seguir el ritmo de los sucesos y da pie a la improvisación. A decir de Erickson, las desviaciones del orden formal e ideal “...no se pueden considerar como errores fortuitos (...), sino que se caracterizan mejor como una adaptación a las exigencias del momento – se trata de acciones que tienen sentido dentro de un contexto adecuadamente especificado” (Erickson, 1999: 342).

Aun dejando ver sus prejuicios, Vania reconoce que algunas actividades que improvisa le funcionan y procura incorporarlas en la siguiente planificación; comenta: “...ya en mi próxima planeación ya la meto, digo “¡Ah, esto sí me funcionó!”, me acuerdo y la pongo...” (E5DTR131214: 18). De esta forma, en el momento posactivo, la rememoración que hace la maestra de las actividades no previstas y puestas en juego durante la clase, así como su valoración, le permiten proyectar futuros cursos de acción; en este escenario, la onda de retorno acarrea nuevos aprendizajes, puesto que “El ser humano es capaz a la vez de improvisar ante situaciones insólitas y de aprender de la experiencia (...) para actuar de forma más eficaz cuando se presenten situaciones similares” (Perrenoud, 2011: 140).

Estas dos preocupaciones referidas por la maestra se enlazan estrechamente con su mayor inquietud, en la que insiste: el afán de que les impacte el mensaje que quiere darles, de que “finalmente”, el aprendizaje lo tomen, “lo adquieran como es”. En la planificación había desarrollado una idea aparentemente clara de cómo propiciar que los niños se apropiaran del mensaje –entendido como el contenido curricular-, como huella del aprendizaje; en la clase los planes se modifican hasta abrirle paso a la improvisación para intentar alcanzar dicho propósito. Ambas manifestaciones son para ella expresiones del empeño y del esfuerzo -utiliza el término afán- que conducen su tarea como enseñante y que, por ende, debería “impactar” o dejar como efecto el haber aprendido.

Resultan muy interesantes las anteriores ideas porque colocan nuevamente en el centro las concepciones de Vania acerca de la enseñanza y el aprendizaje, como si la primera, basada en la transmisión del contenido –o en darles el mensaje-, pudiera provocar directamente el segundo y asegurar que, en ese tránsito, la información sea adquirida sin sufrir desviaciones. La maestra no está tomando en cuenta que “...ni la comunicación ni la explicación de nuestro saber ante los alumnos es suficiente para activar en ellos el proceso de aprendizaje” (Saint Onge, 2000: 9), que no se produce de golpe –el adverbio “finalmente” parece indicar algo acabado- ni de forma lineal “...sino con retrocesos y con nuevos inicios del proceso” (Saint Onge, 2000: 92), activando el conocimiento que ya se tiene y reconstruyendo el sentido de la información. Ese impacto esperado por la maestra requiere de experiencias que involucren el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz Barriga, 2006); a decir de Michel Saint Onge, el tipo de enseñanza que garantiza un impacto decisivo en el aprendizaje y en los alumnos se encauza hacia “...la orientación de las actividades que originan los procesos de pensamiento necesarios para transformar conocimientos previos” (Saint Onge, 2000: 24).

Pero la concepción de Vania sobre ambos procesos vuelve a imbricarse con lo instituido en la escuela porque reaparece el examen comprado como la tercera preocupación; un examen que le obligan a aplicar, y como consecuencia, tiene

que otorgarle un valor dentro de la evaluación; un examen en el que los alumnos deben demostrar que han adquirido el mensaje “como es”, como lo aborda el Libro de Texto y como lo ha transmitido la maestra; un examen “donde sale laaa”, y la expresión queda suspendida. ¿Qué es lo que “sale” con la aplicación del examen? ¿La evidencia del trabajo realizado por el docente con el grupo? ¿La confirmación de que han sido transferidos, en dirección vertical, los contenidos curriculares a los alumnos? ¿La capacidad de la maestra para hacerlos llegar?

De cualquier forma Vania intenta restarle importancia al examen comprado que los ha estado entrapando a ella y a sus alumnos –igualmente a sus colegas– cuando afirma que su preocupación por la recepción del mensaje no es tanto por el examen, sino para que los niños se apropien de él en el sentido de la utilidad que puedan hallarle en su vida. Entonces la maestra retoma la senda del proyecto didáctico, incluso menciona el ejemplo de la producción de carteles para ofrecer algún servicio en la comunidad. Sin embargo, Vania ha manifestado que en sus encuentros con los niños ha hecho hincapié en que sepan las definiciones para que en el examen las tengan bien, mientras que las oportunidades experienciales dependen del tiempo sobrante; así, su interés por coadyuvar a que los alumnos “hagan fuera de la escuela” enfrenta trabas debido a las limitaciones para vivir experiencias que propicien aprendizajes activos y se conviertan en motores para transferir significativamente el conocimiento en favor de transformar los ambientes físicos y sociales (Díaz Barriga, 2006). El proyecto, como una estrategia de enseñanza situada, coloca a los alumnos frente a fenómenos de la vida real en escenarios concretos, sin embargo, Díaz Barriga aclara que hablar de una “situación de la vida real” no se refiere solamente a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela” –como ha señalado Vania–, sino que más bien,

se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de los que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga, 2006:127).



El examen comprado –que afecta la concordancia entre la metodología de trabajo y el tipo de evaluación pertinente-, los obstáculos institucionales, las exigencias y esquematismos de la escuela y de los padres de familia, ejercen presión sobre la maestra y se erigen en barreras para desvanecer esta preocupación por que los niños muestren desempeños significativos en situaciones del mundo real.

Y su más grande preocupación no abandona su discurso. La inquietud por los mensajes que no llegan y que, por consiguiente, bloquean el logro del objetivo, está de nueva cuenta en sus palabras -al parecer, como otra manifestación de las huellas de la perspectiva de la racionalidad técnica-, aparejada al tránsito por los bimestres de trabajo con sus alumnos y a la asechancia del tiempo. Vania resume el decurso de su quehacer con el grupo refiriéndose a logros no obtenidos en el pasado, a modificaciones que en el presente posibilitan ese tan anhelado impacto del mensaje que transmite y a proyecciones futuras que le permitan constatarlo. En su discurso se sintetiza un trayecto que recorre los primeros reveses, seguramente aunados al proceso de establecimiento propio de las interacciones iniciales con los niños; la acomodación paulatina a los eventos vinculados con su función como enseñante; y el ciclo de diseño recursivo, en el que cada acto de planificación y cada acto de enseñanza se conectan e influyen el uno en otro durante todo el año escolar, provocando cambios a partir del esfuerzo por que se alcance el objetivo. El cierre del discurso torna a la necesidad de conocer el impacto que, con el proceso de enseñanza, ha conseguido con su grupo.

Finalmente, es relevante destacar que el presente capítulo ha posibilitado una mirada que atraviesa ideas importantes desde el primer capítulo siguiendo la trayectoria de Vania: las incidencias de los dos ámbitos de formación –incluso desde los documentos rectores-; las implicaciones de las condiciones institucionales y contextuales en el quehacer de la maestra; y los momentos preactivo, interactivo y posactivo configurando un ciclo de diseño recursivo en el que se entrelazan y forman parte de la complejidad del mundo de la enseñanza.

La onda de retorno- abordada por Zabalza, como un regreso a la planificación después de haber enfrentado el proceso de enseñanza, se le presenta a Vania, como una oportunidad de análisis para mirar su práctica; para valorar las expectativas y sugerencias de sus alumnos y contemplarlas; para pensar con mayor detenimiento en los cambios intempestivos acaecidos en el aula; para tomar decisiones que involucran los resultados obtenidos por los niños y los ya mencionados momentos de reflexión.

La mayor preocupación de la maestra, centrada en los escollos que encuentra para que el contenido abordado en clase llegue a sus alumnos como ella lo ha transmitido y logre impactarles, se desgaja en otras preocupaciones que influyen en su planificación, en las determinaciones rápidas en medio de la interacción – como el hecho de improvisar-, o en las vinculadas con el examen comprado, que, al parecer, deja caer su peso sobre sus concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## REFLEXIONES FINALES

Las ideas que hicieron nacer la presente investigación, emanadas de las inquietudes y desconciertos de profesores en formación -incluso de mis preocupaciones como docente- frente al proyecto didáctico como una modalidad de trabajo que desconocían o conocían superficialmente, generaron interrogantes clave que se convirtieron en motores para pensar e indagar con mayor profundidad en los avatares de quienes convierten la enseñanza en su forma de vida y, por lo tanto, en su acontecer diario, adquieren la responsabilidad política y social de imbuir a las nuevas generaciones en la cultura de la humanidad.

El interés de las primeras interrogantes mayormente se encaminaba a rastrear factores externos que, al parecer, inciden con frecuencia en el trabajo de los profesores –en el caso de esta investigación, con la condición de ser docentes frente a grupo y estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan '94-, desde que prevén actividades que pudieran tener lugar durante todo el ciclo escolar o, a más corto plazo, para el bimestre o para su encuentro habitual con los estudiantes. También me rondaban algunas preguntas vinculadas con las concepciones de los profesores acerca de la planificación y del proyecto didáctico, y comenzaba a inclinarme por saber cómo la formación de estos sujetos, tanto de vida como relacionada a las instituciones escolares, podía estar tocando su acontecer cotidiano en la escuela, y específicamente, en el aula, con sus grupos. Sobre esta base, la tesis inicial que estuvo conduciendo la investigación –aunque ambigua e imprecisa- intentaba mirar si la planificación didáctica elaborada por los profesores-alumnos de la LE '94 para Español –debido a que era una de las asignaturas que orientaba el trabajo con proyectos y a que he asumido recurrentemente los cursos de lengua en la Licenciatura-, estaba influenciada por sus historias personales, profesionales e institucionales; los fundamentos teóricos, disciplinares y metodológicos con que cuentan; las exigencias laborales y las condiciones comunitarias, escolares y de su grupo.

En la medida en que el contacto con los sujetos que colaboraron con esta investigación se hacía más regular, en que iba conociendo cómo pensaban acerca de su labor como docentes, de sus responsabilidades, de sus alumnos, de sus lugares de trabajo, de las comunidades donde laboran; en que me permitían entrar a sus mundos y verlos desde adentro, observar las interacciones con los niños y con otros agentes de la escuela y vinculados con ella, intercambiar con las directoras y escudriñar en algunas de sus disposiciones o de las que necesitan cumplir porque son indicaciones superiores, las interrogantes se fueron haciendo más profundas y los requerimientos más agudos. Así fue como la tesis se encauzó hacia los significados que, alrededor de la planificación didáctica para Español, configuran y reconfiguran profesores-alumnos de la LE '94 a partir de sus trayectorias profesionales e institucionales, incluidos los procesos formativos vividos en el ámbito de la escuela y de la Universidad. La lectura de textos que abordan el modelo del pensamiento del profesor y la formación docente, y que se detienen a analizar la importancia de la socialización profesional para los procesos formativos –en tanto ejerce una fuerte influencia en el desarrollo del conocimiento práctico, incluso, en ocasiones de mayor peso que la formación inicial, según estiman algunos autores- constituyeron una valiosa fuente para esta mirada más honda.

La elaboración del documento escrito ha sido fruto del análisis de los datos y de la interpretación, que desplegó un horizonte de alternativas para pensar en los significados de discursos y haceres de los sujetos. Las categorías medulares trazaron la ruta de construcción; de esta manera, la formación, la planificación como momento preactivo, la interactividad y la posactividad, acogieron dentro de sí tópicos muy interesantes como los encuentros y desencuentros entre el Plan de estudio de Educación Básica y el de la Licenciatura en Educación 1994; la profesionalización; las orientaciones emanadas del Consejo Técnico Escolar y la Ruta de Mejora; la planificación verdadera; el examen comprado; la oposición

entre trabajo y juego; la necesidad de controlar; la contraposición entre el tiempo físico y el vivencial; el ciclo pensamiento, acción, reflexión.

En este sentido, es necesario mencionar la relevancia de los dos primeros capítulos para tratar ideas relacionadas con esa doble formación que se ha estado abordando y que, de una forma u otra, atraviesa el resto de los capítulos. Dicha condición resulta privilegiada para los sujetos de la investigación, puesto que, en la medida en que viven en su quehacer docente el proceso de socialización profesional, que los sumerge en la cultura escolar, tienen la posibilidad de incorporar las concepciones que van construyendo desde su paso por la Licenciatura y de analizar, a partir de referentes teóricos y metodológicos, los acontecimientos que se entretajan en su práctica cotidiana. El hecho mismo de reconocer que les “falta mucho” para ejercer la profesión docente y que empuja a los sujetos a cursar la Licenciatura, despierta el interés por revisar la línea de formación que señala, cuyo eje central resulta el análisis de la práctica docente. Así, se facilita apreciar cómo los rubros de competencia sobre los que trabaja durante su tránsito la Licenciatura -cultura pedagógica; conocimiento filosófico-social; habilidades y destrezas didácticas; habilidades y capacidades para la indagación; generación de acciones sociales vinculadas con el contexto; habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo y la sociedad- pudieran entrelazarse con aquellos conocimientos profesionales que los sujetos van desarrollando en el terreno.

Igualmente hay que destacar cómo en la necesidad de ambos sujetos de contar con formación docente está la perspectiva de trabajo sobre sí mismos para efectuar su labor “de manera óptima” o para llegar a ser un “buen profesor”; pero también, en el caso de Fidel, debido a la presión ejercida desde el exterior, desde las exigencias del sistema con la Reforma Educativa legislada en 2013, que lo llevan a hablar de “profesionalización” no solo como la adquisición de ciertas competencias propias de la profesión, favorecedoras de prácticas eficaces en una situación determinada, reconocidas socialmente y que avalan sus funciones en la escuela y frente a un grupo de alumnos, que además,

pueden garantizarle cierto éxito en la evaluación obligatoria; sino también a partir del requerimiento de un título que demuestre una preparación formalmente institucionalizada y que pueda apoyarlo para su permanencia en el servicio.

En el capítulo segundo, específicamente, cobraron significatividad temas que, en un principio, parecían no destacarse; uno de ellos, la masificación de la escolaridad, que hace confluír en la escuela a niños provenientes de diversos sectores poblacionales, y por tanto, a grupos excluidos por su situación socioeconómica y cultural. La imagen de “santuario” intocable de la escuela se desmorona en los contextos comunitarios descritos por los sujetos de la investigación frente a la marginación; a la exposición a la violencia y a la hostilidad que viven los niños de sus grupos; a la desarticulación y a la desatención familiar; al rezago académico de los alumnos, proveniente de las condiciones desfavorables de su medio, que resultan adversas para los juegos escolares. Niños que exhiben un capital cultural empobrecido, cuyo mayor exponente es el limitado lenguaje que utilizan, discordante con requerido por la escuela, en el caso de Vania; niños agotados por el trabajo o por la función de acompañantes que les corresponde desempeñar mientras los padres trabajan, en el caso de Fidel.

Dos oposiciones interesantes también llamaron la atención en este capítulo: la comparación frecuente de Vania entre las escuelas donde laboraba anteriormente y la actual, que no le permite realizar muchas actividades en beneficio de sus alumnos; así como las referencias continuas de Fidel a sus dos trabajos: el de comunicador social en Gobierno y el de docente; este último, en franca desventaja. Para Vania, no contar con internet, ni con biblioteca, ni con el apoyo de los padres “acá”, en esta escuela, son escollos para la realización de las tareas académicas. Aquellas oportunidades para la búsqueda y el aprendizaje conjunto se quedaron en otras escuelas; “aquí” priman el desinterés familiar y el de los niños, escasean los espacios propicios para intercambios fructíferos y los materiales para actividades novedosas. Fidel, por su parte, ha mostrado sentido de propiedad cuando, al asumirse como comunicador, utiliza

las expresiones “mi trabajo” o “mi jornada de trabajo”; mientras que al aludir a su labor docente es recurrente el distanciamiento: habla de “la escuela” y la docencia”. Sus funciones como profesor parecen ser un añadido para el que no alcanza el tiempo; la planificación se cuenta entre las tareas para las que el tiempo disponible se esfuma.

En el tercer capítulo son los acontecimientos que rodean a la planificación los que llenan el espacio. La pregunta que se coloca en el centro y que se va contestando mientras avanza el capítulo es “¿Cómo le hago?”, que deja ver las inquietudes y necesidades de los sujetos con respecto a la planificación como una preconcepción de las actividades con miras a la interacción en el aula, donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas inquietudes y necesidades aparecen relacionadas con las propias ideas y maneras de hacer de los sujetos, a la vez que con planteamientos externos vinculados al currículo formal, a las exigencias de la escuela y de los padres, a las condiciones contextuales y los requerimientos de los mismos niños.

Entonces, el desafío que representa la planificación toma diversos cursos. Si para ambos docentes es un requisito que debe cumplirse porque se convierte en un documento solicitado por la dirección de las escuelas, mientras Vania se envuelve en un ritual desde el que idea el posible camino que guiará el encuentro con sus alumnos y con el conocimiento, Fidel compra o pide prestadas las planificaciones.

Aunque el esfuerzo y el tedio agobian a Vania cuando tiene que sentarse a idear el “cómo le hago” frente a diferentes documentos, entre ellos los programas y Libros de texto, que a su vez evocan “el examen comprado”, muy ajustado a las propuestas de este último material curricular, la maestra se implica en el proceso de planificación pensando también en los intereses de sus alumnos, en actividades que los convoquen, en sus sugerencias. Pero el agobio tiene varias procedencias y aun cuando sus intenciones se dispongan a plantear actividades creativas, que incluso trascienden las paredes del aula, aparecen obstáculos

diversos que abarcan las limitaciones en recursos, los criterios emitidos por los padres, las propias características de su grupo y las imposiciones institucionales. El proyecto didáctico como estrategia de enseñanza situada, generador de aprendizajes derivados de experiencias significativas, cede lugar a las presiones del aula cerrada; a la visión de trabajo en oposición al juego y a la concepción del saber separado del hacer; a la evaluación que privilegia un examen obligatorio dictado por la directora y, como consecuencia, a la medición.

Lo laborioso del proceso lo encuentra Vania, igualmente, en el reconocimiento de la imprevisibilidad del aula, donde los planes elaborados se exponen a transformaciones debido al complejo y ambiguo mundo del salón de clases. Lo que ha pensado puede quedarse en el escritorio –confirmándole el carácter de documento escrito para entregar, en que la maestra ha insistido - y darle margen a la improvisación, que a pesar de no considerarla una salida adecuada, le permite responder a los requerimientos del momento, aportándole soluciones en situación. El hecho de idear antes del encuentro con sus alumnos y en la interacción misma, dibuja caminos para idear después.

A Fidel la salida de las planificaciones compradas o prestadas no lo exime por completo, a pesar de que parece sustituir el momento en el que el profesor se sienta a esbozar el curso que podrían seguir las actividades en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Leer el contenido de las planificaciones y revisar si concuerdan con las propuestas del Libro de Texto, son acciones que el profesor debe realizar antes de la interacción en el aula. Asimismo, hay otras presiones que se agolpan sobre él, puesto que, contradictoriamente, desde la dirección se exigen planificaciones verdaderas y se prohíben las compradas o bajadas de internet. A decir de la directora, las planificaciones verdaderas deben contemplar las características del grupo y serle útiles al profesor, quien tiene la orientación de palomear las actividades que realice y de valorar su funcionamiento. Por otra parte, la línea trazada por la Ruta de Mejora, cuya prioridad es el desarrollo de la lengua escrita, impele a especificar, desde la planificación, su cumplimiento en el aula.



Concebir la planificación como un documento escrito para entregar, en ambos casos, es una condición que parece opacar la necesidad de proyección para delinear el curso de la enseñanza y propiciar el aprendizaje de los niños.

Las rutinas, los recursos para lograr el control de grupo, las reacciones de los niños frente a las actividades del aula y las tensiones provocadas por el tiempo físico, son manifestaciones que, en el cuarto capítulo, acarrea el trabajo docente y que son fruto de los movimientos entre la planificación y la interacción.

Las rutinas, como rituales durante la interacción, posibilitan cierto control para los acontecimientos en el aula, no solo para el desarrollo de las actividades, sino también para el mantenimiento del orden. Cuando son compartidas por los alumnos, favorecen su cooperación en la interacción; cuando se rompen pueden impulsar tomas de decisiones inmediatas por parte del profesor. Así, las tareas indicadas para la casa constituyen un puente que va de una clase a otra, y cuando son realizadas por los alumnos, facilitan la apertura y el decursar de la jornada; la lectura diaria, en el caso de Fidel, introduce a los niños en una serie de acciones que marcan la dinámica, el ambiente y el tiempo de la clase; el uso de Libro de Texto, fundamental para Vania, llega a preceder a la consulta de la planificación en el tránsito de clase a clase, cuando tras la respuesta de sus alumnos, recuerda las últimas actividades efectuadas y determina las que deben continuar.

Como parte del control que, tradicionalmente, el docente debe ejercer sobre el grupo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la disciplina continúa siendo una condición que se estima favorable para el trabajo en el aula, y los recursos empleados por los sujetos de la investigación para conseguirla son variados: las llamadas de atención son frecuentes en el salón de los dos sujetos, aunque con tonos paternalistas y solícitos en boca Fidel; las amenazas, los conteos y los sarcasmos son recurrentes para lograr la estabilidad en el ambiente del salón de Vania.

Por otra parte, los matices que adquiere la interacción están conectados con las reacciones de los niños ante las actividades, previstas en la planificación, ajenas a ella o modificadas en el momento de la clase. La oportunidad de vivir el juego, cuando ambos docentes lo propician, estimula la participación de los niños, que se involucran en el establecimiento de las reglas, colaboran entre ellos y con el docente, y se entregan a la diversión. En cambio, la apatía emerge con la orientación de trabajos individuales que suelen llenar, con asiduidad, el espacio y el tiempo en el salón: copiar, responder preguntas o dibujar, son acciones que los alumnos rechazan y para las que tienen expresiones de desgano y aburrimiento.

Y es la contraposición entre el tiempo físico y el vivencial, la encargada de cerrar el capítulo. El tiempo físico disponible para darles curso a las actividades directamente vinculadas al tratamiento de contenido curricular constituye una amenaza para el cumplimiento de los propósitos trazados. La previsión del tiempo físico, correspondiente en ambos casos a la visión mecanicista y fragmentada -que se ha instituido- de la jornada escolar, se ve forzada al ajuste en la interacción frente al fenómeno de la intensificación del trabajo del profesor, a las frecuentes interrupciones y transgresiones. El tiempo potencialmente productivo, que pudiera propiciar vivencias generadoras de aprendizaje, sufre constantemente las repercusiones del tiempo inerte.

Finalmente, el capítulo con que concluye el escrito, se encarga de seguir el trayecto recorrido por Vania a partir de la planificación, durante la interacción y sobre la base de las huellas que dejan estos dos momentos para implicarse en nuevos procesos de pensamiento hacia la proyección de futuras acciones en el aula. Es la maestra la única protagonista en el capítulo, en tanto Fidel declara comprar o pedir prestadas las planificaciones que debe entregar y deja trucas las posibilidades de acceso a otras manifestaciones que pudieran tener lugar con la realización de dicha tarea.

Es la onda de retorno, entendida como un regreso provechoso a la planificación después de haber enfrentado el proceso de enseñanza y una valoración de sus acciones y de los resultados obtenidos por los alumnos –donde se deja sentir otra vez el peso del examen comprado-, la que constituye la columna vertebral del capítulo. Los acontecimientos imprevistos del aula, las decisiones que adopta en situación, así como los comentarios vertidos por los niños en entrevistas que programa, conforman una urdimbre que se traduce en otras maneras de preparar lo que serán los nuevos encuentros interactivos.

Las preocupaciones que afloran mientras se desarrollan los proyectos con el grupo y cuando se sume en reflexiones posteriores resultan igualmente interesantes. Su mayor inquietud, la transmisión del mensaje a sus alumnos, cuyo contenido responde al currículo formal. La angustia, que aparece reiteradamente en las palabras de la maestra cuando tiene que abundar sobre esta inquietud, se relaciona con la posible respuesta de los niños, con la rendición de cuentas que traen consigo los procesos evaluativos y con su mismo proceder en el aula. Ese proceder la hace dudar de la forma de enseñanza que ha puesto en práctica y la conduce a valorarlas y repensarlas.

No se puede dejar de mencionar, partiendo de esta acentuada preocupación por la transmisión y recepción del mensaje, la concepción de la enseñanza que se vislumbra en las palabras de Vania. La idea de la transmisión de conocimientos parece pervivir en ella, a pesar de declarar que planifica y pone en juego en el aula el proyecto didáctico, que es la propuesta de trabajo para Español señalada por los documentos oficiales. Un mensaje que se desvirtúa cuando hace contacto con sus alumnos, es para la maestra una señal de falla de la enseñanza, y por ende, un fracaso profesional.

Resta reiterar que la presente investigación, efectuada en un momento coyuntural del sistema educativo mexicano, por las constantes reformas y modificaciones curriculares acaecidas desde la irrupción del enfoque de competencias, ofrece la posibilidad de observar algunas consecuencias de

dichos cambios para la labor docente, entre ellos, los concernientes al proceso de planificación, con fuertes incidencias para los haceres del aula. De esta manera, puede servir de sustento a otros estudios no muy lejanos que se interesen por la temática, con el advenimiento del nuevo modelo educativo que se echará a andar en el ciclo escolar 2018-2019.

## REFERENCIAS

- Academia Mexicana de la lengua (2015). *Diccionario de Mexicanismos* (<http://www.academia.org.mx/hijole>)
- Álvarez de Lara (2011). El concepto de niñez en la convención sobre los derechos del niño y en la legislación mexicana, *Publicación Electrónica*, núm. 5, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM
- Apple, Michael (1993). "El libro de texto y la política cultural", en *Revista Educación 301, Europa y la Educación 1993*, mayo-agosto, pp.109-126
- Apple, Michael (1989). "Economía de la vida escolar", en *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, pp.63-89
- Altet, Marguerite (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas", en Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, Fondo de Cultura Económica, México
- Báez García, Mireya (2006). *Hacia una comunicación eficaz*, Cuba, Editorial Pueblo y Educación
- Ball, Stephen (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia
- Barbero González, José Ignacio (2005). "La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital 'cuerpo' en Educación Física", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 39, pp. 25-51
- Blanco, Nieves (1994). "Materiales curriculares", en Angulo, José Félix y Nieves Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp.175-185

- Bernstein, Basil (1999). "Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas", en *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, España, Morata
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Editorial Laia
- Camps, Anna y Teresa Ribas (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Secretaría General Técnica
- Clark, Ch. (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes", en *La enseñanza de la investigación III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós-MEC, pp. 444-531
- Corona, Yolanda, Graciela Quinteros y María Morfín (2003). *El juego de la existencia. ¿Cómo participamos?* Versión modificada de la ponencia para el diplomado de cultura infantil, Alas y Raíces a los niños, CONACULTA, nov/dic 03.
- Crozier, Michael y Friedberg Erhard (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana
- Davini, M. (1995). "Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas", en *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, pp.77-98
- Delamont, S. (1984). "Que comience la batalla", en *La Interacción didáctica*, Bogotá, Cincel-Kapeluz
- Descombe, Martín (1985). "El aula cerrada", en Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudio del trabajo docente*, SEP, Ediciones El caballito, pp.103-108

Diario Oficial, 29 de agosto de 1978, Secretaría de Educación Pública, *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*

Diario Oficial de la Federación. *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 26 de febrero de 2013

Diario Oficial de la Federación. *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, 19 de septiembre de 2013

Díaz Barriga, Ángel (2001). "Estudio Preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad", en Díaz Barriga, Ángel (comp.), *El examen. Textos para su historia y debate*, México, Plaza y Valdés, pp.11-28

Díaz Barriga, Frida (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.5, N°2, pp. 105-117

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores

Dubet, Francois (2006). "Sociología de la experiencia escolar", en *COMIE. Octavo Congreso de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, México, COMIE, pp.51-78

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada

*Educación*. Publicación de Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Nueva Época, Año 9, N° 13, 1

Eisner, E. (1998). "¿Qué hace cualitativo a un estudio?", en *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.

- Enríquez, Eugene (2002). "La formación y los formadores", en *La institución y los organizadores en la educación y la formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- Erickson, Frederick (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación en la enseñanza", en *La enseñanza de la investigación II*, Barcelona, Paidós-MEC
- Erickson, Frederick (1999). "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier y Díaz de Rada Ángel (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*, Madrid, Editorial Trotta  
(<https://es.scribd.com/doc/315296288/LECTURAS-de-ANTROPOLOGIA-EI-Discurso-en-EI-Aula-Como-Improvisacion-F-Erickson>)
- Esteve, J.M. et.al. (1995). *Los profesores ante el cambio social*, España, Anthropos
- Esteve, José M. (2010). "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, México, Siglo veintiuno editores
- Fandiño, Graciela María (2007), *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*, Colombia, UPN (Colección Tesis Doctorales)
- Fierro, Cecilia et.al. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós
- Fons Esteve, Monserrat (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, España, Graó
- Galaburri, María Laura (2008). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso en construcción*, SEP/Novedades Educativas, México



Gimeno Sacristán, José (2001). “Los materiales y las condiciones de enseñanza”, en *Docencia y cultura escolar*, Lugar Editorial, Buenos Aires (<http://www.docfoc.com/gimeno-sacristan-jose-2001-los-materiales-y-las-condiciones-de-ensenanza>)

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Ediciones Morata

Giner de los Ríos, F. (2001). “O educación, o exámenes”, en Díaz Barriga, Ángel (comp.), *El examen. Textos para su historia y debate*, México, Plaza y Valdés, pp.72-82

Gómez de Silva, Guido (2001). *Diccionario Breve de Mexicanismos*, México, Fondo de Cultura Económica (<https://tajit.memberclicks.net/assets/documents/diccionario%20breve%20de%20mexicanismos%20segun%20guido%20gomez%20de%20silva.pdf>)

Guber, Roxana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Colombia, Grupo Editorial Norma

Guber, Roxana (2004). *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.

Harf, Ruth (s/f). *Poniendo la Planificación sobre el tapete*. Conferencia. ([http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf))

Hargreaves, Andy. (1992). “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”, en *Revista de Educación*, núm. 298, pp.31-53

Hargreaves, D. (1986). *Las interacciones interpersonales en educación*, Madrid, Narcea

INEE (2008). *PISA en el aula: Lectura*, México

- Lomas, Carlos y Amparo Tusón (2009). “El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas”, en *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, México, Edere
- Lortie, Dan C. (1985). “Las condiciones de trabajo en el aula”, en Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudio del trabajo docente*, SEP, Ediciones El caballito, pp.93-97
- Marcelo García Carlos (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martinic, Sergio (2015). “El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile”, en *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, abr.-jun. 2015 479
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, México, Colofón
- Morrillas González, Carlos (1990). “Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego”, *Enrahonar* 16
- OECD (2014). “¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación?”, en *PISA in Focus-12/2014* (Diciembre) ([http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46\\_esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668](http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46_esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668))
- Ornelas, Carlos (2012). “Promesa, formalismo y frustración” y “Poder, transes y empantanamiento”, en Ornelas, Carlos; *Educación, colonización y rebeldía*, México, Siglo XXI, pp.103-123 y 124-167
- Pansza González, Margarita (1988). “Instrumentación didáctica. Conceptos Generales”, en *Planeación, comunicación y evaluación del aprendizaje. Guía del Estudiante. Antología Básica*. Licenciatura en Educación. Plan 1994

- Palacios, Jesús (1984). "Bourdieu y J.C Passeron; CH. Baudelot y R. Stablet", en *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, ED. Laía, Barcelona. pp. 436-482
- Pérez, Ángel y José Gimeno (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Infancia y aprendizaje*, 1988, 42, pp. 37-63
- Pérez Gómez, Ángel I. (1987). "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica", en *Revista de Educación 284. Teoría de la formación del profesorado*, septiembre-diciembre 1987, pp.199-221
- Pérez Gómez, Ángel I. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2)
- Perrenoud, Philippe (2000). "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?", en *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, Chile, XIV, núm.3
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, España, Graó, Biblioteca de Aula
- Perrenoud, Philippe (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, México, Graó/Colofón
- Remedi, Eduardo (1999). "El trabajo institucional y la formación docente" (pp.133-145), en Eduardo Remedi (Coord.) *Encuentro de investigación educativa*, México, Plaza y Valdés
- Rockwell, E. (2002) "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar" 207-234, en Luz Elena Galván et.al. *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: ISCEEM/Colegio mexiquense.

- Rokcwell, E. (2009). “La relevancia de la etnografía”, en *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós
- Rokcwell, E. *et.al.* (1997). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”, en *Investigación en la escuela*, N° 4
- Saint Onge, Michel (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México, SEP
- Sánchez Cervantes, Alberto (1999). “El uso del diario escolar en el aula”, en *Transformar nuestra escuela*, Año 2, No. 3, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Dirección General de Investigación Educativa, marzo de 1999, p.6-7
- Salinas Fernández, Dino (1994). “La planificación de la enseñanza: técnica, sentido común o saber profesional”, en Angulo, José Félix y Nieves Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe (<https://es.scribd.com/doc/32160879/planificacion>)
- SEP (2006). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México
- SEP (2006). *Plan de Estudios. Educación Básica. Secundaria*, México
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México
- SEP (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2ª y 5ª grados. Módulo 2: Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático*, México
- ([https://issuu.com/irvinggardea/docs/modulo\\_2\\_guia\\_participante](https://issuu.com/irvinggardea/docs/modulo_2_guia_participante))
- SEP (2011 a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México

- SEP (2011 b). *Programas de Estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado*, México
- SEP (2012). *La Planificación didáctica I. Tercera Sesión de Trabajo Académico para el Consejo Técnico Escolar. Ciclo Escolar 2011-2012*
- SEP (2013). *Material curricular de apoyo a la planificación didáctica. Quinto grado. Primaria (Primer Bimestre)*
- SEP (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*
- SEP (2015 a). *Guía Técnica. Planeación didáctica argumentada. Primaria. Docentes*, Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente
- SEP (2015 b). *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Docente. Educación Primaria*, Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente
- SEP (s/f). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica.*
- SEP (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica.*
- Shön, Donald A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España, Paidós.
- Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tejada Fernández, José (1998). "El profesor como agente de innovación", en *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores)*, Málaga, Ediciones Algibe

- Tenti Fanfani, Emilio (2007). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”, en *Revista Educación y Sociedad* Vol.28 num.99 CEDES, Argentina, pp. 335-353
- Tenti Fanfani, Emilio (2008). “Introducción. Mirar la escuela desde afuera”, en *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Argentina, Siglo veintiuno editores, pp. 11-26
- Tenti Fanfani, Emilio (Coord.) (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, Secretaría de Educación Pública de México, IPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires
- Torres Hernández, Alfonso (2012). “Las tareas escolares ¿pesadilla o aprendizaje?”, en *Apuntes Pedagógicos*, Milenio, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, pp.189-192
- UPN (1996). *Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. Guía del Estudiante. Antología Básica*. Licenciatura en Educación. Plan 1994
- UPN (1994a). *El aprendizaje de la lengua en la escuela. Guía del Estudiante. Antología Básica*. Licenciatura en Educación. Plan 1994
- UPN (1994b). *Planeación, comunicación y evaluación del aprendizaje. Guía del Estudiante. Antología Básica*. Licenciatura en Educación. Plan 1994
- UPN (1994c). *Programa: Reformulación curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio*. Licenciatura en Educación. Plan 1994
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). “La profesión docente y la ética del cuidado”, en *Revista Electrónica de Investigación educativa* [Número Especial]. (<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>.)

Zabalza Beraza, Miguel (1986). "Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico", en *EUSAL Revistas, Gestor Online*, Vol. 4, pp.109-138 (<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3306/3331>)

# **ANEXOS**



Anexo 1



# SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

## SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA QUINTO  
GRADO,

A PARTIR DE LOS

PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011

**CICLO ESCOLAR 2014-2015.**

**ESCUELA:**

**C.C.T**

**ZONA ESCOLAR, SECTOR**

**UBICACIÓN:**

**ELABORA:**

**DIRECTORA DEL PLANTEL:**

**SEPTIEMBRE, 2014.**

**ASIGNATURA:**

## **ESPAÑOL**

**Estándares curriculares:**

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

**Competencias comunicativas:**

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

### **BLOQUE 1**

#### ***PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: REESCRIBIR RELATOS HISTÓRICOS PARA PUBLICARLOS.***

**Tipo de texto:** Narrativo

**Aprendizajes esperados:**

- Identifica información complementaria en dos textos que relatan sucesos relacionados.
- Registra, en notas, los aspectos centrales de una exposición oral.
- Organiza un texto en párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.
- Usa palabras y frases que indican sucesión y simultaneidad, así como relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico.

**DESARROLLO DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS:**

- Después de haber realizado la exploración propia de su libro de texto, el alumno se ubicará en su índice, en el primer bloque, y leerá en voz alta las tres prácticas sociales del lenguaje que se trabajarán en éste. El docente iniciará el análisis de los tres títulos, preguntando a los alumnos qué creen que se realizará en cada una y cuál les resulta más interesante a partir del nombre, y a partir de los comentarios, se dará apertura a que elijan con cuál de las tres prácticas desean comenzar. Una vez que se

haya elegido (por votación si es necesario) se dirigirán a ésta y leerán su propósito.

**Práctica social del lenguaje 1: Reescribir relatos históricos para publicarlos.**

**Tiempo estimado de duración del proyecto:** 10 días.

**Material:**

Hojas blancas y de color.

- Después de leer el propósito de la práctica social del lenguaje, el docente pedirá al grupo que comente, con sus propias palabras, por qué será importante realizar este proyecto, cómo creen que vaya a apoyar su aprendizaje y cómo les gustaría realizarlo (en esta parte pueden tomarse sugerencias de los alumnos e integrarse a la planeación, si el docente las considera oportunas).
- Para obtener conocimientos previos, el docente preguntará al grupo: ¿Qué es un relato histórico? ¿A qué les suena? ¿Conocen alguno? ¿Cuál? ¿Cómo saben que es un relato histórico? Los títulos que vayan dando los alumnos, se irán anotando en el pizarrón, y después se cuestionará cada uno de ellos, para saber si es un relato histórico o no (si el alumno menciona otro tipo de textos que puede confundir con relatos históricos, como leyendas o mitos, se preguntará al grupo si es un relato histórico y por qué sustentan su idea de si lo es o no).
- El docente iniciará la lectura de un ejemplo de relato histórico (pág. 9) y pedirá a los alumnos que vayan siguiendo la lectura; al terminar el primer párrafo, se irá comentando colectivamente sobre el contenido. La actividad se irá repitiendo en cada párrafo, con un alumno distinto.
- Una vez leído el texto base, se pedirá a los alumnos que exploren los siguientes tres textos (coronación de Iturbide, movimiento a favor del imperio y el delito de Iturbide) del mismo tema (Agustín de Iturbide) y elijan uno, el cual deberán leer de manera individual.
- Cuando se haya realizado la lectura de los textos, el docente armará equipos según el texto que cada alumno haya elegido. Una vez conformado equipos (no más de 5 personas), el docente pedirá que comenten el texto que leyeron, y si es necesario, lean nuevamente, para enriquecer su lectura.
- Cada equipo armará un borrador sobre la historia de Agustín de Iturbide, tomando información del texto que se leyó de manera grupal, y el texto

que ya comentaron y analizaron, y lo compartirá al resto del grupo; para ello, el docente guiará a los alumnos con las preguntas clave para armar el inicio, el desarrollo y el final de un relato (utilizar presentación de power point “armar relatos históricos).

- A partir de las preguntas clave, que responderán al ir realizando su texto, el docente irá revisando el trabajo de cada equipo, aportando sugerencias.
- De manera grupal, el docente preguntará a cada equipo cómo realizaron su borrador, qué información ocuparon y si es coherente la redacción. Aquellos equipos que eligieron el mismo subtema, intercambiarán sus borradores, los leerán y les harán sugerencias sobre lo que les faltó, o cómo pueden mejorarlo.
- Para que los alumnos analicen si su relato está completo, leerán las preguntas (sobre su tema) que están debajo de su texto elegido, y verán si tales preguntas pueden ser contestadas con su texto.
- Con base en los comentarios que hayan recibido, los alumnos corregirán y rearmarán su relato histórico sobre Agustín de Iturbide, y lo entregarán como trabajo de equipo.
- El docente pedirá a cada alumno que elija un hecho histórico de su preferencia, y que busque información del mismo en mínimo dos fuentes diferentes; para ello, preguntará de manera grupal en qué fuentes se puede consultar, para que todos los alumnos las consideren (libros, enciclopedias, internet, etc.).
- El alumno realizará la reconstrucción de su propio hecho histórico elegido, a partir de las preguntas que se sugieren para realizar el inicio, el desarrollo y el final, (si es necesario, el docente recurrirá nuevamente a la presentación de power point) y lo entregará como primer proyecto de bloque.
- Nota: El docente hará hincapié en que las referencias de internet deben ser confiables; sugerir a los alumnos que busque en páginas con terminación “.org” o “.gob”, o aquellas que vengan en formatos pdf.

**Práctica social del lenguaje 2: Analizar fábulas y refranes.**

**Tiempo estimado de duración del proyecto:** 12 días.

**Material:**

-Papel bond.

-Plumones de colores.

-Hojas blancas y de color.

- El docente pedirá a un alumno que lea el propósito de la práctica social a iniciar, y que lo explique con sus propias palabras.
- El docente recuperará inquietudes de los alumnos con las preguntas: ¿Para qué hacer este proyecto? ¿De qué nos va a servir? ¿Cómo creen que vamos a realizarlo? ¿Qué les gustaría hacer como producto de este proyecto?
- Para recuperar conocimientos previos: ¿Quién ha escuchado algo como “el que mucho abarca, poco aprieta” o “el pez por su propia boca muere”. ¿Dónde lo han escuchado? ¿De quién lo escucharon? ¿En qué situaciones lo estaban diciendo? ¿Qué significan esas frases? ¿Qué son estas frases? ¿Qué otras conocen? ¿En qué situación las han escuchado? ¿Ustedes han usado alguna? ¿Por qué las usa la gente?
- El alumno investigará en casa, con familiares o amigos, refranes populares que se utilicen en la comunidad, los anotará en su cuaderno y también deberá anotar en qué situaciones los han usado.
- En clase, los alumnos compartirán sus refranes que hayan llevado, así como la situación en la que se dijeron; el docente deberá anotar en el pizarrón todos los que los alumnos mencionen, y después los analizarán. ¿En qué situación lo utilizarían ustedes? Si hay refranes que son iguales pero les cambia alguna palabra, preguntar al alumno por qué cree que tenga palabras distintas si se trata del mismo, por ejemplo, “árbol que nace torcido, jamás su rama endereza”; en este caso, la palabra “rama” puede ser cambiada por “tronco”.
- Los alumnos anotarán en su cuaderno, los refranes que más les hayan gustado, y se elegirán de forma grupal 10, para que se escriban en papel bond y se coloquen en el pizarrón verde.
- Las palabras nuevas que el alumno vaya utilizando (refrán, moraleja, y palabras que estén contenidas en fábulas o refranes) las escribirá en hojas blancas y las pegará en el pizarrón verde, para realizar su vocabulario.
- ¿Qué es para ti un refrán? A partir de esta pregunta, el alumno realizará su propio concepto en su cuaderno.
- ¿Qué es una fábula? Preguntará el docente al grupo, sus respuestas las irá anotando en el pizarrón. ¿Cuál creen que es la diferencia entre un refrán y una fábula? Los alumnos escribirán sus ideas en su cuaderno.
- El docente leerá en voz alta, la fábula “el cuervo y el zorro” que se encuentra en la página 21 del libro de texto, y la analizará con el grupo: ¿Qué palabras son nuevas para ustedes? Encerrarlas. ¿Qué significan? Si

es necesario, se buscarán en el diccionario y posteriormente se leerá de nuevo. ¿Qué pasó con el cuervo? ¿Por qué perdió su queso? Apoyarse con las preguntas de la página 22 del libro de texto, para apoyar el análisis.

- El alumno identificará y escribirá la moraleja de esta historia en su cuaderno; se espera que a partir de las preguntas, el alumno comprenda que la finalidad de la historia es dar una enseñanza. Para corroborar esta idea, se pedirá al alumno que lleve al aula otras fábulas que sean contadas por sus padres o abuelos, o que sean investigadas en libros o internet. Se elegirán tres y se leerán al grupo, y se analizarán de la misma manera, extrayendo la moraleja de cada una.
- ¿Qué refranes se relacionan con las moralejas de nuestras fábulas? En parejas, los alumnos deberán encontrar un refrán que se asemeje a la moraleja de las fábulas.
- ¿Qué es una moraleja? ¿En qué se parece al refrán? Los alumnos realizarán esta comparación en su cuaderno y después de manera oral con el grupo.
- Una vez realizado este ejercicio de manera grupal y en equipos, los alumnos analizarán fábulas, extraerán moralejas y lo relacionarán con refranes de manera individual, en su tabla de la página 24 de su libro de texto. Dicha tabla la compartirán con sus compañeros, intercambiando libros y posteriormente leyendo algunas al grupo.
- Como producto final, el alumno elegirá un refrán, e inventará una fábula tomando dicho refrán como moraleja. Los alumnos intercambiarán sus fábulas, leerán las de sus compañeros y si se requiere, le harán correcciones ortográficas. Las fábulas, ya corregidas, serán entregadas al docente, quien las pegará en las ventanas del salón, con vista hacia afuera, durante un tiempo determinado por los mismos alumnos.

**Práctica social del lenguaje 3: Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen a la comunidad.**

**Tiempo estimado de duración del proyecto: 13 días.**

**Material:**

- Hojas de papel.
- Cartulinas de color.
- Plumones.
- Anuncios publicitarios.

- Antes de leer el propósito de la práctica social del lenguaje, el docente pedirá al alumno que escriba en una hoja, lo que cree que realizará en este proyecto, cómo le gustaría hacerlo y qué actividades le gustaría realizar y/o cambiar respecto a las que ya se han trabajado. De igual manera, en otra hoja, representará en un dibujo, un anuncio publicitario que recuerda porque le ha impactado, y lo que anuncia. Las hojitas se doblarán y se depositarán en una bolsa. El docente tendrá escritas las preguntas en el pizarrón. Iniciará sacando una de las hojas y leerá las preguntas y respuestas en voz alta al grupo, las ideas respecto a la metodología de trabajo, las someterá a votación dentro del grupo, según estén de acuerdo o no en lo que se manifiesta, e irá anotando los acuerdos a los que llegue el grupo. Las respuestas de los anuncios que han impactado, serán leídas después.
- El docente, al finalizar esta actividad deberá tener en consideración lo que los alumnos hayan elegido para introducirlo a la planeación, y posteriormente se comentarán sus respuestas respecto a los dibujos de los anuncios que más les hayan impactado. ¿Cuántos de ustedes conocen este anuncio? ¿Dónde lo vieron? ¿Por qué se les hizo atractivo?
- Si algún alumno menciona canciones o slogans, el docente deberá explotarlos, preguntando al grupo quién lo conoce y dónde lo ha escuchado.
- ¿Qué necesita tener un buen anuncio? El docente pedirá a los alumnos que escriban esa pregunta y su respuesta en su cuaderno, y después, pedirá que lean el texto “anuncios, anuncios y más anuncios” y su texto previo, de la página 27 del libro de texto, para que comparen sus respuestas con lo que ahí se menciona. ¿Qué les faltó? Complementar su idea.
- De manera grupal, se analizarán los dos anuncios de la misma página. ¿Qué propósito tiene cada anuncio? ¿El propósito es el mismo?
- ¿Todos los anuncios tendrán el mismo propósito? Se discutirá sobre esta idea de manera grupal, y después se discutirán las diferencias entre un anuncio publicitario y propaganda; si el alumno no llega a esta idea, se apoyarán de la página 28 de su libro de texto.
- Cada alumno deberá llevar como mínimo 5 dibujos de anuncios vistos en televisión, 5 anuncios que haya visto en la calle y 5 recortes de anuncios de periódicos o revistas.
- El docente armará equipos de 5 alumnos con un juego organizado (se recomienda “toca azul”), y una vez en equipos, cada uno elegirá uno de



sus anuncios que haya llevado, y los analizarán en la tabla de la página 29 del libro de texto, por sus elementos (producto, frase, imagen, propósito). De los 5 analizados, cada equipo expondrá uno al resto del grupo, procurando mencionar su propósito, los recursos que lo hacen atractivo (estereotipos, eslogan, imágenes, etc.), y el producto que anuncian.

- Cuando cada equipo esté analizando su anuncio con el resto del grupo, el docente incitará el análisis del anuncio, de si es engañoso o confiable, y de cómo pueden darse cuenta de ello (para apoyar este análisis, el docente puede basarse en las páginas 29 y 30).
- El docente colocará dos anuncios en el pizarrón, uno con adjetivos y otro sin ellos. ¿Cuál impacta más? ¿Por qué? ¿A cuál le harían más caso? Al abordar el tema de adjetivos, los alumnos deberán pensar en cual adjetivo le quedará al anuncio al que le falta, y escribirán ejemplos de adjetivos en su cuaderno. Elegirán un objeto del aula e intentarán realizar un slogan para éste, utilizando adjetivos para realizarlo.
- El docente presentará a los alumnos, eslogan (elegidos de los anuncios de los niños, si los hubiera, si no, de anuncios reales) que contengan adverbios, y preguntará a los alumnos sobre su utilidad.
- Los alumnos realizarán definiciones de adjetivos y de adverbios, y realizarán ejemplos en una cartulina, y los pegarán en el salón.
- Con éstos u otros nuevos, los alumnos se reunirán nuevamente en sus equipos y realizarán un anuncio publicitario con eslogan de un producto o servicio que en la comunidad se proporcione, definirán el propósito, a quién va dirigido, los recursos gráficos, y elegirán los lugares en los que puede publicarse. Una vez realizada la planificación, realizarán un borrador, y después de que el docente lo haya revisado en coherencia y ortografía, lo realizarán en cartulina. El mejor anuncio será publicado en la comunidad, donde los alumnos lo hayan elegido.

### **Evaluación:**

- Listas de cotejo.
- Participación de los alumnos en las discusiones.
- Desempeño del alumno en las actividades del aula.
- Participación y trabajo en equipo.
- Investigaciones y tareas de casa.
- Examen escrito (valor del 15%).
- Actividades individuales.
- Asistencia.

## Anexo 2<sup>101</sup>

<b>PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE</b>	<b>LEER Y ELABORAR CROQUIS O MAPAS</b>
<b>ÁMBITO</b>	Literatura
<b>PROPÓSITO</b>	Describan las características de los croquis.
<b>PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO</b>	<p>Discusión sobre las características de los croquis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción oral de un trayecto.</li> <li>• Representaciones del trayecto, usando un modelo de croquis.</li> <li>• Lista con las indicaciones que se deben seguir para llegar de un lugar a otro.</li> <li>• Borradores del croquis, en los que se localicen lugares importantes.</li> <li>• Descripciones de los trayectos representados en los croquis, con las siguientes características:             <ul style="list-style-type: none"> <li>--Claridad y precisión de las indicaciones y los puntos de referencia.</li> <li>--Abreviaturas.</li> <li>--Nombres de las calles.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Tipo de Texto</b>	Descriptivo
<b>ESTÁNDARES CURRICULARES A TRABAJAR</b>	
<p><b>PROCESOS DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS</b>            Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.            Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa, y adapta su lectura a las características de los escritos.            Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.</p> <p><b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</b>            Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.            Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.            Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.            Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.            Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.</p> <p><b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES Y PARTICIPACIÓN EN EVENTOS COMUNICATIVOS</b>            Distingue el estilo, registro y tono de acuerdo con el contexto, la audiencia y las necesidades.            Expone de manera oral conocimientos, ideas y sentimientos.</p> <p><b>CONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS, FUNCIÓN Y USO DEL LENGUAJE</b>            Usa convencionalmente signos de interrogación y admiración, guiones para introducir diálogos, así como puntos y comas en sus escritos.            Emplea mayúsculas al inicio de párrafo y después de punto.            Incluye citas textuales y referencias bibliográficas en sus textos.</p>	

<sup>101</sup> Se han recortado las líneas que contenían el nombre del profesor y de la escuela, el sector, la zona escolar y la clave del centro de trabajo.

**ACTITUDES HACIA EL LENGUAJE**

Discute sobre una variedad de temas de manera atenta y respeta los puntos de vista de otros.

APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN
<p>Interpreta croquis para identificar trayectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las siglas, las abreviaturas y los símbolos usados en los croquis.</li> <li>• Interpreta y utiliza el vocabulario adecuado para dar indicaciones sobre lugares o trayectos.</li> <li>• Describe trayectos a partir de la información que aparece en los croquis.</li> </ul> <p><b>Producto final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones de los trayectos, a partir del uso de los croquis.</li> </ul>	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siglas, símbolos y abreviaturas usadas en croquis.</li> <li>• Representación de lugares y trayectos.</li> <li>• Indicaciones para describir o interpretar trayectos.</li> </ul> <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características y función de croquis.</li> <li>• Convenciones gráficas usadas en croquis y mapas.</li> </ul> <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía convencional de palabras que se usan para dar indicaciones sobre lugares o trayectos (intersección, esquina, hacia, derecha, izquierda, semáforo, paralelo, perpendicular, entre otros).</li> <li>• Segmentación convencional de la escritura.</li> </ul>	<p>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas</li> <li>• Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones</li> <li>• Valorar la diversidad lingüística y cultural de México</li> </ul>

**SECUENCIA DE APRENDIZAJE**

Se analizará en grupo la pregunta: ¿Cómo explicarías el recorrido de tu casa a la escuela usando un croquis?

En base al mapa de la página 27 de su libro, dibujarán en un pedazo de cartulina de reúso un croquis de la escuela y lo colocarán en el centro del patio escolar. Identificarán hacia dónde se encuentra cada uno de los puntos cardinales.

Completarán las frases de la página 28 con lugares o calles que sirvan para ubicar la escuela:

Al norte de la escuela se encuentra: \_\_\_\_\_

Hacia el sur de la escuela está: \_\_\_\_\_

Ubicado al oeste de la escuela hay: \_\_\_\_\_

Al este de la escuela se localiza: \_\_\_\_\_

En base al ejemplo de la página 28 analizarán cuántas rutas pueden indicar para llegar a la escuela desde su casa.

Analizaremos en grupo los diferentes tipos de señalamientos:

**Restrictivos.** Conductas no permitidas: No estacionarse, no dar vuelta, no cruzar, etcétera.

**Preventivos.** Advierten que es necesario tener precaución: presencia de ciclistas, grava suelta, ganado.

**Informativos.** Aportan datos: servicios médicos, lugares turísticos.

Elaborarán una ficha donde ilustren cada uno de estos tipos de señalamientos

En base al croquis de la página 30 relacionarán cada señalamiento con su significado y a qué clase corresponde: restrictiva, preventiva o informativa.

Buscarán mapas o croquis similares de diferentes lugares, los llevarán al salón y los analizarán, comentando lo siguiente: ¿Qué tienen en común los mapas revisados? ¿Muestran información completa y clara? ¿Qué señales utilizan para dar

indicaciones? ¿Cómo ayuda la Rosa de los vientos para orientarse en un mapa?  
Comentarán con el grupo sus observaciones y escribirán las características principales de un mapa y un croquis en un pliego de papel, mismo que pegarán en un lugar visible para que todos consideren estos elementos en los croquis que elaborarán después.

Formarán equipos y con lo que ya saben sobre las características de los croquis y la información que poseen sobre la ubicación de la escuela y sus alrededores, dibujarán en el pizarrón el croquis de la ubicación de la escuela sugiriendo los símbolos y siglas que consideren necesarios.

1. Propondrán varias rutas de desplazamiento, por ejemplo: ¿Por dónde me voy para ir del kiosko a la tienda?
2. Trazarán sobre el croquis las rutas que les permitan ir de un lugar a otro de la manera más sencilla y rápida.
3. Describirán los recorridos trazados en una hoja de rotafolio.

Analizaremos las palabras Agudas, Graves y Esdrújulas así como las sílabas tónicas y atonas.

#### **Producto final**

Describirán en su cuaderno el croquis para llegar a la escuela, así como la trayectoria y lo presentarán al grupo.

Seleccionan algunas instrucciones. Discuten quién expresó la trayectoria de manera más precisa. Señalan lo que pueda corregirse.

Intercambiarán con otro compañero su texto y revisarán que el uso de abreviaturas, siglas e indicaciones utilizadas sea adecuado.

Pasarán en limpio el croquis con la ubicación de la escuela, añadirán en él las abreviaturas que consideren necesarias y lo conservarán para entregarlo a las personas que inviten a la escuela a presenciar alguna exposición.

### **TRANSVERSALIDAD**

#### **Tema:**

Distingo personas, instituciones y servicios que contribuyen al cuidado de mi salud, y valoro la ayuda y el apoyo que me brindan otras personas

#### **Español**

Informándonos para estar sanos.

Consultar trípticos, carteles, folletos, información radiofónica y televisiva sobre los servicios de salud de la localidad. Consultar en la Biblioteca de Aula material para el cuidado de la salud. Entrevistar a personas que laboran en instituciones de salud.

#### **Matemáticas**

Preguntando y calculando

Indagar los diversos hábitos y preferencias que tiene la comunidad escolar: alimentos preferidos, tiempo dedicado a ver televisión, práctica de deportes y otras aficiones. Identificar las tendencias a partir de gráficas.

#### **Ciencias Naturales**

Cuidar y disfrutar nuestra salud

¿Cuándo vamos al médico? ¿Tenemos nuestras vacunas completas? ¿Qué servicios de salud existen en la localidad?

Identificar factores que ponen en riesgo la salud personal en la actividad diaria.

Formular medidas para el cuidado cotidiano de la salud.

#### **Geografía**

Los servicios de salud.

Investigar qué instituciones brindan servicios de salud en México. Consultar información sobre la población del país por grupo de edad y, a partir de ella, comentar para qué sector de la sociedad se requieren mayores servicios de salud.

#### **Historia**

El cuidado de la salud en otros tiempos

Buscar información e imágenes en el libro de texto para imaginar cómo satisfacían sus necesidades básicas los primeros grupos humanos

<p><b>Educación Física</b> Actividad física y salud. Participar en actividades físicas acordes con su edad y valorar su importancia para preservar la salud.</p>
<p><b>Educación Artística</b> Descubriendo y marcando el ritmo Expresar plástica (con dibujos) y corporalmente (con movimientos, gestos) sensaciones y sentimientos de bienestar consigo mismo, así como de solidaridad y agradecimiento con personas que contribuyen a generar el bienestar colectivo.</p>
<p><b>Educación Sexual</b> El cuerpo y los sentidos. Los alumnos conocerán cómo es su cuerpo y cómo son sus genitales, se darán cuenta de que existen diferencias entre hombres y mujeres.</p>

<b>Asignatura</b>		<b>MATEMÁTICAS</b>	
<b>COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN</b>			
Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente			
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica fracciones equivalentes, mayores o menores que la unidad.</li> <li>• Lee información explícita o implícita en portadores diversos.</li> </ul>			
<b>EJES</b>		<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Sentido numérico y pensamiento algebraico</b>	<p><b>Números y sistemas de numeración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notación desarrollada de números naturales y decimales. Valor posicional de las cifras de un número.</li> <li>• Resolución de problemas que impliquen particiones en tercios, quintos y sextos. Análisis de escrituras aditivas equivalentes y de fracciones mayores o menores que la unidad.</li> <li>• Identificación de la regularidad en sucesiones compuestas con progresión aritmética, para encontrar términos faltantes o averiguar si un término pertenece o no a la sucesión.</li> </ul> <p><b>Problemas aditivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de sumas o restas de números decimales en el contexto del dinero. Análisis de expresiones equivalentes.</li> </ul> <p><b>Problemas multiplicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de distintos significados de la multiplicación (relación proporcional entre medidas, producto de medidas, combinatoria) y desarrollo de procedimientos para el cálculo mental o escrito.</li> </ul>		
<b>Forma, espacio y medida</b>	<p><b>Figuras y cuerpos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación plana de cuerpos vistos desde diferentes puntos de referencia.</li> <li>• Clasificación de triángulos con base en la medida de sus lados y ángulos. Identificación de cuadriláteros que se forman al unir dos triángulos.</li> </ul> <p><b>Medida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas vinculados al uso del reloj y del calendario.</li> </ul>		
<b>Manejo de la información</b>	<p><b>Análisis y representación de datos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de información explícita o implícita contenida en distintos portadores dirigidos a un público en particular.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES</b>			
<p><b>Resolución de sumas o restas de números decimales en el contexto del dinero. Análisis de expresiones equivalentes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poner en el pizarrón algunos dibujos de mochilas o libros con su precio. Preguntar a los alumnos de cuántas maneras posibles se pueden pagar, variando el uso de las denominaciones monetarias. Por ejemplo si un libro cuesta 245 pesos, algunas de sus posibles denominaciones de pago serían de la siguiente manera: Dos billetes de 100, 4 monedas de 10 y 5 monedas de un peso. Un billete de 200, 2 billetes de 20 y una moneda de 5 pesos.</li> <li>▪ Poner un cartel como el siguiente y elaborar más problemas matemáticos:</li> </ul>			