



Alter

MINERVA

REVISTA DE LA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

AÑO 8 N° 11 MAYO DE 2005

Por la educación hay historia, y por la historia
la educación tiene rumbo

La lectura y su sentido con niños
de tercer grado de primaria

Una mirada hacia mi formación docente

El teatro guiñol como un recurso favorecedor
del aprendizaje de la Historia

Obra plástica de Javier Gomesoto

Con relación a la historia normalista
de 1922 a 1932

La producción de textos escritos en la escuela y
sus principales características

De la integración educativa
y la atención a la diversidad,
a la educación inclusiva

Consolidación de los rasgos deseables
del nuevo maestro, en los dos últimos
semestres de la formación inicial





DIRECTORIO

DIRECCIÓN:

Profra. Ma. Eugenia Hernández Tapia

SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA:

Profra. Alma Rosa Cedeño Domínguez

SUBDIRECCIÓN ADMINISTRATIVA:

Profra. Alicia María Elena Álvarez Vilchis

EXTENSIÓN EDUCATIVA:

Profra. Yolanda Salgado Barrientos

PROYECTO EDITORIAL:

Prof. José Antonio Moreno García

Profra. Claudia Sánchez Arce

DISEÑO Y EDICIÓN:

Sección de Diseño Gráfico e Impresión:

Profra. Claudia Sánchez Arce

Profra. María del Rosario Chávez Iturbe

IMÁGENES:

Mtro. Javier Gomesoto

IMPRESIÓN:

Departamento de Micrografía y Reprografía dependiente de la Dirección de Organización y Documentación

COLABORADORES: Alberto Araujo García, Leticia Soriano Molina, Irma Georgina González Sotelo, Irma Delia Ríos Osorio, Nancy Martínez Sánchez, Lucero Pérez Melesio, Jorge Velázquez Martínez, José Antonio Moreno García.



CONSEJO EDITORIAL INSTITUCIONAL

Presidenta:

Profra. Ma. Eugenia Hernández Tapia

Revisores:

Magdalena Archundia Becerril

Alma Rosa Cedeño Domínguez

Verónica Mora Rojas

José Antonio Moreno García

Irma Delia Ríos Osorio

Promotores:

Edith González Vargas

L. Beatriz Vargas González

Yolanda Salgado Barrientos

Salvador Pichardo Ortega

Bertha Zárate Sandoval

Rosalío Salas Pérez

Felipe Verona López

Graciela Gómez de Uría

Editor:

Claudia Sánchez Arce

CONTENIDO

- 3 Por la educación hay historia, y por la historia la educación tiene rumbo
- 5 La lectura y su sentido con niños de tercer grado de primaria
- 16 De la integración educativa y la atención a la diversidad, a la educación inclusiva
- 20 La producción de textos escritos en la escuela y sus principales características
- 27 Consolidación de los rasgos deseables del nuevo maestro, en los dos últimos semestres de la formación inicial
- 32 Dos experiencias de formación
 - 32 • Una mirada hacia mi formación docente
 - 37 • El teatro guiñol como un recurso favorecedor del aprendizaje de la Historia
- 41 Con relación a la historia normalista de 1922 a 1932
- 48 *El demonio femenino* de Elisa B. Velázquez Rodríguez (recomendación bibliográfica)
- 50 *Historia de una profesión* de Alberto Arnaut (recomendación bibliográfica)
- 53 Obra plástica de Javier Gomesoto



La redacción, así como el contenido, ideas, opiniones y datos expuestos en los artículos, son responsabilidad exclusiva de los autores.

La selección de los materiales fue realizada por el Consejo Editorial.



Javier Gomesoto: *Pescado en canasta*.
En portada *Perras noticias*.

Por la educación hay historia, y por la historia la educación tiene rumbo

Este año celebramos el 123 Aniversario del Normalismo en el Estado de México, que nació precisamente con esta institución. El normalismo que es nuestra identidad como profesionales, es lo que nos hace ser nosotros mismos y distintos a los demás. Nuestra identidad es todo aquello que en esta escuela ha permanecido único y peculiar a lo largo de más de un siglo, desde el día de su nacimiento como entidad, que no como edificio.

El término normalismo designa una amplia variedad de registros que tienen que ver con la profesión del docente, con la enseñanza, con el aprendizaje, con la entrega a una labor con profundas raíces.

El profesor que poco a poco se gana el título de maestro, no puede alejar de su mente y de su conducta el compromiso que adquirió en la aula de su normal, el normalismo que en el estado de México tuvo sus raíces históricas en la normal de profesores que el 4 de mayo de 1882, fue inaugurado por el gobernador José Zubieta.

Hoy al 123 aniversario del normalismo en nuestra entidad, debe interesar a los futuros profesores, conocer algunos datos, hechos que constituyen el continuar histórico, de lo que se debe sentir y hacer propio.

El 23 de mayo de 1884 surge el primer reglamento estatal para la expedición de títulos de las profesoras de instrucción pública, que incorpora a las mujeres en la educación normalista.

En 1886 la Escuela Normal para Varones se desliga del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

En septiembre de 1891 el gobernador José Vicente Villada decreta la creación de la Escuela

Normal para Profesoras y de Artes y Oficios.

En 1910 el Gobernador del Estado, general Fernando González, inaugura el edificio de la normal de profesores en la calle de Independencia de esta ciudad. Este singular acontecimiento cristalizaba los anhelos de José María Luis Mora, Ignacio Ramírez, Felipe Sánchez Solís y muchos más, que con su ejemplo nos permitieron mantener después viva la reciedumbre histórica a través de la educación.

Este aniversario es un reencuentro con nuestros ideales, una evocación que ha permitido con el paso de los años acrecentar la herencia pedagógica, material y social.

Durante estos tiempos han surgido nuevos retos, reformas educativas, pensamientos reflexivos contrarios al positivismo. Y una serie de vicisitudes de una sociedad cambiante, que ha obligado a esta comunidad a adaptarse para responder a las necesidades surgidas de la evolución del entorno. Por eso es que hoy, al tiempo que podemos destacar en la historia del normalismo el pensamiento y labor de Remedios Colón, Agustín González Plata, Gregorio Torres Quintero, Eva Sámano de López Mateos, Agripín García Estrada, Alfonso Sánchez García, Carlos Hank González, Eudoxia Calderón, entre otros, no sólo estamos hablando de renombrados maestros, directores o alumnos de esta escuela, sino de gente formada en estas aulas, que salieron a cambiar el rumbo de la historia, o que aquí permanecieron, para con su influencia, ayudar a modificar el destino de quienes luego habrían de dejar su impronta en la sociedad.

También recordemos que en esta escuela

fueron atendidas simultáneamente escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria; esto permite destacar que en este edificio encontramos también el origen de lo que ahora son las unidades pedagógicas.

Desde sus inicios y hasta nuestros días, esta institución se ha caracterizado por mantenerse a la vanguardia de la pedagogía, se ha comprometido a la formación de docentes con un alto nivel académico.

Esto es lo que hemos sido.

Lo que queremos ser es parte de nuestro quehacer cotidiano, de nuestra diaria lucha por alcanzar la excelencia, de nuestros afanes como individuos en busca de la cristalización de una profesión, que dentro de un mundo que se convulsiona a causa de una tecnología mal aplicada; en un mundo en peligro de desaparecer, por los productos mismos de la inteligencia; en un mundo que amenaza con autodestruirse; en un mundo que enloquece por que se han perdido los caminos del espíritu; la Escuela Normal para Profesores se seguirá esforzando por mantener siempre los valores universales, y fomentar en sus alumnos los conocimientos y destrezas que les permitirán desarrollarse profesionalmente con éxito.

En la actualidad tenemos la segunda generación de la especialización en integración educativa, y se puso en marcha un nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación especial. Se han llevado a cabo talleres, conferencias, intercambios en general, lo que pone de manifiesto la rica vida institucional, que cristaliza su propósito en todos los ámbitos de su desarrollo educativo.

Todas y cada una de las actividades que aquí se realizan van enfocadas a la preparación y capacitación de los alumnos para que salgan airoso y puedan cumplir con el gran compromiso de educar a la niñez y juventud mexiquense, sin olvidar nunca su origen y tener siempre en mente al pueblo al que pertenecen y al que deben servir con devoción e integridad.

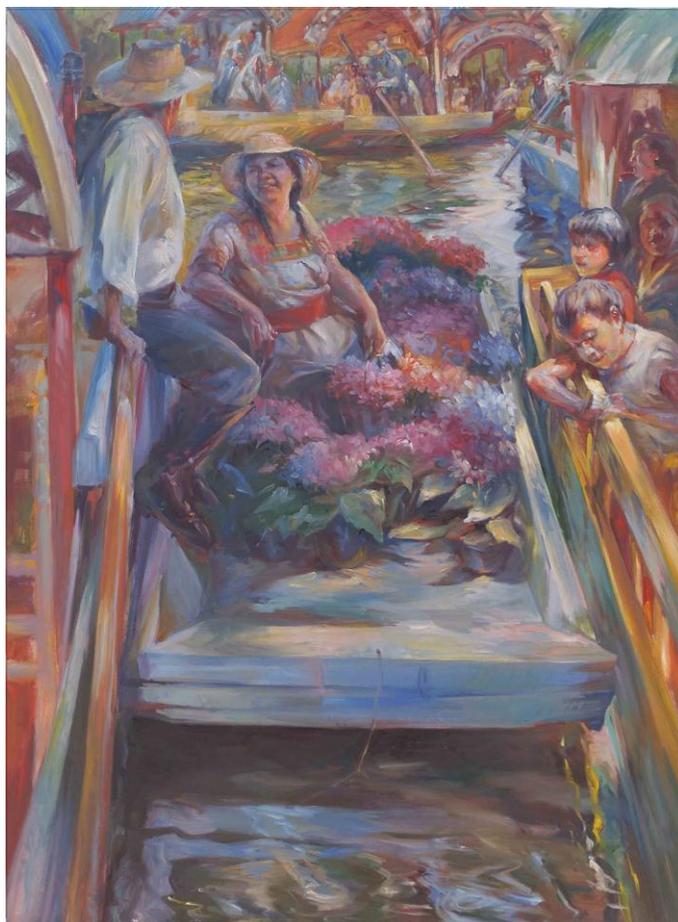
Como parte también de esta celebración, presentamos la edición once de la revista institucional *Alter Minerva*, en donde hemos reunido textos que son la esencia misma de la institución:

experiencias de ex alumnos, productos de investigación tanto de nuestros investigadores educativos, como de los profesores en general.

Asimismo, con un enorme orgullo presentamos la magnífica obra del pintor Javier Gome-soto, que por sí sola enriquece el valor de esta publicación.

Invitamos a nuestra comunidad escolar, así como a los amigos de nuestra institución, a leer estas páginas.

Profra. Ma. Eugenia Hernández Tapia



Xochimilco.

La lectura y su sentido con niños de tercer grado de primaria

Alberto Araujo García*

Introducción

Este escrito es resultado de la observación que se hizo sobre la enseñanza y el manejo de la lectura, en tres grupos de tercer grado de la casi extinta escuela Primaria “Cuauhtémoc” de la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 1999-2000. A partir de los resultados de la observación se puede decir que es necesario replantearse la necesidad de implementar y fundamentar estrategias de enseñanza para la lectura. Las estrategias deben conducir a los alumnos no sólo a quedarse con el reconocimiento de una secuencia de letras pronunciables bajo el dominio de los procedimientos de identificación y fonetización de los signos escritos, sino que es necesario que identifiquen en los signos escritos la representación del pensamiento, la ciencia y la vida cotidiana de los hombres. Por tanto la lectura debe llevar no sólo a la identificación de las letras correspondientes a la palabra impresa, sino dar lugar a un código acústico que pueda ser identificado por el sistema de significados y conceptos. Por tal, es necesario establecer formas de conducción y manejo de la lectura donde los alumnos logren relacionar plenamente el contenido de las palabras con las cosas y con los signos que las representan.

El texto se compone de tres partes: en la primera se presenta de manera específica cuál es la función que los maestros (observados) otorgan a la lectura. Una segunda parte señala las formas de proceder en la enseñanza y empleo de la lectura, pues la mayoría de estrategias de enseñanza usadas por los docentes tienden a emplear a la lectura como medio para la adquisición de información momen-

tánea, en la mayoría de las veces sin sentido y utilidad para los alumnos. Este hecho provoca que grado por grado el maestro tenga que estar estableciendo, recordando o afirmando en sus clases conceptos, definiciones e informaciones supuestamente aprendidos anteriormente por los alumnos. Y la tercera parte refiere las habilidades que se necesitan para abordar los contenidos de las palabras, los conceptos individuales de los alumnos y su distancia con los conceptos escolares, así como las condiciones para captar los conceptos de los textos a través de la lectura.

1. Función de la lectura en las aulas

Desde una primera visión y con los riesgos que representa la observación de tipo sensorial, realizada en tres grupos de tercer grado de la Escuela Primaria “Cuauhtémoc” de la Cd. de Toluca, en las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia y Geografía del Estado de México, y Ciencias Naturales, se puede establecer que la lectura es practicada de manera cotidiana por los maestros en forma oral y de manera explicada. Cuando los maestros se sienten observados practican la lectura en apariencia de manera expresiva.¹ Los alumnos ejercitan la lectura generalmente en forma oral para identificar y supuestamente adquirir conocimientos. De igual modo, los maestros en su trabajo diario, como se auxilian de los libros de texto, emplean la lectura como un auxiliar de su actividad; en todo caso el verdadero auxiliar es el libro de texto, por-

¹ Las aseveraciones se refieren exclusivamente a las conclusiones obtenidas en los grupos de observación y no a todo el ámbito educativo estatal o nacional.

* Investigador Educativo de la ENP.

que en él los niños realizan la mayor parte de sus actividades, como subrayar y seleccionar la información que a los maestros interesa, así como copiarla y registrarla. Lejos de emplear al libro de texto para que los alumnos lean y con base en la lectura realicen las actividades ahí contempladas, son los maestros quienes dicen *qué hacer, dónde hacer, cómo hacer, qué tanto y en qué tiempo hacerlo*, sin que los alumnos se molesten en leer.

La práctica de la lectura, aunque es una acción cotidiana, no está establecida como una práctica organizada y sistematizada, pues precisamente por su cotidianidad ha perdido presencia en el accionar de maestros y alumnos. Tal afirmación se sustenta en las observaciones realizadas, donde se pudo captar como los maestros cuando dirigen su actividad específica hacia la lectura, se ubican en el área de español, en el eje temático de recreación literaria y con el auxilio del libro de lecturas de ésta área o con algunos textos del Rincón de Lectura. En el momento que su actividad está orientada en este sentido, entonces es cuando emplean la lectura supuestamente en forma expresiva, con la modalidad de auditorio y bajo una supuesta metodología didáctica, pero como es una acción que no les reporta a los alumnos información o contenidos a aprender para los exámenes semanales o mensuales, se practica poco².

Extraordinariamente los alumnos y los maestros en otras áreas que no sean el español, practican la lectura cotidianamente sin ninguna metodología específica y sin ningún propósito específico; y sin embargo es una actividad presente en la mayoría de las acciones de los alumnos. El hecho de no considerar a la lectura en las demás áreas ha propiciado que no se preste atención a ésta, sobre todo en los maestros, porque no se preocupan por desarrollar las habilidades necesarias para que los alumnos sean buenos lectores y, por el contrario, esa despreocupación va fomentando los vicios, deficiencias y errores en la lectura de los alumnos. Es fácil y frecuente observar cómo en el tercer grado existe una buena cantidad de alumnos que aún no dominan la llamada lectura oral, es decir, aún existen niños que

repiten letras (al leer dicen «popopode...momo...s» en lugar de *podemos*), omiten letras (dicen «lanos» en lugar de *llanos* o «maranos» en lugar de *marraños*), cambian letras (dicen «nos» en lugar de *son*, o «sal» en lugar de *las*, o también «jujo» en lugar de *jugo*), o aumentan letras a las palabras (dicen «mamá» en lugar de *mamá*); y también es frecuente observar como algunos niños, además de lo anterior, deletrean las palabras y prolongan el sonido de las letras distorsionando las palabras, como por ejemplo dicen «laaa regggiónnn cua... cuat... cuatr... cuatro sse locaa...liza, se localiza». De igual modo se puede observar como algunos niños no respetan los espacios o tiempos de las palabras, por ejemplo dicen «el cuervole di jo ala zorra, peroque bo nito». Ya que este tipo de problemas en la lectura de los niños no pueden confundirse con los problemas de percepción visual, en el cual existen fracasos en la percepción de formas, o en la progresión de izquierda a derecha, o bien dificultades en clasificar y aparear dibujos, letras y sonidos; es necesario reconocerlos como problemas de carácter metodológico, causados por una mala o deficiente conducción en el aprendizaje de la lectura.

No se puede dejar pasar como desapercibido el hecho de que muchos niños de quinto o sexto grado, con un supuesto dominio de la lectura oral aún siguen empleando su dedo para guiarse, y mueven la cabeza de acuerdo al movimiento de sus dedos sobre el renglón. Esta forma de leer nos indica que los alumnos tienen dificultades óculo motoras, pues con seguridad sus ojos no realizan movimientos rápidos y cortos seguidos de breves pausas. Cuando los alumnos leen de esta manera, lo más probable es que las pausas sean numerosas y de mucha duración, además de tener movimientos regresivos, con largos periodos de confusión, provocando una lenta aprensión del pensamiento plasmado en los textos. Esta situación (por lo que se pudo observar) nos señala que los maestros no se han percatado o no se han preocupado (cualquiera que sea la circunstancia) por realizar los ejercicios óculo motores suficientes para que sus alumnos puedan hacer los movimientos adecuados de los globos oculares y logren la madurez óculo muscular. Por tanto desde el punto de vista del proceso fisiopsicológico de la lectura hay ciertas deficiencias no subsanadas que no deben confundirse con problemas de

² Esta última aseveración se infiere de lo observado, por tal es una afirmación del autor que no se puede generalizar hacia todo el ámbito educativo.

disfunción cerebral.³ Pero sí pueden atribuirse a problemas de orden metodológico y por ello de poca atención de los maestros sobre el desarrollo de las habilidades instrumentales de los alumnos.

Tampoco se han percatado los maestros que los alumnos con dificultades o deficiencias en su lectura oral, cuando leen, utilizan una serie de estrategias a fin de aparentar que leen. Estrategias que si no son superadas y corregidas, son factores que pueden obstruir el razonamiento, la lógica y otras formas del pensamiento, y esto, porque los niños, lejos de superar sus deficiencias en la lectura, las pueden ir incrementando. Por ejemplo, los niños que deletrean generalmente están atentos al ritmo de lectura de los buenos lectores, y para ponerse al ritmo de éstos, empiezan deletreando la lección, y siguen su ritmo de lectura, sin embargo cuando su compañero buen lector cambia página ellos también cambian de página, así cuando el buen lector dice que ya terminó, ellos también dejan de leer y dicen haber terminado. Otros malos lectores lo que hacen es leer algunas palabras de algunos renglones a fin de aparentemente llevar el ritmo del buen lector, con ello uno puede creer que leen al ritmo que marcan los buenos lectores.

Lo más grave de las estrategias empleadas por lo malos lectores, es una en la cual los niños se dedican a escuchar la lectura del otro y con eso es suficiente para que puedan responder a los cuestionamientos o a dar opiniones sobre la lectura. Porque, para su fortuna, han aprendido que las preguntas están llenas de pistas que son dadas por los maestros, a fin de que los niños puedan seleccionar la información que a ellos les interesa.

Con este tipo de estrategias no importa si los alumnos entienden o no los signos, y tampoco importa si capturan o no las ideas impresas en los signos o si comparten o no los significados de los mismos. Pues su utilización está mediada por la necesidad de los maestros de propiciarles una gran cantidad de información, que será utilizada en ambos casos en los exámenes que realizan semanal-

mente.

La lectura generalmente se hace en forma oral y los maestros la utilizan como instrumento básico para el desarrollo de su trabajo, sin que ello represente para los alumnos una técnica o estrategia de uso cotidiano para la obtención de información y para la comprensión de la misma.

2. Las formas de emplear la lectura en la actividad cotidiana⁴ de la escuela primaria

Cuando se estuvo observando el trabajo de los maestros de tercer grado de la escuela primaria "Cuauhtémoc", se pudo identificar que en cada asignatura, la lectura se practica de diferente manera, sin que esto signifique la existencia de diferentes métodos. Así, aunque pareciera que hay ciertas particularidades en cada una de las formas de emplear la lectura por parte de los maestros de la escuela de observación, éstas no están desligadas de formas de trabajo estandarizado, y de manera general, lo realizan como sigue:

A. Primera forma de utilizar la lectura:

- a) Los maestros dicen a sus alumnos que van a leer en voz alta y les indican que vayan leyendo sólo con la vista y en silencio simultáneamente junto con ellos. Después de los señalamientos empiezan a leer en voz alta, dando a la lectura en la mayoría de las veces sólo rapidez, y tratan de darle cierta entonación, pero no lo logran porque no respetan los signos de puntuación. Los maestros leen indudablemente más rápido que los alumnos, y éstos no alcanzan a seguirlos, por tanto algunos se distraen y empiezan a platicar, otros se dedican a jugar solos.
- b) Después, por indicación de los maestros, los niños leen oralmente y lo hacen solos, a su ritmo de lectura, es decir, cada alumno va leyendo en voz alta de acuerdo a su habilidad desarrollada para identificar y fonetizar los signos, de este modo se puede escuchar un bullicio o ruido desordenado, porque los niños leen a diferentes ritmos y en diferentes tonalidades. En este sentido la lectura oral no la

³ De acuerdo a Rafael Velasco F., en su obra *El niño hiperquinético* dice "estando niño y examinador frente a frente, se le ordena a aquél que siga exclusivamente con los ojos un objeto, generalmente una pluma, que el [...] mueve en diferentes sentidos. Por lo común, el niño que sufre disfunción cerebral muestra dificultades para hacerlo con éxito y tiende a mover la cabeza para seguir el objeto" Pág. 50.

⁴ Las formas de trabajo solo se refieren a los grupos de observación, por lo que no se pueden generalizar a todo el ámbito educativo.

ejercitan los alumnos a un solo ritmo y de manera coordinada.

- c) Posteriormente los maestros en forma oral interrogan a los niños sobre la lectura. Los interrogatorios frecuentemente son hechos de acuerdo a la secuencia de la lectura; así, los niños sólo tienen que seguir la secuencia, escuchar las palabras clave, que están implícitas en los interrogatorios de los maestros y se preocupan sólo de localizar dichas palabras. De esta manera han aprendido a localizar las palabras que corresponden a la supuesta respuesta. Con este tipo de práctica, los niños han aprendido a responder lo que el maestro quiere que respondan, y no precisamente lo que entienden.
- d) Finalmente, los maestros ordenan a los niños sacar su cuaderno del área o asignatura que están trabajando, para que les dicten algo sobre el tema o bien los niños escriban un cuestionario sobre el mismo y lo resuelvan.

B. Una segunda forma de lectura es la siguiente:

- a) Los maestros leen en voz alta e indican a los niños que les sigan en la lectura, leyendo en silencio. Del mismo modo tratan de hacer una lectura de tipo expresivo, pero no lo logran porque lo hacen rápido, no respetan los signos de puntuación y hacen pocas inflexiones o cambios de tono o de acento en la voz.
- b) Terminando de leer, los maestros les piden a sus alumnos que lean en voz alta y en forma alternada. En este caso sólo lee un niño en voz alta y los demás lo hacen en silencio⁵. Esta es una actividad que tiene sus variantes, pues algunas veces los niños leen de manera continua de acuerdo al orden de las bancas, o bien de acuerdo al orden de lista y otras veces se hace de manera salteada, de acuerdo al arbitrio del maestro. Generalmente los alumnos no dominan la lectura de auditorio o la lectura expresiva, en consecuencia algunos no hablan fuerte y no se escucha, otros se equivocan con frecuencia, algunos más deletrean, en su mayoría no respetan la puntuación ni hacen las inflexiones adecuadas de la voz; como resultado se presenta cierto

⁵ Resulta interesante observar como, en este tipo de ejercicio, los alumnos tienen diferentes tipos de conducta: hay algunos que están atentos antes de que les toque leer, pero después ya no se preocupan por hacerlo; otros niños no leen en silencio antes ni después de que les toque leer, pues cuando llega su turno generalmente el compañero o el maestro los ubica.

desinterés por parte de los alumnos.

- c) Terminando el ejercicio de lectura oral por parte de los alumnos⁶, los maestros hacen comentarios sobre algunas cuestiones de la lectura, los comentarios generalmente se hacen supuestamente para aclarar, definir o significar algunos términos, cuyo significado no entienden los alumnos, según creen los maestros. Después de los comentarios y en la creencia de los maestros de que la lectura ha sido captada y comprendida, en forma oral hacen preguntas a los niños sobre la misma, a fin de evaluar su atención y su aprendizaje.
- d) Finalmente se hacen preguntas escritas en el pizarrón donde los maestros van induciendo las respuestas y los niños las copian en sus cuadernos. Es peculiar observar como los maestros hacen las preguntas a sus alumnos, pues en varias ocasiones no los toman en cuenta, porque en el momento que hacen las preguntas y ven que no hay respuesta, ellos mismos la dan; en otras ocasiones cuando preguntan es suficiente que un niño dé una respuesta aproximada a sus pretensiones, para que la tomen como buena y de inmediato la corrijan, después señalan a los demás niños que escriban la respuesta, porque tanto esa pregunta como su respuesta serán consideradas para el examen.

C. Una tercera forma de emplear la lectura se hace de la siguiente manera:

- a) Los maestros leen en voz alta y tratan de hacerlo pausadamente, con entonación y modulación de su voz, a fin de darle vida al texto. En esta forma de lectura por lo regular los maestros hacen uso de los libros del Rincón de Lectura, por tanto los niños no pueden leer simultáneamente con los maestros, porque no cuentan con los textos, de tal manera que sólo se concretan a escucharlos.
- b) Después de leer y de hacer comentarios sobre algunos aspectos de la lectura, los maestros inician una etapa de preguntas en forma oral. Por lo general las preguntas que realizan están encaminadas a resaltar algunos pasajes que a ellos les parecen relevantes, y si no lo son, con las preguntas que hacen parece que sí lo son.

En este tipo de ejercicio los niños muestran dos actitudes muy importantes, como son el hablar es-

⁶ Ya sea cuando termina el turno de un niño o bien cuando terminan todos los niños.

pontáneamente y la satisfacción de contar experiencias, que los maestros no aprovechan en toda su amplitud, porque cuando hacen los comentarios no se auxilian de los comentarios de los niños, por lo que se infiere que para ellos son más importantes sus comentarios. Por tanto no propician que los niños aprendan a escuchar a sus compañeros y mucho menos que los alumnos compartan entre sí sus decires y sus experiencias.

- c) Los maestros escriben en el pizarrón algunas de las preguntas hechas oralmente, a manera de cuestionario. En la mayoría de las veces las preguntas hechas en el pizarrón son las mismas que tuvieron mayor respuesta de los niños.

D. Hay otra forma de empleo de la lectura, como la forma siguiente:

- a) Los maestros leen en voz alta y los alumnos en silencio o en voz baja. Este tipo de lectura, por lo regular tiene carácter instructivo o indicativo⁷. Para tal hacen uso de los libros de ejercicios.
- b) Los maestros vuelven a leer junto con sus alumnos en voz alta y les van señalando qué partes del libro tienen que subrayar o qué actividades tienen que realizar, sobre todo si están indicadas en el libro. Cuando leen por segunda ocasión lo hacen de tal manera que parece que son ellos los que están señalando las actividades que deben de realizar los alumnos, por tal motivo los niños ya no se preocupan por leer, sino solo por seguir las instrucciones señaladas en voz de sus maestros.
- c) Los maestros verifican que los alumnos realicen las actividades encomendadas y después tratan de evaluarlas. En los libros de ejercicios generalmente están señaladas varias actividades que los alumnos deben realizar, pero también hay cuestionarios, por lo que los maestros los resuelven junto con sus alumnos, para después calificarles.

E. Una forma de lectura poco usual es la siguiente:

- a) Los maestros piden a sus alumnos resolver algunos cuestionarios de temas y de lecturas ya realizadas con anterioridad, por ello les indican que busquen la información en los textos. De esta manera los

alumnos leen solos, en forma oral o en silencio. En la mayoría de las veces es en forma oral, lo que genera bullicio.

- b) Después de haber leído el texto hay aparentemente una segunda lectura, sin embargo los alumnos sólo tratan de identificar las palabras clave que el maestro va señalando, para dar respuesta a cada pregunta. En este sentido, la lectura generalmente está delimitada por el tipo de información que los maestros pretenden o les interesa que capturen los alumnos, aunque pareciera que los niños lo hacen solos.
- c) Después de que los alumnos contestan los cuestionarios, los maestros supuestamente revisan si las respuestas son correctas, de acuerdo a los textos. Para ello, van leyendo cada una de las preguntas y, en los textos, leen los párrafos o los enunciados que a sus pareceres representan las respuestas correctas. De esta manera algunos alumnos ya no se preocupan por leer en ningún momento. Ellos ya saben que finalmente los maestros dan las respuestas correctas, así que es suficiente que estén atentos para escribirlas y después llevar su cuaderno ante el maestro para obtener su calificación.

De las cinco formas de emplear la lectura anteriormente señaladas, los maestros hacen algunas variantes de acuerdo al tema de la lectura o la asignatura que estén trabajando. Por ejemplo, cuando les indican a los niños que lean alternadamente, lo hacen por párrafos, por enunciados o de manera arbitraria de acuerdo a sus criterios, con el fin supuesto de ver si los alumnos están atentos⁸. También cuando ellos leen hacen comentarios durante o después de la lectura, para posteriormente remarcar las ideas que a sus pareceres son importantes. De igual modo cuando piden a los alumnos que subrayen los libros, en algunos casos son ellos quienes indican dónde y qué subrayar; en otros inducen a los alumnos a decir lo que se debe subrayar. La inducción de los maestros está dada por las preguntas, por la entonación con que remarcan ciertas palabras y por las pausas que hacen cuando leen o comentan.

Como los alumnos en forma general no leen al

⁷ Cuando los maestros hacen indicaciones, es peculiar observar que ellos no han entendido el sentido de la lectura, porque regularmente los alumnos no cumplen con las actividades y por tanto no se logran los objetivos propuestos en los libros.

⁸ Este tipo de estrategia solo le permite al maestro controlar de manera individual a algunos alumnos pero no al grupo en general, por ello no descubre las estrategias que emplean los malos lectores.

mismo ritmo de sus maestros, han desarrollado algunas estrategias para simular que sí leen, algunos están atentos para ver en qué momento el maestro cambia la vista de la página o bien en qué momento hace el cambio de hoja, para que ellos hagan lo mismo, y cuando el maestro termina de leer ellos aparentan también haber terminado de leer; otros prefieren sólo escuchar a los maestros, porque saben que después ellos les van a preguntar sobre lo que leyeron, además han aprendido que existen ciertas palabras clave, que después serán repetidas por ellos. También existen algunos alumnos que sí leen rápido y son los que marcan el ritmo de la lectura de los demás alumnos cuando leen solos. Algunos de los niños que no leen rápido han desarrollado también ciertas estrategias para aparentar que leen rápido, como por ejemplo: empiezan a leer a su ritmo, ya sea deletreando o de manera muy pausada, sin embargo, están atentos para ver en qué momento su compañero más avanzado hace el cambio de la página o de la hoja para hacer lo mismo; otros sólo van leyendo palabras de manera salteada, a fin de aparentar que leen más rápido que los demás niños; algunos más leen a su ritmo y cuando ya no oyen el barullo entonces dejan de leer. Estas estrategias desarrolladas por los niños no las han capturado los maestros porque ellos se dedican a observarlos desde su escritorio o bien enfrente del grupo, sin hacer recorridos entre los alumnos para escuchar lo que leen en voz alta.

De acuerdo a lo observado en los grupos de tercer grado, se puede decir que la lectura se emplea de dos formas diferentes, como actividad por parte de los alumnos y de igual manera por parte de los maestros, y como supuesto instrumento de enseñanza por parte de los maestros.

Con la práctica de lectura oral identificada en la escuela de observación, donde se está privilegiando el reconocimiento de las letras y la traducción a sus correspondientes sonidos, no es extraño esperar que transcurridos unos años, un niño no acuda a los libros en busca de ideas, toda vez que desde buen principio los libros no le comunicaron ninguna, puesto que lo único que importaba al maestro era que no cometiese errores al descifrar o bien que repitiera o contestara parte de lo que él había leído.

En un nivel fundamental, cuando el maestro lee conjuntamente con sus alumnos se esperaba que

diera la guía de las actividades intelectuales a seguir, para llegar a conformar experiencias acordes o similares a las ideas o conceptos contenidos en los textos. En este sentido ya no se puede obviar o separar tajantemente las actividades de los alumnos de los conceptos y teorías que son el resultado de las actividades de otros sujetos.

3. La habilidad en la lectura

La habilidad o disposición apropiada para leer con alta comprensión constituye un aspecto crucial de la conducta inteligente de los alumnos. A un nivel mínimo, la lectura implica sacar información visual de una página impresa y procesar esa información a varios niveles, con el fin de comprender, finalmente, el significado de un pasaje. Sin embargo para que los alumnos lleguen a procesar esa información y comprendan el significado, se requiere una preparación y un adiestramiento previo, además de una serie de experiencias. Así, lo que leen los alumnos depende tanto de su habilidad para identificar los signos como de lo que su experiencia escolar, visual y conceptual previa los ha preparado a ver. Por tanto, sólo después de cierto número de experiencias y de transformaciones de su visión, entendida esta última como forma de ver y entender al mundo, los alumnos aprenderán a ver formas nuevas y hasta entonces se convertirán en interlocutores del maestro y, primordialmente, del texto.

Los alumnos que pueden comprender mejor un discurso probablemente pueden tener mejores conocimientos del significado de las palabras, una mayor capacidad de memoria a corto plazo y para utilizar la estructura en el contexto del discurso, es decir, pueden tener una mayor habilidad de aplicar los recursos de procesamiento donde son más necesarios, es decir, han logrado las representaciones semánticas y la función pragmática.

No podemos pensar que los niños, al identificar signos escritos y fonalizarlos en el acto de leer, son lo suficientemente hábiles para aplicar los recursos de procesamiento y hacer corresponder las representaciones semánticas de las palabras, para de este modo captar el sentido y el significado de los signos. Tampoco, que con el acto de leer oralmente (entendido como la identificación y la fonalización

de signos gráficos) pueden formar o integrar los conceptos implícitos en las palabras y por tal no podemos pensar que al leer puedan abstraer, capturar, interpretar o entender lo que los signos denotan o designan con criterios de unidad, coherencia y continuidad sociohistórica y científica, o que abarquen las ideas corrientes o las preocupaciones intelectuales contenidas en los textos.

Los textos: su contenido conceptual y los conceptos individuales de los niños

Se espera desde el nivel de la escuela primaria, que el niño se forme conceptos cuando lee, sin considerar el hecho de que el alumno primero tiene que accionar con el medio para formar conceptos, no precisamente de tipo general y desde un punto de vista racional, sino individuales, los cuales en ocasiones no corresponden con los conceptos implícitos en los textos. Los niños, cuando se enfrentan a los conceptos escolares, en sus conceptos individuales reflejan que apenas tienen realidad alguna para ellos o están alejados de los roles que éstos desempeñan. Si entendemos desde la perspectiva de la sociología empírica de Mayntz que:

un concepto es un contenido figurativo designado por un término concreto (o, en su caso, por una combinación verbal), entonces, entenderemos que el concepto no es nunca, por más que esto pueda parecer evidente, idéntico a los fenómenos a los que se refiere su contenido figurativo. Y por ello, tampoco se puede derivar de un mero concepto o un enunciado sobre la realidad [Mayntz, 1983: 13],

entonces comprenderemos que las palabras y los conceptos implícitos en los textos pueden no corresponder con los conceptos individuales de los niños. Incluso cuando los alumnos, como usuarios de conceptos individuales, los adquieren dentro de un contexto social, sus concepciones no corresponden de manera específica con el conjunto de conceptos empleados en los textos. En otras experiencias fuera de la escuela, el aprendizaje es lo que permite al sujeto separar el elemento al que debe responder con el uso de las palabras, dejando de lado los elementos que no son reforzados, como sucede en el aula.

En el proceso de lectura es importante entender que el niño aún no distingue que las palabras del texto reflejan los conceptos o las ideas corrientes, producto de la evolución histórica del conocimiento

y la comprensión humanos, es decir, aún no comprende el desarrollo de los conceptos en forma sociohistórica. Los conceptos individuales que él ha elaborado en el lapso de su vida en muchas ocasiones chocan con los de la ciencia, por lo cual tiene dificultad con la captación de los escolares. El alumno tendrá mayor dificultad si no ha plasmado por escrito los conceptos que él ha formado de las cosas, hechos o situaciones de la vida cotidiana, es decir si no ha tenido la experiencia de la representación. Porque en el lenguaje corriente hay innumerables palabras que les dan «una idea» de algo, las entienden y las pueden emplear sin dar lugar a mayores confusiones.

Esto reside, entre otras razones, en la manera en que se aprenden estos conceptos del lenguaje corriente: rara vez mediante definición explícita y frecuentemente por deducción de su contexto o por formación de asociaciones entre una palabra y el objeto con ella por otras personas [Mayntz, 1983: 21].

Por tanto los niños de tercer grado aún no logran entender que en los textos se plasman los conceptos como integrando los agregados, sistemas o poblaciones conceptuales que emplean colectivamente las comunidades de «usuarios de conceptos». Del mismo modo los niños no comprenden que para acuñar un término se da todo un proceso sociohistórico, y mucho menos entienden que en la escuela el conjunto de conceptos representativos de una disciplina históricamente forman una transmisión. Conceptos que en la escuela son transmitidos por los maestros por medio de la enseñanza formal. Pero esa transmisión no garantiza que sean adquiridos por los usuarios. Así, la transmisión característica de una ciencia consiste —necesariamente— en los aspectos comunales o «públicos» de sus conceptos.

En este sentido, a través de la lectura los adultos, como lo señala Toulmin:

podemos interesarnos por los esquemas de sucesos, a través de los cuales se crean, se desarrollan históricamente y caen en desuso tales agregados de conceptos; y preguntarnos en qué aspectos los cambios resultantes —históricos o sociológicos, antropológicos o lo que sean— influyen sobre la autoridad intelectual de los conceptos involucrados [Toulmin, 1971: 28].

Hecho que no es todavía del interés o la incumbencia de los niños.

Cuando los niños leen, es importante que los docentes consideremos las habilidades y capacidades mediante las cuales éstos despliegan su capta-

ción personal de los conceptos que están contenidos en las palabras de los textos. De igual modo es importante el poder interesarnos por los esquemas de sucesos por los cuales a través del tiempo se adquieren, se ejercen y se pierden tales capacidades conceptuales; y preguntarnos ¿en qué aspectos los cambios resultantes —fisiológicos o psicológicos, lingüísticos o lo que sean— son atinentes a la evaluación de los conceptos mismos, como se realiza con la aplicación de los exámenes? O bien, ¿en qué medida derivan los conceptos de los niños —aun los más básicos— de su experiencia sensorial? ¿Deben las pretensiones de conocimiento de los niños estar respaldadas, en todo aspecto particular, por su experiencia sensorial? O, más bien, ¿los conceptos y categorías que manejan los niños, predeterminan su capacidad de percibir y reconocer? ¿Cuáles son las habilidades o tradiciones, las actividades, los procedimientos o los instrumentos de la vida intelectual y la imaginación de los maestros en su práctica lectora?

Dar respuesta a todas las preguntas, sin duda alguna, nos llevaría a la realización de diversas investigaciones. Sin embargo, es posible dar respuesta a alguna de ellas, como: ¿los conceptos y categorías que manejan los niños, predeterminan su capacidad de percibir y reconocer? Desde la perspectiva de Mayntz:

los conceptos pueden ordenar la percepción (función cognitiva o de ordenación), valorar lo percibido (función evaluativa o valorativa), guiar la acción individual (función pragmática) y facilitar la comunicación (función comunicativa) [Mayntz, 1983: 15].

Aunque la perspectiva sociológica de Mayntz, está en función de la percepción adulta, no se aleja mucho de la percepción de los niños, puesto que éstos se desenvuelven dentro de las reglas y actividades de los adultos, adoptando de ellos lenguaje, valores, etcétera. De este modo la selectividad de la percepción y, por tanto, de los conceptos en relación con la realidad no es algo casual y arbitrario, sino que, en última instancia, viene claramente condicionado por sus intereses en un sentido muy amplio. Por lo cual se puede pensar que los niños perciben de modo preferente aquello que es para ellos, en algún aspecto, importante o significativo, y esto pasa después a formar parte esencial del contenido figurativo de sus conceptos. Por tanto, no podemos dejar de considerar que las palabras impresas que los

niños reconocen y traducen en sonidos, no es algo tangible para ellos, pero sí les representan algo.

Es de suponer que los niños, cuando leen en forma oral y sólo logran la traducción fonética sin llegar a las representaciones semánticas y a la función pragmática, los conceptos como representaciones mentales de un objeto plasmados en los textos, no le expresan el número determinado de rasgos o notas características que sirven para distinguir ese objeto de otros disímiles; de igual modo, no son representativas las palabras de esos rasgos suficientemente individualizantes como para que el mismo concepto, sin perder su unidad, no abarque más que un objeto único en su individualidad.

Realizar una práctica de traducción de los signos gráficos hacia la fonalización sin llegar a las representaciones semánticas y la función pragmática, lleva al niño, en un principio, hacia la aplicación de las palabras a aquellas cosas que son más o menos análogas, sin que se realice reflexión alguna acerca de si tienen algún punto de identidad. Sin considerar que

las palabras y las frases se refieren a las cosas en una de dos maneras. Un nombre, o una descripción singular, designa su objeto, si lo tiene. Un predicado denota cada uno de los objetos respecto de los cuales es verdadero. [Quine, 1986: 59].

De igual modo cuando los niños logran encontrar un significado en las palabras que leen, inician una incipiente reflexión; sin embargo, como lo dice Bettelheim

al tratar de hacer la distinción entre la palabra (el significante) y el objeto (el significado), el niño vacila entre pensar que la palabra puede existir aparte del objeto y que es idéntica a él [Bettelheim, 1990: 45].

El texto y la captación de sus contenidos por medio de la lectura

Durante los últimos años, la psicolingüística y la psicología cognitiva experimental frecuentemente se han preocupado de los desarrollos teóricos de la lingüística, sobre todo de la percepción de sonidos, la comprensión de palabras y la formación de conceptos; por ello, en la escuela primaria se privilegian las prácticas lectoras donde al niño se le hace recordar palabras sin sentido y la elaboración de estructuras sintácticas. Si bien se ha llegado a descifrar en estos campos buena cantidad de procesos de

la comprensión y de las estructuras de la memoria, no se ha llegado a una comprensión de los mecanismos del proceso de elaboración lingüística sin un modelo de elaboración informativa semántica, donde se tomen en cuenta la comprensión de fragmentos de oraciones y oraciones enteras, además de comprenderlas en relación con otras oraciones de un texto y/o en relación con un contexto no verbal.

En forma común se cree que para iniciar el gusto y el proceso de la lectura, la literatura es un buen auxiliar. Pero no se está considerando que todo lo que es literatura adquiere una simultaneidad propia con todo otro presente. Así, desde la perspectiva hermenéutica:

comprenderlo no quiere decir primariamente reconstruir una vida pasada, sino que significa participación actual en lo que se dice. En sentido auténtico ésta no es una relación entre personas, por ejemplo, entre el lector y el autor (que por otra parte puede ser completamente desconocido), sino una participación en lo que el texto nos comunica [Gadamer, 1975: 470].

Por tanto no por el simple hecho de leer un cuento o cualquier otra obra literaria estamos ya captando o comprendiendo los conceptos contenidos en el texto, Bettelheim nos señala:

solo cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto y nos abrimos a su mensaje (prescindiendo de que la consecuencia de esto sea la aceptación, modificación o rechazo del mismo) vamos más allá de un simple descifrado o percepción de las palabras y comenzamos a percibir significados [Bettelheim, 1990: 44].

En este sentido los alumnos de tercer grado que aún siguen practicando la lectura como identificación de signos gráficos y su traducción a sonidos, sin llegar a la representación mental y a la función pragmática, similar a la de los adultos; no pueden llegar a la valoración contenida en un concepto, ni tampoco podrán tener conciencia que ésta, como lo indica Mayntz:

absolutamente determinada por la cultura, siendo históricamente variable en su dirección e intensidad; también puede ser diferente para diferentes grupos de una sociedad [Mayntz, 1983: 14].

El niño necesita tiempo y experiencia para comprender que el material escrito, de los cuentos o los textos de sus libros de primaria, existen para impartir mensajes a cualquier persona que lo lea, en lugar de contener solamente mensajes específicos dirigidos a él. Y de esta manera la transición de lo idiosincrático a lo generalizado sólo puede tener lugar a través del significado, no a través del descifra-

do de palabras. Es importante entender como docentes que los textos no quieren ser entendidos como expresión vital de la subjetividad de su autor, y en consecuencia no es desde ahí desde donde deben trazarse los límites de su sentido, sino en los contenidos de las palabras y la intención que éstas contienen. Porque las palabras con las cuales están estructurados los textos comprenden requisitos implícitos, como lo señala Mayntz:

los conceptos deben cumplir tres requisitos. En primer término, ha de existir *acuerdo* y continuidad en la atribución de determinados contenidos figurativos a determinadas palabras. En íntima relación con esto los conceptos deben estar, en segundo término, *definidos con precisión*, o sea, su contenido semántico ha de estar exactamente establecido. Finalmente, los conceptos empleados [...] tienen que tener una *referencia empírica*, esto es: deben referirse —aunque sea indirectamente, por vía de indicadores— a algo aprehensible, observable [Mayntz, 1983: 15-16].

Para que los conceptos empleados por los niños puedan cumplir su función de ordenación y de comunicación, deben tener una referencia empírica sobre la que reine acuerdo y que venga definida con precisión. Precizando que de acuerdo a la sociología empírica:

una definición es la indicación del contenido atribuido a un concepto, o sea, la enumeración descriptiva del contenido figurativo caracterizado por una determinada palabra. La palabra, con ese contenido figurativo que en un principio está sólo difusamente imaginado, constituye el «*definiendum*», mientras que la enumeración descriptiva de ese contenido es el «*definiens*» [Mayntz, 1983: 20].

En la perspectiva de la psicología de la conducta, el concepto no es un objeto. En consecuencia, aprehender un concepto no significa para el sujeto la experiencia *sui generis* de un conocimiento sino presentar determinadas conductas regulares que el maestro puede observar. Así, cuando el maestro y los alumnos se concentran sólo en el estudio de las letras, esto les hace retroceder al concepto menos maduro de que lo más importante es la palabra, un objeto cuyos elementos deben dominarse. Pero la palabra no es importante porque sea un objeto; se hace importante sólo porque significa o imparte significado. El niño en su proceso de lectura tiene que aprender esto si se quiere que la lectura tenga sentido para él.

Conocer un objeto conceptualmente a través de la lectura quiere decir, en sentido estricto, situarlo en una serie de objetos conceptuales del texto y determinar su posición dentro de él. El objeto leído

queda incluido en estas diferentes series y se le aplican diferentes conceptos con arreglo a las diferentes propiedades y a los diferentes elementos que en él puede el niño distinguir. Pero mientras más completo y más complicado se hace el conocimiento conceptual y más abarca su contenido conceptual, tanto más imposible es para los niños que se lo representen, y que se lo imaginen a la vez todo este contenido; por tanto, es más necesario acudir al instrumento que ya conocen y que en su conciencia representa a esa serie: al símbolo hablado, a la palabra. La palabra que designa algo muy significativo e importante para el niño adquiere para él una cierta importancia y atrae más su atención.

Por esto puede decirse que en una vida intelectual desarrollada no representa ya una representación concreta (acaso enlazada asociativamente con la palabra), llega a ser lo único expresado para nuestra conciencia [Aster, 1958: 144-145].

Es indiscutible que cuando el niño lee las palabras pueden traer a su conciencia algo de las relaciones existentes entre los objetos por ellas significados. Sin embargo aún no toma en cuenta que es necesario hacer uso de las demás palabras para interpretar una palabra, aunque el hacer esto sea solamente la forma más primitiva de guiarse por el contexto. En el proceso de lectura, es necesario hacer entender al niño que:

una forma más fructífera proviene de la circunstancia de que las palabras forman oraciones y las oraciones designan hechos. Llamamos "información" a los signos que forman una oración completa, es decir, que designan un hecho [Carnap, 1988: 253].

En los textos los hombres demuestran su racionalidad, no ordenando sus conceptos y creencias en rígidas estructuras formales, sino por su disposición a responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de sus procedimientos anteriores y superándolos. Por tanto en la escritura el sentido de lo hablado está ahí por sí mismo, enteramente libre de todos los momentos emocionales de la expresión y de la comunicación. De este modo *un texto* —cuando es leído— *no quiere ser entendido como manifestación vital, sino únicamente respecto a lo que dice* [Gadamer, 1991: 471].

En la lectura se localiza el sentido de una plasmación por escrito, la cual es básicamente identificable y repetible. Solo lo que en la repetición permanece idéntico es lo que realmente estaba pres-

to en su plasmación escrita.

En forma general los maestros de educación primaria deberán disponer de un modelo o de estrategias de lectura en las cuales se tengan en cuenta cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen las unidades más complejas, como los textos, y cómo se guían mentalmente en los diálogos.

A manera de conclusión

Todo lo escrito en un texto es, como ya hemos dicho, una especie de habla extrañada que necesita de la reconducción de sus signos al habla y al sentido por medio de la lectura; y el fin de la lectura es captar el sentido de lo dicho, el cual tiene que volver a enunciarse únicamente con base en la literalidad transmitida por los signos escritos.

El arte de escribir, igual que el de traducir lo escrito en habla, no representa en la lectura un fin en sí y no es por lo tanto objeto primario del esfuerzo del proceso de leer. Aunque, en forma real éste sea el proceso que se sigue en las escuelas primarias. Esta práctica de traducir lo escrito en sonido propicia que al niño no le importe o no tenga presente la comunicación como el verdadero sentido de un texto, y mucho menos comprenda que su interpretación se encuentre sometida a una norma objetiva. Ésta es la razón por la que los niños, cuando leen y tratan de interpretar, manifiestan un pensamiento confuso, puesto que la comprensión del texto para ellos no se ve atraída por completo por el asunto mismo, y lo que se dice en él no puede ser despojado de toda la contingencia que le sea inherente, mucho menos pueden entender su plena idealidad en la cual el texto únicamente tiene valor por sí mismo.

Si entendemos por tanto que la lectura es un proceso de la pura interioridad, es necesario responder a los siguientes planteamientos: ¿La práctica secuencial de la lectura —desde el nivel fonológico al semántico— será una estrategia de uso de la lectura, por la cual se puede pasar de la traducción de sonidos hacia la representación semántica y la función pragmática? ¿El empleo constante de estrategias de lectura llevará hacia el empleo de los símbolos o conceptos individuales de los alumnos y hacia conceptos socializados por medio del diálogo, para lle-

gar a la comprensión de los contenidos conceptuales del texto?

Las respuestas tentativas a estas preguntas son: Si se emplean estrategias correctivas de la lectura en el nivel fonológico, se podrá pasar sin dificultad al nivel semántico y semántico-pragmático. Si el niño cuando lee se ve obligado a comentar con los demás sus impresiones y el significado de los términos leídos de acuerdo a sus experiencias, entonces podrá interpretar y reinterpretar los contenidos conceptuales de los textos que lee.

Una estrategia viable para realizar una lectura con sentido es el uso de la dialógica, y con ello lograr que los alumnos pasen a la representación semántica y a la función pragmática de los signos contenidos en un texto.

Bibliografía

- Aster, E. Von (1958). *Introducción a la psicología*. México: EDINAL.
- Berko Gleason, Jean y Nan Berstein Ratner (1998). *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.
- Berutto, Gaetano (1979). *La sociolingüística*. México: Nueva Imagen.
- Carnap, Rudolf (1988). *La construcción lógica del mundo*. España: Alianza Editorial.
- Deaño, Alfredo y Juan Delval (1982). *Estudios sobre lógica y psicología*. Madrid, España: Alianza.
- Dijk, Teun A. van (1983). *La ciencia del texto*. México: Paidós Comunicación.
- Fraisse, Paul y Jean Piaget (1983). *Tratado de psicología experimental VII: La inteligencia*. España: Paidós Ibérica.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Sígueme.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm y Peter Hübner (1983). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Toulmin, Stephen (1971). *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. España: Alianza Editorial.
- Velasco F., Rafael (1987). *El niño hiperquinético*. México: Trillas.



Niña y comal.

*De la integración educativa y la atención a la diversidad, a la educación inclusiva**

Leticia Soriano Molina**

Existe una larga tradición en el ámbito escolar por pensar que los cambios que se producen en la organización de los sistemas educativos son muestra de transformaciones profundas, y hasta suele vérselas como transiciones radicales, que vienen a sustituir los planteamientos que han dejado de tener vigencia. No obstante sería importante revisar si esta circunstancia ha trascendido también al campo de la educación especial.

En lo subsecuente trataré de exponer algunas ideas acerca de los esquemas que han marcado el desarrollo de la educación especial y, particularmente, me referiré a las cualidades que han distinguido el rumbo de la integración educativa hacia el esquema de la atención a la diversidad, de tal forma que ello nos permita advertir la posible ruta de acceso a una educación inclusiva.

Para entrar en materia, es pertinente comenzar haciendo referencia a lo que ha sido la integración escolar.

En el mundo, hace ya algunos años que las metas necesarias para la integración social se han hecho explícitas a través de la currícula escolar. Así, la integración educativa se adoptó en las sociedades más avanzadas como una actividad de consenso social, cuya estrategia se centró en establecer legislaciones que definían la conveniencia de que los menores con algún tipo de déficit convivieran en espacios normalizados con otros niños. Evidentemente los planteamientos en la educación han sido el refle-

jo de periodos expansivos económicos, culturales y sociales, y son una expresión de los dilemas internos y las contradicciones que las propias sociedades han enfrentado.

No obstante, en nuestro país la integración educativa se derivó, entre otras cosas, de una exigencia de globalización que obligaba a la revisión del sistema educativo y, por ende, a establecer cambios sustanciales en la atención de menores con algún tipo de discapacidad, antes de constituirse como una demanda social, como había ocurrido en otros lugares.

El esquema de integración educativa ha estado enmarcado en un modelo de atención que opta por una normalización en cuanto a servicios, apoyos y ayudas orientadas a permitir el máximo de flexibilización y el mínimo de restricción a partir de la instrumentación de adaptaciones y de una flexibilidad curricular. En otras palabras, la aplicación del principio de normalización en el proceso educativo se denomina integración educativa.

Bajo este orden de ideas, la integración escolar también se orientó por otros dos principios, el de la sectorización y el de la individualización de la enseñanza.

Desde este esquema educativo, se entendió que la integración debería tener como finalidad que, sin dejar de darle al alumno con deficiencias lo que real y específicamente necesita, esto se realice en los contextos menos restrictivos posibles, y usando los recursos ordinarios en la medida en que favorezcan el desarrollo del alumno. Asimismo se planteó, que de acuerdo al principio de sectorización, el sistema educativo debe acercar los recursos precisos

* Conferencia dictada dentro del Programa de Formación de Alumnos de Integración Especial, el 16 de febrero de 2005, en la Sala "Juan Sebastián Bach" de esta institución.

** Doctora en Psicología Evolutiva y Aprendizaje Escolar.

allí donde está la necesidad de atención, planificando la oferta educativa.

Desde la integración se privilegió la individualización de la enseñanza como eje central de la acción docente; es decir, se enfatizó la necesidad de adecuar los procesos en el aula a las posibilidades de los menores, a sus ritmos y características, sin perder de vista que, atender el contexto social y la socialización de los alumnos serían preocupaciones fundamentales de la integración.

Como suele suceder con la mayoría de los planteamientos en educación, quizás resulte oportuno hacer una revisión más detallada de la noción de necesidad educativa especial, que nos permita acceder a la comprensión en torno a la cual gira el enfoque de la integración educativa.

Las necesidades educativas especiales son consecuencia de la relación que se establece entre las condiciones individuales de un sujeto (nivel de inteligencia, habilidades, capacidades, etc.) con el medio escolar en que se desenvuelve, es decir, la capacidad de respuesta a las necesidades del alumno tanto del docente, como de la escuela en su conjunto, en relación con la propuesta curricular del nivel en que se encuentre. En este sentido, las necesidades educativas especiales de un alumno no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante; al contrario, son cambiantes y en función de las condiciones y oportunidades que ofrece el tipo de proceso de enseñanza aplicado o del contexto educativo en donde se realice la experiencia educativa.

En otro orden de ideas, la implementación de ese esquema de atención educativa y la presencia de alumnos en situación de necesidades educativas especiales en las escuelas, en las aulas regulares y en los servicios de educación especial, ha provocado una serie de desajustes para los centros, fundamentalmente atribuibles a la falta de condiciones propicias y de recursos necesarios que permitan alcanzar las finalidades de la integración. Esto sin lugar a dudas da cuenta de que las condiciones indispensables para su puesta en marcha (recursos humanos y materiales, adaptaciones en la organización de los servicios, elaboración de proyectos de centro, entre otros) no sólo no habían sido permeados con esta visión de la educación especial, sino que las condiciones para operar la integración eran limitadas.

En nuestro caso, los problemas que ha enfrentado la integración educativa expresan, entre otras cosas:

- No haber logrado cumplir con el principio de sectorización.
- Dificultades para establecer criterios para la organización y la atención educativa en los servicios de educación especial.
- Los proyectos de integración partieron en la mayoría de las ocasiones como imposiciones de política educativa, más que como proyecto de integración de centro, de ahí que se asumiera por el profesorado como una imposición adicional a sus tareas.
- El sistema educativo se impuso como meta el integrar a estos menores, lo que provocó que se incorporaran alumnos con deficiencias más severas que las posibilidades de atención que ofrecían las instituciones.
- Se confunde normalización con normalizar y no en pocos centros se espera que los niños integrados superaran los problemas que enfrentan y alcanzaran un margen de “normalidad” similar al desempeño que tenían los alumnos de aula regular.
- Se observaron prácticas homogeneizadoras en las aulas; es decir, con frecuencia se genera desintegración del alumnado que no sigue el ritmo medio de la clase y que no aprende la multitud de contenidos que suponen los currículos escolares.
- Inadecuada delimitación entre el alumnado de integración y aquel con problemas de aprendizaje. En las escuelas de educación especial, junto con los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, se encuentran alumnos con problemas de aprendizaje generados por déficit social o problemas metodológicos en la enseñanza, que generan mayor problemática al profesorado.
- La escasez de recursos para atender a todos los alumnos con algún tipo de discapacidad.
- El profesorado se enfrenta a problemáticas específicas en la enseñanza para las que no se les ha preparado, ni tampoco ha sido acompañado con cursos de actualización que realmente den respuesta a sus necesidades para operar la integración.
- En muchos casos, la educación de los menores con necesidades educativas especiales se ha asumido como tarea individual del maestro.
- El alumno en situación de necesidad educativa especial pasa de un grado a otro sin garantías de

continuidad, sin la existencia de un programa conjunto de atención.

Ante este panorama no muy halagador, nos enfrentamos a otra tendencia que asume la educación especial en el ámbito mundial, la atención a la diversidad.

Si bien es cierto que la integración educativa replanteó la manera de comprender a los sujetos que requerían de una atención que no se orientara por el estigma de la deficiencia, para algunos estudiosos del campo de la educación fue evidente que la integración educativa aún arrastraba ciertos elementos que daban cuenta de que se sigue etiquetando al alumno, al que es “normal” y al que es de integración; así como a los centros, unos de integración y otros no, a los servicios ex profeso para la atención especial. Sin duda alguna esto tiene mucho que ver con la reciente historia en el campo de la educación especial y, particularmente, con el sello impuesto por el carácter interdisciplinario que la definió anteriormente, y que se traduce en cambios más o menos cualitativos respecto a su inicial objeto de estudio.

No obstante, esta situación pone de manifiesto muchas incongruencias del sistema y de las prácticas educativas, circunstancia que fuerza a reflexionar sobre los propósitos de la escuela y sus prácticas de enseñanza. Revisar los problemas que ha enfrentado la integración ha hecho posible que se empiece a hablar de diversidad, que se haga necesaria la reformulación de una escuela de la tolerancia, que relativice los contenidos ante la posibilidad de crear una escuela para la vida.

En este sentido, acceder a un modelo de atención a la diversidad, apunta hacia el diseño de un nuevo marco educativo en el que la norma es que la escuela acepte la diversidad de la sociedad, la diversidad individual en cuanto a las experiencias y los conocimientos previos, en cuanto a los estilos de aprendizaje y de intereses, en cuanto a motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar, con distintos ritmos de trabajo y capacidades, pero con un currículo igual para todos (principio de comprensividad).

En este contexto los llamados alumnos de integración son unos más en el continuo de la diversidad del centro y aula, con características individua-

les muy concretas, pero no son los únicos diferentes, sólo tienen diferencias específicas.

Atender a la diversidad va más allá del acto mismo de integrar dentro de los espacios escolares a los menores en situación de necesidad educativa especial, el planteamiento apunta a utilizar el concepto de “escolarización”, en el sentido de que todos los niños tienen derecho a escolarizarse en un sistema educativo que tenga como norma dar respuesta a la diversidad y que tenga organizados los recursos educativos para atender a todas las necesidades, siempre que sea posible dentro de los centros ordinarios, y en el contexto que mejor favorezca el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo.

En esta propuesta cabe la doble escolarización en centro ordinario y centro específico, buscando en cada contexto educativo las situaciones de aprendizaje que más favorezcan el desarrollo de cada individuo en cada momento.

Sin lugar a dudas este replanteamiento de la educación especial, más allá de enfatizar en la condición de necesidad educativa especial, asume el problema como un asunto de la enseñanza, en el que la mirada está colocada en la diversidad de todo el alumnado. La educación especial ya no está dirigida sólo para atender a determinado tipo de alumnos, sino en facilitar el conjunto de recursos personales y materiales dispuestos para responder adecuadamente a la diversidad de los alumnos.

En este sentido, la meta hacia la que apunta el esquema de atención a la diversidad radica en desarrollar las condiciones para lograr establecer una educación incluyente, cuyos principios fundamentales apunten al respeto y la tolerancia hacia la diversidad desde un marco de mejora para las escuelas, a partir de la creación de una cultura inclusiva en la que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro en el aprendizaje y la participación.

La educación inclusiva no estriba en un cambio de nombre para referirse a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Implica un enfoque diferente que permite identificar y resolver las dificultades que aparecen en los centros. La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado. Este enfoque se traduce en la preocupación por superar las barreras para el acceso y de participación de un alumno en particular. En este senti-

do, es útil para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado, en tanto que esta diversidad no es percibida como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La propuesta de una educación inclusiva se refiere a la conjunción de esfuerzos y refuerzos mutuos de las relaciones entre la escuela y su comunidad. En otras palabras, se habla de educación inclusiva sólo como un aspecto de un orden más amplio, una sociedad inclusiva.

Desde esta cualidad de la atención a la diversidad, se afirma que la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, las propuestas curriculares y la comunidad. Evidentemente requiere que las escuelas se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la institución y en su comunidad.

En síntesis el principio que subyace a la inclusión enfatiza en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con necesidades educativas especiales.

La creación de escuelas inclusivas tiene que ver con el desarrollo de acciones en tres dimensiones, como lo muestra el siguiente cuadro:

Escuela Inclusiva	Cultura	- Construir comunidad. - Establecer valores inclusivos.
	Políticas	- Desarrollo de una escuela para todos. - Organizar la atención a la diversidad.
	Prácticas	- Orquestar el proceso de aprendizaje. - Movilizar recursos.

Para terminar me resta comentar que durante mucho tiempo la educación especial fue una educación paralela, distinta de la educación regular. En nuestro país, hoy podemos situarla en el marco de una cultura de la integración educativa, que atraviesa todavía por un sinnúmero de vicisitudes que difi-

cultan su adecuada y oportuna apropiación; sin embargo, advierto también un compromiso importante de los profesionales que han tenido que asumir la tarea integradora. El camino todavía es largo y el reto, quizás, aun no esté en avanzar hacia la escuela inclusiva, pues evidentemente ello requiere de un proceso amplio que nos lleve a superar los esquemas segregacionistas que han prevalecido en el seno de nuestra sociedad. No obstante, creo que el trayecto por ese camino ya se ha iniciado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. UNESCO.
- Puigdelívol, L (1997). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona, GRAÓ.
- Sánchez Palomino, A. (1999). *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide.
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.



Canasta.

La producción de textos escritos en la escuela y sus principales características

I. Georgina González Sotelo*

No hay secreto ni magia en la actividad de escribir.
Daniel Cassany

Un objetivo importante de la escuela normal es desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos en formación; en este sentido ocupa un lugar destacado el referido a la expresión y composición escrita, y con ello lograr la formación de “escritores competentes”. Entiéndase por escritor competente aquel alumno que es capaz de comunicarse con textos coherentes, precisos y claros, que cumplan una determinada intención comunicativa.

Muchas personas parten del falso supuesto de que escribir es un don que unos poseen y otros no. De ser así, escribir sería una característica innata, propia solo de algunos individuos. La escuela puede haber contribuido a esa falsa concepción, al “marcar” a los alumnos que no han desarrollado las habilidades pertinentes, planteando que no tienen aptitudes para escribir, cuando generalmente ello es el resultado del poco contacto con la lengua escrita y la falta de estrategias para hacer frente a esta tarea.

Cuando se analizan las producciones textuales de los alumnos futuros docentes, se observa en muchos casos, dificultad en cuanto a la forma y el contenido de los escritos, y al buscar las posibles causas encontramos: que influye notablemente el desconocimiento de las características lingüísticas; de los tipos de textos; de la forma como organizar el escrito; junto con insuficientes estrategias metodológicas y la casi nula ejercitación de la expresión y la composición escrita, entre las más significativas.

El siguiente estudio surge de un proyecto de

investigación denominado: “La formación de conceptos básicos para la enseñanza del español”, donde se pretendió analizar los procesos de construcción de significado de términos como: alfabetización, comprensión lectora y expresión escrita. El espacio de estudio fueron dos cursos seriados de la asignatura de español y su enseñanza I y II, en la Escuela Normal para Profesores.

Si bien el tema de la escritura no fue el punto central de la investigación, el proceso de contacto con los alumnos futuros docentes permitió detectar una serie de prácticas escolares no reconocidas que influyeron en la concepción de los alumnos sobre la expresión y la composición escrita, que determinaron sus prácticas docentes en la escuela primaria.

Es propósito de este artículo partir de ahí para ofrecer un breve análisis sobre las debilidades detectadas en los escritos de los alumnos, con el fin de explicar las posibles causas y trazar alternativas de trabajo para enfrentar su solución.

Las producciones textuales de nuestros alumnos futuros docentes suelen ser algunas veces una serie de frases a modo de borrador previo. El encañamiento de enunciados sin organización precisa y la exposición de ideas muchas veces tomadas de otros autores sin mucha reflexión y análisis, con poca o casi nula argumentación. Por ejemplo:

Este ensayo es presentado con el propósito de que los lectores conozcan esta guía que presenta Felipe Garrido pero también es importante que se haga resaltar las ventajas y desventajas que tiene esta guía porque en ocasiones no todas las personas saben

* Investigadora educativa de la ENP.

como iniciarse en la lectura pero también dentro de este ensayo es necesario saber que papel debe desempeñar los padres de familia para que los niños se inicien en la lectura por gusto y de acuerdo a sus intereses del niño lea por gusto y no por obligación sin dejar atrás los conocimientos previos.¹

Como se puede advertir en el párrafo anterior, se trata de un listado de enunciados más parecidos a una estructura lingüística oral, sin ninguna organización ni jerarquía en las ideas. Los alumnos a menudo producen bloques condensados de texto en los que no se respetan las reglas que rigen la gramática y la disposición del espacio escrito, perdiendo todo sentido, consistencia y claridad conceptual.

En la exégesis, el énfasis en las palabras individuales del texto —su sentido literal— sería, pues, remplazado por un énfasis en la capacidad del argumento para significar grupos de cosas, cualidades y sentidos más allá del alcance específico o significativo de la simple oración. (Bottéro, 1995: 165).

Por ello, una apropiada organización de las ideas, y de los enunciados se vuelve relevante — casi obligatoria— para que la comprensión del escrito sea la adecuada.

La siguiente secuencia de enunciados ilustra la falta de claridad en un escrito para acreditar un curso semestral.²

Conclusiones:

El maestro es el principal elemento en la escuela primaria de guiar a los alumnos en estrategias agradables a desarrollar su expresión oral.

El aprendizaje significativo parte cuando a los alumnos les agrada y se les enseña de manera que ellos lo adquieran de manera libre y no es cuando el profesor hace que los memorice y eso no funciona para la expresión oral ya que la trastorna.

La expresión oral es como una carta de presentación hacia los demás ya que nuestra forma de expresarnos es de gran importancia para que nos conozcan las personas.

Cuando el alumno escribe como habla, con una secuencia de enunciados sin una estructura ordenada y sincrónica, tratar de comprender lo expresado se torna casi imposible. El manejo eficiente de dispositivos como la puntuación, la sintaxis, la organización del texto así como la consistencia de la argumentación y la semántica, cumplen una función

explicativa indispensable para capturar el significado y el sentido de los escritos.

Bottéro (1995), demuestra que la estructura lingüística de nuestra expresión oral es totalmente diferente de la organización necesaria para una correcta expresión escrita. El primer argumento al que aduce es que mientras los enunciados orales son producidos por la voz y capturados por los oídos, los enunciados escritos son percibidos por canales totalmente diferentes: la mano y la vista. De ahí, que sí la producción y la percepción no son las mismas, no puede haber equivalencia entre lo oral y lo escrito.

En segundo término considera que los enunciados orales se registran en la duración y en la sucesión temporal de las unidades lingüísticas, el orden de las palabras y de los enunciados es determinante para comprender lo que se dice. Mientras que el enunciado escrito está dispuesto en dos dimensiones yuxtapuestas en el espacio: se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, su estructura es bidimensional y no unidimensional, como el lenguaje expresado verbalmente.

De manera similar Gómez Palacio (1995) afirmaba la conveniencia de ver a la escritura como un sistema independiente del código oral. *Su autonomía radica en que la escritura no corresponde a una simple forma de grabar la expresión oral, sino que posee otras implicaciones y propósitos* (p.18).

Se requiere también del uso de estrategias diferenciadas de las estrictamente lingüísticas. La principal dificultad consiste en distinguir que la capacidad fonológica —producir, pronunciar y comprender correctamente las palabras— no es suficiente para organización y transmitir lógicamente las ideas por escrito.

Las ideas anteriores desmienten la creencia de que el lenguaje oral y escrito forman una relación indisoluble, se muestra que no existe filialidad entre ambos, bastaría con saber leer para entender el texto; de igual manera, expresarse bien en forma oral sería suficiente para escribir de manera aceptable y viceversa; es más, son estructuras lingüísticas y mentales totalmente diferentes, y por tanto independientes.

Las diferencias más relevantes no se refieren al canal oral o escrito relacionados con el contexto de producción, sino que tienen relación directa con

¹ Párrafo tomado textualmente de un ensayo entregado para acreditar el curso de *Español y su enseñanza I*, junio 8 de 2002.

² Tomado de un ensayo para acreditar la asignatura de *Español y su enseñanza II* febrero 2003

una serie de características de cada texto (género, tono del lenguaje, tipo), sea el texto oral o escrito.

De lo anterior se infiere que el primer problema con que se enfrenta el alumno-futuro docente consiste en escribir sus textos como habla, sin ninguna organización previa, con poca rigurosidad, pero sobre todo con la ausencia de un sistema adecuado de normas textuales.

La competencia escritural requiere del conocimiento de mecanismos, recursos y formas de cohesión, entendidas como enlaces o conectores, la puntuación y las referencias, que ayudan para que el texto sea más comprensible. Implica también el dominio de mecanismos de coherencia, entre los cuales se encuentran: los esquemas o estructuras específicas de acuerdo al tipo de texto que se trate; distribución y ordenamiento de las ideas relevantes, fuertemente asociada al tipo de texto. El tipo de lenguaje empleado (coloquial, formal, etcétera); la disposición del escrito en la hoja y el tipo de público a quien se dirige el escrito (adaptado de Gómez Palacio, 1995).

En los textos de los alumnos se puede advertir la presencia de algunas dificultades relacionadas con la falta de cohesión y coherencia del escrito, por ejemplo:

- Se dan algunos términos por sobreentendidos, en el lenguaje oral este asunto es menos problemático porque en la propia conversación se puede percibir si hablamos de lo mismo.
- Se abusa de las ideas implícitas, esta falta de rigurosidad en la expresión escrita hace ininteligible el texto, perdiéndose el significado y el sentido de la disertación.
- La falta de organización temporal de los enunciados, sin una adecuada consecución de ideas y sucesos hace que la atención se disperse en direcciones diferentes, alejándose de la comprensión.
- Otra dificultad sería en el escrito es la evidente carencia de una estructura organizacional del espacio del escrito, dividida en capítulos, párrafos, enunciados.
- De manera frecuente se encuentra especial dificultad para utilizar los signos de puntuación que ofrecen ayudas concretas para dar claridad y precisión al escrito.
- Las ideas en los textos producidos por los alumnos se plasman con poco análisis, reflexión y carentes

de una adecuada estructura gramatical.

Estudios similares (Cassany 1991a y Charria 1993) en relación con la producción textual de los escolares encontraron, desde el nivel primario hasta superior, insuficiencias abundantes en el uso de la lengua escrita, tanto desde el punto de vista formal (o de la forma de expresión) como del contenido (o significado).

Siguiendo esta misma clasificación las deficiencias detectadas en los escritos de los alumnos en cuanto al contenido fueron: dificultan en el ajuste al tema, la pobre calidad de las ideas tomadas casi textualmente de otros textos sin ninguna elaboración y falta de creatividad para generar nuevas ideas entre otras.

Deficiencias en el ajuste al tema

Cuando un alumno presenta dificultades con el ajuste al tema, generalmente ello está ocasionado por su imposibilidad para determinar la idea central del contenido de un texto y las ideas secundarias; o también puede estar dado por dificultades para resumir y sintetizar en breves palabras las ideas que trató de transmitir.

Calidad de las ideas

Los problemas en la calidad de las ideas son ocasionados por limitaciones en el conocimiento del contenido de que se trata, por falta de vivencias o por no resultar un tema sugerente o motivador. Los problemas formales están estrechamente relacionados con la calidad de lo que se escribe.

Poca creatividad

La poca creatividad está motivada en la mayoría de los casos por la ausencia de un ambiente alfabetizador y el carácter artificial de las situaciones que se plantean al alumno para provocar que escriban, en muchos casos sobre temáticas que no tienen que ver con sus intereses; también, por la insistencia en el uso de esquemas formales como los ensayos, que alejan de toda frescura y originalidad a las producciones escritas y la reiteración de los escritos casi con fines de evaluación. Lo que ha generado en los alumnos predisposición ante esta tarea.

Con respecto a las carencias en relación con la forma de expresión se hallaron la pobreza de vocabulario, la poca claridad y precisión de las ideas, la

deficiente estructuración de enunciados y delimitación de párrafos incorrecta, ausencia de una organización del espacio de escritura y problemas serios de concordancia de lo que se afirma.

Claridad de las ideas y pobreza de vocabulario

La poca claridad está provocada por la mala organización de las ideas, la incorrecta estructuración de las oraciones y sintagmas, la pobreza de vocabulario así como otras limitaciones lingüísticas.

Estructura formal de párrafos y texto

La delimitación incorrecta de los párrafos está muy relacionada con las dificultades en la delimitación de las ideas esenciales sobre las que va a expresarse, y el desconocimiento de que en cada párrafo predomina el desarrollo de una idea que está relacionada con la idea central del texto. La estructura del texto —ideas, argumentos, hechos— es manejada arbitrariamente en los escritos de los alumnos.

Bottéro (1995) hace toda una disertación sobre el conocimiento, organización textual y actitud respecto al escrito. Toma de Rouse la idea de que *la exégesis erudita comenzó basándose en los principios textuales que se situaban en la disposición de la página como medio técnico de organización de las palabras y las ideas* (Bottéro, 1995: 138). La organización en capítulos y párrafos, el orden alfabético que hace posible la búsqueda de textos y la creación de subtítulos que delimita los pasos de una argumentación, surgen para facilitar la presentación de un escrito, al permitir pulir y ordenar el conocimiento.

La presencia del aparato crítico permite dar consistencia y solidez al artículo por tratarse de un sistema formal de división y organización de las fuentes consultadas.

Existen otras causas de orden metodológico que influyen en las deficiencias señaladas anteriormente, y son:

- Consignas imprecisas y generalmente con un único destinatario: el profesor.
- Trabajo formal, sin partir de situaciones significativas que tiendan a incentivar la creatividad y los deseos de escribir.
- Improvisación y desorganización, los alumnos no tienen noción del producto que obtendrán, no hay

una imagen anticipada de la estructura del texto a construir.

- Las correcciones usuales de los textos finales de los alumnos se han mostrado altamente ineficaces.

¿Qué elementos es necesario tener en cuenta para desarrollar adecuadamente la habilidad de escribir?

Para lograr la competencia escritora en los alumnos-futuros docentes es conveniente apoyar el trabajo en situaciones reales de expresión y comunicación, desarrollar la capacidad de organizar para transmitir lógicamente las ideas. A decir de Camps & Ribas (1996) las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita deben centrarse en el proceso de producción del escrito y no en el producto terminado, suelen ser más importantes las fases de planeación del escrito o preescritura (qué va a escribir, para qué va a escribir y quiénes serán los destinatarios), la textualización o escritura y de la reescritura.

La planeación o preescritura incluye toda actividad que motive a escribir, genere ideas o centre la atención del alumno sobre determinado tema.

En la etapa de redacción o textualización el que escribe traduce en preguntas sus ideas; debe animarse a los alumnos a que expresen cuanto tienen que decir, sin preocuparse exageradamente por la forma, pues puede utilizar “borradores” que tienen la cualidad de ser mejorados, corregidos o destruidos.

¿Las ideas están bien enlazadas? ¿Es difícil saber cual es el punto principal? ¿Se dedica demasiado espacio a un punto poco importante? ¿Los argumentos no son suficientes ni convincentes? ¿La idea principal se aborda con claridad en los argumentos? ¿Los ejemplos y hechos no ayudan a explicar la idea? Estas preguntas servirán de apoyo para revisar el cuerpo del documento (tomado de Camps & Ribas, 1996).

El momento de la reescritura implica releer lo escrito para descubrir y corregir errores. Se leerá el texto tantas veces como sea necesario, y se analizará atendiendo a:

- Lo que trata de comunicar.
- La relación del contenido con el título.

- El contenido de cada párrafo: ideas principales y secundarias de cada uno.
- Debe revisarse que cada párrafo se refiere a una idea, que éste puede estar constituido por una o más oraciones. Un ejercicio útil puede ser “titular” cada párrafo, teniendo en cuenta la idea fundamental (Nuñez, 1999); actualmente este estilo de escritura se emplea para conocer el contenido de un documento sin una revisión exhaustiva.
- Claridad de las ideas que se expresan: secuencia de los hechos, tiempo verbal del discurso.
- Calidad de las expresiones, vocabulario: variedad, precisión, posibles repeticiones.
- Estructuración de las oraciones: sujeto, predicado, forma verbal, concordancia.

En esta etapa puede intercambiarse el trabajo con otro compañero para ver si hay algún aspecto del contenido que cueste trabajo entender, si algún detalle no gusta, si alguna idea pudiese expresarse de otra forma. Es útil que el lector conozca la estructura que se diseñó inicialmente.

Para Camps & Ribas (1993) este trabajo de revisión puede apoyarse también de alguna guía que facilite al lector revisar los aspectos más importantes que deben estar logrados en el trabajo. Existe una propuesta de trabajo de García Deban adaptado por J. Santamaría (1992) (cit., en Camps 1993) quien sugiere trabajar con pautas de autocontrol del proceso de redacción que pueden ser útiles para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido.

A continuación se ilustra una pauta de autocontrol del escrito.

- ¿He utilizado pautas o esquemas?
- ¿He planificado el texto?
- ¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas, etcétera).
- ¿He hecho un borrador?
 - siguiendo fielmente lo que había planificado.
 - siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio.
 - la planificación no me ha servido demasiado.
- ¿He revisado el texto?
 - a medida que iba escribiendo.
- ¿He corregido sólo la ortografía y la puntuación?
- ¿He corregido también el contenido y la organización del texto?
- ¿He tenido dificultades para?
 - empezar a escribir.
 - encontrar materiales para informarme.
 - redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas, etcétera)

- ¿He resuelto las dificultades? ¿Cómo?
- Después de leer mi texto, lo he vuelto a escribir ¿por qué?
- Lo que me ha ayudado a escribir el texto ha sido:
- ¿He aprendido?
- ¿Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta?³

En cuanto a la revisión y evaluación del trabajo, es conveniente no llenar la página de rectificaciones ortográfica y mucho menos usar colores que podrían resultar molestos para los alumnos. Como se mencionó antes, por largo tiempo la forma de evaluación de los escritos de los alumnos ha mostrado su ineficiencia, al corregir sólo redacción y ortografía. En su lugar se propone centrar la atención en la opinión personal, el enriquecimiento con información útil y las ideas divergentes, los argumentos y hechos que den consistencia y solidez a la temática tratada.

En todo este proceso de desarrollo y consolidación de la habilidad escritora, la redacción y la ortografía son importantes. Es necesario que el docente, con cierta sistematicidad, revise los escritos de los alumnos de diferentes asignaturas, con el fin de que los estudiantes no transiten durante todo el curso con los mismos errores por no haberlos detectado y, en consecuencia, no se efectúe el trabajo correctivo indispensable. Evitando, sobre todo, que sea el único aspecto a considerar para evaluar la calidad del producto final.

El conocimiento del lenguaje y su correcta expresión es determinante para escribir y hacerlo bien, la forma y su contenido son aspectos didácticos que deben ser aprendidos y enseñados en la escuela; además de vigilar la coherencia interna de la estructura y la cohesión de los enunciados a través del empleo oportuno y variado de conectores, sintácticos y léxicos, la puntuación y las referencias. La adopción de estos dispositivos rige el alcance de la argumentación, cumpliendo la función explicativa importantísima de la dirección pedagógica y su resultado.

Dado que este aspecto referido a la estructuración de enunciados y párrafos suele ser uno de los menos logrados, pueden realizarse actividades como:

- Lectura y observación de textos donde se presen-

³ Tomado y adaptado de Camps & Ribas (1993).

ten claramente diferenciados los párrafos, con oraciones sencillas referidas todas a una misma idea.

- Buscar la estructura del texto: idea central, propósito y argumentos
- Escritura de oraciones sobre una idea dada.
- Ampliación de sujetos.
- Empleo de conjunciones para relacionar oraciones.
- Ordenamiento de oraciones hasta formar párrafos.
- Dado un texto inconcluso, elaborar el párrafo final.
- Elaboración de un párrafo introductorio a un texto que lo requiera.

La intervención educativa y formativa durante el proceso de textualización permitirá, por un lado, ofrecer ayudas para mejorar el texto antes de que esté finalizado; por otro, mostrará a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir, consistirá en modelar la conducta de los alumnos para convencerlos que escribir es planificar, escribir y reescribir. Ningún escritor redacta su texto de una sola vez.

Especialmente relevante para esta investigación fue un estudio experimental de Camps & Ribas, quienes modelaron una propuesta de Evaluación Formativa de la Composición Escrita, donde sustentan que su principal aporte es la idea de creación de estructuras intersubjetivas que interrelacionen los contenidos temáticos sobre los que se escribe, con el uso adecuado del espacio, lo cual lleve a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos al adecuarlos a situaciones funcionales diversas.

La evaluación formativa intenta modificar la enseñanza de la textualización posibilitando el desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita y la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

Esta investigación sobre los procesos de construcción de estructuras mentales intersubjetivas implicadas en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y ascendente, dependiendo de diversos factores: algunos individuales y otros relacionados con el tipo de escrito, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con

la situación en que se usa la lengua escrita.

Reflexiones finales

El aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Por el contrario, aprender a escribir requiere de conocer la diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con funciones propias y con sus características lingüísticas y un tono específico del lenguaje (reseña, semblanza, cuento, narración, crónica, ensayo, tesis, etcétera).

Según Dolze (1994) el género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos. Así pues, habrá que enseñar y aprender a: argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta coherentemente.

Para enfrentar exitosamente la tarea de escribir es necesario prestarle mayor atención a las diferentes etapas de construcción textual: antes, durante y después; recordar que *no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos* (Robledo 1966).

De ahí la necesidad de pensar antes de escribir, generar ideas, y un papel fundamental lo adquieren los momentos de la preescritura o planeación, la textualización y la reescritura: el hecho de que un alumno sepa que puede rectificar lo escrito, sin duda le aportará confianza y seguridad al escribir.

De acuerdo con Cassany:

los escritores incompetentes [...] creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotar en un papel a medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como la expresión oral, que no hace falta reelaborarlo, revisarlo [...]. Los buenos escritores [...] dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto [...] planifican la estructura, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar (Cassany, 1991: 145).

Además, el arte de escribir requiere del conocimiento y dominio del lenguaje: signos gráficos, formas de cohesión, mecanismos de coherencia, la estructura de los diferentes tipos de textos, y el uso eficiente de la gramática.

Enseñar al alumno a pensar, a organizar su pensamiento y a expresarlo correctamente tanto

oralmente como por escrito han de ser propósitos primordiales de la escuela. La cual debe, además, abrir espacio al estímulo, al elogio oportuno, a las publicaciones —aunque sean artesanales—, como forma de divulgar las mejores producciones o las que muestren más avances.

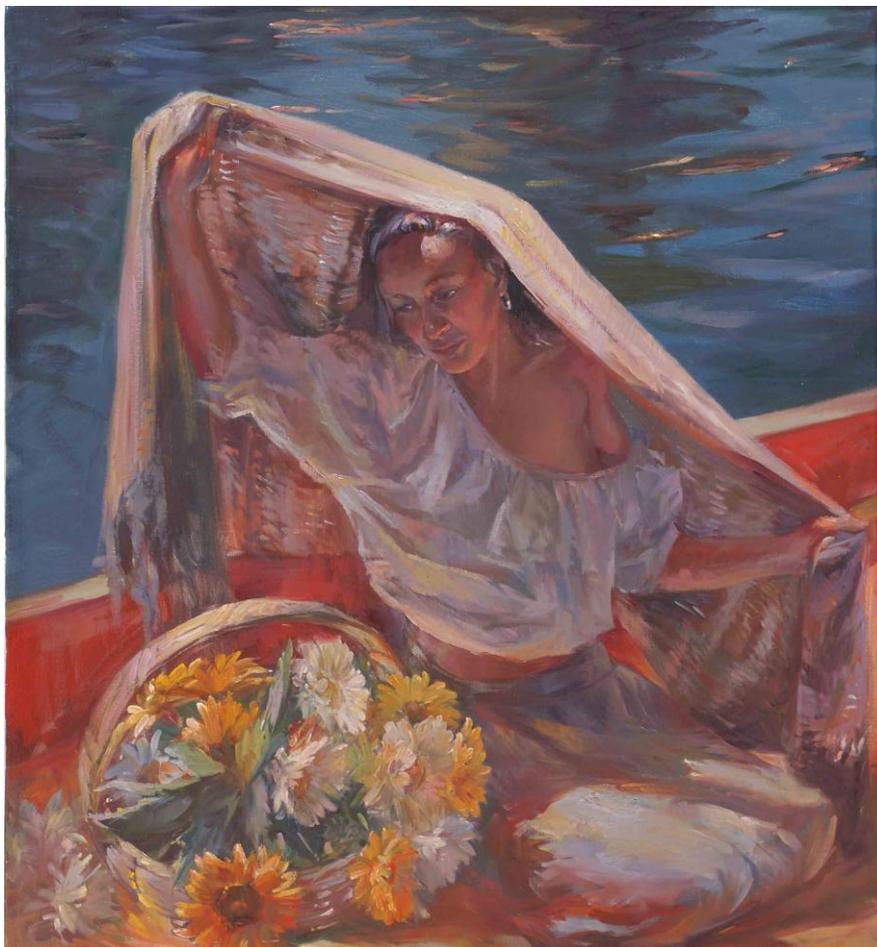
No se debe olvidar que formar buenos escritores depende no solo de una práctica continuada de escritura, sino además de una práctica constante de lectura. El alumno que con frecuencia lee textos de calidad adquiere modelos lingüísticos que luego incorporará a sus trabajos sin saber que este proceso se va produciendo, puesto que mediante la lectura se aprende “de manera espontánea, o por contagio” a estructurar oraciones de diferentes tipos, se incorporan nuevas palabras al vocabulario personal, se logra puntuar mejor y hasta pensar mejor.

En fin, que los alumnos lectores construyen mejores textos: los lectores asiduos son reconocibles, generalmente, por el uso que hacen del idioma, su manera de expresarse oralmente, su forma de re-

actar y su desempeño con el sistema escolar.

Bibliografía

- Bottéro, Jean y otros (1995). *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, Anna & Teresa Ribas (1993). *Evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. España: MECD.
- Cassany, Daniel (1991a). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Cassany, Daniel (1991b). *Reparar la escritura*. España: Paidós.
- Cassany, Daniel (1991c). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- Charría, Ma. Elvira (1993). *La producción de textos en un programa de lectura*. Bogotá: Grupo Editorial CER-LAC.
- Gómez Palacio, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- Microsoft © Biblioteca de consulta (2003) © 1993- 2002. Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- Nuñez Ang, Eugenio (1999). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM.
- Robledo, Beatriz (1996). *Por una escuela que lea y escriba*. Colombia: Secretaría de Educación.



A la sombra.

Consolidación de los rasgos deseables del nuevo maestro, en los dos últimos semestres de la formación inicial

Irma Delia Ríos Osorio*

La mejora de la calidad de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores.

Miguel Fernández Pérez

La demanda de la sociedad respecto a la profesionalización docente ha generado reformas con esfuerzos que abarcan cambios sustanciales importantes, por ejemplo el establecimiento del grado de Licenciatura como requisito para el ejercicio docente, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación¹.

En el transcurso de los últimos veinte años, los planes de estudio de formación docente han sido atravesados por demandas sociales, respecto a la educación. Las circunstancias del país exigen que las condiciones generales del entorno educativo, y especialmente del desempeño de los profesores, estén acordes a la realidad llena de contingencias complejas que requieren respuestas inmediatas y efectivas, de la escuela y específicamente del docente, para recuperar su significado y asumir su función en el proceso de integración social.² Por ello los perfiles de egreso recientes muestran una tendencia profesionalizadora. El diseño del currículum de los planes de estudio de 1985³ y la reforma

de 1997, considera un rol docente no absoluto, dinámico e involucrado en el contexto escolar y social.

En este marco modernizador de la educación, llama al análisis el hecho de que el plan de estudios vigente de formación docente para la educación primaria surge cuatro años después de la reforma al plan de estudios del nivel básico, y que en aquel se mantiene la línea del desarrollo de competencias agrupando en cinco campos los rasgos del perfil de egreso. Dichos rasgos se fortalecen en el avance de cada asignatura para que en el séptimo y octavo semestres se consoliden gracias al desarrollo del trabajo docente, el apoyo de un tutor, la función del asesor y se hagan manifiestos en el documento de examen profesional, como la recuperación de la experiencia docente, tamizada por los fundamentos teóricos que la sustentan y surgida de la reflexión del futuro docente acerca de su desempeño, constituyendo un proceso investigativo y formativo.

En este caso el asesoramiento y acompañamiento que requiere el estudiante debe ser muy cercano y personal por parte del asesor de la escuela normal.⁴ La responsabilidad que encierra este proceso incluye un compromiso que parte de la visión

* Pedagogo "A" de la ENP.

¹ Este término lo utilizo en su concepto más general y visto como necesidad social de la educación, sin que ello represente un concepto específico de alguna corriente educativa.

² Entendida la integración social como el desarrollo integral que la docencia promueve, para que los individuos se desenvuelvan en la sociedad a la que pertenecen, como verdaderos partícipes en los ámbitos social, económico y político, en el corto, mediano y largo plazos.

³ La reforma que elevó a la formación docente al grado de Licenciatura entró en vigencia, con particularidades en el Estado de México, en

1985, a pesar de que su puesta en marcha en el ámbito nacional se dio en 1984.

⁴ En la Escuela Normal para Profesores, el asesor de séptimo y octavo semestres desarrolla las dos asignaturas del Plan de Estudios, trabajo colegiado para seguimiento del desempeño docente y un círculo de lectura para la actualización de tutores.

que como asesor debe obtenerse de cada uno de los alumnos y nos lleve a reconocerlo en todas sus facetas. Para conocer objetivamente al grupo asignado se realiza con los estudiantes una autoevaluación⁵ de logros en los rasgos del perfil de egreso, como el primer ejercicio de reflexión profunda con fines de mejora en su formación y no como un medio para ejercer la función social de la evaluación.⁶

A partir de esta información se ha realizado la socialización y elaboración de un diagnóstico grupal, en forma conjunta se reconocen fortalezas y se plantean retos tanto colectivos como individuales. La experiencia personal de tres ciclos escolares de trabajo, me ha permitido dimensionar que la gran responsabilidad de consolidar el perfil de egreso recae en el asesor, quien está obligado a reconocer lo que Miguel Fernández Pérez llama *indicadores de profesionalización universalmente aceptados*: la autopercepción identificante, el refuerzo institucional y el reconocimiento social (Fernández, 2000: 2). Estos a su vez presentan sus rasgos, que a decir de este autor, son los menos discutidos de una profesión: saber específico no trivial, progreso continuo de carácter técnico, fundamentación crítico-científica, la autopercepción del profesional, nivel de institucionalización y reconocimiento social (ibídem).

En este punto se pretende encontrar la correspondencia entre el *perfil del nuevo maestro* (SEP 1997, Plan...) y el perfil del docente formador, así como la expectativa de desempeño que el estudiante tiene de su asesor, la mediación del currículum y las características de los estudiantes del grupo de cuarto grado de licenciatura asignado.⁷

Las estrategias para este proceso tienen su base en la socialización, con fundamento en el postulado sociocultural de los enfoques constructivistas, que considera el contexto, el aprendizaje de mediadores instrumentales, la creación de zonas de desa-

rollo próximo (ZDP); el origen social de los procesos psicológicos superiores; el andamiaje y el ajuste de la ayuda pedagógica; con énfasis en el aprendizaje guiado cooperativo; enseñanza recíproca y una evaluación dinámica y en contexto. (Díaz-Barriga y Hernández 2003: 31). En esta última etapa de formación, este postulado orienta el proceso para consolidar en el docente en formación los rasgos de profesionalización establecidos en el plan de estudios. Esto no significa que los postulados de los enfoques psicogenéticos y cognitivo no se consideren, estos fundamentan estrategias utilizadas en asignaturas con modalidades distintas y con las que se debe familiarizar a los alumnos en semestres anteriores.

La dinámica reconocida en esta experiencia obliga a ese conocimiento y socialización en el inicio del ciclo escolar, en la conciencia responsable del crecimiento profesional. A partir de las primeras sesiones los estudiantes de cuarto grado valoran que los cinco campos del perfil de egreso se desarrollan en función de las características y preparación profesional de los docentes, que los hacen a un estilo determinado en los dos elementos sustanciales del proceso que son: sus conocimientos acerca de los contenidos y sus formas de abordarlo. En ambos casos el alumno “aprehende” el currículum evidente y el oculto.

Por lo que una reflexión es que el docente formador en primera instancia debe reconocerse a sí mismo como un profesional, considerando los tres factores que propone Fernández Pérez: el perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica.

Los actuales profesores de la escuela normal fueron formados con otros enfoques, se han involucrado en procesos de actualización y capacitación que han pretendido llevarlos a la nueva condición del proceso formador de docentes; sin embargo, el trabajo colegiado ha pasado por una lenta consolidación por la diversidad que involucra y por la inmediatez de los resultados que exige.

Respecto a la competencia profesional mostrada en los estudiantes de los dos últimos semestres de la formación inicial, la apreciación ha variado desde la primera generación egresada en 2001, a la que egresará en este 2005, lo que en aquel entonces fue novedoso, ahora debe ser rebasado, ya existen

⁵ Esta autoevaluación es producto del trabajo colegiado que se ha modificado y enriquecido en cada ciclo escolar, y cuyos resultados se comparten en reuniones de academia.

⁶ “La función social de la evaluación se refiere a los usos que se dan a ésta más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje, y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros”. (Díaz-Barriga-Hernández, 2003: 354).

⁷ Podemos revisar el efecto que Rosenthal y Jacobson descubrieron en su investigación respecto a las expectativas de los enseñantes. Citado por Michael Saint-Onge (1997), en *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero. P. 151-177.

parámetros y experiencias que se convierten en ejes de análisis del trabajo docente y los documentos de examen profesional, es decir, algo que en esa primera generación fue innovador hoy es rutinario o repetitivo, lo cual exige una visión vanguardista del asesor para avanzar sobre los retos del pasado.

Otro ámbito fundamental del desempeño tanto del docente en formación como del asesor es la escuela primaria, en donde surge otra figura protagónica que es el tutor. Al respecto, la experiencia personal ha sido enriquecedora en diferentes aspectos: el del trabajo áulico en el nivel básico, el cual se encuentra dentro de un contexto social que debe ser reconocido previamente tanto por los estudiantes como por el asesor, por lo que los docentes en formación elaboran un diagnóstico de la comunidad, de la escuela y del grupo asignado, el cual es revisado por el asesor y socializado para establecer estrategias generales y de organización del trabajo en equipo, así como de las formas de reconocimiento y acercamiento al grupo asignado, en concordancia con las características y formas de desempeño del tutor.

En otro renglón, el trabajo específico entre el tutor y el asesor —este último como mediador de los elementos en juego—, se ha desarrollado en dos formas, la primera el acercamiento inicial con los tutores a partir de la invitación a participar y su capacitación para el proceso. Una vez iniciado el ciclo escolar se realizan acciones que inciden en la formación docente: la observación del desempeño del estudiante normalista, la comunicación constante con el tutor y el desarrollo de un círculo de lectura con los tutores, aspectos que desarrollo a continuación.

Las observaciones a los docentes en formación se basan en formatos que son llenados durante la permanencia del asesor en el aula.⁸ Personalmente, se ha tratado de rescatar el proceso desde una perspectiva etnográfica descriptiva a diferencia de la propuesta lingüística, no por ser ésta ineficaz, sino porque así es como he podido reconocer las dinámicas, sin inferencias durante el registro, posteriormente realizar el análisis del mismo y la refle-

xión en forma conjunta con el estudiante y, de ser necesario, con el tutor.

Con el tutor se realizan entrevistas o pláticas periódicas acerca del desempeño del adjunto como eje de la calidad educativa manifiesta, con base en treinta rasgos motivo de evaluación y las expectativas de los tutores. La función mediadora del asesor es determinante en el proceso de integración de las dos personalidades, puesto que en cada caso las distancias entre éstas son distintas y el trato particular requiere de conocimientos variados, manejo de relaciones interpersonales, habilidades comunicativas y madurez profesional. ¿Los asesores somos capaces de responder a esta expectativa? Este es el gran reto del último escaño en la formación inicial.

El compromiso de la personalidad del profesional que lo asume es total, implica la revisión constante de información teórica que va desde los aspectos filosóficos, pedagógicos, sociológicos, psicológicos y de la política educativa que norma todo el proceso. ¿Cómo desarrollar todas estas habilidades profesionales para el ejercicio de la docencia por este último ciclo de la formación inicial?

Como asesor del séptimo y octavo semestres he venido desarrollando el círculo de lectura con tutores⁹, a partir de la necesidad de vincular a los docentes de la escuela primaria y la escuela normal que confluyen en la consolidación de los rasgos del perfil del nuevo maestro. La intención es promover la revisión de contenidos teóricos relacionados con los contenidos curriculares del Plan de Estudios 1997, especialmente aquellos que inciden en el desarrollo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La experiencia ha sido un enriquecimiento recíproco y ha repercutido positivamente en el apoyo al docente en formación. Se han conformado grupos de estudio en donde se comparten experiencias, se reconocen rasgos del desempeño profesional de los participantes y se establecen estrategias para la práctica educativa de los tutores en coordinación con sus adjuntos, que benefician directamente a los alumnos de la escuela primaria.

Por otra parte, he reconocido las cualidades que privan en los docentes del nivel básico (tuto-

⁸ Diseñados, evaluados, revisados y enriquecidos al interior de la academia.

⁹ Este proyecto se elaboró al interior de la academia de séptimo y octavo semestres y ha recibido apoyos institucionales importantes para su realización.

res), cuya preparación y desempeño profesionales están bajo una demanda social permanente y tendiente a la descalificación de su quehacer, debido al *incremento acelerado de las exigencias a los sistemas educativos* (Fernández Pérez, 2000: 9), que normalmente dejan a la zaga a los cambios educativos que evolucionan lentamente.¹⁰ Por lo que es importante reflexionar que los docentes de la escuela primaria han recibido un proceso formativo específico para la función que desarrollan y su profesionalización ha ido en aumento, gracias a su interés por mejorar su desempeño, a pesar de que estos son aspectos que la sociedad poco reconoce.¹¹

Lo anterior repercute a su vez en un elemento de análisis de la práctica docente que se realiza al interior de la escuela normal, debido a que la formación inicial deberá satisfacer las demandas sociales que cambian en forma constante y acelerada. Por lo que el trabajo colegiado se potencia como la alternativa que propicia la participación multidisciplinaria e interdisciplinaria, entendida como obligación profesional para nuestro desempeño, estableciendo las relaciones de contenidos conceptuales y procedimientos metodológicos intrasemestrales y secuenciales, donde efectivamente se llegue a decisiones académicas con una perspectiva visionaria de apertura cognitiva y aprendizaje permanente, que rebase intereses personales o de pequeños grupos.¹² Este es un punto álgido para la reflexión sobre la docencia, puesto que tradicionalmente se han institucionalizado prácticas que caracterizan a las escuelas y a sus docentes, que difícilmente se someten al debate para valorar su vigencia en las demandas educativas actuales. Romper esos esquemas, remover el *statu quo*, produce temores e inseguridad que limita el establecimiento de retos. El asesor del séptimo y octavo semestres, requiere entonces elementos de desarrollo profesional para aceptar desafíos

¹⁰ La correspondencia entre la necesidad social y la educación formal no se ha logrado empatar debido a que la dinámica al exterior de las instituciones escolares se hace más compleja y diversa en plazos tan cortos que la práctica docente no logra alcanzar.

¹¹ En tres ciclos escolares la experiencia del círculo de lectura con tutores en diferentes escuelas primarias ha sido altamente enriquecedora, por lo que agradezco a todos ellos su gran disposición para la realización de estos espacios de vinculación y actualización.

¹² Pareciera idealista, sin embargo el trabajo colegiado podrá fortalecer la autopercepción docente basada en la satisfacción personal respecto a su desempeño, a partir de las experiencias compartidas y crecimiento en el trabajo colegiado.

distintos cada ciclo escolar, con el compromiso conjunto y la suma de esfuerzos. Cabe aquí el principio axiomático que refiere Miguel Fernández Pérez:

Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos (y de la sociedad, en ellos) al mejor profesor que llevo dentro, el cual, por definición de "mejor profesor", nace cada año. (Fernández Pérez, 2000: 15).

La evidencia objetiva acerca de la consolidación de la formación inicial para la docencia, la constituye el documento recepcional que:

es un ensayo de carácter analítico y explicativo en cuya elaboración los estudiantes normalistas ponen en juego las competencias que forman parte de los rasgos del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios, especialmente las que corresponden al campo de las habilidades intelectuales específicas. (SEP 2003², Orientaciones...: 12).

Se parte de la base de conocimientos y experiencias obtenidas por los estudiantes en semestres anteriores, que se valoran en el ejercicio autoevaluativo mencionado al inicio de este artículo. Esa realidad en muchos casos no alcanza a la expectativa que la teoría propone, se reconocen distancias considerables entre los rasgos y los logros. Se requiere de un gran esfuerzo para la estructuración y culminación de los escritos de los alumnos, ya que estos son producto de su historia académica y personal con variados niveles de desempeño, respecto a los cuatro aspectos del uso del idioma que Howard Gardner considera dentro del conocimiento lingüístico y que son: el aspecto retórico del lenguaje, su poder mnemotécnico, su papel en la explicación (oral y escrita), y la habilidad de emplear el lenguaje para empeñarse en el análisis metalingüístico.¹³

La esencia de este proceso es la reflexión, que parte de la revisión personal y honesta de cada estudiante, en forma conjunta con su asesor, quien orienta sus observaciones hacia la teoría que sustenta cada uno de los elementos de análisis y se analizan las experiencias de manera individual. Los referentes de la observación tanto de los estudiantes como del asesor se revisan conjuntamente para encontrar las respuestas a los planteamientos del problema, estudio o propuesta que los estudiantes hayan decidido desarrollar y ello requiere un esfuerzo individual y autogestivo.

¹³ Independientemente del potencial genético, la relación con otras inteligencias y los aspectos psicosociales que en él influyen.

El trabajo del asesor, además de revisar los contenidos propuestos y los registros de observación, implica la revisión permanente de bibliografía en todos los posibles temas de sus alumnos y la revisión/corrección de escritos a lo largo del ciclo escolar. Colaboración con asesores especialistas de cada alumno que los orientan en forma específica en los fundamentos teóricos de los campos disciplinares que abarcan sus trabajos.

El proceso formativo docente exige un compromiso profesional de todos los participantes, desde el primer semestre hasta la presentación del examen profesional, de acuerdo con lo que todo este trayecto requiere, por lo que es importante que se intensifique la colegialidad, a la que ya se ha aludido en renglones anteriores. De igual manera fortalecer la autorregulación en los estudiantes normalistas y el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes de los futuros profesionales de la educación, que encuentran su espacio formativo en el séptimo y octavo semestres.

Consolidar la formación nos hace reconocer nuestras capacidades y fortalezas, así como la conciencia de debilidades como áreas de oportunidad para un crecimiento profesional que en este trabajo

he querido compartir con base en esta experiencia personal.

Bibliografía

- Castillo Arredondo, Santiago (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Prentice Hall. P. 189-212.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2003²). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una estrategia constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Fernández Pérez, Miguel (2002⁴). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica*. México: Siglo XXI.
- Gardner, Howard (1995²). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE. P. 109-136.
- Saint-Onge, Michael (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero. P. 151-177.
- SEP (2003²). *Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio séptimo y octavo semestres. Seminario de análisis de trabajo docente I y II*. México.
- SEP (2003³). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- SEP (2003³). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. 2003-2004*. México.
- SEP (1997). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria 1997*. México.



Quesadillas.

Dos experiencias de formación

Irma Delia Ríos Osorio

Los docentes egresados del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, dan muestra palpable de los rasgos del perfil de egreso alcanzados a lo largo de su trayecto profesional en nuestra Escuela Normal, con escritos a partir de su experiencia personal confrontados con fundamentos teóricos que la explican y enriquecen.

La expectativa que nuestra institución se formó respecto a su desempeño profesional se objetiviza en la producción de estos artículos, en los cuales ponen de manifiesto sus experiencias actuales. Estos no sólo exponen el entusiasmo propio de su juventud, sino que reflejan un ejercicio de análisis de su práctica, como parte del compromiso profesional que actualmente ejercen.

Los esfuerzos realizados en su formación docente para conformar el perfil del nuevo maestro, son claros en la participación de dos ex alumnas egresadas en 2002 y 2004, quienes han asumido el reto de la hoja en blanco, para compartir el análisis de su práctica y puntos de vista, con el propósito de apoyar a sus compañeros que aún están en formación.

Estos trabajos también son muestra de los cambios en los paradigmas del ejercicio docente y representan un paso adelante hacia la verdadera profesionalización de la labor educativa.

UNA MIRADA HACIA MI FORMACIÓN DOCENTE

Nancy Martínez Sánchez

Hay hombres que luchan un día y son buenos, hay hombres que luchan un año y son mejores; hay hombres que luchan muchos años y son muy buenos; pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles.

Bertolt Brecht

El recuento que se hace al terminar una jornada de trabajo y el salón de clases se encuentra vacío conservando el eco de los pequeños que regresan a sus hogares, con la sonrisa que demuestra haber cumplido con su responsabilidad y la compañía de un tierno beso de agradecimiento, sólo me permite

reconocer que la vida no es tan cotidiana como parece, sino tan sorprendente como se quiera apreciar.

Si bien resulta difícil reflexionar sobre el desempeño diario, compartirán la idea de lo complejo que resulta mirar hacia atrás y colocar la pluma sobre el papel en blanco y mancharlo con los re-

cuerdos, los tropiezos y las aventuras que continúan con ese proceso de formación que se inició hace apenas algunos años.

Considero y puedo asegurar que todos los que somos normalistas egresados hemos cambiado nuestra perspectiva con respecto a la educación, pues todos nos desempeñamos en escenarios tan diferentes, que el único común denominador es utilizar lo que aprendimos como parte de nuestra formación inicial en pro de mejorar las condiciones de vida escolar de los alumnos.

Lo que se pretende compartir en estas líneas no es una compilación exhaustiva de las teorías y postulados de la educación, sino lo que, al igual que muchos compañeros docentes, he podido construir a partir de mi formación inicial, las experiencias y aprendizajes de esa cotidianeidad particular que caracteriza a un docente de escuela primaria. Compartir lo que he vivido hasta ahora me sirve para reconocer la importancia de concebir a mi profesión como una carrera de vida, que si bien está llena de sorpresas, también es una oportunidad de ser mejor persona y profesional de la educación, pero además es una forma de contagiar el entusiasmo y cariño hacia mi trabajo, el cual, desde siempre me ha llenado de satisfacciones y gratos momentos.

Desde hace dos años laboro en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” de la ciudad de Toluca, Estado de México. De hecho esta fue la primera gran experiencia que tuve al egresar, pues la escuela es considerada de las prestigiadas de la ciudad, y generalmente un docente no llega a las escuelas del centro de Toluca sino es después de varios años de experiencia, lo cual desde el inicio me llenó de temores, pues no sabía cuáles eran los retos que tendría que enfrentar para adaptarme a un sitio donde las profesoras tienen mucha experiencia y saben cómo hacer su trabajo, motivo que me hizo pensar en el lugar que ocuparía en este contexto como docente recién egresada.

La institución es de organización completa, con una matrícula aproximada de novecientos alumnos distribuidos en tres grupos por grado. La población de alumnos y padres de familia es diversa tanto en condiciones económicas y sociales; sin embargo, el contexto en general favorece el trabajo compartido entre maestros, alumnos y padres de familia.

En esta escuela la labor docente adquiere un matiz muy especial, ya que se hace un gran esfuerzo por mantenerse a la vanguardia en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Ante esta realidad, enfrentarse a un grupo de quinto grado, de cincuenta y siete alumnos, no fue tarea fácil, de hecho los sentimientos que experimenté al presentarme a mi primer día de trabajo fueron de temor e incertidumbre, ya que es difícil adaptarse a la idea de ser el titular del grupo, después de haber compartido responsabilidades durante mi paso por la normal.

Sin embargo me sentía con la capacidad suficiente de realizar y cumplir con las expectativas que demanda mi vocación.

Es curioso, pero durante ese año experimente una transición paulatina de la inseguridad, al dominio de las emociones y el uso de las competencias adquiridas durante mi formación, tal vez porque una de las cosas más importantes que aprendí es la importancia de hacer bien mi trabajo.

El reto: el contraste entre teoría y práctica

Podrán imaginar que ante la situación descrita, lo primero que quiere un normalista egresado, o al menos en mi caso, es encontrar la teoría perfectamente empalmada con la realidad que se descubre ante sus ojos, cuando lo único cierto en todo ello es que la teoría debe ser adaptada a las condiciones y al contexto presentes, de manera que sea un instrumento para dar respuesta a las problemáticas y necesidades del grupo de trabajo.

No comparto la idea que sostiene que teoría y práctica son dos cuestiones aisladas, sino más bien dos elementos implícitamente relacionados entre sí que permiten entender la realidad.

En este caso, buscar las respuestas por medio de la teoría se ha convertido en una necesidad, sobre todo porque no contamos con la experiencia suficiente para atender a las problemáticas de un grupo en particular.

Los libros y lo que se aprende en la formación inicial son las herramientas que permiten tener un panorama de las posibilidades a nuestro alcance. Aunque también es cierto que hay situaciones lejanas a explicaciones teóricas, sobre todo en el caso

del aspecto administrativo, el currículum oculto¹ o bien situaciones producto de las relaciones interpersonales, es ahí donde no basta conocer las diversas posturas teóricas sino la pericia para atender a otro tipo de casos.

Lo que es verdad es que a medida que pasa el tiempo vamos construyendo nuestras propias hipótesis, que terminan en un estilo propio de enseñanza producto de este vínculo que efectivamente existe. Aunque no es extraño escuchar comentarios, sobre todo en compañeros maestros con más años de servicio, que afirman, que lo que aprendieron en la escuela normal es totalmente diferente a la realidad, aspecto que es cuestionable pues lo que cambia es la facilidad con que la inercia nos lleva a la rutina, al cumplimiento de un horario y a buscar culpables donde no los hay.

Esto conlleva a pensar en la necesidad de recordar que lo que aprendimos sólo es la base de conocimientos que deben ser permanentes y continuos, pues la rapidez con la que cambia el contexto de la educación así lo exige, la sociedad enmarca un sinfín de problemáticas que atender en la escuela, producto de esa dinámica que constituye nuevas formas de pensar y actuar tanto en niños como en jóvenes y adultos, lo que define además los rumbos con los que la escuela como institución social debe seguir, por lo que es tarea de los maestros ser competentes para dar una solución sustentable.

La competencia didáctica como proceso de reflexión

Lo anterior puede dar cuenta de la importancia que para mí tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ellos, maestros y alumnos son las personas más importantes, pues ambos contribuyen para hacer la vida en el aula con responsabilidades distintas, que al final se unen para lograr o no, éxito en la interacción cotidiana.

Hablando de la responsabilidad del maestro, una de las más importantes es aquella referida a la forma en que procura que sus alumnos aprendan. Al

¹ Se considera como "currículum oculto" a las situaciones de aprendizaje que están fuera del plan y programa establecidos, tales como conductas, valores, solución a situaciones problemáticas, etcétera, que forman parte de la vida cotidiana del aula.

enseñar, los docentes lo hacemos con base en concepciones esenciales referidas a qué es enseñanza y qué es el aprendizaje, aspecto que sirve de guía para poder plantearse objetivos y estilos de enseñanza que cada profesor va perfeccionando y adecuando a las características de los alumnos.

El discurso actual, basado en posturas constructivistas, ha cambiado el paradigma del proceso de aprendizaje de los alumnos, el cual representa un proyecto alternativo en la búsqueda de la transformación del sistema escolar hacia una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo.

En estas propuestas de aprendizaje ya no se concibe como algo abstracto, alejado de la realidad, sino como algo situado socialmente, que responde a las necesidades que el medio social plantea a los miembros de una comunidad determinada y a los niños y jóvenes en proceso de formación para hacer fructificar la experiencia adquirida en la vida cotidiana. Esto hace que los educandos tengan un bagaje de conocimientos muy grande y sean capaces de relacionar esos conocimientos con nuevas experiencias a fin de construir un conocimiento nuevo; de esta manera, el conocimiento es construido por el mismo alumno... (Juárez, 2002:30).

Sin embargo, pareciera que el constructivismo es un término obvio que pretende terminar con la enseñanza tradicional, basada en el predominio del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que es cierto es que el constructivismo no sólo consiste en permitir que el alumno construya, sino mucho más que eso, el docente debe plantearse una forma de trabajar con los alumnos que efectivamente lleve a cabo ese proceso.

Esta convicción ha conducido mi trabajo desde los primeros días de egreso, pues me planteaba, cómo aprenden mejor los alumnos. En teoría y práctica contaba con un dominio de los enfoques y contenidos de la educación primaria, sin embargo, también sabía que si bien el cambio en la forma de enseñar ha ido evolucionando, en el caso de los alumnos de quinto grado, éstos llegaron con una serie de deficiencias tales como la comprensión lectora, la ortografía, la pobre solución de problemas y la costumbre de trabajar por medio de leer, subrayar, resumir y memorizar una serie de cuestionamientos, que me hicieron pensar en que el discurso del constructivismo todavía dista mucho en la práctica.

Ante ello, fue complejo el trabajo que planteé no sólo para los alumnos sino también para los padres de familia, ya que mi propuesta giraba en torno a globalizar la enseñanza como medio para facilitar

el aprendizaje de los contenidos.

Considero que éste fue el conocimiento más significativo que el paso por la educación normal tuvo en mi formación como docente, pues sé que existe la necesidad de buscar el intercambio de experiencias y la creación de situaciones de aprendizaje que motiven y estimulen la construcción del conocimiento.

En busca de mejorar la calidad de la enseñanza Rosa María Torres maneja la desarticulación contra la articulación de los contenidos como una disyuntiva que obstaculiza el aprendizaje, y menciona que frente a la rígida compartimentación disciplinar, surge la propuesta de interdisciplinariedad, la adopción de enfoques curriculares integrados, lo cual ha cobrado fuerza en los últimos años (Torres, 1998: 40).

Lo primero que se debe pensar al organizar la materia de enseñanza es ¿para qué le puede servir este conocimiento al alumno? Así se favorece la forma en que el niño se acerca a los contenidos, pues se relaciona con ellos de una manera más productiva, despertándose la curiosidad y el interés por aprenderlo, haciendo de este proceso algo más gratificante.

De esta forma, pensar en la realidad del niño, su contexto, sus intereses y necesidades para aprender, conlleva a reflexionar sobre una forma de organizar los contenidos que logre articularlos, para así poder desarrollar en ellos las competencias y habilidades para poderlos aplicar en su vida cotidiana.

El trabajo comenzó a tomar forma, los niños realizaban lecturas previas que les permitían conocer más acerca de los contenidos y los temas de relevancia que escuchaban en otros lugares como la televisión, y de esta manera responder a interrogantes de tipo reflexivo y hasta crítico, mejorar cuestiones de redacción de textos y autocorrección de los mismos a través de la elaboración de fichas, trabajos de investigación y en equipo dentro del aula, la participación activa en debates y concursos, buscando otras fuentes de información, visitando lugares que rompían con la rutina, esto llevó a ver de una manera distinta a la escuela, de compartir experiencias con sus compañeros y crear un verdadero ambiente de aprendizaje. Asimismo, la participación activa de los alumnos, permitió incluir a los padres de familia en clases abiertas, exposiciones

con sus hijos, etcétera.

La finalidad de la integración de los contenidos es dar un contexto a los conocimientos seleccionados en un plan o programa de estudio (Aguilar, 1998: 102).

Es por ello que la globalización permite dar ese contexto a los contenidos, pues se refiere a una forma de organizarlos a través de un tema central que permite profundizar su conocimiento, por medio de la aplicación de los contenidos en otras asignaturas, para establecer redes de significados, relacionando lo que aprenden en una asignatura como complemento de otra y así evitar aislar los conocimientos (Martínez, 2002: 89).

El reconocer que una de las piezas centrales en la construcción del conocimiento no sólo es el alumno sino además la manera en que lo facilitamos como docentes ha sido una de las convicciones más arraigadas en mi formación, y fue uno de los aspectos que me permitieron iniciar mi carrera dentro del magisterio de una manera segura y con resultados significativos en el sentido de ver cómo los alumnos crecían no sólo en el aspecto cognoscitivo sino, además, en sus valores personales.

Considero que el primer año de servicio es decisivo en la formación profesional, pues se experimentan muchas situaciones que nos permiten crecer y creer en nosotros mismos, pero además prepara para hacer una evaluación muy puntual de las fortalezas y debilidades con respecto a la competencia didáctica, para así reestructurar el camino a seguir.

En ese año comprendí que aunque el tiempo es poco, debe estar siempre presente la oportunidad de escuchar a cada alumno, responder a sus dudas, confirmar lo que piensa. Que son muchas más las actividades que el docente hace aparte de enseñar, pero siempre queda tiempo para darles una sonrisa y jugar con ellos, también aprendí que no basta con seguir a quienes tienen más experiencia que uno, siempre queda tiempo para arriesgarse.

Con la idea firme de que siempre tenemos la oportunidad de ser mejores, culminé mi primer año de servicio, reconociendo mis errores y buscando la manera de fortalecerme, sabiendo que tal vez al siguiente año las cosas para mis alumnos serían igual que cuando entraron, pero con la convicción de haber aportado a su vida experiencias que les hicieron aprender.

Al iniciar mi segundo año de servicio muchas cosas estaban a mi favor, conocía la escuela, a mis compañeras, la dinámica en general, sólo un aspecto me preocupó: la asignación a primer grado.

Como podrán imaginar, nuevamente fueron muchos los pensamientos que por mi mente pasaron, sabía que tenía los conocimientos para trabajar la estrategia del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PRONALEES), pero reconocía que el compromiso y responsabilidad con los niños y padres de familia eran grandes.

Lograr que los alumnos aprendieran a leer fue un gran reto, sin embargo ha sido una de las experiencias más bellas que he tenido como maestra. Ver cómo los alumnos llegan el primer día de clases a un lugar desconocido para muchos, lejos de su jardín de niños que tanto quieren, llorando por dejar a su mamá y llenos de temores, hacen que surja un sentimiento de protección hacia ellos.

Recuerdo con cariño cómo su letra es grande, sin sentido, con rasgos burdos de algunos signos que reconocen, apenas sabiendo escribir su nombre, leyendo imágenes, creando sus propias historias, tomando al revés su cuaderno, sus manos pequeñas sosteniendo un gran libro, queriendo explorar todo lo que hay en él y mirándote con la expectativa de lo que vas a enseñarles.

Los alumnos de primer grado son muy especiales, porque los primeros días son difíciles, hay que enseñarles a ubicarse en el cuaderno, incluso a tomar el lápiz, tomar un libro, la dirección en que se lee, hábitos, etcétera; y el tiempo pasa rápido y un día es clave para aprender a leer y no hay tiempo que perder.

Por supuesto que fue mucho más fácil globalizar la enseñanza, de hecho, eso hizo que no resintieran tanto el cambio del preescolar a la escuela primaria. Aun siendo pequeños, han tenido la oportunidad de visitar una granja, hablar sobre los seres vivos, lo que les rodea, emitir juicios de opinión, valorar su comportamiento, expresar sus emociones y conversar sobre lo que les interesa.

En el transcurso de este año la lectura ha sido uno de los aspectos más importantes que he retomado, formamos su biblioteca y hacemos la hora del cuento, sé que contagiar a los niños de todo lo que en los libros pueden encontrar es una manera de formar un ambiente alfabetizador, aspecto en el cual

los padres han desempeñado un papel preponderante, pues hemos conformado un gran equipo de trabajo donde he procurado hacerles partícipes del proceso de lectura y escritura, dando recomendaciones individuales y generales que considero les ha provocado un sentimiento de confianza hacia el trabajo que se realiza con sus hijos.

Es esencial crear ese ambiente de apoyo y confianza en beneficio de los procesos de aprendizaje de los alumnos, la comunicación y dar a los padres el tiempo suficiente para resolver sus dudas ha sido un aspecto que ha tenido un impacto favorable en el trabajo que se realiza, pues como docentes es necesario dejar atrás el listado de quejas a los padres donde se dice que el niño no trabajó, se portó mal, no hace la tarea, sale mucho al baño, platica demasiado, lo cual sólo crea tensiones entre los alumnos, los padres y el docente.

Hoy más que eso se requiere reconocer las causas que originan tales problemáticas y aportar ideas a los padres, dar soluciones palpables, comentarios sanos y motivantes, reconocer el trabajo que hacen en casa, para motivarlos a seguir contigo.

Reflexiones sobre la experiencia docente

Todo lo escrito hasta ahora hace pensar en que ningún alumno, grupo, ni ciclo escolar es igual, todos tienen tintes distintos, cada uno tiene sus propias necesidades, un contexto distinto, y el docente que piense que ya todo está construido, tiene mucho por hacer.

Parte de la labor docente debe ser sentirse comprometido en cada ciclo que inicia, comprometerse con la misma vorágine de emociones que tuvo al iniciar su carrera, con la misma inquietud por analizar las problemáticas y solucionarlas, esa es la verdadera esencia de nuestro trabajo.

Un docente nunca termina de ser competente, siempre es necesario reflexionar y pensar sobre lo que se requiere en ese momento, lo que necesitan aprender sus alumnos, las deficiencias a fortalecer, innovar su propio estilo, ser diferente, sorprender a sus alumnos y a él mismo, con la finalidad de vivir la cotidianidad de una manera distinta.

Hoy que el tiempo ha pasado, y los alumnos me saludan al pasar, tengo la firme convicción de

haber aportado algo a su vida, los veo distintos, con una sonrisa y un gesto de amabilidad que se convierten en grandes recompensas.

Ahora que tengo la oportunidad de hacer este recuento, pienso que muchos de mis compañeros, al igual que yo, estaremos buscando alternativas, investigando, solucionando problemas, porque creo que tenemos el convencimiento sobre la importancia de impactar en la comunidades donde laboramos. Autores como Michael Apple consideran que la formación de profesores desempeña un papel muy importante con relación a la actual crisis de nuestras escuelas y la sociedad. Los programas de formación de profesores deben servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual, o para promover una situación en la que los futuros profesores sean capaces de ocuparse de la realidad (1990: 13).

Considero que la formación que recibí me ha permitido responder a las condiciones del contexto social actual, pero sé también que dentro de poco serán otras las realidades, por lo cual no sólo basta con la actualización, sino tener un pensamiento abierto a la autoevaluación del desempeño y a la renovación constante.

Los egresados del Plan 1997 para Licenciatura en Educación Primaria hemos tenido la oportunidad, a diferencia de otras generaciones, de contar con un currículum basado en el desarrollo de competencias que nos permiten tener un impacto significativo en nuestras aulas y comunidades. La práctica en las escuelas nos ha servido para que nada de lo que vivimos ahora sea ajeno, sino un antecedente

cuyas problemáticas son asequibles de solucionarse gracias a estas experiencias previas.

La formación inicial es la base para continuar en otros escenarios, desenvolvemos en otros ambientes de aprendizaje que nos permitan conocer y ampliar nuestros saberes, pero además nos permitan profesionalizar la labor del magisterio.

Hoy se necesitan posturas más críticas con respecto a nuestra formación, abrir perspectivas sobre lo que aprendemos, para renovar y fortalecer la formación de profesores con miras a las problemáticas económicas, políticas y sociales del país, en las que, como a lo largo de la historia de la educación, los maestros debemos estar presentes para generar transformaciones.

La labor del maestro no empieza cuando egresa de la escuela normal, sino desde el día que decidió ser maestro.

Bibliografía

- Aguilar Hernández, Citlali (1998). "La integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento", en *Traspasos escolares*. Una mirada al aula desde el sujeto. México: Paidós.
- Apple, Michael (1990). "Introducción" en D. P. Liston y K. M. Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. España: Morata.
- Juárez Núñez, José Manuel, et al. (2002). *Universidad, producción transferencia de conocimientos al encuentro del siglo XXI*. México: UAM.
- Martínez Sánchez, Nancy (2002). *La eficacia de los Métodos globalizadores en la construcción de aprendizajes significativos*. México: Tesis, impresión limitada.
- Torres, Rosa María (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.

EL TEATRO GUIÑOL COMO UN RECURSO FAVORECEDOR DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Lucero Pérez Melesio

Durante mucho tiempo ha existido una crítica bastante fuerte respecto a la forma de enseñar la historia en la escuela primaria. Esto se debe principalmente a que en ella prácticamente se obliga al niño a aprenderse de memoria fechas, acontecimientos y

nombres de personajes que no tienen el mayor significado para él, provocando con ello que la asignatura se torne aburrida y difícil de comprender.

Esta situación ha llevado a plantear un nuevo enfoque de la asignatura, y es por eso que a partir

del plan de estudios 1993 se reintegra a la Historia como disciplina específica, considerada como un elemento fundamental en la formación de los seres humanos, ya que por un lado todos tenemos una historia y, por el otro, la sociedad va siendo producto del aprendizaje de experiencias anteriores.

Ahora bien, para lograr un cambio en este aspecto y realmente cumplir con los propósitos planteados, no sólo es necesario considerar un nuevo enfoque, sino mostrar una actitud positiva frente a la asignatura, principalmente porque como docentes pretendemos que los niños adquieran conocimientos de los principales hechos y procesos que dieron origen al país y comprendan que la sociedad se transforma poco a poco.

Lo anterior dependerá de las estrategias y recursos que se empleen por parte del maestro, no sin antes tener presente que lo utilizado tiene que cubrir las necesidades e intereses del educando.

La educación de las futuras generaciones ha sido considerada como el medio más efectivo para garantizar el progreso de una nación, es por ello que surge la necesidad de modificar la enseñanza de diversas asignaturas, de tal manera que proporcionen al educando saberes de su interés y con los cuales pueda participar en la construcción de sus conocimientos.

Lo anterior no sólo es una tarea de las autoridades educativas, sino de los profesores encargados de la labor docente, aquellos que están directamente en contacto con los pequeños de las escuelas primarias y que tienen la responsabilidad de atender sus necesidades e intereses en función de sus diferencias individuales.

Por ello, a lo largo de los estudios de Licenciatura en Educación Primaria los estudiantes normalistas realizamos prácticas docentes en diferentes escuelas y con diversos contextos sociales, a fin de lograr los rasgos de perfil de egreso que plantea el *Plan y programas de estudio 1997* y que permitirán desempeñarnos como profesores comprometidos con el desarrollo integral de nuestros alumnos. Sin embargo, al llegar a las primarias nos enfrentamos con una realidad totalmente distinta a la que se describe en los libros analizados durante nuestra formación docente. En primer lugar, porque se dificulta guiar la construcción de conocimientos, fomentar en los niños valores y actitudes, así como desarro-

llar en ellos ciertas habilidades; y en segundo, debido a que el contexto social y el ambiente familiar determinan de cierto modo su comportamiento dentro del aula. Por tanto es necesario tomar en cuenta el entorno del niño para que con base en eso se diseñen estrategias que realmente respondan a sus necesidades de aprendizaje.

Con base en todo lo mencionado, es importante resaltar que para poder cumplir con esas necesidades es necesario conocerlas mediante la elaboración de un diagnóstico del grupo, y esa fue la primera actividad que realicé al comenzar mi adjuntía en la Escuela Primaria "Niños Héroes de 1847" en el 3° "B" y con la cual me pude percatar de que en general los alumnos que ahí se encuentran tienen las siguientes características:

- Sienten agrado por realizar trabajos en equipo.
- Muestran interés por manifestar sus opiniones o comentarios sobre los temas que se desarrollan en clase, principalmente en las asignaturas de Español y Ciencias Naturales, aunque no sucede lo mismo en otras como Historia, en las que su participación casi es nula.
- Disfrutan del trabajo con títeres, en especial cuando los realizan y llevan a cabo representaciones con ellos.

Al observar esta situación dentro de mi grupo, me di a la tarea de considerarla para propiciar en los pequeños un aprendizaje más entusiasta y que formara parte de lo que a ellos les gusta; es por eso que dirigí la realización de un títere para trabajar en la clase de Español, específicamente con el tema del diálogo y que pretendía que los niños inventaran una serie de conversaciones entre sus personajes, pero siguiendo una secuencia lógica. Esto no se logró en su totalidad, ya que pude observar que algunos equipos improvisaron y sólo dijeron lo que se les ocurrió en ese momento, provocando que sus palabras no tuvieran sentido y que sus compañeros no les pusieran atención. Días después, la titular utilizó algunos títeres de guante que se habían realizado para que los pequeños participaran en representaciones teatrales con el fin de ver el tema del teatro, lo cual hizo que los niños aún se mostraran más interesados en la actividad e hicieran uso de su imaginación para crear guiones escritos con base en los personajes que habían elaborado anteriormente.

Pero lo más sobresaliente fue cuando les pedí

a mis alumnos que hicieran un resumen sobre la Revolución Mexicana, lo que posteriormente les sirvió para que inventaran diálogos escritos entre los personajes relevantes de ese tiempo y llevaran a cabo conversaciones utilizando los títeres de dedo, que realizaron con papel. Ahí me pude dar cuenta que se puede hacer atractiva la asignatura para ellos, siempre y cuando no se les sature de fechas y personajes, sino que se les haga hincapié en que el propósito de la Historia radica en *explicar por qué y cómo sucedieron los hechos, no decir si estuvo mal o bien* (RAMÍREZ, 1998: 28), esto mediante la utilización de diversos recursos y estrategias que permitan al niño el manejo de información acorde a su nivel de desarrollo.

Después de analizar todo lo vivido al trabajar con el teatro guiñol y en especial en la asignatura de Historia, me surgieron algunas dudas que pretendo responder para tener un panorama más claro sobre la importancia de utilizar en las clases lo que para el niño es más significativo de acuerdo con su entorno.

- ¿En qué ayuda al niño el trabajo con títeres?
- ¿Cómo se debe utilizar el teatro guiñol en la clase de Historia?
- ¿Cómo contribuye al aprendizaje?

Para responder a estas preguntas es indispensable aclarar que la utilización del teatro guiñol es una de las múltiples sugerencias que incluye el libro para el maestro de Historia, Geografía y Educación Cívica, específicamente en el tercer grado, y que su uso dependerá de las condiciones reales del grupo con el cual se trabaje.

Ahora bien, el trabajar con títeres es una grata experiencia que según Akoschky (1998) permite al niño desarrollar aspectos de su personalidad, dar salida a sus sentimientos, emociones y contenidos, ayuda a mejorar su expresión oral y aumentar su creatividad, así como favorecer el desarrollo de una observación atenta del mundo que lo rodea. Pero además por su aspecto, tamaño y fácil manipulación, ofrecen al educando una posibilidad de diversión diferente a la que está acostumbrado.

Cuando se elaboran los títeres y en especial se pretende representar una obra mediante el teatro guiñol, es conveniente hacer notar que *las acciones de los actores en escena hacen referencia y representan los modos de interactuar de las personas en contextos culturales específicos* (AKOSCHKY, 1998:

137), y que de alguna manera la realidad que ahí se plasma es producto de los cambios que se han venido dando a lo largo del tiempo y que es necesario comprender.

Además de que al utilizarlo en la clase de Historia, los alumnos pueden programar sus propias representaciones, definir su guión con base en aspectos centrales del tema, seleccionar los personajes y caracterizarlos, así como elaborar la escenografía y transmitir el mensaje; permitiendo de esta manera que tanto los actores como el público logren conocimientos y valores relativos al contenido tratado, tomando en cuenta no sólo sus intereses, sino además el estilo de aprendizaje propio de cada niño, que, según Alonso (1994), es el *rasgo cognitivo, afectivo y fisiológico, que sirve como indicador relativamente estable, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*. Además ponen en práctica algunas de sus habilidades cognitivas que menciona Monereo (1995), como la ordenación de hechos al preparar su guión, la retención de datos y la recuperación de los mismos cuando memorizan sus diálogos y presentan su obra ante el público, así como la comparación, en el sentido de que representan diversas épocas de la historia de un país o estado y se ven en la necesidad de establecer diferencias o similitudes entre ambas.

Es indispensable que con diversas estrategias de trabajo, el docente encargado del grupo dé prioridad a grandes épocas y no a simples acontecimientos aislados, enfatice en la forma como la sociedad se transforma, así como la manera en que el hombre ha dominado la naturaleza, sin olvidar que la parte cívica es relevante. Y además comprenda que su participación radicará en guiar al niño para que comprenda la información y posteriormente reflexione sobre los acontecimientos, así como realizar la evaluación de lo tratado, partiendo de la ubicación temporal de los hechos, personajes y características principales, los cuales no deben ser extensos.

Por lo tanto, puedo concluir expresando que el teatro guiñol es un recurso que favorece el aprendizaje de la Historia, en virtud de que permite visualizar, escuchar y manipular; sin embargo es necesario dejar claro que su utilización dependerá de las necesidades e intereses del grupo con el cual se trabaje, así como de la habilidad del docente en la promo-

ción, utilización y aprovechamiento de este recurso, para propiciar el desarrollo de los contenidos con fines de aprendizaje significativo.

Ahora bien, desde mi punto de vista la utilización de este recurso es básica cuando se pretende que los niños se expresen con mayor fluidez, pierdan el miedo de hablar frente al público y adquieran conocimientos sobre algún tema específico, como en el caso de los contenidos de Historia. Es por ello que en futuros grupos con los cuales trabaje, el uso de títeres y en general del teatro guiñol, será uno de los aspectos que tomaré en cuenta para promover aprendizajes en las diversas áreas.

Bibliografía

- Akoschky, Judith (1998). *Artes y escuela*. México: Paidós.
- Alonso, C. et al (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Monereo, Carles, et al. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- Ramírez, Raymundo Rodolfo (1998). “La enseñanza de la historia en la escuela primaria”, en *Cero en Conducta*, año 13, número 46.



Mercado.

Con relación a la historia normalista de 1922 a 1932

Jorge Velázquez Martínez*

En la diversidad de percepciones se manifiesta la biodiversidad de nuestras existencias. Es entonces cuando los textos, nuestros textos, adquieren más sentido, en la dimensión de la existencia subjetiva de los procesos mentales, la de nuestros profundos saberes-sentimientos, no percibidos concientemente.

Miguel Fernández Pérez

Como resultado del análisis inferencial histórico acerca del desarrollo del proceso formador de docentes en la Escuela Normal para Profesores y el Normalismo Mexiquense de 1922 a 1932, se arriba a diversas formulaciones, entre las cuales se encuentran las que a continuación se exponen y a través de las que se intenta una aproximación explicativa de lo acontecido en ese tiempo.

En este escrito se aborda la época de la relativa estabilidad postrevolucionaria. Esto porque como resultado de que desde 1917 se arriba en el ámbito nacional a una estabilidad relativa, que emana de la concertación socio-revolucionaria, caracterizada por lo que se ha expuesto en un trabajo anterior, como el predominio de la tendencia demócrata-capitalista. Entonces para 1922 la estabilidad relativa se aprecia en tanto es controversial, como el conjunto de la sociedad, alcanzando una expresión más o menos coherente. Por otra parte el concepto de educación que demarca las posibilidades de este análisis es el mismo del trabajo presente y que consiste en entender a la educación escolarizada en general, como el proceso de oxigenación y alimentación del cerebro y el corazón de alumnos y docentes, de aprendizajes, sentimientos, saberes, pensamientos y conocimientos, para la continuidad de su existencia como seres humanos. Entonces la educación normal asume la responsabilidad, en los mismos términos, de

la formación de profesionales, que se encarguen de la conducción sistemática de este proceso, en una dimensión delimitada.

Otro circunstancial que habrá de tomarse en cuenta es que aún en la estabilidad, lo que sustenta el desarrollo de la formación de docentes es el constante movimiento, la constante actividad de los procesos subjetivos y abstractos, que se reflejan en acciones objetivas, determinadas por la esencia de la educación. Situaciones que se ven somentidas a crisis cíclicas, de la misma forma como esto ocurre en la sociedad. Lo rutinario es agobiante y por ello no es tolerado colectivamente. Todo esto trasciende a la voluntad, a la actitud o a los alcances o limitaciones de las personas como individuos aislados. De ahí que el proceso formador de docentes en la Normal para Profesores de 1922 a 1932 no estuviera determinado por una persona o por un equipo aislado, sino por el conjunto de circunstancias donde todos los que con ello tuvieron que ver, sólo fueron sujetos intervinientes. La voluntad social o colectiva trasciende los individualismos.

Como institución se asume al conjunto de elementos, conformado por la concepción educativa, los docentes, los alumnos y la infraestructura material, mismos que en su conjunto constituyen un complejo proceso diferente a la suma de los mismos y mucho más a las particularidades o individualidades que en este enfoque perceptual, no podrían inducir a la comprensión histórica del proceso forma-

* Investigador Educativo de la ENP.

dor de docentes en el período que nos ocupa.

Porque históricamente, con el triunfo del constitucionalismo en 1917, se inicia el proceso de estabilización político-social del país, aún cuando persistan confrontaciones armadas, las que ya no ponen en peligro el desarrollo del proyecto o sistema que emana de la revolución, solamente inciden en modificaciones secundarias. Así, de 1922 a 1932 hay un desarrollo estable, con sólo las controversias normales dentro del proceso social.

Porque en lo social, la estabilidad, como el caos o la inestabilidad, siempre serán relativas, en tanto que la multiplicidad de factores que en ello influyen o lo determinan, no son susceptibles de controlarse desde ninguna instancia. Entonces el caracterizar este periodo como de estabilidad obedece a la percepción de que si bien en el ámbito nacional aún hay expresiones de inestabilidad, éstas no son determinantes para que en promedio el desarrollo del proceso se mantenga en una forma coherente. Lo que no se apreciaba antes ya que el caos era característico en todos los aspectos. En el Estado de México, esto es más notorio, pues en tanto no fue uno de los significativos campos de batalla militar, la avanzada estabilizadora se hace más reveladora a partir de este tiempo.

Ello resulta de un proceso de concertación con la realidad, que induce a un contrato social donde la política otorga una significativa atención a la cultura y la educación. Con una ecuánime propuesta que era coherente con la expresión revolucionaria de las ideas.

Al arribar Abundio Gómez a la gubernatura en 1921, se va a reflejar en el gobierno del estado el triunfo absoluto de la tendencia demócrata-capitalista, lo que va a consolidar el desarrollo estable del proyecto de formación social, que resulta triunfante de la revolución o que consigue consolidarse al frente del gobierno. Los dos gobernadores que le suceden, Carlos Rivapalacio y Filiberto Gómez, no son más que parte del contexto nacional en la búsqueda de la consolidación de un proceso de formación social que puede ser aceptado por las mayorías, en tanto ésta responde a las expectativas que se esperaban de la revolución, aún cuando las mismas, en la concertación perceptual cubrieran las expectativas, en forma imaginaria y no real. De todas formas es por esas esperanzas que dimanaban de la apariencia, de que el nuevo proyecto tal parece que se compromete en satisfacer el mayor abanico de pro-

blemas, aceptado esto por las mayorías como la opción más funcional. Aún cuando tal compromiso pudiera sinceramente nunca haberse establecido.

Si bien lo determinante para el desarrollo de los procesos sociales como el educativo, se encuentra esencialmente dentro de los factores internos, la influencia externa también incide, sobre todo en tanto se encuentra más cerca del mismo. Dos circunstancias de incidencia desde el externo aparente en la formación de docentes en la entidad serían la influencia del sistema lancasteriano de don Rafael Sánchez Contreras en 1827 y la llegada de Abundio y Filiberto Gómez en esta etapa de estabilidad relativa. Los Gómez fueron producto de la evolución política en la entidad según algunos criterios, otros exponen que al ser originarios del Estado de Guerrero, su formación había tenido lugar fuera de la entidad; sin embargo el que la región de donde provenían hubiese pertenecido al Estado de México, hasta antes de 1830, y el que al darse la nueva división territorial en ese año, hayan quedado familiares suyos en nuestra entidad, los hacía tener un conocimiento e identidad considerables con nuestro estado.

Por otra parte, la existencia de una concepción clara y delimitada acerca de la educación en los diversos niveles, desde el Gobernador del Estado hasta las distintas instancias, aunado a que se percibe una considerable transparencia en el manejo administrativo de los recursos destinados a la educación, genera el ambiente contextual adecuado para el desarrollo estable de la educación. Esta es una situación que tal parece poco se hará presente en tiempos de caos o crisis social, cuando las burocracias difícilmente entienden la trascendencia de la educación.

En otro contexto, en el ámbito nacional y estatal, el impulso de la educación rural a través de las normales rurales tiene diversas connotaciones. Desde un enfoque implica el apoyar el fomento del desarrollo de las relaciones capitalistas en el campo, es decir de la circulación de capitales y mercancías. Desde otro, el cumplir con las demandas del acceso a otras perspectivas culturales, de saberes y emocionales, que fue algo de lo que plantearon los campesinos en la revolución y que en alguna medida asumió esta como compromiso a cumplir. Asimismo es resultado del proceso lógico de expansión del sistema educativo que requiere atender estos aspectos en la mayor cobertura posible, como necesidad

social de desarrollo. Así en el desarrollo de las escuelas normales rurales, se van a reflejar las controversiales circunstancias que les dieron origen, lo que induce a la gama de situaciones e inquietudes de alumnos y docentes que se objetiviza en el libre pensamiento de los profesores y personal, así como en los gérmenes de organización estudiantil en este tiempo.

1. Del contexto educativo

En correspondencia con el acontecer nacional, al erigirse el estado de México en 1824, existían en este espacio geográfico, escuelas para niñas y para niños. El desarrollo educacional de un siglo, condujo gradualmente a que para 1922-1932, con el predominio de esta situación, en forma notoria, ya existiesen escuelas donde estudiaban niños y niñas, en grupos mixtos.

Desde 1921, se consolida la convergencia entre el Estado y la Federación para el control de lo educativo; mientras que en los enfoques pedagógicos, se van realizando revisiones graduales, de acuerdo a los requerimientos del desarrollo y acorde con la transparente concepción educacional que ya prevalece en la entidad.

Así, las instituciones y en particular las educativas, mantendrían características estables en cuanto a su orientación organizacional, aunque conceptualmente se mantuviesen sólo ciertas controversias, resultantes normales del sostenido compromiso de los docentes, con lo subjetivo del ser de la educación.

En otras palabras, la atención de la educación escolarizada en el medio rural, permitió su revaloración, cuando con la estabilidad, se establecieron las escuelas normales rurales; además de que con ello fue posible iniciar una educación rural más humanista y aproximada a los ideales revolucionarios.

Las escuelas urbanas donde prevalece el pensamiento educativo de orden y progreso, con una actitud reformista que es compatible con la cultura occidental urbana y que proviene de lo llegado de Europa, mantienen su pasividad y continuidad en su desarrollo. De ahí que lo significativo en la formación de docentes se advierta en el establecimiento de las escuelas normales rurales, que son producto de la revolución y vehículo de la cultura rural campesina o indígena. De esa cultura aparentemente desaparecida pero que subsiste como continuidad

del comunitarismo indígena prehispánico. Por ello la caracterización del maestro rural, que hace don Rafael Ramírez al percibirlo como la imagen que en la mano derecha tiene un libro y en la mano izquierda un fusil.

De 1922 a 1932, como parte de la institucionalización del proyecto educativo de la revolución, se genera todo un proceso de aplicación de leyes o proceso de operativización normativa para un desarrollo estable. Esto desde una actitud concertadora, que ayuda a esclarecer el hecho de que toda normatividad debe ser permanentemente concertada. Aunque la necesidad de precisar las reglas del juego a través de los documentos que permitan las referencias para un desarrollo con estabilidad, era necesaria.

Se busca al mismo tiempo que a la educación se le otorguen los recursos económicos especiales que requiere, en tanto que de ello depende en gran parte el desarrollo cultural general. Además de que la sociedad necesita de un sistema educativo estable para continuar su desarrollo. Por todo ello, en esta etapa los docentes empiezan a organizarse para la lucha por la restitución de los derechos históricos ganados en el siglo pasado, y para garantizarle a la sociedad una estabilidad a la que de todas maneras los maestros están contribuyendo y a la que pueden contribuir mejor con más recursos.

La designación del profesor Ignacio Quiroz Gutiérrez como Director de Educación Pública en 1925, implica la continuidad del predominio del pensamiento esencialmente educativo, que por la defensa de esos conceptos en distintos momentos, se ha tenido que confrontar con el estado, además de que induce a la responsabilidad compartida para conducir el rumbo de la educación estatal. Ésta es una de las políticas que se van a reflejar en todos los niveles, dando lugar a la corresponsabilidad y a la participación decidida de las mayorías en las acciones docentes. Esto permite mantener la estabilidad en el desarrollo de la propuesta educativa emanada de la revolución, así como su consolidación y persistencia por un tiempo considerable. Sólo condicionado por el predominio de la concepción socio-educativa, que económicamente planteaba el desarrollo de la industria y la manufactura, en torno a lo cual habría de fortalecerse la producción agropecuaria como la acción fundamental en una primera etapa, retomando parte de la propuesta revolucionaria, sin desterrar algunos privilegios del antiguo sector

terratiente, asimismo distingue como un fin a la acumulación de capital dinerario, como algo necesario para el impulso económico de un estado fuerte y por encima del conjunto de la sociedad.

Políticamente esta expresión considera la concertación a través de medias verdades, aglutina a grandes cantidades de ciudadanos, lo mismo de ex revolucionarios que de ex porfiristas, al mismo tiempo que consolida las posiciones de sus propios exponentes, que controlan al estado. Es la expresión que tiene el control del país desde 1917 de manera consolidada, y lo mantendrá de entonces en adelante. Militarmente cuenta con ejércitos bien integrados y esos cuerpos armados son los que gradualmente se van constituyendo en un sólo ejército nacional, que en este periodo derrota a la única sublevación de cierta importancia, y que es la reaccionaria de los cristeros. Educativamente implementa una propuesta populista que reniega de la trascendencia de la ciencia, se inclina hacia ideas pragmáticas, de la escuela al servicio del desarrollo de la producción y del avance de sus propuestas económicas y sociales hacia el medio rural. Se adecua a las formas educativas coherentes que aún subsisten y ve a la educación como un medio de desarrollo de su estado, su propuesta económica y su visión de país de desiguales y no como fin de humanización y de coexistencia social. Ha conseguido así la preponderancia sobre las otras expresiones. Como expresión triunfante que aunque no coincide plenamente con los postulados de la educación, a partir de sus dobles lenguajes tiene la capacidad de concertar con este proceso, aprovechándolo para el fortalecimiento del sistema.

Por este tiempo se pueden distinguir tres momentos políticos en la entidad: el que abarca de 1921 a 1925, caracterizado por la concertación política con la federación, con la oposición interna y con la aplicación de la normatividad existente en forma concensada todo en pro de la acumulación de experiencias, al mismo tiempo que se propugna la estabilidad en el desarrollo en todos los sentidos. El segundo de 1925 a 1929, cuando incorporando individual y conceptualmente a expresiones significativas de la oposición, se aprovechan las diversas experiencias y en medio de un considerable activismo por las múltiples acciones, se objetivizan realizaciones, como el inicio de la formación sistemática de docentes para el medio rural. El tercero de 1929 a 1933, cuando como resultado de la continuidad

general y de una adecuada claridad en la concepción de la educación escolarizada en los distintos sectores del sistema, se profundizan aspectos controversiales que determinan todo un complejo de reformas.

Es en este tiempo cuando se empieza a desarrollar dentro de la educación, como en la sociedad mexicana, el criterio de ser triunfador, de superioridad que resulta del proceso en el cual el pensamiento demócrata-clasista se está imponiendo en lo social y en lo educativo; este pensamiento puede caracterizarse por el individualismo, el triunfalismo, la competencia y la obsesión por lo material. Aunque no llega a ser el dominante, se empieza a desarrollar y alcanza considerable significación. Si bien es factor de estabilidad en un principio, al final del periodo es coadyuvante para la relativa crisis del desarrollo, aunque no sea precisamente determinante. Desde luego queda como antecedente de lo que sucederá en el futuro.

La base de la educación escolarizada era la escuela elemental, existente en todos los municipios del estado. Ésta abarcaba desde primero hasta cuarto grado, porque lo que después serían quinto y sexto, eran el primero y segundo de la primaria superior. Es en este nivel donde se empezaron a fortalecerse los grupos mixtos, en atención a las necesidades concretas y a la teorización pedagógica correspondiente, que considera un aprendizaje o un desarrollo de saberes más significativo en tales grupos.

2. Con relación al normalismo

Después de la revolución, el pensamiento positivista revolucionario se manifestaría a través del fortalecimiento del proceso formador de docentes para el medio rural, el que tendría diversas implicaciones, entre ellas, la búsqueda del acercamiento cultural de las comunidades rurales a la cultura de la ciudad, para fortalecer estas coincidencias. En controversia, la resistencia cultural resultaría de la desconfianza de estas comunidades en las expectativas de desarrollo. Aunque esto en un proceso concertado a través de la escuela. Es en este contexto como el Proyecto de las Escuelas Normales Rurales se conforma de 1922 a 1926. Lo que es determinante para la estabilidad relativa.

Desde otro enfoque y en relación directa con la etapa estudiada, se arriba a la consideración de que de 1922 a 1932 los normalistas, es decir los

profesores en general y los estudiantes en particular, consolidaron su integración al conjunto del proceso del desarrollo estable, protegiendo los conceptos educativos y la esencia del ser docentes, sin ignorar la naturaleza controversial del proceso que determina cíclicamente la necesidad de consistentes reformas.

Por otra parte, en la entidad la conformación de un movimiento estudiantil y magisterial que ofreciese una propuesta transformadora o revolucionaria para el proceso formador de docentes, tenía lugar desde 1920, cuando a la llegada de Abundio Gómez; alumnos y maestros se manifiestan por la transformación radical de las instituciones educativas, y en particular de la Normal. Ya que la reforma gradual ya venía teniendo lugar. El desarrollo del movimiento alcanza su expresión más consolidada a través de un movimiento huelguístico normalista, en el cual hay mayor participación de las mujeres que de los hombres. Esto es determinante para que de 1922 a 1932, sean las normalistas quienes desde la normal de la avenida Independencia de Toluca, constituyan la vanguardia del proceso formador de docentes en el Estado. Un intento de caracterización del proyecto normalista emanado de la revolución sería: educacionalmente no se rompe de tajo con el proceso que se viene desarrollando durante el porfiriato, en tanto que lo dictatorial e injusto, es decir el monstruo de la soberbia porfirista que alcanzara su plena evolución a finales de esa etapa, no llegó a posesionarse plenamente de la formación de docentes. Ahí prevalece en algún sentido cierta concepción educacional coherente con los fines educativos, en otras palabras resistió a los conceptos antihumanos que en otras esferas eran dominantes.

Esa resistencia que subyace con no poca trascendencia, es la que en espacios como el Estado de México va a ser coadyuvante para que no se llegue al nivel del caos y los extremos de contradicción para una mayor violencia durante la revolución. A la vez que ello va a posibilitar que no se genere una radical transformación del sistema educativo en cuanto a conceptos y orientación, sino que básicamente la reforma sea en relación con aspectos operativos. Los cuales son aceptados por la mayoría, lo que induce a la estabilidad relativa en general, y a la formación de docentes en particular, en la administración de la Dirección General de Educación de don Agustín González Plata y de don Ignacio Quiroz Gutiérrez. Así como de doña Enriqueta Amman

León en la Escuela Normal.

3. Con relación a la administración normalista

La administración educativa, como práctica asistemática de planeación, organización, control y evaluación de lo educativo, tiene su origen desde que existen las escuelas. Y esa praxis continua fue la que permitió el irse formando configuraciones mentales, de parte de autoridades y docentes acerca de su función y su importancia, constituyendo un cuerpo de percepciones espontáneas acerca de su existencia, a lo que se puede llamar realidad administrativa. Bajo esta concepción se intenta explicar algo de esto en la Escuela Normal de 1922 a 1932.

En forma aislada las personas no son determinantes, sólo son intervinientes en lo complejo de los procesos sociales, como el educativo. Por ello cuando tratamos de valorar la trascendencia de lo que es realizado por una persona en particular, siempre nos encontraremos con que, si buscamos exaltar los aspectos que de acuerdo a nuestros referentes de análisis son adecuados, identificaremos a una persona excepcional. En cambio, si tratamos de apreciarla a partir de referentes diferentes u opuestos a delimitados aspectos de su comportamiento, vamos a encontrar que su existencia es intrascendente. Finalmente, si lo valoramos con ecuanimidad, nos vamos a encontrar con que todos somos iguales, que solo por determinados aspectos podemos ser percibidos ya sea en forma positiva o negativa, lo cual estará más determinado por la situación intelectual y emocional de quien nos percibe, así como por los circunstanciales sociales que condicionan nuestra existencia, que por lo que realmente somos hacia nosotros mismos, porque hacia nosotros, somos normales como todos; de existir excepciones, sólo confirmarían esta realidad.

Desde enero de 1922 hasta septiembre de 1932, ocupó la Dirección de la Escuela Normal, la Profra. Enriqueta Ammann León, quien es sustituida para terminar el ciclo escolar de 1932, por la Profra. Luz Ezeta de López Guerrero. Entonces, el criterio de estabilidad relativa, con el que se percibe el desarrollo de la Educación Normal en el Estado, a partir de 1917; se considera con base en la existencia de un coherente proceso de desarrollo en la Normal de la Avenida Independencia, en donde la continuidad docente e intelectual en cuanto a desa-

rrillos educativos ya se manifiesta con un buen nivel de consistencia, aun cuando todavía en lo administrativo permanecerán expresiones de inestabilidad, sobre todo por la constante movilidad de directivos. El criterio de estabilidad consolidada implica el desarrollo sostenido del proceso, sin ignorar las lógicas controversias o contradicciones que normalmente tienen lugar.

La consideración de que en ese tiempo prevalece un sistema de administración y organización, uniforme y estable al que se somete la mayoría, dimana de la presencia de los siguientes circunstancias:

- Existe un conjunto de maestros respetables, por estudiosos y consecuentes con las expectativas sociales.
- Que quienes encabezan la administración, se consideren auténticos defensores de la educación y de los postulados revolucionarios; o acaso alguien dudaría de la actitud consecuente del Director de Educación, don Agustín González Plata, aquel que renunció a la dirección de la Normal en 1901, para no compartir el declive social del porfiriato, manteniéndose sólo en la docencia y sobre todo en la reflexión intelectual acerca de la educación. Así como de su sucesor, don Ignacio Quiroz Gutiérrez, un abnegado opositor a las medidas burocráticas y antieducativas.
- La seguridad en el ascenso, en cuanto a la actitud concertadora, de proyección y de satisfacción de las expectativas colectivas, de lo que se consigue al estudiar en la Escuela Normal.

De todo ello resulta la aceptación y el respeto a una coherente normatividad establecida. Además, ha de distinguirse el que se aprecie entonces que la normatividad es referencia de concertación, no dogma a cumplir. Social y políticamente implica eso, aunque al final no se entienda ya así y por eso se llegue al conflicto y al cambio de Dirección en la Escuela.

Desde luego que la lógica de los cambios constantes trasciende a las personas como individuos, no se trata de virtudes o defectos de doña Enriqueta Amman, sino de que en forma natural ella continúa al frente de la Dirección por el tiempo que es posible considerar adecuada su función. Aunque desde la realidad colectiva, ésta demande cambios, porque ya no satisfaga las expectativas socioeducacionales, y entonces dentro del cauce normal de desarrollo del proceso educativo se tengan que re-

formar algunos aspectos para la continuidad del desarrollo. Una de esas reformas reside en que tenga que cambiarse a la Directora, a los diez años de ejercer esa función.

Cómo explicarse el que durante ese lapso, haya permanecido en la Dirección de la Escuela Normal una directora, sólo por determinadas características personales, porque existía una estabilidad relativa general y que además durante ésta época se haya consolidado un significativo proceso formador de docentes.

Desde luego que esto fue posible en razón de diversas circunstancias, no sólo por las enunciadas, las que sí influyeron; sólo que los procesos educativos y sociales únicamente se pueden mantener en forma coherente con el conjunto del sistema social en tanto estén permanentemente en actividad, en movimiento, autorreformándose. Lo que le da sentido a los procesos es la actividad constante para que sean relativamente estables. Entonces, cuando este movimiento constante emana de la participación de los intereses de las mayorías, el proceso se desarrolla en forma coherente. En el presente caso, la mayoría de las valoraciones acerca de los primeros años de la administración habrían de coincidir en la coherencia del proceso, hasta cuando menos los primeros siete años de doña Enriqueta Amman. Lo que no implica que estas valoraciones no fuesen o sean objeto de controversiales expresiones que no fueron determinantes o no indujeron al caos. Esto tiene lugar hasta los últimos años y es el resultado de la rutina y de que gradualmente se ha ido abandonando la atención a determinados aspectos significativos que en tales circunstancias determinan la inestabilidad relativa que conduce al necesario cambio de la Directora, es decir, al ocaso de un período de desarrollo para seguir activando nuestro relevante proceso formador de docentes a partir de otros protagonistas como individuos, pero que como educadores son los mismos, los que predicán la palabra acordada, es decir la percepción concensada socialmente acerca de la realidad social y natural en dimensiones delimitadas.

Porque las grandes cosas las hacen los grandes equipos, es lo que afirma un pensamiento; en tanto en la teorización acerca de la educación pueden no ser adecuados los juicios de valor, se puede considerar que la trascendencia en el desarrollo de un proceso educacional está determinada por la concertación como colectividad, en donde la con-

ducción administrativa se integra a los intereses educacionales, sin sacrificio de su función como eje funcional o burocráticamente aceptado. La aceptación de ésta realidad y la conversión de lo mismo en compromiso, es lo que permite que en éste periodo haya un desarrollo estable relativo por diez años. Por lo demás, después de esto la reforma burocrático administrativa institucional fue adecuada porque era necesaria.

Todo ello respaldado en la claridad existente dentro del sistema, acerca de la trascendencia de la educación y de la persistencia de una concepción educativa colectivamente aceptada. En cuanto a la planeación de las acciones educativas, se percibe la existencia de un proceso sistemático acerca de esto, además de una interesante previsión mental de acciones a partir de una política de organización y control, asumida responsablemente por la dirección escolar y la administración estatal. Asimismo, la evaluación o valoración de los logros en la formación de docentes se asume con los exámenes profesionales que se efectúan, teniendo como base las tesis integradas con una perspectiva metodológica definida.

Los referentes anteriores intentarían contextualizar la situación de la educación y el normalismo mexiquenses de 1922 a 1932, en la cual tiene lugar, durante la primera mitad, una administración normalista exitosa y en ascenso, en tanto tiene la capacidad y las circunstancias le corresponden, para desarrollarse en forma consecuente con el conjunto de las expectativas sociales y educacionales.

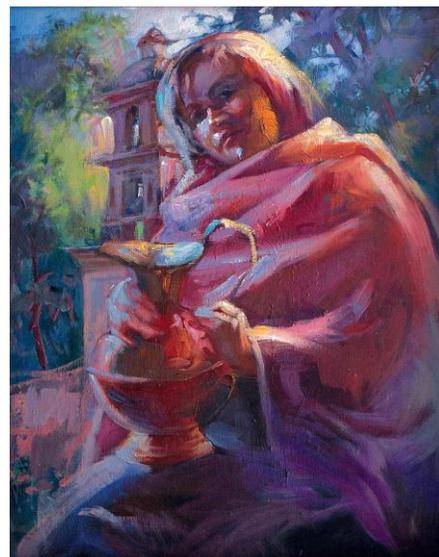
Así, la Escuela Normal para Profesores y el normalismo mexiquense eran consecuentes con la dinámica social que planteaba continuas controversias, cambios y la reconceptualización permanente acerca de lo que se creía, de lo que se sabía y de lo que se hacía, dentro y para la educación, desde el trascendente proceso formador de docentes que conducía la institución normalista de la avenida Independencia de Toluca.

Bibliografía

- AGUILAR, José Ángel (1987). *La revolución en el estado de México*. México: Gobierno del Estado de México.
Archivos de la Escuela Normal para Profesores de Toluca.
ÁVILA Palafox, Ricardo (1988). *¿Revolución en el estado de México?* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
BARANDA, Martha y Lía García (1987). *Estado de México,*

textos de su historia, T. II. México: Gobierno del Estado de México e Instituto Mora.

- COMISIÓN DE ESTUDIOS HISTÓRICOS (1974). *150 años de la educación en el estado de México*. México: Gobierno del Estado de México.
GALVÁN, Luz Elena y Susana Quintanilla (1993). *Historiografía de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, Estados de Conocimiento, Cuaderno 28. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
Diccionario biográfico e histórico de la revolución mexicana en el estado de México (1992). México: Gobierno del Estado de México. 294 pp.
HERREJÓN Peredo, Carlos (1985). *Historia del estado de México*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, "Colección Historia/3".
Historia de la educación: perspectivas de análisis (1991). Cuadernos ISCEEM No. 4. México.
MARTÍNEZ Gutiérrez, Eugenio (1991). *Política educativa en el estado de México 1910-1950*. México: Gobierno del Estado de México/Universidad Autónoma del Estado de México.
MONTES de Oca Navas, Elvia y Trinidad Beltrán Bernal (1983). *Cien años de educación normal en el estado de México a través de sus directores*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
ORTIZ Jiménez, Maximino (1991). *La formación de maestros rurales en el estado de México 1927-1940*. Toluca, México: Escuela Normal Superior del Estado de México, tesis de maestría.
PEREZGÓMEZ Villalva, Jovita (1988). *Gobernadores del estado de México (desde su erección) 1824-1987*. Toluca: Gobierno del Estado de México.
SALADINO García, Alberto (1982). *Política educativa en el estado de México, 1824-1867*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México.
SÁNCHEZ García, Alfonso (1982). *Primer centenario del normalismo en el estado de México*. México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.



Rosi.

***El demonio femenino* de Elisa B. Velázquez Rodríguez**

Recomendación bibliográfica

Alberto Araujo García

En el texto *El demonio femenino*¹, Elisa Velázquez hace un análisis fascinante y a la vez provocativo sobre la diferencia sexual. Fascinante, porque logra establecer una relación de diferentes categorías que pudieran parecer extrañas o distantes entre sí, pero que ayudan a conocer, comprender o ubicar a cualquier lector sobre la problemática histórico-social del género femenino, en el contexto mismo de la opresión patriarcal. Es provocador el análisis, porque incita a las mujeres a construir una nueva identidad femenina a partir de la ética de la diferencia sexual. Además ofrece la posibilidad al género femenino de recuperar su cuerpo y con ello conquistar el derecho a la privacidad y a la intimidad, así como el derecho al placer y al goce.

Lo interesante del texto es el empleo de la figura mítica de Lilith, con la cual Elisa nos presenta dos perspectivas de la diferencia sexual. Por un lado está la comprensión de las formas de comportamiento impuestas a las mujeres a través del tiempo por el poder patriarcal. Poder que descansa en argumentos míticos y religiosos, sobre la trasgresión a la ley del Padre, que en este contexto es el placer del cuerpo que Dios prohíbe.

La trasgresión de Lilith originó castigos y la imposición de patrones de género que se remontan al génesis de la humanidad misma, mediante un discurso restrictivo y un sometimiento materializado en el control del cuerpo femenino, en su sexualidad y en su reproducción. Por otro lado, está la trasgresión que se convierte en la posibilidad real de las mujeres de adueñarse del goce sexual. En este sentido Lilith es presentada como un símbolo de la sexualidad y el goce sin límites, y como figura que representa la trasgresión y el desafío a la Ley del Padre.

El texto nos deja vislumbrar que la Ley del Padre ha constituido el soporte de las sociedades patriarcales que históricamente han sometido, oprimido y excluido a las mujeres. Además de invadir la intimidad de las mujeres y con ello postergar su goce y su erotismo bajo una moralidad religiosa castrante. Con Lilith se destaca el sentido de una mujer que lucha por los derechos de igualdad con el hombre. Este sentido de igualdad encarna la trasgresión, lo siniestro que se comprende como la presencia de lo ajeno, de lo desconocido y de lo oculto que nunca debió develarse. Trasgresión que está inmersa en la erótica de la mujer seductora sin palabras, sin imagen, sólo de un cuerpo opaco que se estremece de horror.

En la Ley del Padre, el lado os-

curo de nuestro ser está gobernado por las fuerzas del deseo y por el imperio del goce, que son los dominios de Lilith, los que deben ser reprimidos, ocultos y transferidos a las potestades subterráneas de la intolerancia patriarcal. Elisa nos dice que las mujeres, histórica y socialmente, han transitado al borde del abismo de la moralidad religiosa cuando de su sexualidad se trata. Entre avances, retrocesos, contradicciones y claroscuros que las confunde y les dificulta tomar una decisión sobre el dominio de su cuerpo y su erótica.

Elisa Velázquez señala que en las sociedades patriarcales los valores masculinos han tomado la palabra y las mujeres callan. Se trata de un silencio que le reitera el poder a los discursos patriarcales de significar el cuerpo femenino, de adjetivarlo y de colocarlo en el espacio haciendo toda una política del cuerpo. Es la política de lo imaginario que se filtra en el pensamiento de estas sociedades, que se traduce en la certeza de una envoltura vacía o el lleno sin bordes, haciendo del cuerpo una mucosa sensitiva, indiferenciada, un soma insensible en donde se imprimen imágenes. La palabra en el cuerpo de la mujer no se escucha, es una forma de muerte gozosa que acaba con el deseo de ser.

El texto *El demonio femenino* se ubica en la perspectiva de género y propone una nueva mirada al ejerci-

¹ Elisa B. Velázquez Rodríguez (2003). *El demonio femenino*. México: Lucerna Diógenes.

cio del placer femenino. Es un texto que trata de romper con los discursos de las teorías tradicionales, donde se identifica a las mujeres como hombres parciales (Aristóteles y Freud); o bien, que la mujer proviene de un principio femenino (hembra pasiva, asociada a la oscuridad carente de racionalidad y orden. Que ha dado lugar al pensamiento binario occidental que habla de su identidad en términos dualistas y de caracteres de oposición con el principio masculino, como la cultura y la naturaleza, el espíritu y la materia, la mente y el cuerpo, lo público y lo privado, lo otro y el no ser, lo racional y lo irracional) o que las mujeres fueron creadas para satisfacer los intereses y necesidades masculinas, que no tienen otra alternativa que vivir para los hombres.

Ante estas posturas teóricas dominantes de la cultura patriarcal Elisa B. cuestiona ¿qué somos las mujeres? Y responde que de acuerdo a las tesis del posicionalismo que plantea la necesidad de elaborar un pensamiento alternativo sobre el sujeto femenino, se inscribe la ética de la diferencia sexual que construye una nueva subjetividad femenina, por medio del viaje de su experiencia interior. Mediante una práctica política que a su vez es una actitud moral que desconoce tal discurso patriarcal.

Elisa sostiene que la nueva ética se propone la felicidad para las mujeres a través de los juegos de sus relaciones subjetivas, como seres históricos reales en continuas prácticas de reflexión hermenéutica, haciendo relatos de su experiencia y construyendo nuevos discursos que les den otra posición en el estatuto simbólico de la conciencia social, mediante hábitos, prácticas y vínculos con otras mujeres, en los encuentros con sus tiempos privados. Asienta su tesis en el “*affidamento*” que es un elemento de una nueva

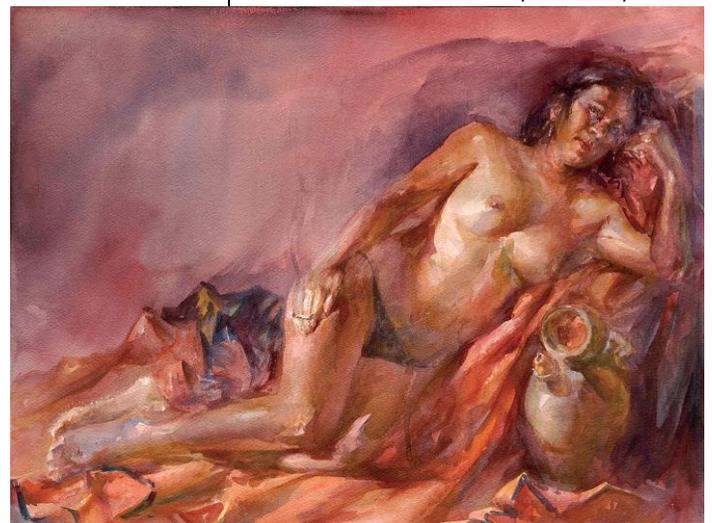
teoría política femenina que parte del hecho de que lo privado es político, y de la práctica de la política desde la recámara hasta la cámara. El *affidamento* es la confianza que una mujer tiene en otra mujer haciendo cadenas infinitas de relaciones subjetivas y es el descentramiento del sujeto femenino con el poder. Por tanto la ética de la diferencia sexual se vincula a la teoría política femenina. Es decir, la nueva subjetividad femenina basada en el placer y el uso del cuerpo construye una nueva identidad para las mujeres, una identidad que proviene de sí mismas, de su historia, y de su experiencia del cuerpo, siempre al cuidado de su persona.

Elisa remarca la idea de que el valor de la ética de la diferencia sexual consiste en el acto de elección de los propios intereses que cada mujer realice, buscando el bien para sí misma. Y precisamente la elección de su placer es el sentido de esta propuesta. Ella insiste que el fin de la ética femenina es que las mujeres cambien la mirada hacia sí mismas para reconocerse en su pasado mítico, recordando los símbolos que las ligan a su comunidad y representan su vínculo con la naturaleza en movimiento. La interpretación conduce a la práctica reflexiva de la libertad para instaurar un “*ethos*”, es decir, la manera de ser y comportarse ante los demás desde sí misma. El *ethos* femenino se expresa con el placer del cuerpo, que a la vez, está presente en el modo de caminar, de vestir, de hablar, y de enfrentar sus problemáticas psíquicas y sociales.

El texto es recomendable para maestros y docentes en formación, con él podrán incursionar sobre el concepto de “perspectiva de género” o “equidad de género”, sin tener que entrar en el mundo de las definiciones carentes de sentido y significado. El texto permitirá a los formadores de docentes y a los estudiantes replantear algunos de los temas de vital importancia para la mujer y la sociedad misma que están fuera de la discusión curricular, pero que están presentes en la vida cotidiana. La idea de equidad y género a estas alturas ya no son términos más en la lista de la jerga del discurso feminista, sino un nuevo modo de ver al ser humano, una nueva perspectiva desde la cual reelaborar los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia y la sociedad, y la relación entre ambos. De este modo los conceptos de sexualidad, cuerpo, goce erótico tienen que replantearse por el lector del texto, que muy probablemente se verá radicalmente afectado.

De ahí la importancia de analizar, siquiera sumariamente, los conceptos contenidos en el texto que pueden resultar peligrosos y revolucionarios para todos aquellos (hombres o mujeres) que están casados con el discurso patriarcal

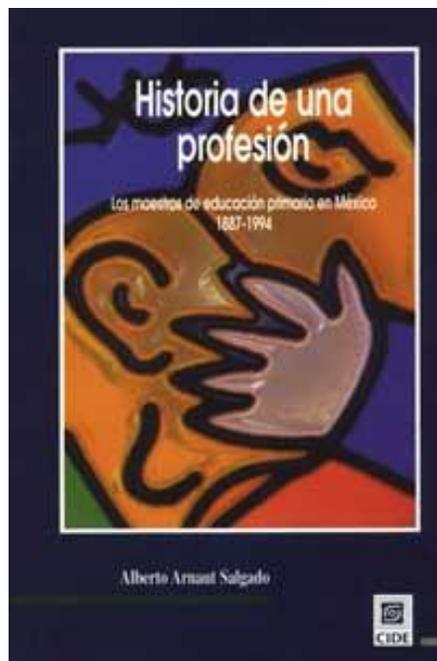
La piedra del pecado.



Historia de una profesión de Alberto Arnaut

Recomendación bibliográfica

José Antonio Moreno García*



*Historia de una profesión*² de Alberto Arnaut Salgado fue presentada como tesis para optar por el grado de Maestría en Ciencias Políticas del Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México. Presenta una visión panorámica de la historia de los maestros de educación primaria en México, desde sus orígenes hasta nuestros días.

Se muestran algunos rasgos de la profesión docente: sistema de reclutamiento, permanencia y movilidad, la escolaridad y los principales pro-

blemas que los maestros afrontan durante su servicio; la estructuración, los agrupamientos, las formas de organización y las demandas más sentidas del magisterio; también se hace una revisión de la actitud gubernamental hacia la profesión docente. Concluye la obra con una reflexión general sobre la situación actual de los maestros de educación primaria.

El autor hace un recorrido histórico sobre los momentos más característicos de la profesión docente.

En “Profesión normalista y estatal (1885-1910)” se hace un recuento de cómo la instrucción elemental estaba bajo el control de particulares, corporaciones civiles y eclesiásticas y cómo la paulatina intervención del Estado en la educación, así como su centralización, aceleraron el avance del magisterio hacia una profesión de Estado. Se alude a las experiencias pioneras en la formación de profesores: Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, Escuela Normal Veracruzana (fundada por el eminente pedagogo Enrique Rébsamen), y Normal de Coahuila, lo cual es una muestra de la multiplicación de escuelas normales por todo el territorio nacional. Es así como los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país.

La difusión de las escuelas normales transformó la identidad profesional del maestro, ya que se concibe como la persona que sabe cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales.

La fundación de las modernas escuelas normales tuvo varios significados:

- 1) Formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia.
- 2) Formar profesionistas con el mismo rango de otros profesionales.
- 3) Imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria.

Se matizan los inicios de la organización gremial del magisterio, identificándose como sociedades pequeñas, transitorias y endebles. Sin embargo contaban con tres formas de expresión: las revistas pedagógicas, los organismos oficiales de instrucción y las escuelas normales.

Durante la revolución (1910-1919) en términos generales el Gobierno Federal continúa con las políticas de formación y reclutamiento establecidas por el antiguo régimen (porfiriato).

La revolución trajo consigo cambios, como la interrupción del proyecto federalizador o uniformador de la enseñanza normal. Se puede decir que se buscaba una educación más comprometida con el pueblo y con la revolución. Así, algunas es-

* Pedagogo “A” de la ENP.

² Alberto Arnaut Salgado (1998). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria 1887-1994*. México: CIDE.

cuelas normales introdujeron cursos técnicos de carácter práctico y materias como Economía Política.

Se señala como una de las principales consecuencias del patriotismo y del nacionalismo profesional del magisterio al carácter de profesión de Estado y de grupo profesional aliado a los gobiernos revolucionarios. Esto se dio en cuatro sentidos:

- 1) Mayor intervención del profesorado en designar autoridades.
- 2) Mayor participación del profesorado en decidir políticas educativas y pedagógicas.
- 3) Participación del magisterio en la vida política nacional.
- 4) Una penetración más visible y directa de la política y los políticos en el ramo de la instrucción pública.

El autor refiere que se ignora más de lo que se sabe sobre el papel del magisterio en la Revolución. Ello debido a que se trata de un grupo profesional numeroso, con la más extensa distribución geográfica del país y con una mayor heterogeneidad social, profesional y económica. Se menciona la fundación del primer sindicato de maestros en el Distrito Federal, así como los primeros movimientos huelguistas del magisterio. También, cómo en el magisterio se abren mayores oportunidades para arribar a mejores posiciones políticas (maestros en las cámaras de diputados, ayuntamientos, gubernaturas, y en general en la administración pública).

El autor denomina al periodo 1920 a 1928 “la edad de oro de los maestros rurales”, cuando se funda, en 1922, la primera normal rural. Es de destacar que aparte de la función docente (enseñar a leer, escribir y contar) los esfuerzos de los maestros se encaminaban al aspecto social y político:

Incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad pa-

ra mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte; entre otros.

El éxito del desempeño de los maestros rurales se expresaba en su liderazgo sobre las comunidades.

El período de 1929 a 1934, Arnaud lo denomina de la “incertidumbre”, principalmente por la incipiente organización sindical (surgimiento de varios sindicatos magisteriales y por la generación de disposiciones legislativas y reglamentarias (leyes de escalafón, de inamovilidad del magisterio, del Consejo de Educación Primaria del D. F.).

Se hace un balance de la política educativa de los secretarios de educación pública: Arón Sáenz y Narciso Bassols.

Continuado con la periodización histórica se hace un recuento de la educación socialista, destacando su orientación ideológica a la política educativa más allá del ámbito estrictamente pedagógico.

En la parte que abarca de 1935 a 1943, se la analiza como una profesión federal y sindicalizada, destacando las fuerzas que subyacen al magisterio y las redes de organización gremial que se han perfilado acordes con las orientaciones ideológicas y programáticas. Se mencionan los grupos que se disputan en ese centro el control sindical de los maestros: a) profesores de primaria del D. F.; b) maestros rurales dependientes del Departamento de Enseñanza Rural; c) misiones culturales y de las escuelas rurales y regionales campesinas; d) Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación (UNETE), que agrupa a directores e inspectores federales de educación.

A continuación se aborda lo que el autor denomina la unidad nacional y el crecimiento estabilizador del magisterio (1943-1970). Se destaca aquí la política educativa implementada por Jaime Torres Bodet a través

de dos objetivos:

- 1) Imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada, tanto en el discurso como en el texto constitucional.
- 2) Normalizar la relación política laboral de la SEP con los maestros y su representación sindical.

En este periodo tiene lugar un acontecimiento importante: la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en diciembre de 1943.

Con el fin de regularizar la condición profesional de los maestros se funda en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Por el número de alumnos a este instituto se le considera la Escuela Normal más grande del mundo.

Se hace un desglose de las instituciones federales encargadas de formar maestros hacia 1954: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se menciona que entre estas instituciones había muy pocos vínculos. Se apuntan también problemas que permeaban la educación normal, tal como: el embotellamiento escalafonario, casta, salario real, cuidado de la demanda de inscripción a las normales y el progresivo aumento de deserción estudiantil de las mismas.

Al periodo 1958-1970 el autor lo denomina la “edad de oro del magisterio normalista”. Se destacan en este periodo el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años). Puede decirse que en esta época se buscó adoptar medidas revalorativas de la profesión magisterial.

Prueba de ello es que el crecimiento del sistema de formación y mejoramiento profesional del magisterio, a su vez, fue estimulado por la expansión de la educación primaria,

la mejoría económica y la ampliación de la movilidad de los maestros.

Por otro lado, para el periodo 1971-1976 se da la connotación de solución temporal. Es en este lapso cuando la SEP tiene poca capacidad de respuesta a las demandas del Sindicato, principalmente a causa del comienzo de la crisis fiscal (inicio de una etapa inflacionaria en la economía nacional). Con el propósito de propiciar en el maestro una mayor preparación académica, una de las resoluciones de la Asamblea Nacional de Educación Normal (1973) fue recomendar que con los planes de estudio de enseñanza normal, los egresados salieran con el título de maestros de educación primaria y, al mismo tiempo, con el certificado de estudio de bachillerato.

En este apartado se abordan elementos sustanciales de la Escuela Normal Superior de México y su repercusión en la educación secundaria, aunque se matiza cómo en este tipo de instituciones casi el ochenta por ciento de la matrícula estudiaba en cursos intensivos. Se hace alusión al hecho de que esta institución se vio plagada de grupos de izquierda opositores a las líneas del sindicato oficial SNTE.

Con el objetivo de centrar el mejoramiento económico y profesional del personal docente en servicio, a partir de 1975 se inaugura la licenciatura en educación, y se vislumbra ofrecer maestrías y doctorados en las instituciones de educación normal.

Al período 1970-1988 el autor lo denomina “disputa por el magisterio y la enseñanza normal”. Se argumenta el poderío sindical (SNTE) del control docente en relación con el debilitamiento del control de las autoridades educativas. Se muestra como ejemplo de la forma usada para contrarrestar ese poderío la crea-

ción, en 1978, de delegaciones en cada entidad.

Otra de las reformas que promovió la SEP tenían como objetivo explícito elevar la calidad de la enseñanza primaria, por lo tanto este asunto tiene vital repercusión para la calidad de la enseñanza normal (es así como surge el Consejo Nacional de Enseñanza Normal).

Un acontecimiento relevante en este periodo es el asunto de la formación de docentes, lo que da origen a la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978.

Se hace un balance del gobierno del Miguel de la Madrid (1982-1988) en material educativa, principalmente en la reorganización de la enseñanza normal.

Otro acontecimiento importante es la implementación del bachillerato como antecedente de la licenciatura en Educación. Se aborda también el papel que han tenido las escuelas normales superiores en la formación de docentes, así como el involucramiento político de sus comunidades educativas. Los elementos anteriores coadyuvan para crear en el magisterio una crisis de identidad.

Culmina este libro con el análisis de la crisis de la profesión (1988-1954).

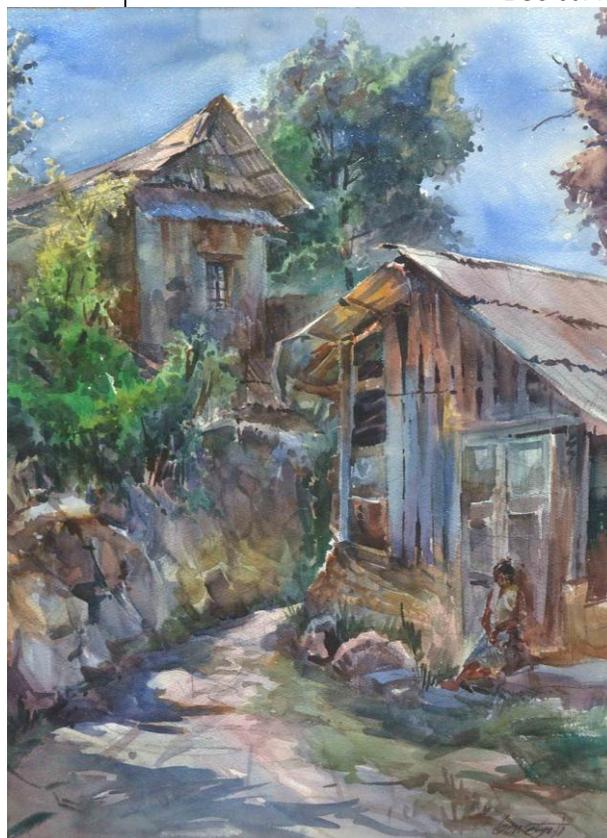
Aquí se matizan dos acciones sobresalientes: el salario profesional del magisterio y el establecimiento de la carrera magisterial, ambas incorporadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica signado por la SEP, los gobernadores de los Estados y el SNTE, el 18 de mayo de 1992. Se hace un balance de las tres líneas estratégicas:

- a) La reorganización del sistema educativo.
- b) La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- c) La revaloración social de la función magisterial.

A lo largo de esta obra el autor nos muestra la forma como la tarea de construir la obra educativa que correspondiera al desarrollo social no se podía llevar mecánicamente. La historia misma de la educación, caracterizada por diferentes concepciones y circunstancias, ha hecho de la educación primaria una construcción social impregnada de matices propios del acontecer histórico.

Para quienes nos desenvolvemos en el ámbito de la formación de docentes, así como para quienes en el futuro tendrán como escenario laboral la educación primaria, este texto se convierte en una lectura imprescindible, útil para conocer desde sus orígenes la historia de nuestra profesión.

DSC-8671.



Obra plástica de Javier Gomesoto

El pintor nace en la Ciudad de México, el 15 de febrero de 1962. Realizó sus estudios de pintura en el taller del Mtro. Demetrio Llordén.

La experiencia al contacto de la pintura ha cambiado el curso de su vida. Se ha especializado en las técnicas de la acuarela y el óleo con tendencia post impresionista, por lo que ha sido premiado en numerosas ocasiones por su obra. Asimismo, museos de gran importancia en México cuentan con obra suya de manera permanente.

Javier Gomesoto, su obra y su manera de pensar sobre el arte, fueron introducidos al público mediante varias entrevistas que tanto los Estudios Televisa México Estudios Televisa Canal 4 y Canal 6 Guadalajara y la Televisión del Estado de México le han practicado.

Su obra ha destacado en el extranjero a través de diversas exposiciones y concursos. Actualmente cuenta con obra en exposición permanente en las galerías Prince Royal Gallery, Fraser Gallery e International Visions en Washington, D. C.

Premios y reconocimientos

En 1992 el Museo de la Acuarela de Toluca adquiere obra de Gomesoto para ser admirada en las salas de los grandes maestros contemporáneos de la pintura mexicana. Instituciones de gran importancia como son el Centro Cultural Mexiquense y el Centro Asturiano de México cuentan con obra de la misma categoría en sus recintos.

En diciembre de 1996 y 1998 su obra fue premiada con el primer lugar en la categoría de Figura en el Certamen “Color, Agua y Papel”, organizado por Sun Chemical de México.

En febrero de 1998 su obra fue premiada en una exposición internacional en Washington D. C. con el primer lugar en Paisaje.

Se han hecho impresiones de su obra en revistas y libros de reconocido prestigio en el arte.

En octubre de 1998 fue galardonado por el cuadro “Naufragio en Puerto Vallarta” en Stuttgart Alemania, obra que actualmente forma parte del acervo cultural de la Alcaldía de dicho lugar. La Universidad Autónoma del Estado de México premió la obra de Gomesoto con el primer lugar en Paisaje Rural en mayo de 1999.

Su obra fue seleccionada para formar parte de la exposición de grandes maestros de la acuarela de México en Toronto, Canadá. Su obra viajó hasta San Petersburgo como reconocimiento a su trabajo para representar a México en exposición colectiva.

En septiembre de 2000 fue titulado ACADÉMICO CORRESPONDIENTE en México de la REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN TELMO en Málaga, España.

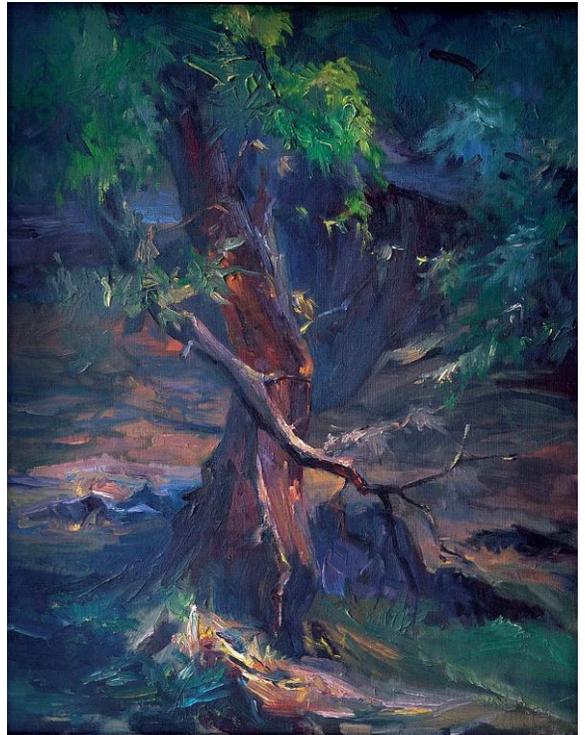
En noviembre de 2001 su obra “Inicuo juicio de una raza” fue premiada con el Trofeo Tlacuilo en el XLVI Salón Nacional de la Acuarela.



Gomesoto



DSC_8673



Gritando en secreto



Playa de San Diego



DSC_8670



Y dónde esta el pastor



Venecia



Mujer y sandía

