

18



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
PLANTEL "ACATLAN"**

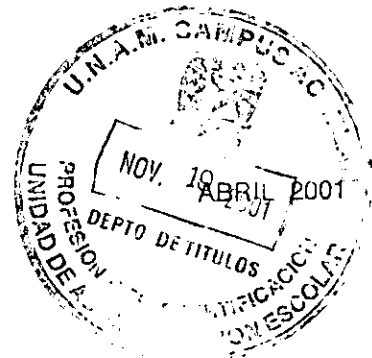
**INFORME DE PRACTICA
PROFESIONAL DE
SERVICIO A LA COMUNIDAD:**

"La Investigación - Acción de los Docentes de la
Secundaria Técnica 86 y la Construcción del
Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista"

299714

**TRABAJO RECEPCIONAL
QUE PRESENTA:
NORMA MARTINEZ WATANABE
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LIC. EN PEDAGOGIA**

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER AVILA GUZMAN





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

“No basta querer.
No basta saber.
No basta poder.
No basta querer y saber.
No basta querer y poder.
No basta saber y poder.
Es necesario, simultáneamente, querer, saber y poder”

(Miguel Angel Santos Guerra)

A MIS HIJOS:
ALE, VIOLETA Y MARIO

Por el tiempo que los desatendi,
para poder dar termino a este trabajo,
ellos, que me tuvieron mucha
paciencia y consideración para permitirme
realizar mi trabajo de investigación,
gracias.

A ALFREDO:

Por su apoyo y paciencia,
porque sin ello no hubiera podido
lograr una de las tareas importantes
para mi desarrollo profesional y
personal.

A MIS COMPAÑEROS MAESTROS:
CANDE, LEOBARDO, CRISTINA Y VICENTE

Gracias a su cooperación y dedicación
en el trabajo del Taller, su tiempo y aportaciones
fueron fundamentales para realizar este trabajo,
espero que les haya sido importante este trabajo.

A MIS ALUMNOS:

Les agradezco porque el trabajo constante
con ellos me han brindado muchas satisfacciones,
y me han dado la posibilidad de conocer
de cerca la gran problemática de la educación escolar.

EN ESPECIAL A MARIO: "El Gordito"

Porque de él aprendí a ser tenaz,
a luchar por lo que uno esta convencido
a pesar de los obstáculos de la vida,
gracias gordito, donde quiera que te encuentres.

A MI ASESOR:
PACO

Le agradezco por su gran apoyo y continuo impulso para
culminar esta meta profesional,
gracias por hacer suyas las preocupaciones
y compromisos de este trabajo;
maestros como usted son los que necesitamos
para alcanzar la educación que los niños y jóvenes merecen.

INDICE

DEDICATORIAS.....	6
INTRODUCCION.....	8
CAPITULO I	
MARCO CONTEXTUAL	
A) CONTEXTO GLOBAL	
• LA MODERNIZACION EDUCATIVA Y LA REFORMA EUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	12
- ANTECEDENTES DE LA MODERNIZACION EDUCATTVA EN MEXICO	14
- ASPECTOS GENERALES DEL PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA EN EL NIVEL BASICO.....	17
- ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA.....	17
- ARTICULO TERCERO CONSTITUCIONAL Y LA LEY GENERAL DE EDUCACION.....	19
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO (1995 2000).....	20
- LOS RETOS DE UNA EDUCACION DE CALIDAD Y LAS LIMITANTES DE LA MODERNIZACION EDUCATIVA EN LA EDUCACIONBASICA.....	22
B) CONTEXTO INTITUCIONAL	
♦ LA SECUNDARIA TECNICA COMO SUBSISTEMA DE LA EDUCACION SECUNDARIA.....	25
- MARCO LEGAL.....	26
- EL PROYECTO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO EN LA ESCUELA DE EDUCACION SECUNDARIA.....	27
- PROBLEMÁTICA DETECTADA.....	31
- ANTECEDENTES	
- PROBLEMÁTICA	
♦ ASPECTOS IMPORTANTES EN LA CONFORMACION DEL TALLER DE INVESTIGACION ACCION EN LA SECUNDARIA TECNICA 86.....	34
CAPITULO II	
MARCO TEORICO CONCEPTUAL	
A) LA INVESTIGACION EDUCATIVA	
♦ LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.....	44
♦ PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO.....	48
♦ LAS DOS LINEAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA: LA CUANTITATIVA Y LA CUALITATIVA.....	53
♦ LA INVESTIGACION – ACCION EN LA EDUCACION.....	56
- ELEMENTOS BASICOS DE LA INVESTIGACION – ACCION.....	56
- EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION – ACCION EN MEXICO.....	59
B) LA PROFESIONALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE	
♦ LA DOCENCIA COMO PROFESION.....	64
- LA PRACTICA DOCENTE ENTE LOS RETOS DE UNA EDUCACION DE CALIDAD EN EL NIVEL BASICO.....	64
- LA CONCEPTUALIZACION DE LA DOCENCIA COMO PROFESION.....	69
- EL DOCENTE DE EDUCACION BASICA ANTE LA PROFESIONALIZACION DE SU PRACTICA.....	71
- LA PRACTICA DOCENTE COMO PUNTO INICIAL PARA REFLEXIONAR Y TRANSFORMAR LA PRACTICA EDUCATIVA ESCOLAR.....	77
C) EL CONSTRUCTIVISMO.	
♦ LA PROPUESTA PEDAGOGICA DELCONSYTUCTIVISMO.....	81
- FUNDAMENTOS FILOSOFICOS – PEDAGOGICOS DEL CONSTRUCTIVISMO.....	81
- LA FUNDAMENTACION DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.....	86
- DILEMA ENTRE UNA ENSEÑANZA TRADICIONAL Y UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESION.....	91

- CARACTERISTICAS BASICAS DEL TRADICIONALISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO 92
- ♦ LA PROFESIONALIZACION DE LA TAREA DE ENSEÑAR 93

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA PRACTICA PROFESIONAL SOBRE EL TALLER: La Investigación – Acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista.

- A) DESCRIPCION DEL PROGRAMA EN QUE SE PRESENTO EL SERVICIO SOCIAL 102
 - INSTITUCION
 - PROBLEMÁTICA
 - OBJETIVOS
 - ESTRATEGIA DE SOLUCION

- B) RESULTADOS 103
 - EN CUANTO A LA EVALUACION DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA
 - EN CUANTO A LOS BENEFICIOS PROPORCIONADOS A LA COMUNIDAD EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA DETECTADA
 - EN CUANTO A LA FORMACION PROFESIONAL
 - EN CUANTO AL DESEMPEÑO PERSONAL EN LA INSTITUCION

- C) OBSERVACIONES 107
 - RESPECTO AL MEJORAMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA COMO PRODUCTO DEL SERVICIO SOCIAL

CONCLUSIONES 109

BIBLIOGRAFIA 112

ANEXOS 114

- a) REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER 115
- b) PRODUCTOS DEL TALLER 141
- c) REGISTRO ILUSTRADO DE LAS CONDICIONES FISICAS DE LA INSTITUCION Y DE REUNIONES DE TRABAJO DEL TALLER 162
- d) DOCUMENTOS DE APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 166
- e) DATOS FINALES (OFICIO DE TERMINO DEL INFORME DEL SERVICIO Y VISTO BUENO) 214

INTRODUCCION

INTRODUCCION.

¿Merceden los niños y jóvenes del país una escuela que los deshumaniza?

El presente trabajo es resultado de la práctica profesional realizada en una Escuela Secundaria Técnica 86 (oficial) del Valle de México, práctica que nace de las necesidades e inquietudes surgidas de una experiencia cotidiana de hace 9 años como docente en dicha institución. Esa experiencia cotidiana lleva al enfrentamiento de mi formación como pedagoga con ese tipo de espacios escolares y produce un conflicto continuo entre lo que "debe ser una educación integral" y lo que realmente sucede en lo más concreto del hecho educativo en nuestro país, particularmente en el nivel de la educación básica.

El conflicto se agudiza cuando se pone en marcha la actual reforma educativa en el nivel básico en todo el país, reforma que fundamenta y establece un cambio sustancial en el enfoque y línea pedagógica que sustentan los nuevos Planes y Programas de Estudio (1993); abierta y oficialmente se hace un reconocimiento a la necesidad de superar la enseñanza tradicionalista que predomina en la educación escolar en el nivel básico y se promueve un enfoque constructivista, éste, a pesar de varios años de su implantación no ha logrado materializarse en la práctica cotidiana de las escuelas, y también a pesar de los procesos de actualización del magisterio que se han dando como parte importante de dicha reforma. Es claro que no basta la implantación por decreto de un cambio curricular para romper con la educación tradicionalista.

Como docente de la educación básica y como pedagoga reconozco el hecho innegable de que es necesario hacer algo en nuestras escuelas; éstas no pueden seguir socavando las capacidades humanas de los niños y jóvenes que a ellas llegan; y si bien la escuela viene extirpando poco a poco ese potencial humano, cosificándolo, también es cierto (como ya lo han reconocido algunos investigadores de la educación como: Panzsa, Elliot, Hidalgo...); que en ella se gestan condiciones y fuerzas para el cambio y mejora; lo que hace falta es fortalecer dichas condiciones y fuerzas para posibilitar el desarrollo pleno no sólo de los educandos sino también de los profesores.

Una de esas condiciones es precisamente el papel del profesor, que aunque él reproduce esos procesos autoritarios y cosificadores de los que él mismo fue víctima y continúa siéndolo, pueden llegar a desarrollar reflexiones y críticas que orienten un cambio real, ciertamente nada fácil, pero tampoco imposible. Los docentes con una práctica reflexiva y crítica de su propio quehacer podrán conocer la realidad de la que son parte y así transformarla y transformarse a si mismos en sujetos sociales.

Sin la participación de los profesores no habrá cambio sustancial, y aunque la actual reforma educativa reconoce dicho papel y ha establecido estrategias para incorporarlos e involucrarlos, estas no han mostrado ser las más idóneas para cambiar las visiones y concepciones de los profesores que lleven a un cambio de la práctica educativa en las escuelas, desafortunadamente continúa predominando la enseñanza tradicionalista.

Ante lo anteriormente planteado se elaboró un proyecto de Servicio Social (S.S.) bajo la modalidad de Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad (con opción a titulación) que intenta ser una respuesta a aquella problemática y se sustenta en la propuesta de crear y desarrollar un Taller de Investigación – Acción de los profesores de dicha escuela como un espacio colectivo de reflexión y análisis dentro del mismo espacio escolar, orientado a la construcción de propuestas pedagógicas bajo el enfoque constructivista, para realizar prácticas educativas escolares que respondan al desarrollo pleno e integral el ser humano.

Considero que la investigación – acción es una alternativa para crear espacios de práctica reflexiva de los docentes, que les permitan conocer actuando y actuar conociendo y al mismo tiempo posibilitar cambios significativos en las escuelas. Por otro lado, a nuestras escuelas de educación básica ha llegado otra propuesta pedagógica que se sustenta en una visión sociocultural de la educación, por lo tanto con un carácter humanista: el constructivismo, que debería ser aprovechado por los profesores para un cambio en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Ambos sustentos: la investigación – acción en la escuela y el constructivismo, sólo la práctica podrá mostrar lo viable de ellas, sólo en la práctica podrán conocerse y resolverse los problemas que ambos implican. toca a los docentes asumir el reto: continuar reproduciendo lo que “ya saben hacer” o experimentar y construir un cambio educativo en la escuela. Estos planteamientos no son de ahora, ya en otros lugares y espacios se viene trabajando bajo esos sustentos, pero aún son de muy reciente consideración en nuestro país.

Con base en estos dos sustentos teórico –conceptuales, el propósito de la investigación realizada es fundamentar teórico y prácticamente una alternativa para la transformación de la educación escolar, desde un enfoque cualitativo, donde no se pretende lograr grandes cambios a nivel macrosocial sino en y desde el escenario escolar, permitir la resignificación de la práctica de profesores y alumnos.

Esto, indudablemente también representa una complejidad especial del problema; lo cual queda claro en el transcurso de la práctica realizada, la participación de los docentes que se involucraron en el Taller fue muy significativa pero tuvo sus grandes limitaciones, sólo mencionare como ejemplos: la carga de trabajo, tanto la propiamente docente como la de tipo administrativo, a la que se enfrentan los profesores y que limitan a mucho el tiempo para la reflexión; las condiciones institucionales que obstaculizan una dinámica democrática y participativa en la escuela, condiciones necesarias para enfrentar y resolver colectivamente los problemas de la educación en las escuelas.

La investigación – acción como metodología del Taller de los profesores, que también lo es de la práctica profesional (S.S.) desarrollada, no logró ser materializada en su totalidad por razones propias de mi preparación profesional y por la misma complejidad del problema, pero al menos se lograron observar y definir algunos problemas concretos para la investigación - acción en un escenario escolar.

A lo largo de este trabajo se da a conocer el desarrollo de la practica profesional de servicio a la comunidad “La Investigación – Acción de los Docentes de la Escuela Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista”, que se fundamenta en la investigación acción, el constructivismo y la profesionalización docente.

La organización del presente informe responde en cierta forma a un esquema requerido por la UNAM, aunque también se trato darle un orden más lógico respecto a este tipo de trabajo. El informe consta de cinco capítulos.

En el primero se presenta el marco contextual global e institucional bajo el cual se desarrolla la Práctica Profesional (S.S.) y la problemática que se intenta solucionar; es necesario conocer la situación contextual para poder entender tanto el problema en sí mismo como los problemas y logros alcanzados durante esa práctica; como ya se ha mencionado, cualquier problema educativo que se pretenda abordar tiene una gran complejidad y no es posible hacerlo sin ubicarnos en el escenario concreto del problema.

En el capítulo siguiente se presenta el marco teórico conceptual que fundamenta la propuesta central de la Practica Profesional (S.S.), primeramente, apoyándome en algunos trabajos desarrollados por John Elliot, Juan Luis Hidalgo, Anita Barabtarlo y Marlones, tendremos algunos elementos sobre la investigación educativa y en particular sobre la investigación – acción, después se encuentra lo relacionado a la docencia como profesión, que se sustenta en los trabajos de Fernández, Ochoa y algunos trabajos de encuentros actuales sobre la educación; por último, se presentan algunos fundamentos del constructivismo que han sido desarrollados por Cesar Coll, Frida Diaz Barriga, Carretero, Rafael Porlan. Los autores retomados Este marco teórico contextual no pretende presentarse como agotado, considero que estos son temas recientes en nuestro país y todavía hay mucho por conocer y profundizar.

El tercer capitulo comprende la propuesta de esta Practica Profesional de Servicio a la Comunidad. después del contexto y el marco teórico presentado se puede entender con mejores elementos la propuesta que guio y motivo el trabajo desarrollado con esa practica profesional.

En el cuarto capítulo se anotan los resultados alcanzados durante la práctica profesional, resultados en el orden de los logros y limitantes con el propósito de hacer una evaluación de esa práctica y permitir conocer algunos obstáculos y fortalezas en este tipo de propuestas de trabajo y dejar abierta nuevas líneas de investigación. En este capítulo se agregan algunos de los productos construidos por el Taller de Investigación – Acción de los docentes de la Escuela Secundaria Técnica 86.

En quinto lugar se presentan algunas observaciones generales que sirven de apoyo al mejoramiento del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía de la ENEP Acatlán

Por último se encuentran las fuentes documentales y de campo utilizados, y los anexos que sirven de apoyo para entender el presente informe.

Por otro lado, considero necesario hacer una observación respecto al desarrollo de la práctica y del marco teórico: reconozco algunas limitantes de mi trabajo ya que en mi preparación y conocimiento sobre de la investigación – acción y del constructivismo aun existen carencias que imposibilitaron poder lograr todo lo que se pretendía; pero a pesar de eso, la práctica me ha servido de mucho en mi formación profesional y deja clara la inquietud y el camino para seguir en un proceso continuo de formación y autoprofesionalización que me apoyen en mis futuras experiencias.; de esta situación se desprende una observación hecha hacia el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía.

CAPITULO I
MARCO CONTEXTUAL

A).- CONTEXTO GENERAL.

La modernización educativa y la reforma educativa en el contexto nacional e internacional.

EL planteamiento de la recién Reforma Educativa, definida como Modernización Educativa responde a los objetivos centrales del Plan Nacional de Desarrollo 1989 – 1994 en el que se establece la actual orientación para el desarrollo de la Nación. Sabemos que sexenio con sexenio se presenta por parte del Ejecutivo Federal, como obligación legal, el plan de desarrollo del país para el periodo correspondiente.

Con el sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari se define que el eje central del Plan de Desarrollo es la Modernización de la Nación, donde “El primer sujeto de la modernización será el Estado Mexicano y sus relaciones con otras naciones, con los sectores y grupos sociales y con los ciudadanos” (pag. 15 del Plan Nacional de Desarrollo), donde además se afirma que “El Estado Moderno es cabal expresión democrática del interés nacional y, por tanto, asume la pluralidad y el juego de los partidos como elementos sustantivos que precisen las tareas nacionales y fortalecen la unidad para realizarlas. El Estado Mexicano se moderniza democratizándose.” (1)

Estos dos ejes centrales: la modernización de la nación y la modernización del Estado, van orientados a enfrentar retos nacionales, los cuales se clasifican en tres dimensiones fundamentales e interrelacionados:

- Dimensión política
- Dimensión económica
- Dimensión social

Y se desprende que la base de dicho proceso es la democratización del Estado, y de la sociedad para considerar la participación de todos en el logro de los objetivos nacionales a través de Acuerdos Nacionales.

Ese proceso de modernización nacional considerado en sus tres dimensiones tiene gran implicación en el proyecto educativo, por lo que: “El reto de la educación es de congruencia con el desarrollo de la nación. Se debe por ello, elevar la calidad de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo, equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a los sectores en su desarrollo... Contar con mexicanos educados, nacionalistas, aptos, sensibles a la cultura y solidarios en la gran tarea de la nación” (2)

Se presenta a la educación como uno de los ámbitos fundamentales para ese proceso de modernización del país, de ello se deriva el Programa de Modernización Educativa en el que se presentan los retos y estrategias que coadyuvan al logro de esa tarea nacional.

Ahora bien, esta estrategia de modernización nacional y de su Estado no es de ningún modo una propuesta particular de México, más bien responde a los cambios que a nivel mundial se presentan en ese momento y a los que nuestro país no puede sustraerse, dicha idea es clara cuando se afirma que:

“...México y las demás naciones del mundo están interrelacionadas: los cambios en su parte del mundo o en un área de la vida internacional tienen efectos directos en la vida interna de todos los demás. Las transformaciones mundiales son ahora de extraordinaria magnitud: innovación en el conocimiento y la tecnología; emergencia de nuevos centros financieros y comerciales; una intensa competencia por los mercados; nuevos espacios de integración regional y un nuevo clima de relaciones que el fin de una etapa bipolar de potencias mundiales...”(3)

Se comienza a reconocer a escala mundial la idea de la globalización de la economía, la fuerte interrelación entre las naciones; ante ello el Gobierno de la República plantea hacer lo necesario para que nuestro país este a la altura de dicho proceso; es indudable que el interés predominante en este proyecto de nación responde a los intereses de los grandes capitales.

Este proceso de cambio en lo económico, político y social en el mundo también lleva a la revisión y planteamientos de cambio en las líneas educativas, que como sabemos, generalmente están impulsadas por distintos organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Algunos de los antecedentes que en este rubro se presentan a escala mundial son:

- En 1973, la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación elabora una propuesta de 21 puntos para una nueva estrategia de la educación a nivel mundial, entre algunos de los puntos que interesan presentar para este trabajo son:
 - 1.- Proponemos que la educación permanente sea la piedra angular de la política educativa en los próximos años.
 - 4.- Hay que abolir las barreras artificiales o anticuadas que existen entre diferentes tipos, ciclos y grados de la enseñanza.
 - 5.- La educación de los niños en edad preescolar debe figurar entre los grandes objetivos del decenio, de 1970 - 1979.
 - 6.- Millones y millones de niños y de jóvenes están condenados a carecer de todo tipo de instrucción. De ahí que deba incluirse con carácter prioritario en la política educativa la generalización de la educación básica...
 - 7.- Deben suprimirse las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza - general, científica, técnica y profesional - confiriendo a la educación, desde la enseñanza primaria, un carácter simultáneamente teórico, tecnológico, práctico y manual.
 - 16.- La formación de los educandos debe tener muy en cuenta las nuevas funciones que habrán de desempeñar como resultado de la aplicación de las nuevas técnicas educativas.
 - 17.- En un plano ideal, la función de todo educador es la misma y reviste idéntica dignidad. La distinción entre maestros de enseñanza primaria,....no debe entrañar ninguna jerarquización.
 - 18.- Las condiciones de la formación del personal docente deben modificarse profundamente a fin de que su misión sea más bien la de educadores que la de especialistas en la transmisión de los conocimientos.
 - 20.- Contrariamente a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al educando y no éste a quien debe someterse a las reglas preestablecidas de la enseñanza.

Estos planteamientos son la base de los trabajos desarrollados y definidos en las "Resoluciones de Chetumal", en 1974, de donde se emiten los programas de estudio por objetivos, que sustentan en los años 70s la corriente de la tecnología educativa.

- En 1990 se presenta la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, marzo en Jomtiem, Tailandia. Declaración emitida por la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, en ella se reconoce que la "educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro. Entre algunos aspectos centrales se encuentran:
 - La educación básica como base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente.
 - Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
 - Educación para todos como la visión ampliada sobre ella.
 - Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad
 - Concentrar la atención en el aprendizaje
 - Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
 - Mejorar las condiciones de aprendizaje

- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar los recursos
- Fortalecer la solidaridad internacional.

Esta declaración coincide con el proyecto de reforma educativa que se inicia en nuestro país y que comienza a tomar forma en 1900 con el Proyecto del Modelo Educativo (CONALTE)

- En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI elabora el informe para la UNESCO, en él se definen algunas líneas fundamentales sobre la educación, los llamados “cuatro pilares de la educación”:

- “Aprender a conocer”
- “Aprender a hacer”
- “Aprender a ser”
- “Aprender a vivir juntos”

Estas cuatro líneas educativas, también tienen sus implicaciones en la política y en la reforma educativa actual, representan las “necesidades básicas” para enfrentar el nuevo sistema globalizador que ahora viene imponiéndose.

Este es el marco general sobre el cual se desarrolla la actual reforma educativa en nuestro país y que no concluye sino que aun se presenta como un proceso de transformaciones que esta orientando la educación con un sentido de modernización.

- ANTECEDENTES DE LA MODERNIZACION EDUCATIVA EN MEXICO.

El proceso de reforma educativa encaminada a la modernización requerida para el proyecto modernizador del país que se proponía el entrante presidente de México, Lic. Carlos Salinas de Gortari, se inicia con el Programa de Modernización Educativa (PME) 1989 – 1994, que emana del Plan Nacional de Desarrollo en el cual se define que: “Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país. La modernización de la educación requiere mejorar la calidad de todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado... El énfasis del esfuerzo se concentrará en la educación básica, que agrupa a la mayor parte de la población atendida” (4)

El PME define tres aspectos centrales para la modernización educativa

- Renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza
- Mejoramiento de la formación de los maestros
- Y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

Bajo estas prioridades la Secretaría de Educación Pública comienza una revisión de planes y programas de estudio de educación básica y normal. El 30 de agosto de 1990, con base en el PME, el Lic. Manuel Bartlett Díaz, entonces secretario de la SEP, pide al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) “realizar estudios, indagar con amplitud y reflexionar sistemáticamente respecto a los componentes de la propuesta de un nuevo modelo de educación básica”, de las consultas realizadas por el CONALTE, en 1990 se deriva la primer propuesta de nuevos planes y programas con el nombre de “Prueba Operativa”, que en forma experimental se aplicaría a un número determinado de escuelas.

De los resultados de la Prueba Operativa y de la consulta nacional realizada por el CONALTE se logra emitir - en septiembre de 1991 - por parte de ese organismo, una propuesta para la nueva orientación general de la modernización educativa concretada en dos documentos: “Hacia un Nuevo Modelo Educativo” y “Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria”, los cuales sirvieron de base para la discusión y debate que permitiera precisar los criterios de la actual reforma educativa. En tales documentos resalta la recuperación de la noción de Necesidades Básicas de Aprendizaje trabajada y definida dentro de la Declaración Mundial sobre

Educación para Todos, en Jomtiem, Tailandia, organizada por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial en marzo de 1990. Este concepto de necesidades básicas de aprendizaje abarca tanto las herramientas esenciales que le permitan al hombre aprender con autonomía (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, valores y habilidades) indispensables para que los seres humanos puedan vivir con plenitud transformándose así mismo y a su realidad. Este eje central de la propuesta se concreta en tres orientaciones educativas : aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

En este Nuevo Modelo Educativo, aprobado en julio de 1991 se señala que los tres componentes del proceso educativo son:

- Los contenidos educativos
- La formación de los maestros en servicio.
- La organización de la escuela.

En dicho modelo educativo los perfiles de desempeño viene a ser la guía o direccionalidad para los aprendizajes, que expresen el comportamiento social que se espera de los egresados, es decir que responda más "eficazmente" a las nuevas condiciones de la vida social.

El proceso de consulta y discusión realizados sobre esta nueva propuesta se centraron en dos cuestiones:

- "el fortalecer, tanto en primaria como en secundaria, los conocimientos y habilidades de carácter básico, entre los cuales ocupan un primer plano los relacionados con el dominio del español, que se manifiesta en la capacidad de expresarse oralmente y por escrito con precisión y claridad y en la comprensión de la lectura; con la aplicación de las matemáticas al planteamiento y resolución de problemas ; con el conocimiento de las ciencias , que deberá reflejarse particularmente en actitudes adecuadas para la preservación de la salud y la protección del ambiente y con un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de México.
- En segundo lugar, y en relación con la educación secundaria, hubo coincidencia en que uno de sus problemas organizativos más serios radica en la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas..." (5)

Con base en el trabajo realizado hasta ese momento con la participación de distintos sectores de la población y de organismos relacionados con la educación, y considerando que la "estrategia de modernización" del país y de la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo" (6), en mayo de 1992 el Ejecutivo Federal, los gobiernos de cada una de las entidades del país y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con este Acuerdo se establecen los retos y compromisos que habrán de enfrentar y asumir los responsables de este.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANME) se establece a partir del reconocimiento de varios problemas fundamentales en la educación básica, se acepta una seria deficiencia en este nivel porque "no proporciona el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para que los educandos estén en condiciones de contribuir a su desarrollo personal y del país" por otro lado , el problema de la centralización del sistema educativo nacional aunado a una excesiva burocratización y el gran problema financiero por el que atraviesa el país y que ha llevado a una escasez de recursos para este sector, así se afirma en el acuerdo: "Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo , la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial"(7)

Con este acuerdo la SEP inicia la última etapa de transformación de los planes y programas, para que ya en el ciclo escolar 1992 - 1993, con el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales

Educativos, se establece y aplica el nuevo Plan y Programas de Estudios en el primer grado de secundaria, ahora por asignaturas. También se inicia una reestructuración del sistema educativo nacional tendiente a su descentralización para que las entidades asuman su compromiso en el sustento del gasto en educación y en programas locales, sin que la SEP deje de ser quien defina las líneas fundamentales de la educación a nivel nacional. Es de entender que la descentralización no sólo va encaminada al sostenimiento financiero sino también a enfrentar los problemas laborales de manera local, buscando así dividir así la fuerza política del magisterio.

En esta etapa se reconoce que es vital la revalorización social del magisterio ya que este "es el protagonista de la transformación educativa" y de ahí que uno de los puntos centrales del acuerdo esta dedicado a definir acciones y compromisos para abordar la adecuación necesaria en la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación; se establece el Programa Emergente de Actualización del Maestro "con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñe mejor su función. El objetivo es que antes del próximo ciclo escolar se despliegue un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación" (8)

A partir del Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica el presidente de la República presenta en noviembre de 1992 la iniciativa para la reforma del artículo Tercero Constitucional, la cual quedó promulgada el 4 de marzo de 1993, con dicha reforma queda establecida la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta reforma constitucional se define en la nueva Ley General de Educación el 12 de julio de 1993 la que sustituye a la Ley Federal de Educación. Entre algunos de los aspectos importantes de la nueva ley se encuentra: garantizar una escolaridad básica de nueve años para todos los mexicanos y posibilitar la congruencia y continuidad entre la educación primaria y secundaria; la distribución del gasto educativo entre el Gobierno Federal y las entidades.

La obligatoriedad de la educación secundaria "responde a una necesidad nacional de primera importancia. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo...La actividad política es más intensa y plural...el país requiere una población mejor educada..." (9).

Queda así establecido el nuevo Plan de Estudios de Educación Secundaria bajo una modalidad de asignatura, en él se definen su propósito general de la siguiente manera: "contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación" (10)

El cambio del currículum institucional en el nivel básico fue aparejado de procesos de actualización y capacitación del magisterio con el fin de lograr una congruencia entre lo pretendido en el plan de estudios y la práctica docente. Con la primer modificación de los planes de estudio (Prueba Operativa) los profesores que atenderían a los grupos sobre los que se aplicaría dicha propuesta fueron incorporados a un proceso de actualización relacionado a los contenidos y la nueva metodología de enseñanza. De igual manera sucedió cuando se establecen para el ciclo escolar 1992 - 1993 los nuevos programas de estudio para el primer grado de secundaria todos los docentes, que atenderían las nuevas asignaturas, entran en un proceso de actualización a través de cursos y talleres relacionados con las asignaturas a impartir. Bajo estas dos experiencias de actualización se logran definir algunas estrategias que permitirían, a través del Acuerdo Nacional establecer proyectos de actualización de los docentes en servicio y se materializa lo que ya en el Programa de Modernización Educativa (1989 - 1994) se proponía, la llamada Carrera Magisterial, programa para el mejoramiento de las condiciones de vida y de la formación del magisterio que posibilitara un proceso de

profesionalización de la tarea docente, considerando que con ello se llevara un mejor servicio de la educación pública. Es en 1994 que la SEP conforma el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) con la finalidad de programar y orientar los procesos de actualización para todos los docentes en servicio.

El ProNAP lo constituyen los Talleres Generales de Actualización (TGA), los Cursos Nacionales de Actualización, el Programa Editorial del ProNAP, la Biblioteca para la Actualización del Magisterio y los Centros de Maestros. Este programa esta definido como uno de los componentes del Sistema Nacional de Actualización.

En estos momentos no se cuentan con información relativa a una evaluación de dichos procesos y programas de actualización que permitan hacer una conclusión sobre este asunto. Lo único que podría decir en estos momentos en forma general es que si se observan algunos cambios en las visiones de ciertos profesores pero predominan aún prácticas tradicionalistas, aún no se logran ver resultados claros sobre la mejora en la educación que reciben los alumnos, lo cual indicaría que existen elementos a revalorar sobre dicho programa. ~~Lo más reciente que se tiene es un estudio general presentado por la SEP sobre los resultados de los exámenes aplicados a nivel nacional a los alumnos de primaria y secundaria, exámenes que son un rasgo para la evaluación del trabajo docente y considerado en el Programa Nacional de Carrera Magisterial. En dicho estudio se concluye:~~

- “- El hecho de que un alumno que asiste a una escuela ubicada en un medio socio-económico adverso, no le condena al fracaso escolar: nos señala que el medio condiciona, pero no determina fatalmente el desempeño escolar de un educando.
- Las características observadas en las escuelas de altos resultados son el reflejo de la actitud y el compromiso mostrados por la comunidad escolar y los padres de familia...
- La medición del logro académico de los alumnos aporta información fundamental para identificar la situación de nuestras escuelas; información que debe ser analizada sin hacer juicios absolutos y complementarla con otros estudios de insumos,...
- La evaluación es un proceso continuo que no concluye al presentar un informe de resultados, también es un medio para crear compromisos entre las autoridades educativas, la comunidad escolar, los padres de familia y la sociedad en general...
- Todos tenemos algo que hacer. La oportunidad para que nuestros niños y adolescentes aprendan no depende sólo de la oferta educativa..., podremos avanzar más en mejorar los niveles de calidad de la educación que el país requiere.”(11)

- ASPECTOS CENTRALES DEL PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA EN EL NIVEL BASICO.

Se presentan a continuación algunos referentes definidos en documentos centrales del actual programa de modernización educativa.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Después del proceso de consulta, análisis y debate en los primeros años del sexenio, que permite ir definiendo las estrategias para la modernización educativa se llega a establecer un compromiso entre el Gobierno Federal, las entidades y del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, a través de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en mayo de 1992.

Dicho acuerdo se sustenta en un reconocimiento general de que la educación es uno de los pilares del desarrollo de la nación, y de su modernización. “La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa”(12) por ello es indispensable un compromiso que permita enfrentar esas necesidades.

El Acuerdo se centra en la educación básica, porque "La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte" (13), se considera a esta como los ciclos fundamentales, preparatorios para los niveles medio y superior, en este nivel básico se encuentran: el preescolar, primaria y secundaria, por lo que ahora la educación secundaria, que no era obligatoria, adquiere dicho carácter, no así la educación preescolar.

En el Acuerdo se presenta un diagnóstico general de la educación básica, se reconocen los avances logrados, sobre todo en relación a la cobertura, como la escolaridad promedio y el índice de analfabetismo. Se reconoce que si bien se ha avanzado aún subsisten problemas de cobertura, pero uno de los problemas que preocupan fuertemente ahora es el de la calidad porque no basta asegurar el ingreso a ciertos niveles de la educación sino que esta sea de calidad y con equidad

También se reconoce que el sistema o esquema organizativo, sustancialmente centralista, no corresponde con los imperativos de la modernización, se ha generado un gran distanciamiento entre la autoridad y las escuelas, se ha deteriorado la gestión escolar, existe una ambigüedad en las atribuciones educativas; y que si bien estos problemas no son exclusivamente producto del sistema educativo ya que existen otros factores de índole financiero que acarreado reducción de los recursos y por ello se propone la acción en dos campos fundamentales:

- El desarrollo general de la nación.
- Los factores propiamente del Sistema Educativo Nacional, que es a los que se referirá en dicho Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Los retos actuales para lograr una educación de calidad en dicho nivel educativo se plantean los siguientes:

- Comprometer mayores recursos en la educación pública
- Reorganización del Sistema Educativo Nacional
- Reformulación de los contenidos y materiales de apoyo.
- La revalorización social del magisterio.

Estas cuatro líneas fundamentales para lograr esa educación de calidad con equidad y pertinencia son inseparables ya que no bastaría con mayores recursos si no existen los programas idóneos o si no se hace una reestructuración del sistema educativo nacional: lo mismo podría decirse si existen muy buenos programas pero no existen los recursos necesarios y la mejora y valoración de maestros, etc.. Esta idea lleva entonces a definir las acciones y compromisos concretos que permitan abordar esos cuatro retos.

La primera línea de acción implica el compromiso del Gobierno Federal y los estatales "de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación" (14)

En la segunda línea de acción se plantea que es fundamental una consolidación de un auténtico federalismo educativo y el promover una nueva participación social. Ello significa que la Federación celebrará convenios con los estados y municipios para coordinar y unificar el servicio educativo en todo el país. A partir de la firma del Acuerdo las entidades se encargarán de la dirección y apoyo financiero de los establecimientos educativos de la educación básica y de la educación normal, indígena y educación especial, aunque ello "no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como la Ley Federal de Educación (en ese momento todavía no se hace la reforma al tercero constitucional ni se ha cambiado la Ley de la Educación, sigue siendo federal). El Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal..." (15) Las entidades podrán proponer a la SEP los contenidos regionales más adecuados para su inclusión en los planes de estudio

Se establecen acuerdos entre el Gobierno Federal, las entidades y municipios para asegurar una mejor y mayor participación de la sociedad en la tarea educativa, de ahí que se propone la creación y funcionamiento de los consejos de participación social a nivel: escolar, municipal y estatal; y del fortalecimiento de los consejos técnicos escolares.

Se impulsará la participación de todos los que intervienen en los procesos educativos, los maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de los distintos niveles del gobierno.

“...De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario...” (Acuerdo Nacional...: De la nueva participación social)

Con relación a la tercer línea de acción: la reformulación de los contenidos y materiales educativos, se propone:

“la necesidad de proporcionar los conocimientos suficientes que permitan al niño y joven seguir aprendiendo durante toda su vida, por ello es fundamental que en la educación básica este constituida por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre soportes racionales para la reflexión” (16), además se adquieran los conocimientos suficientes en las dimensiones: de la naturaleza, social, ética, cultural e historia. Se hará una renovación total de los contenidos educativos que culminara en su totalidad para el ciclo escolar 1993 - 1994. Se buscará la continuidad entre la primaria y la secundaria.

En la primaria se aplicará el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos que contiene cuatro objetivos fundamentales.

En secundaria se implantará en todas las secundarias un plan de estudios por asignaturas con lo que se sustituye el programa por áreas que existía en algunos de los subsistemas de este nivel educativo. Se reforzará la enseñanza de la lengua y de las matemáticas, aumentando su carga horaria a cinco horas a la semana. Y además se iniciara la proporción de libros de texto gratuito, garantizando así la obligatoriedad de la educación secundaria.

Por último, en relación a la cuarta línea de acción, la revaloración de la función magisterial, se presentan seis puntos centrales:

- La formación del maestro.
- Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.
- Salario profesional.
- Vivienda.
- Carrera Magisterial.
- El nuevo aprecio social hacia el magisterio.

Esta línea de acción esta muy ligada con en el programa de actualización y capacitación de los maestros en servicio que se inicia igualmente con el Acuerdo Nacional a través del PEAM, después el PAM y ya en 1995 con el ProNAP; que será expuesto en el apartado: “La profesionalización de la práctica docente”

Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se reforma el artículo Tercero Constitucional, para asegurar el federalismo en la educación y se determina la obligatoriedad de la sociedad y del gobierno federal para garantizar una educación pública gratuita y laica de nueve años, para todos los niños y jóvenes del país y se reforman también los artículos 30 y 31 Constitucionales.

Con la reforma del artículo 3º Constitucional se cambia la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación, en la cual se determinan las obligaciones y funciones de los distintos actores del sistema educativo nacional, tanto para escuelas públicas como privadas.

En la Ley General de Educación se legisla la federalización educativa con lo cual se logra establecer una mejor distribución de las responsabilidades de la educación básica y normal entre los tres niveles de gobierno: federación, estatal y municipal y un mejor equilibrio entre las facultades del gobierno federal y los gobiernos estatales y municipales para hacer más eficiente la tarea educativa en toda la nación. Aunque en realidad lo establecido en ella es en términos generales, de ahí su nombre, esto implica un cumplimiento un tanto ambiguo, ya que cada actor llega a interpretarla de distintas maneras; tendría que preguntarse qué tanto se ha logrado respecto a la federalización educativa o, en qué aspectos sí y en qué aspectos no lo ha sido.

Se reconoce que bajo dicho federalismo será posible el impulso de la participación de la sociedad en la educación, de los estados y municipios desde donde se deberá impulsar la participación de la sociedad a través de los consejos locales y dar los apoyos financieros necesarios para la educación básica y normal.

Programa de Desarrollo Educativo (1995 - 2000)

Al igual que el anterior programa de desarrollo educativo (1989 - 1994), en éste se establece que la prioridad estará orientada a las necesidades y retos de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Los aspectos centrales se refieren a:

- La cobertura
- La calidad
- La equidad
- La pertinencia

Ya desde el inicio de la Reforma Educativa se habían considerado como prioritarios dichos aspectos y se reconoce en el actual momento que ha habido avances respecto a la cobertura, ahora una mayor población tiene acceso a la educación básica, es decir que en cierta forma se ha logrado resolver ese problema; en el Programa de Desarrollo Educativo (1995 - 2000) se afirma:

“Los propósitos fundamentales que animan al programa son equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Apunta hacia la formación del individuo, se dirige a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social, y se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas”

Aunque se reconoce que existen comunidades o grupos de algunas poblaciones aisladas y dispersas que no cuentan con dicha posibilidad lo cual implica uno de los retos en relación al problema de cobertura.

También se reconoce que existe un serio problema de equidad, por lo que es necesario compensar la desigualdad económica, y hacen falta acciones que permitan crear ambientes propicios para el desarrollo de los grupos menos favorecidos, dando mayores recursos, generar el arraigo hacia la comunidad, mejorar la organización administrativa, desarrollar acciones para mejorar el rendimiento escolar, proporcionado equipo, mejorar el mantenimiento, desayunos escolares.

Se plantea que es primordial lograr la equidad y la calidad de la educación, aspectos inseparables con la cobertura y la pertinencia, y para ello se propone profundizar y consolidar las transformaciones que ya se han venido dando a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Entre las estrategias planteadas en el programa están:

- Que las autoridades Estatales y municipales sigan asumiendo su responsabilidad en cuanto al equipamiento y la infraestructura escolar.

- Mejorar la planeación educativa para lograr mejorar la articulación entre los diferentes niveles educativos.
- Fomentar la vinculación estrecha entre la escuela, padres de familia y la comunidad.
- Una mejor organización de trabajo en las escuelas, ya que esta es la unidad básica del sistema educativo, impulsando una mejor unidad y colaboración entre maestros, directivos y padres de familia para con las tareas educativas de la escuela.

Respecto a la calidad de la educación es fundamental el perfeccionamiento de los Planes y Programas de Estudio en la primaria y la secundaria. Se pretende que estos estén estructurados para desarrollar las capacidades, habilidades intelectuales y físicas y estrategias para el desarrollo integral, se pretende que más que promover la memorización de un cúmulo de información el alumno logre "aprender a aprender". Se busca que en ciertos años la mayoría de la población tengan un mínimo de 9 años de educación además del preescolar y que al concluir su educación secundaria sea capaz de seguir aprendiendo con cierto grado de independencia y este preparado para incorporarse al sistema productivo o a los niveles de educación media superior contando con ciertas herramientas para seguir un aprendizaje permanente.

Se plantea que además de continuar con la perfección de los Planes y Programas se continuará con los programas de actualización del magisterio y la elaboración de materiales de apoyo didáctico. Se continuará ampliando los espacios de Centros de Maestros, Bibliotecas, Cursos Nacionales y Estatales, Talleres Generales de Actualización.

Además se continuara y mejoraran las acciones tendientes a la orientación de los padres de familia para que puedan apoyar mejor en la educación de sus hijos, recientemente (agosto del 2000) la SEP emitió un conjunto de textos destinados a ser trabajados con los padres en las escuelas primarias y secundarias (que por el momento no existen informes sobre su seguimiento y evaluación).

Otro de los aspectos sobresaliente se refiere al calendario escolar y dice: "El cumplimiento de los objetivos de los Planes y Programas de la educación básica demanda un trabajo intenso y bien organizado, por lo que se continuará adecuando los calendarios escolares, se aprovechará el tiempo disponible de manera óptima y se iniciara una ampliación de la jornada de trabajo escolar donde existan condiciones que lo permitan"

Hasta aquí se presentaron algunos aspectos centrales de la actual reforma educativa, definidos en documentos oficiales.

LOS RETOS DE UNA EDUCACION DE CALIDAD Y LAS LIMITANTES DE LA MODERNIZACION EN LA EDUCACION BASICA.

Como ya se planteo anteriormente, uno de los retos primordiales del Programa de Modernización es precisamente, la calidad educativa, en el Acuerdo se reconoce la existencia de una deficiencia en la calidad de la educación básica porque "no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país" (17)

Con lo anterior se entiende que hablar de calidad de la educación se orienta a la formación de seres que respondan más a las necesidades del sistema, y dadas las nuevas condiciones socio - políticas, ya no basta la transmisión de conocimientos como modelo educativo, ahora es necesario que los individuos "aprendan a hacer", "aprenda a aprender", "aprenda a ser"; se requiere que éste sepa incorporarse a sistema productivo con la capacidad para estar en un proceso de cambio constante, hoy más que nunca se acepta que el conocimiento no es estático ni definitivo, ahora, como diría Marx: "hasta lo sólido se desvanece en el aire", lo que se aprende hoy mañana ya no es valido.

Hoy el sistema social requiere seres con cierto grado de autodidactismo, que sean aptos para desarrollar actividades en equipo y resolver problemas que se les presentan. Indudablemente uno de los modelos educativo que responde a dichas necesidades es uno que se sustenta en el aprendizaje significativo, en el marco teórico del constructivismo y que de hecho se encuentra presente en los Planes y Programas de educación básica.

Se puede decir que el surgimiento de nuevas y no tan nuevas propuestas educativas es resultado de la lucha teórico - ideológica entre las diversas posiciones educativas que siempre ha estado presente en esa búsqueda por generar mejores prácticas educativas, pero también es cierto que muchas innovaciones pedagógicas son apropiadas por el sistema socio político retomando sólo aquello que conviene a dicho sistema.

Nunca como hoy se vislumbra tan claramente la necesidad de implantar en Planes y Programas de educación Básica una propuesta contraria al tradicionalismo y habría que preguntarse ¿por qué razón se llega a reconocer la necesidad de dicho cambio?. Se pueden presentar algunas razones:

- El tradicionalismo que ha predominado por décadas el sistema educativo escolar ya no responde a las necesidades de esta sociedad, inmersa en procesos "neoliberales" y "globalizadores" del desarrollo mundial.
- La lucha teórico - ideológica de las diferentes propuestas educativas, sobre todo a partir de los 70s, ha llegado a un momento en que el tradicionalismo no tiene los elementos suficientes para su predominio, por otro lado las propuestas contrarias al tradicionalismo, desde la didáctica crítica hasta lo que hoy se conoce como constructivismo (ver Vygotsky y Piaget, Coll, Novak y otros) han logrado desarrollar y profundizar argumentos que permiten su aceptación y adopción a los sistemas educativos actuales.
- Los niños y los jóvenes de hoy no son los mismos que los de hace décadas; hoy el tradicionalismo no es posible implantarlo en nuestras aulas, choca con las características e intereses de aquellos. Ahora ni siquiera es posible asegurar un aprendizaje memorístico, el tradicionalismo no basta para "atrapar" su atención para promover el aprendizaje.

Ahora bien, muchas situaciones nos indican la necesidad de un cambio, pero como ya se dijo en otro apartado, hay cambios hacia una dirección o hacia otra dirección; o hacia la adaptación mecánica y acrítica al sistema social sin importar el desarrollo del ser humano o hacia la búsqueda de ese desarrollo integral del ser humano (no demagógicamente hablando).

El constructivismo que desde hace décadas se viene adoptando en algunos sistemas educativos de otros países, apenas viene siendo aceptado en nuestro país como propuesta para el modelo educativo que empieza a implantarse con la actual reforma educativa. Pero es necesario analizar cómo se está dando ese proceso de implantación y los resultados que se vienen obteniendo.

Considero, por lo que se ha desarrollado al respecto sobre el constructivismo, esta propuesta o marco teórico, como lo llama Coll, es una opción positiva para el cambio hacia una educación de calidad de los niños y jóvenes de nuestro país, no tanto por las necesidades arbitrarias del sistema capitalista, que pretende apropiarse de esta propuesta de una manera utilitaria. Es necesario que todos los que directa o indirectamente estamos relacionados con el proceso educativo escolar entendamos la diferencia entre adoptar el constructivismo bajo la mirada limitada de lo que conviene al sistema o bajo la mirada abierta y crítica de lo que se necesita para la formación integral del individuo, de un individuo que efectivamente está inmerso en un contexto socio - político y económico - en el que tiene que vivir, pero vivir como ser humano integral capaz de releer su realidad, no para adaptarse acríticamente, sino para transformarse y transformar su realidad.

La modernización educativa requiere otro modelo educativo y tal parece que el constructivismo es una de las propuestas educativas que puede responder a los cambios que requiere dicha modernización, desde el inicio de esta Reforma Educativa se comienzan a manejar algunas ideas que ponen de manifiesto un rechazo a la

práctica tradicionalista, por ejemplo en el Programa de Desarrollo Educativo (1995 – 2000) se plantea lo siguiente:

“El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología provoca la obsolescencia rápida de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida. Por lo tanto, la educación tenderá a disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismo” (18)

Y en el Plan de Estudios de Educación Secundaria el propósito general:

“El propósito esencial del plan...es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes...fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; faciliten su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva ...”

En donde se hace hincapié en que ahora hablar de contenidos esta referido no sólo a los conocimientos cognitivos sino también al desarrollo de habilidades, actitudes, valores y destrezas.

En los enfoques de cada una de las asignaturas del Plan de Estudios de Educación Secundaria encontramos una orientación constructivista en el sentido de que los alumnos sean los que lleguen al conocimiento y no se les transmita, también se busca que los conocimientos sean relacionados con su realidad y sus intereses; que los procedimientos utilizados en la enseñanza permitan la interacción grupal, se desarrolle una metodología participativa para que al mismo tiempo que construye sus conocimientos en forma grupal también desarrolle actitudes y habilidades intelectuales y sociales.

Los retos de la modernización educativa y de la calidad en la educación están en que aquella requiere de seres que permitan la reproducción del sistema y esa es la tendencia de la actual reforma, pero por otro lado; como ya lo ha señalado la didáctica crítica, la escuela, el sistema escolarizado tiene en sí mismo los elementos para la reproducción y al mismo tiempo para su transformación. Así la nueva propuesta pedagógica implantada en la estructura escolar genera procesos de reproducción y al mismo tiempo genera procesos de cambio y transformación ya que dicha estructura reproduce en su seno las mismas contradicciones del sistema social.

Desde que se inicio este proceso de reforma ha pasado casi una década, las primeras generaciones, producto de estos primeros cambios, están ahora por concluir su nivel medio superior o incorporados a procesos de producción (formal o informal). Estos jóvenes ¿dónde están?, ¿cómo están?, ¿qué ha cambiado en estas generaciones?; a ciencia cierta no lo sabemos pero tendríamos que valorar los resultados reales de lo que hasta ahora se ha realizado con relación al cambio curricular.

Es necesario reflexionar sobre los resultados que hasta el momento se vislumbran, respecto a lo esperado por la reforma educativa iniciada y respecto al cambio que responda a un desarrollo pleno del ser humano.

No se puede afirmar que lo no logrado respecto a una mejor formación integral de los jóvenes es resultado del modelo educativo implantado desde el ciclo escolar 1993, existen condiciones diversas que obstaculizan este proceso, como las siguientes:

- Primero. hasta la fecha, a pesar de la propuesta constructivista que orienta los Planes y Programas de Estudio, en la práctica real sigue predominando una práctica tradicionalista, autoritaria en las escuelas y aulas, las estrategias de enseñanza continúan siendo tradicionalistas, la organización del trabajo áulico pocas veces se realiza bajo una metodología participativa o de tipo taller, continua predominando la verbalización del profesor, y si se llega a impulsar un trabajo de aprendizaje grupal, de investigaciones y construcción del conocimiento

se hace sin una base teórica clara sobre la propuesta constructivista que apoye a los profesores en sus reflexiones.

- Si no todos, si una mayoría de los profesores no cuentan con una formación suficiente para el desarrollo de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo, tomemos en cuenta que la mayoría hemos sido formados bajo el tradicionalismo. Aun cuando recientemente, dentro del Programa de Actualización del Magisterio, se han desarrollado talleres y cursos encaminados a fortalecer esa formación profesional, no se puede afirmar que estos han posibilitado una preparación suficiente y sólida que permitan al docente realizar los cambios pertinentes en su práctica cotidiana. Se llegan a enfrentar fuertes resistencias al cambio de su práctica, algunos que intentan generar procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esa propuesta lo hacen con muchas limitantes ya que no existe un dominio teórico de ella.

- Lo que hasta ahora ha sido abordado en cursos y talleres donde se analizan algunos aspectos del constructivismo ha sido en términos generales o introductorios. Respecto a esos cursos y talleres, no se ha realizado un seguimiento y evaluación de esas acciones de actualización; lo más reciente que tiene sobre la evaluación de los procesos de actualización docente son los resultados presentados en un documento de la SEP (Evaluar para mejorar- agosto del 2000) sobre el "aprovechamiento escolar" (examen nacional aplicado a un grupo de alumnos de cada maestro), que es uno de los factores para evaluar el desempeño de los profesores frente a grupo en el programa de Carrera Magisterial.

- Si bien la reorganización del sistema educativo Nacional ha llevado a un proceso de descentralización y a la conformación del federalismo en la educación, que tiene entre uno de sus fines el dar prioridad el apoyo técnico-pedagógico y disminuir la carga burocrática a los docentes, en realidad en el ámbito escolar continua una organización vertical que obstaculiza un trabajo colectivo con metas y tareas comunes, predomina aún una visión más administrativa y menos académica de la función directiva.

- Por último, es innegable la importancia de la educación en cualquier sistema social, pero de ésta afirmación a decir que la "educación es factor estratégico del desarrollo" son cosas distintas, hasta el momento la visión desarrollista en los países como el nuestro no ha mostrado lo que promete, por más recursos que se incorporen bajo esa visión no garantizan una educación de calidad. Valdría la pena analizar en otro espacio porque a pesar de las críticas hacia esa visión esta siga orientando la política educativa y la toma de decisiones y sus repercusiones.

Desde un punto de vista amplio y crítico de la educación y no sólo institucional, los retos para una educación de calidad puede ser posible, dentro de ciertos marcos limitados por el contexto socio-político y económicos, impulsando procesos de transformación desde los ámbitos concretos de la educación, la escuela; bajo un sustento teórico conceptual del desarrollo humano, del crecimiento de la persona y de que el conocimiento se construye por el sujeto; considero que si se llega a adoptar el constructivismo como una de las propuestas educativas, dados sus fundamentos filosóficos-epistemológicos, socio-antropológicos y psicopedagógicos, los docentes podrán generar situaciones educativas que permitan un aprendizaje significativo.

Los cambios a nivel macrosocial son necesarios y no deben dejarse de considerar, pero dada la complejidad de la educación y de su contexto, dichos cambios son a muy largo plazo, es ahí con los docentes, quienes directamente materializan el proceso educativo escolar, desde donde se puede comenzar a generar los cambios necesarios en los espacios más concretos de la educación, me refiero a la escuela/aula. De hecho la propuesta constructivista va dirigida a estos espacios y no pretende los grandes cambios que se le quieren adjudicar.

Por esa razón considero que los retos para mejorar la educación están más bien en los docentes, en un trabajo colegiado que les permita conocer y aprender significativamente la propuesta constructivista, es ahí en su confrontación cotidiana con la realidad educativa que les permita la reflexión conjunta. De esto se desprende precisamente la propuesta del trabajo de investigación de esta práctica profesional: "La investigación - acción de los docentes de la escuela secundaria técnica 86 y la construcción del proyecto escolar bajo un enfoque constructivista"; que aprovechando algunas estructuras vigentes como los Consejos Técnicos Escolares se

generen esos espacios de reflexión, análisis, discusión colegiada para la construcción de los proyectos escolares que permitan realizar los cambios en la práctica educativa escolar.

Es cierto que esta tarea implica grandes problemas, como es la construcción de una organización escolar más democrática, para ello es indispensable el apoyo de los directivos con el fin de posibilitar ese trabajo colegiado de reflexión y construcción teórico - práctico.

También, sin dejar de lado la gran estructura que se ha conformado en torno a los programas de actualización docente, es necesario realizar una evaluación para adecuarlos de tal manera que sean verdaderos apoyos para la profesionalización de la docencia, para que los procesos de reflexión y análisis que se promueven no queden como procesos en un nivel de lo anecdótico y empírico o se conviertan en procesos burocráticos o por obligación; es necesario el estudio y apoyo teórico, quizá es ahí donde estriba una de las debilidades de estos programas.

B).- CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Secundaria Técnica como un subsistema de la educación secundaria.

La educación secundaria en nuestro país se establece a partir de 1925, la cual se ha implantado a través de cuatro tipos de instituciones públicas: secundarias generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.

La educación secundaria técnica, que data de finales de los 50s y desde entonces responde a la política educativa del país, así su expansión numérica dada en los 70s se sustenta en la necesidad de formar técnicos que requiere el desarrollo del país y la superación de la crisis de esos momentos.

A continuación se presentan algunos de los antecedentes históricos de las secundarias técnicas

En 1959, la Dirección de Enseñanzas Especiales toma la denominación de DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS TECNOLOGICAS, INDUSTRIALES Y COMERCIALES (DGETIC) y se establece el Plan de Estudios de Educación Secundaria con actividades tecnológicas, denominándose ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS.

En estas secundarias se imparten materias académicas necesarias para que el egresado pueda continuar estudios en el nivel medio superior y a la vez se les brindan conocimientos de diversas actividades técnicas para que al finalizar sus estudios se les otorgue su Certificado de Estudios de Educación Secundaria y un Diploma en la Actividad Tecnológica que haya cursado.

En 1974 se llevan a cabo las "Resoluciones de Chetumal" en los que se define como parte del sistema educativo en términos de educación media básica, que junto con la primaria debería proporcionar una educación general y común para formar integralmente al educando. Su propósito era la de proporcionar una formación que le permitiera proseguir sus estudios en el nivel inmediato superior o incorporarse al campo productivo. Se elaboraron los Programas de estudio por objetivos, que estaban basados en una corriente psicológica del conductismo cuyo enfoque está estructurado por las esferas conductuales de Bloom, y que tuvieron vigencia hasta 1990.

En 1978 se crea la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST) instancia normativa y centralizada.

En 1989 con la presentación del Programa de Modernización Educativa (1989 - 1994) se inicia la reciente reforma educativa y que se sintetiza en los siguientes momentos.

- En septiembre de 1990 se pone a prueba el Proyecto del Modelo Pedagógico diseñado por el CONALTE (Prueba Operativa)
- Durante julio y agosto de 1992 se dan a conocer los Programas Emergentes por Asignatura para el primer grado de educación secundaria; elaborados por la SEP.
- En el ciclo 1993 -1994 la Secretaría de Educación Pública emite el Plan y Programas de Estudio para toda la educación secundaria bajo la modalidad de asignaturas y, vigentes en la actualidad. En este Plan de estudios la educación tecnológica queda enmarcada como una Actividad de Desarrollo, con lo que ese carácter fuertemente de formación técnica que caracterizaba a las secundarias técnicas viene a ver modificado.

Cabe mencionar que a pesar de que el Plan de Estudios de la educación Secundaria queda establecido para todas las secundarias, ya sea generales, técnicas o telesecundarias, existen aún diferencias de carácter organizativo y estructurales al interior de las secundarias, lo cual influye en la organización del trabajo escolar.

MARCO LEGAL.

Las escuelas secundarias técnicas se rigen en lo general por la Ley General de Educación (1992), y a partir de la descentralización educativa cada gobierno de las entidades, a través de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social toma la responsabilidad de los planteles escolares de educación básica. De esta Secretaría se desprende la DGEST a través de la cual se derivan los planteamientos pedagógicos hacia los diferentes Departamentos de Educación Secundaria en cada región y de ahí a las Subjefaturas Técnico - pedagógicas.

Además del marco nacional en el artículo Tercero Constitucional y de la Ley General de Educación, el documento que norma la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas es el Acuerdo 97, en él se plantean las siguientes disposiciones generales:

- Que las disposiciones de acuerdo son de observancia general para todas las secundarias.
- Las escuelas a que se refiere el presente ACUERDO son instituciones educativas con carácter eminentemente formativas que tienen por objeto:
- Impartir Educación Secundaria Técnica a los alumnos que, habiendo concluido la educación primaria, ingresen a ella.
- Fortalecer en los educandos el desarrollo armónico integral de su personalidad, tanto en lo individual como lo social. Brindar al educando, conforme al Plan y Programas de estudio aprobados, una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo.
- Proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores.

En este Acuerdo se establecen las funciones específicas de cada uno de los trabajadores de la educación que labora en estas secundarias.

Los organismos consultivos de las secundarias técnicas son:

- Las academias de maestros.
- El Consejo Consultivo Escolar.
- Y los demás cuyo funcionamiento autorice la SEP.

Las Asociaciones en las secundarias técnicas son:

- Asociación de Padres de Familias
- De Cooperativas Escolares
- Sociedad de Alumnos

Dicho Acuerdo fue emitido el 26 de noviembre de 1982, requiere su revisión y actualización dados los recientes cambios en el Sistema Educativo Nacional y la Reforma Educativa. Por ejemplo uno de los órganos

que más recientemente se han instituido en las escuelas son los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos de Participación Social y la estrategia de los proyectos escolares.

Independientemente de los cambios que se pretenden lograr, con la Reforma Educativa y su Modernización, dentro de las estructuras y trabajos en las escuelas secundarias; se puede afirmar que subsisten esquemas y costumbres que no permiten un cambio real en la función educativa de las escuelas. Muchos cambios que se tiene que hacer al interior de las escuelas no se lograran a partir de lo legal y oficializado, esos cambios requieren algo más que eso.

EL PROYECTO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO EN LA ESCUELA DE EDUCACION SECUNDARIA.

Durante los primeros años de la modernización educativa, las acciones principalmente fueron encaminadas a solucionar el problemas de la cobertura, garantizar el ingreso de todos los niños y jóvenes a la educación básica, y de hecho hubo avances en ese sentido pero esto se logro descuidando la calidad, además ese crecimiento trajo consigo otros problemas en la organización y estructura del sistema educativo nacional.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1992, genero una serie de procesos encaminados a revisar a fondo el sistema educativo y modificar las estructuras escolares tanto en el ámbito administrativo como en el técnico - pedagógico. Así, además de la reforma curricular que originó nuevos Planes y Programas de estudio se propuso brindar una mayor autonomía a las instancias de administración y gestión escolar. La gestión escolar es uno de los ejes principales para construir escenarios de trabajo colegiado y de corresponsabilidad entre los actores del proceso educativo.

Es a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa que se comienza a considerar con mayor precisión el problema de la calidad; en éste, uno de los aspectos planteados es la "Reorganización del Sistema Educativo Nacional", enfocado en dos niveles:

- El federalismo educativo.
- La nueva Participación Social.

El primero se refiere a todo aquello que se ha mencionado sobre la distribución de las responsabilidades de la educación básica y normal entre la federación, los estados y los municipios; tanto lo relativo al financiamiento, la propuesta de contenidos regionales para los Planes y Programas y los procesos de actualización docente.

El segundo, ahora se demanda una mayor participación de la sociedad en la educación porque la expansión del sistema educativo ha acarreado una fuerte desvinculación entre el ámbito educativo y las autoridades educativas, y el sistema educativo centralizado se ha convertido en un obstáculo para el funcionamiento y los propósitos que actualmente se plantean. Es necesario eliminar la intermediación burocrática que impide una comunicación directa y fluida entre los diferentes actores del proceso educativo "Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación...Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente en el sistema educativo nacional del país. Para lograr este propósito es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema - la escuela misma- ..." (19). Pero también se reconoce que el proceso de federalización y la organización de los Consejos de Participación a nivel municipal, estatal y federal no son suficientes para resolver el problema de la gestión escolar porque hay problemas relacionados con la institución y su funcionamiento interno que no acaban de ser contemplados y requieren ser analizados.

"Fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las actividades de la escuela y en la reorganización del sistema escolar exige poseer una estructura que parta de la escuela y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después y, por último al conjunto de la

Federación”(20) Esta nueva estructura la define a través de cuerpos colegiados como los Consejos de Participación Social: escolares, municipales, estatales y federal, conformados por maestros, padres de familia, autoridades educativas y miembros de la comunidad; que deben asumir funciones de gestión, colaboración y apoyo; se aclara que estos órganos no sustituyen a los Consejos Técnicos Escolares. Los primeros deben buscar la vinculación con la comunidad y los segundos centran sus funciones a las tareas educativas escolares.

Los primeros, que han sido normados recientemente partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de la Ley General de Educación (1992), en realidad no se tienen datos precisos sobre su conformación y funcionamiento en las escuelas; a nivel municipal y estatal se les a dado un impulso organizado en este año 2000 pero se desconocen los mecanismos para el nombramiento de los candidatos a ser elegidos en proceso de elección popular realizados en el mes de noviembre.

Entre algunos de los problemas referidos a la gestión escolar se presentan los siguientes:

- Las características, organización y funcionamiento de las escuelas han estado constreñidas a lineamientos definidos desde el aparato burocrático sin permitirles reconocerse como responsables directos de las tareas administrativas y pedagógicas que realizan.
- Una administración y supervisión deficiente que ha llevado a poner en primer plano las tareas administrativas y burocráticas.
- Normatividad inadecuada y falta de impulso a los distintos Consejos, muchos manuales son obsoletos o inadecuados para las funciones que actualmente deben asumir los distintos cuerpos escolares, como son: las asociaciones de padres de familia, los Consejos Técnicos, cooperativas escolares y el Consejos de Participación escolar que recientemente se ha definido su creación para lograr la vinculación de la escuela con la autoridad educativa del municipio y la comunidad.

Ante esta problemática y en relación con el segundo nivel (de la participación social) se plantea la necesidad de impulsar la autonomía escolar que posibilite la gestión escolar desde su interior, dos de los espacios o instancias que se plantean como estrategias para fortalecer o generar la gestión escolar son, por un lado el Consejo Técnico Escolar, y por otro lado, el Proyecto Escolar. Ambos están correlacionados porque mientras el Consejo Técnico (CT) es el espacio para la reflexión y análisis de los problemas educativos escolares y la búsqueda de su solución, el Proyecto Escolar sería el producto del trabajo de aquel.

En la actualidad no existe un conocimiento claro sobre el funcionamiento real de los Consejos Técnicos, ya que en algunas escuelas si funcionan y en otras no; en algunas escuelas funciona por simple requisito o burocratismo o a veces sólo son utilizados para la discusión de temas que no tienen que ver con los aspectos pedagógicos, pero también pueden existir escuelas donde este espacio de discusión sea aprovechado para generar trabajos colegiados importantes.

“Las pocas posibilidades de que los Consejos Técnicos se lleven a cabo favorablemente tiene mucho que ver con las condiciones institucionales del trabajo docente, las cuales limitan su trabajo profesional al salón de clases y a horarios reducidos de estancia en la escuela; esto evidencia el poco interés que nuestro sistema educativo tiene por el trabajo colegiado entre docentes y directivos” (21)

De acuerdo a la norma, los Consejos Técnicos Escolares son cuerpos colegiados constituidos por todos los docentes y los directivos, que debe reunirse el último viernes de cada mes, corresponde al director el cargo de presidente y el secretario y vocales son nombrados por votación en reunión ordinaria. Los contenidos de trabajo se refieren a los asuntos de carácter administrativo, académico y hasta asuntos relacionados con situaciones interpersonales. Dentro de la reforma educativa actual se ha considerado de gran importancia el funcionamiento del CT. Aunque la reglamentación que tiene en la actualidad no responde a las nuevas líneas o a las visiones recientes de la educación, ahora se ha definido como una obligación que los directivos tienen respecto a la constitución y funcionamiento de dicho cuerpo colegiado y la elaboración del Proyecto Escolar que guíe el trabajo académico de acuerdo a los problemas y características particulares de cada centro escolar

Si bien en la actualidad existen muchas limitantes y obstáculos para que el Consejo Técnico sea un espacio de gestión (en el sentido de generar procesos de cambio y mejora del proceso educativo escolar), encuestas recientes muestran que casi la mitad de maestros no está satisfecho con el funcionamiento y trabajo de ese órgano, pero en realidad es un espacio que debe ser ganado por y para los docentes, rescatarlo del formalismo y la dispersión, haciéndolo un espacio real de intercambio académico, "Su valor radica en que representa una oportunidad para contraponer, al trabajo aislado, el esfuerzo colectivo; al empirismo y la improvisación de soluciones a los problemas del aula, la reflexión sistemática y a la dispersión de esfuerzos, la acción coordinada en torno a metas compartidas" (22) Y también puede cumplir una función de actualización desde el espacio mismo de la realidad concreta de la práctica docente.

El proyecto escolar como construcción colegiada del trabajo escolar, enfocado principalmente al logro de los propósitos fundamentales de la educación básica debe ser rescatado del esquema burocrático y meramente administrativo, donde muchas veces es elaborado por la dirección de las escuelas sin la participación del cuerpo docente. Ahora se cuentan con más documentos de apoyo para el funcionamiento del CT y para la elaboración de los Proyectos Escolares

El Proyecto Escolar debe partir de la delimitación de los problemas o el problema prioritario en el proceso educativo escolar, pero relacionado al logro del propósito general del Plan de Estudios y a partir de ahí definir las posibles causas, las estrategias de solución, considerando las condiciones y recursos con los que cuenta la escuela, definir las acciones concretas a realizar, sus responsables, los tiempos, el seguimiento de las acciones y su evaluación para su continua adecuación

El CONALTE desde 1994 ha emitido una serie de documentos de apoyo sobre este asunto, y define el Proyecto Escolar como: "Estrategia para conjugar esfuerzos escolares y comunitarios y así elevar la calidad de la educación" o como "mecanismo de trabajo conjunto de todos los actores del hecho educativo para el mejoramiento de la propia educación y de la vida comunitaria" (23); en estos primeros años en que dicha estrategia se presenta adquiere una función primordialmente de vínculo entre la escuela y la comunidad, se pretende que a través de ella se logre su comunicación estrecha y que ello permitirá una educación de calidad.

El Proyecto Escolar debe estar diseñado hacia tres ámbitos: el aula, la escuela y la comunidad, en el Proyecto Escolar el docente asume un papel protagónico ya que se convierte en un conductor del aprendizaje, un administrador escolar y un promotor social, aunque el papel del docente se centra principalmente sobre los contenidos educativos, esto quiere decir que los contenidos educativos están o deben estar estrechamente ligados al contexto del educando, es decir que ahora la educación escolarizada no debe ser un proceso que descontextualiza al individuo, por el contrario, el desarrollo integral de los alumnos debe permitir que el alumno integre el aprendizaje escolar a su vida, le posibilite su desarrollo reconociéndose en su contexto real en el que vive para mejorar su vida y la de su comunidad.

Cabe destacar que se llega a afirmar que a partir de las escuelas será posible influir en el desarrollo y mejoramiento de las comunidades, y por lo tanto la importancia de la elaboración de Proyectos Escolares vinculados a las comunidades. "El proyecto escolar promueve la vinculación con la comunidad a través de tareas comunes en las que participen directivos, docentes, padres de familia, alumnos, organizaciones y miembros de la comunidad, quienes determinan las necesidades prioritarias, las metas a lograr y las alternativas de solución" (24)

El papel del director de la institución escolar es fundamental desde el momento que es la máxima autoridad, por lo que se han llevado cabo trabajos de apoyo técnico – pedagógico con el fin de que asuman su papel como organizadores, promotores, gestores y coordinadores del Proyecto Escolar, han sido incorporados a procesos de actualización para que adquieran los conocimientos y habilidades que les permita asumir su papel desde otro enfoque. Lo anterior tampoco ha sido evaluado en forma sistemática, pero no se han observado cambios reales en la práctica de la dirección escolar en la mayoría de las escuelas.

Se plantean cinco fases del Proyecto Escolar:

- Preparación
- Contextualización
- Planeación
- Ejecución
- Evaluación

Al igual que el problema del Consejo Técnico Escolar, sobre los Proyectos Escolares no se tienen datos precisos en cuanto a su constitución y funcionamiento en las escuelas, en algunas de ellas se han logrado construir sólo por mero trámite administrativo, en donde el director es quien lo elabora y en muchas ocasiones ni siquiera es conocido por el personal docente, en otros casos se ha construido mediante un trabajo colegiado pero aún con muchas deficiencias y limitantes, no se logra sistematizar las experiencias y llevar un seguimiento que permita fortalecer y mejorar su ejecución y adecuación. Esto implica la necesidad de reconocer el valor real del Proyecto Escolar, la verdadera función que puede tener dentro de la escuela y darle un fundamento teórico – pedagógico que permita constituirlos en verdaderos espacios para la reflexión colegiada, investigación educativa; la investigación – acción puede ser una opción para ello.

Se puede decir que el fundamento de esta estrategia, el Proyecto Escolar, se encuentran en las ideas de la educación de adultos y en la educación popular que surgen entre las décadas de los sesentas y setentas. A partir de los 50s se comienza a dar un impulso a los procesos de alfabetización y la educación de adultos bajo esquemas que sólo trasladan los procesos escolarizados a la educación de los adultos; ya en los 60s se busca adecuar los métodos y técnicas a las características de los adultos y en los 70s, con la Conferencia de Tokio se comienza a hablar de la educación permanente donde confluyen ideas de la conscientización (Freire) y de crítica a la educación escolarizada; bajo estos planteamientos en América Latina la educación de adultos adquiere características muy particulares, se comienza a ligar la educación de adultos con la vida y el trabajo y se conforma la llamada educación popular.

La educación popular que tiene metas ligadas a los intereses y necesidades de las clases marginadas, pretende transformar las condiciones de vida de estos e implica una perspectiva de clase y una dimensión política, que valora la potencialidad de los grupos populares; se fundamenta en que a partir de los mismos grupos sociales es posible general procesos de cambio y desarrollo, siendo precisamente en este último punto donde considero que la estrategia del Proyecto Escolar esta ligado a la educación popular porque plantea que la creación de dichos Proyectos desde la escuela influyan en el desarrollo de la comunidad. Lo que es cierto es que hasta el momento el planteamiento del Proyecto Escolar no ha logrado ser puesto en marcha bajo esa orientación y por lo tanto no ha generado procesos de cambio y desarrollo en las comunidades. Considero que tendríamos que preguntarnos: es posible que la escuela asuma el papel que se le intenta dar en relación a las comunidades?. Realmente se desea que la escuela asuma dicho papel, generadora de *cambios y desarrollo* hacia las comunidades?, la escuela por si sola puede generar cambios que vayan contra la estructura social? y por último hasta donde es posible que la escuela asuma un papel transformador?

Lo que se pretende dejar claro en este apartado es que si bien estas estrategias recientemente normadas enfrentan serios problemas para su funcionamiento, existen las posibilidades para que sean espacios de reflexión y análisis colegiados, y que corresponde a los docentes aprovecharlos y darles un sentido que verdaderamente permitan abordar la problemática educativa escolar con vistas ha promover una educación integral en los niños y jóvenes. Lo que hace falta es darles un fundamento y una orientación teórico-pedagógico al Proyecto Escolar y a los Consejos Técnicos; esto puede ser posible a través de un trabajo de investigación escolar por parte de los propios profesores.

LA PROBLEMÁTICA DETECTADA

La investigación sobre la conformación y desarrollo de un Taller de Investigación – Acción, por su misma naturaleza requiere el rescate y análisis de la experiencia que se vaya presentando. Es cierto que entre los

objetivos de una investigación de carácter cualitativo, como lo es la investigación - acción, no está en generalizar postulados o principios derivados de una experiencia concreta, pero tampoco implica que no sean valorados los procesos y resultados de este tipo de prácticas, sobre todo cuando en nuestro país este tipo de investigación no tiene gran promoción.

En este apartado se anotarán aspectos importantes sobre los antecedentes de la escuela para entender el contexto donde desarrolla el Taller de Investigación - Acción, se anotarán los antecedentes en la conformación del taller y sus aspectos relevantes en dicho proceso. Se explicará por qué los problemas de la enseñanza y el aprendizaje son el eje de reflexión y análisis para la promoción de un proceso E-A constructivista y para la promoción de un proceso de autoprofesionalización docente.

Antecedentes.

La Escuela Secundaria Técnica 86 inicia sus funciones en el mes de octubre de 1984, en ese momento, al igual que la mayoría de nuestras escuelas públicas, la escuela no contaba con un espacio específico para su funcionamiento, así que las primeras clases impartidas se realizaron en los bosques de la comunidad de Cahuacán, sin contar con pizarrones ni bancas.

En su inicio comenzó sus trabajos con 4 grupos de primero y con un personal básico para sus actividades académicas y administrativas.

Posteriormente y por corto tiempo el trabajo escolar fue trasladado a unas instalaciones de la iglesia y a los 3 meses, gracias al apoyo de un originario de la comunidad, el señor: Vicente Núñez quien cedió, con el apoyo de los ejidatarios, el terreno donde actualmente se ubica la escuela, así se comienza la construcción de las primeras aulas. Esta tarea es realizada con el trabajo y apoyo de los padres de aquellos primeros alumnos. Se pueden observar en forma ilustrada algunos de los cambios físicos que la escuela a tenido durante su desarrollo. (Ver anexos: d) Registro ilustrado de las condiciones físicas de la institución)

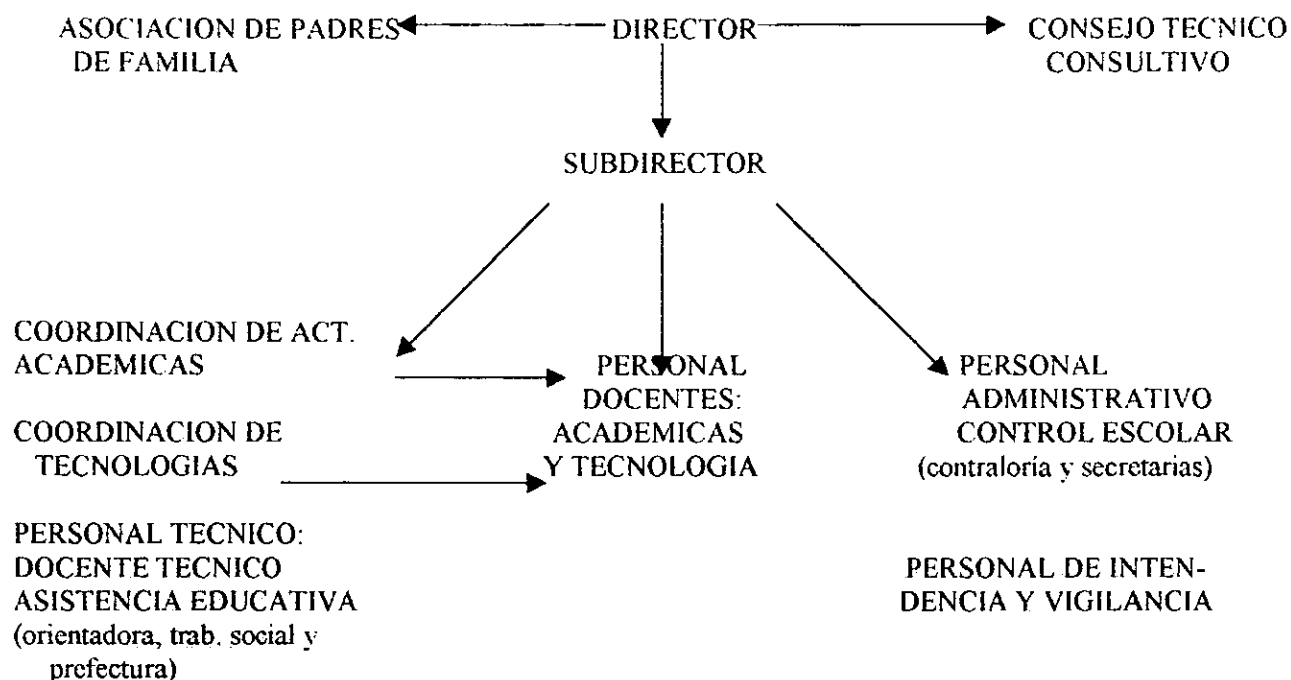
Actualmente la escuela cuenta casi con el total de infraestructura necesaria para su funcionamiento como secundaria técnica y con promedio de 400 alumnos distribuidos en 12 grupos organizados de la siguiente manera: 4 grupos de primero, 4 grupos de segundo y 4 grupos de tercero:

primero.....	166
segundos.....	142
terceros.....	155

Su personal esta constituido en la actualidad de la siguiente manera:

2.....	directivos
9.....	de asistencia y apoyo (orientadora, trab, social, prefectos y secretarias)
6.....	intendencia y veladores
18	docentes (asignaturas y tecnologías)

Se presenta el siguiente organigrama:



En relación a la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela cabe señalar que es una comunidad semirural y urbana en la orilla del área metropolitana, al norte del Distrito Federal. Una parte de su población se dedica a actividades del campo y otra parte considerable sale a realizar actividades comerciales o en la industria, ya sea en la cabecera municipal o, en Atizapán, Naucalpan o Tlanepantla.

La comunidad ha venido creciendo significativamente, ya por el crecimiento natural de su población nativa o por la llegada de mucha gente del centro del país o de otros Estados que emigra a las orillas de la zona metropolitana.

Es necesario anotar el papel que ha venido jugando la escuela en esta comunidad, en sus inicios, cuando su población escolar era mucho menor que la de hoy, representó una gran ventaja para esos padres que descaban que sus hijos estudiaran la secundaria, aunque en esos momentos la mayoría de los alumnos que asistían a la escuela provenían de otras comunidades y colonias del municipio (San Pedro, La curva, La Colmena, San Idelfonso). Muchos de los niños y jóvenes de la comunidad o no asistían a la educación secundaria o se iban a otras escuelas más alejadas, a pesar de que en sus primeros años las actividades tecnológicas eran de carácter agropecuario y no industrial como lo es actualmente.

Aproximadamente hace cinco años ha venido dándose un cambio en relación a el lugar de origen de los alumnos, ahora la mayoría son niños y jóvenes de la misma comunidad, esto significa en cierta forma, que como resultado de la última reforma de los artículos 3º y 31º Constitucionales muchos de los padres están mandando a sus hijos a este nivel educativo y así la escuela esta cumpliendo con una de sus funciones substanciales, brindar y facilitar la educación pública que todo niño y joven mexicano tiene derecho.

El Programa Nacional de Modernización Educativa y el Programa Nacional de Actualización Profesional del Magisterio plantean dos aspectos a tomar en cuenta en la evaluación del trabajo docente y de cada escuela y que en cierta forma esta escuela esta cumpliendo:

- 4.1.- Promoción de actividades que fomenten la participación de la comunidad en el mejoramiento del servicio educativo.

- mejoramiento del servicio educativo.
- Promoción de actividades encaminadas a elevar la calidad de vida de la comunidad”
(Rasgos para la planeación y evaluación del desempeño docente según Carrera Magisterial)

Con estos aspectos trata de garantizarse una educación de calidad y al mismo tiempo que la escuela cumpla una función de apoyo hacia al desarrollo de las comunidades (anteriormente ya he cuestionado este último punto), que las actividades educativas de las escuelas vayan acorde a las necesidades y condiciones de sus comunidades.

Podría decirse que poco a poco el trabajo educativo del personal de la escuela ha venido logrando una mayor aceptación por parte de la población de la comunidad, aunque todavía hace falta una mayor relación y comunicación para mejorar el servicio educativo que brinda la escuela, este es uno de los puntos que necesita analizarse y buscar los medios y acciones que coadyuven a lograr en la medida de lo real para su cumplimiento.

Problemática.

En esta escuela como un muchas otras se da el fenómeno de un bajo índice de aprovechamiento escolar relacionado con una enseñanza predominantemente tradicionalista, que genera un aprendizaje memorístico de corto plazo, y no un aprendizaje para la comprensión que perdure y sea significativo.

Por parte de las autoridades educativas del país (SEP), como ya se ha indicado, se inicia en los primeros años de los 90s una reforma educativa encaminada a mejorar el servicio educativo, mejorar la calidad de la educación básica a través del Programa de Modernización Educativa (1989). Este programa significó la búsqueda y definición de un nuevo enfoque pedagógico en el Plan de Estudios de Educación Primaria y el de Secundaria, sustancialmente el nuevo enfoque se caracteriza por la propuesta constructivista, y como ha sucedido en otros momentos de la historia educativa, cada cambio en los planes de estudio siempre ha llevado paralelamente cambios en una serie de aspectos del sistema educativo nacional.

Este programa de modernización educativa incluye entre sus líneas de acción, una encaminada a la actualización del magisterio, ya que se reconoce en éste uno de los principales protagonistas del cambio educativo; con los pocos años que lleva el Programa de Actualización para los Maestros de Educación Básica, los resultados arrojados en estudios de tipo estadístico sobre el porcentaje de aprobación y aprovechamiento escolar dejan mucho que desear. El sistema nacional de la educación básica tiene ante sí un gran reto: lograr mejoras sustanciales en el aprendizaje escolar a partir de una enseñanza suficiente y de calidad. ¿ qué tipo de enseñanza se requiere? ¿ cómo promover una enseñanza que posibilite un cambio en el aprendizaje escolar?

En un estudio reciente de la Subjefatura Técnico Pedagógica de las escuelas secundarias técnicas del Valle de México, sobre la formación y práctica docente, los resultados mostraron un porcentaje considerable de empirismo. Este problema de la práctica docente, que a fin de cuentas es la que concreta la educación formal, es a través de ella que directamente se materializa un currículum real, requiere abrir opciones o alternativas innovadoras que posibiliten su cambio aún dentro de los limitantes reales del contexto socio-político, a pesar de condiciones determinantes que el sistema social imponen a la educación, estas condiciones no pueden negar esas posibilidades de cambio.

Existen problemas educativos como es el predominio de una enseñanza que no posibilita una educación integral de los educandos, los cuales no se podrán solucionar sin la participación de los docentes; es necesario promover proyectos que generen esa participación y compromiso profesional del magisterio, proyectos donde el docente se conscientice y pueda jugar un papel protagónico; ya que sin la participación crítica y reflexiva de los maestros no habrá un cambio posible, esto lo han afirmado algunos estudiosos de la educación.

Se espera que proyectos como el que aquí se presenta sean una alternativa paralela a las acciones desarrolladas por la SEP con relación a la profesionalización de la práctica docente, y por consiguiente del mejoramiento del aprendizaje escolar de los jóvenes de secundaria; este tipo de proyectos busca establecer una mayor y mejor

integración entre los procesos de actualización y la práctica docente, se parte de que la actualización profesional de los maestros debe ser en y para la práctica educativa.

En forma sintética se puede decir que **la estrategia central de solución a la problemática detectada** es la conformación y desarrollo de un Taller de Investigación - Acción con los profesores de la Secundaria Técnica 86, que permita por un lado: ser ese espacio para reflexión y análisis de su práctica profesional y la elaboración de estrategias con un sustento pedagógico constructivista para la enseñanza y el aprendizaje escolar, y por otro lado; se genere un proceso de autoprofesionalización docente más ligado a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar en las escuelas secundarias.

ASPECTOS IMPORTANTES EN LA CONFORMACION DEL TALLER DE INVESTIGACION - ACCION EN LA SECUNDARIA TECNICA 86.

El presente informe de la Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad estaría incompleto si no se mencionaran algunas situaciones y acciones que posibilitaron la conformación del grupo de profesores que integrarían el Taller de Investigación - Acción de la Secundaria Técnica 86.

No fue una tarea fácil, se presentaron situaciones difíciles que llegaban a obstaculizar el proceso, pero a pesar de esto, se logró la conformación del Taller.

Este Taller, cuya tarea general es la de posibilitar la investigación educativa por parte de los profesores en relación a su práctica y a los problemas del aprendizaje de sus alumnos, fue posible conformarlo gracias a una serie de actividades apoyadas por los directivos de la escuela y de algunos docentes.

Estas acciones se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) A finales del ciclo escolar 1998 - 1999, a través de la coordinación de actividades académicas se impulso un proceso de reflexión sobre la problemática educativa de la escuela y se solicitó a cada uno de los profesores la elaboración de un proyecto de acción que permitiera abordar y solucionar el o los problemas educativos que detectaran en su práctica cotidiana en relación a la enseñanza y el aprendizaje.
- b) La mayoría de los profesores elaboraron y entregaron sus proyectos, en estos se expresaban las preocupaciones y visiones que predominan entre el profesorado de la escuela.
- c) Al regreso del periodo de receso, en agosto de 1999, se realizó la reunión de carácter pedagógico (de dos días) que ciclo con ciclo escolar se lleva a cabo para preparar y planear los trabajos del nuevo ciclo escolar; en esa reunión el trabajo se centro en la elaboración de un diagnóstico general de los problemas educativos y de las propuestas de solución, se partió de los proyectos entregados antes de salir de receso escolar. Los resultados de esa reunión quedaron establecidos en un documento llamado: "Agenda de agosto", en el se definen los problemas detectados por los docentes y las estrategias de solución bajo las cuales se pretendía guiar el trabajo pedagógico en la escuela (se anexa dicho documento al final de este capítulo).
- d) Por parte del coordinador de actividades académicas se aplica un cuestionario a todos lo profesores con el objetivo de: Definir el perfil profesional de los docentes de la escuela, los resultados de esa actividad quedan definidos por parte del coordinador de la siguiente manera:
 - Una mayoría de docentes no curso durante su formación profesional, materias de orden pedagógico y didáctico.
 - En relación a las bases filosóficas y pedagógicas que sustentan los Planes y Programas de Estudio, no son de un dominio suficiente.

- En cuanto a la metodología , procedimientos y terminología común a la práctica docente, se considera que no es satisfactorio.
- Y por último , se plantea que en general existe una porcentaje considerable de empirismo en la práctica docente.

A partir de este diagnóstico elaborado por el coordinador y de un análisis realizado por mi parte (como docente) sobre la Agenda de agosto, visualizo la necesidad de elaborar una propuesta que permitiera abordar dos problemas substanciales que se observan:

- a) Problemas relativos a la educación y el aprendizaje de los alumnos, y que son preocupación de los profesores.
- b) Problemas relativos a la formación docente y que tienen que ver con los problemas antes mencionado anteriormente.

Es bajo esta situación que se propone al director de la escuela la apertura de un Programa de Servicio Social de la UNAM, a través del cual se elaboraría un proyecto que posibilitara abordar de manera sistemática los dos problemas antes mencionados. El director acepto la idea y se inició la elaboración del Programa de S.S.: "La investigación - acción de los docentes de educación básica y el Proyecto Escolar" y dentro del cual queda inscrito el proyecto de la Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad: "La investigación - acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista"

Entre las primeras actividades realizadas para la conformación del Taller de Investigación - Acción tenemos:

- Se realizan algunas platicas individuales con los profesores, con el fin de conocer sus ideas acerca de la propuesta de un taller para la investigación de los problemas que les preocupan. Algunos profesores plantean que podría ser posible pero que desconocían ese tipo de trabajos, otros definitivamente lo ven irreal por problemas de tiempo, cuestiones administrativas y de la organización escolar.
- Bajo esa motivación inicial, con el apoyo del profesor Gilberto Gerardo Williams de la ENEP Iztacala y de la UPN, se realiza una conferencia sobre el tema: "El docente- investigador". Se puede decir que la conferencia fue de interés de la mayoría, eso se manifestó con sus participaciones y opiniones durante y al termino de esa actividad. (se anexa documento guía de la conferencia al final de este capítulo)
- Dadas algunas condiciones particulares de la escuela (relaciones laborales - sindicales, interpersonales y de la dinámica propia de una escuela secundaria) se continuo realizando algunas platicas individuales, sobre todo con aquellos profesores que manifestaron mayor interés, con el fin de preparar el terreno más propicio para el planteamiento de la conformación del Taller de investigación - acción
- Bajo esa situación se llega a un acuerdo con el director de la escuela para hacer la invitación general a todos los profesores de la escuela.
- Así, el día 28 de abril del año en curso, en una reunión general planeada por el director para tratar asuntos relacionados con Carrera Magisterial, se hace la invitación a todos los profesores: el resultado fue la integración del Taller por cuatro profesores, más la profesora que fungirá como coordinadora de los trabajos (Servicio Social).

Los profesores que conforman de manera inicial el Taller de Investigación - Acción son:

- a) Profra. Candelaria García Campuzano (geografía, civismo y asignatura opcional)
- b) Profra. Cristina Cruz Martínez (inglés)
- c) Profr. Vicente Hernández Castelan (matemáticas, taller de dib. técnico)
- d) Profr. Leobardo Cisneros Torres (matemáticas y biología)

c) Profra. Norma Martínez Watanabe (español y civismo) -- Prestadora del S.S.

Habiéndose conformado el Taller se planea con los profesores la primera reunión para el día 3 de mayo. cuyo propósito era el presentar a los profesores la propuesta de organizar un taller de investigación y definir los objetivos de los trabajos que se realizarán; elaborar propuestas orientadas al cambio y mejora en el proceso E-A. hacia la promoción de un proceso de aprendizaje y enseñanza constructivista que sirvan para hacer un fundamento pedagógico al Proyecto Escolar, y además que sirva como un proceso de autoprofesionalización docente relacionada a reflexión de nuestra práctica docente.

A continuación se anexa:

- Agenda de agosto
- Documento guía de la Conferencia: " El docente investigador"

DIRECCION DE EDUCACION MEDIA Y SERVICIOS DE APOYO
DEPARTAMENTO DE EDUCACION SECUNDARIA TECNICA
ESCUELA SECUNDARIA TECNICA No. 86
"NICOLAS ROMERO"

ACTA DE ACADEMIA EXTRAORDINARIA

CAHUACAN, NICOLAS ROMERO, MEX., A 21 DE AGOSTO DE 1998.

1ª. REUNION GENERAL DE TRABAJO CON EL CUERPO DOCENTE DE ESTA INSTITUCION, CELEBRADA LOS DIAS 14, 17 Y 18 DEL PRESENTE MES BAJO LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES PROGRAMADAS.

DIA 14 - COMENTARIOS SOBRE LOS PROBLEMAS QUE AQUEJAN Y REPERCUTEN DEFAVORABLEMENTE AL P. E.-A EN LA BUSQUEDA DEL PERFIL DEL ALUMNO, PADRES DE FAMILIA, MAESTRO.

17 - PROPOSITO: ANALIZAR LA PRACTICA DOCENTE PARA IDENTIFICAR LOS FACTORES QUE INCIDEN EN ELLA Y DETERMINAR LAS ESTRATEGIAS COLECTIVAS QUE HAN DE TOMARSE PARA SUBSANAR LOS QUE LA LIMPIAN, CON LA PARTICIPACION DEL PERSONAL DOCENTE Y LA COORDINACION DE ACTIVIDADES ACADEMICAS, BAJO LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES QUE ESTABLECE LA DIRECCION DEL PLANTEL Y LA COLABORACION DEL PERSONAL EN SU CONJUNTO.

- LECTURA COMENTADA Y ANALISIS DEL ACUERDO 200.

18 - LECTURA COMENTADA Y ANALISIS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION. CENTRÁNDONOS EN LA ACTIVIDAD QUE SE DESARROLLO EL DIA 17 A CONTINUACION SE DESCRIBEN LOS ACUERDOS.

PRIMERAMENTE HACER NOTAR QUE EN REUNIONES DE ACADEMIA FUERON SOLICITADOS POR ESCRITO A LOS DOCENTES, UNA RELACION DE FACTORES DETECTADOS A NIVEL PERSONAL QUE AFECTAN LIMITANDO O FAVORECIENDO EL P. E.-A DESDE LA PRACTICA DOCENTE; DE LOS PRIMEROS PEDI ANEXAR PROPUESTAS DE SOLUCION.

- ACORDAMOS RETOMARLOS, PARA COMENTARIOS Y ESTABLECER POSIBLES SOLUCIONES.
- LOS PRESENTE ORGANIZADOS JERARQUICAMENTE, SEGÚN EL PLANTEAMIENTO DE CADA Y FUERON COMENTADOS, A CONTINUACION LOS ENUMERO.

PROBLEMAS DE ALUMNO.

1. - NO CUMPLEN CON TAREAS.
2. - NO TRAEN MATERIALES (TEXTOS).
3. - INASISTENCIA (RETARDOS, PUNTAS, AUSENTISMO).
4. - HABITOS DE ESTUDIO NO TIENEN.
5. - NO LEEN, ESCRIBEN CORRECTAMENTE, LECTURA DE COMPRENSION.
6. - FALTA INTERES.
7. - INDEBIDA SELECCIÓN DE TALLERES.
8. - INSEGURIDAD EN LOS ALUMNOS EN SU PERSONA AL EXPRESARSE Y RESOLVER EXAMENES.
9. - NO SABEN EXPRESARSE ORALMENTE Y POR ESCRITO CORRECTAMENTE.
10. - NO SABEN SEGUIR INDICACIONES.
11. - APUNTAS DESORGANIZADOS O NO LOS TOMAN.
12. - ALUMNOS - INDISCIPLINA FRECUENTE.
13. - BAJO NIVEL ACADÉMICO LAS BASES COMUNES MATEMÁTICA Y ESPAÑOL.
14. - VEN MUCHA TELEVISION.
15. - LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS ES CONFORMISTA, CON POCAS ASPIRACIONES.

PROBLEMA DE PROFESORES.

- 1.- NO HAY TIEMPO ESPECIFICO PARA ANALIZAR PLANES Y PROGRAMAS CONJUNTAMENTE.
- 2.- NO CONOCEN EL PROYECTO ESCOLAR DE LA ESCUELA.
- 3.- NO HAY INFORMACION SOBRE LOS ALUMNOS CON VARIAS MATERIAS REPROBADAS.
- 4.- TAREAS EXCESIVAS.

SE ESTABLECIERON LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS A SEGUIR DURANTE EL PRESENTE CICLO ESCOLAR, DE DECISIONES PEDAGOGICAS COLECTIVAS (COMO GRUPO COLEGIADO).

CONCLUSIONES

- CONOCIMIENTO Y MANEJO DE HABITOS DE ESTUDIO CON ALUMNOS.
- TAREAS CONCRETAS (NO EXCESIVAS) DOSIFICADAS Y CON TIEMPO.
- SELECCIÓN Y SOLICITUD DE MATERIALES BASICOS ANTICIPADAMENTE.
- USO Y APLICACIÓN DE LECTURA, REDACCION Y EXPRESION ORAL.
- MOTIVACION DEL ALUMNO (TODA ACTIVIDAD ATRACTIVA Y APLICABLE)
- REVISION DEL INSTRUMENTO DE SELECCIÓN PARA TALLERES PARA MEJORARLO.
- DAR CONFIANZA A LOS ALUMNOS (EN SU DESEMPEÑO Y ALENTARLOS)
- EXPLICAR CLARA Y DETALLADAMENTE LAS INDICACIONES PARA SU APLICACIÓN.
- ADECUAR EL USO DEL PIZARRON Y ENSEÑAR COMO TOMAR NOTAS.
- IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS ADECUADAS PARA EVITAR TIEMPOS MUERTOS Y ASI NO PROPICIAR INDISCIPLINA.
- PRACTICAR REGULARMENTE RETROALIMENTACION DE CONTENIDOS PARA MEJORAR NIVEL ACADEMICO.
- APROVECHAR LA PROGRAMACION TELEVISIVA PARA REFORZAR LA CLASE.
- FOMENTAR LA SUPERACION PERSONAL PARA ABATIR LA APATIA, CONFORMISMO, EL CAMBIO DE ESPECTATIVAS.
- PROGRAMAR TIEMPOS ESPECIFICOS PARA ORGANIZARNOS COLECTIVAMENTE SOBRE EL TRABAJO PEDAGOGICO DOCENTE.
- CONSTRUIR COLECTIVAMENTE EL PROYECTO ESCOLAR (PLANEAR INSTITUCIONALMENTE)
- INFORMAR SOBRE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APROVECHAMIENTO CADA BIMESTRE.
- EL TEXTO NO ES OBLIGATORIO, FOTOCOPIAR TEMAS Y/O ACTIVIDADES, EN SU CASO COMPARTIR EL USO ENTRE VARIOS ALUMNOS.
- IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS PARA ABATIR INASISTENCIA, IMPUNTUALIDAD, PUNTAS, COORDINADAMENTE CON TRABAJO SOCIAL Y ORIENTACION EDUCATIVA.

LAS DECISIONES Y ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS ANTES DESCRITAS HAN DE APLICARSE Y SE LLEVARA UN SEGUIMIENTO PARA PODER EVALUAR LOS RESULTADOS.

ATENTAMENTE

PROFR. M. ALFONSO MACIEL PENAGOS
COORDINADOR DE ACTIVIDADES ACADEMICAS.

VINCULO DOCENCIA-INVESTIGACION
MITOS Y REALIDADES DEL DOCENTE-INVESTIGADOR
GILBERTO GERARDO WILLIAMS HERNANDEZ

El tema que vamos a desarrollar en este evento no es algo nuevo ni mucho menos intrascendente, como todos ustedes saben, en últimos veinte años la Investigación Educativa (IE) en nuestro país ha adquirido relevancia ante la necesidad de resolver diversos problemas derivados de las ineficiencias que presenta nuestro sistema educativo. Uno de los temas que ha recibido atención dentro de este proceso ha sido, precisamente, el que hoy nos trae aquí: El vínculo docencia e investigación.

Antes de continuar debo hacer una precisión en este punto: Efectivamente, vamos a tratar el tema de la vinculación entre docencia e investigación, pero lo haremos en el marco que nos proporciona la figura del Docente-Investigador.

En otras palabras, no es mi intención abordar de manera genérica y abstracta la relación que guardan docencia e investigación, sino situar nuestra participación en el contexto que nos proporciona la problemática asociada al docente-investigador en el ámbito específico de la educación.

Para guiar mi participación expondré a ustedes una serie de consideraciones básicas que en mi opinión debemos tener presentes tanto docentes como investigadores y autoridades al momento de abordar este tema.

>En primer lugar, considero que las discusiones recientes sobre los vínculos que guardan actualmente la docencia y la investigación en el terreno de la educación han dejado ver que ésta es una cuestión que en algunos aspectos se encuentra poco definida y explorada. Ejemplo de ello es la falta de precisión de lo que significa ser docente o investigador en el ámbito de la educación.

>En segundo lugar, considero que como resultado de esta imprecisión en la actualidad nos resulta sumamente difícil tanto a los docentes como a los investigadores y a las propias autoridades, establecer con claridad y pertinencia la relación que debe existir entre ambas actividades.

Estas dos consideraciones iniciales representan en mi opinión el motivo principal por el cual desde hace algunos años en distintos foros académicos así como en algunas publicaciones especializadas en la educación, se ha hecho explícita la necesidad de definir con precisión ambas funciones como condición necesaria para establecer sus vínculos y en su caso fortalecerlos, lo que contribuiría tanto a la superación de las actividades de docencia e investigación que hoy se realizan dentro de nuestro sistema educativo, como al mejoramiento del nivel de formación de los alumnos.

Al respecto conviene recordar en este punto un documento publicado en 1997 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a propósito de la relación que guarda la docencia y la investigación en nuestro sistema educativo, el documento dice: "Resulta sobre todo impactante que la enseñanza y la investigación estén tan separadas. Normalmente, los investigadores enseñan a tiempo parcial, casi siempre más allá de la licenciatura en estudios de posgrado; por su parte los docentes no realizan investigación. Así mismo, las estructuras de investigación (institutos, centros, unidades, etc.) y de enseñanza (escuelas, facultades, universidades, etc.), casi siempre están separadas y no es nada frecuente la idea de que una persona pueda ser investigador y docente a partes más o menos iguales. De ello resulta que la influencia de la investigación sobre la educación sea demasiado débil." (vid. *Exámenes de las políticas nacionales de educación en México 1997*, p. 56). [Pasemos ahora a la siguiente consideración]

>En tercer lugar, considero que en nuestro país el vínculo docencia-investigación ha sido objeto de una conceptualización predominantemente abstracta en la que se asume que este vínculo se refiere fundamentalmente a la relación que existe entre los desarrollos disciplinarios y la transmisión en el aula de los avances más recientes e importantes, sin que ello implique modificación alguna de las prácticas pedagógicas.

>En cuarto lugar, considero que el énfasis en la preparación disciplinaria que implica esta conceptualización abstracta del vínculo docencia-investigación, supone implícitamente que se sigue viendo al docente como un mero transmisor de saberes y no como un sujeto social que funge como guía en la construcción y recreación del conocimiento.

Estas dos consideraciones representan en mi opinión el motivo principal por el cual recientemente se ha pretendido resolver la desvinculación que existe entre docencia e investigación dentro de nuestro sistema educativo, mediante la aplicación a nivel nacional de planes y programas de formación disciplinaria a través del fortalecimiento de los estudios de posgrado, sin que se haga referencia explícita a los elementos didáctico y pedagógicos que son necesarios para que la práctica docente pueda elevar su calidad.

Ejemplo de lo anterior es el Plan para el Mejoramiento del Personal Académico presentado en 1996 por Carlos Pallán Figueroa, actual secretario general ejecutivo de la ANUIES, quien el 6 de septiembre de 1996 anunció la puesta en marcha del "más ambicioso programa para la educación superior pública, entre cuyos objetivos está la formación de seis mil académicos con doctorado, treinta mil con maestría y treinta mil con especialización, durante los próximos cinco años, lo cual significa duplicar el número actual de ellos." (*La Jornada*, 6 de septiembre de 1996, pp. 1 y 23).

Es evidente que desde una conceptualización abstracta del vínculo docencia-investigación en la que, como ya dijimos, se asume que este vínculo se refiere fundamentalmente a la relación que existe entre los desarrollos disciplinarios y su transmisión en el aula, sin que ello implique un cambio sustantivo de las prácticas pedagógicas; la desvinculación que priva entre docencia e investigación se pretenda resolver con propuestas de esta índole, donde sin lugar a dudas la formación de educadores es vista ante todo como un problema de cifras ¿cuántos tienen doctorado? ¿cuántos una maestría o una especialización? Y en consecuencia proponerse como meta duplicar el número de profesores que hoy cuentan con este tipo de estudios.

Al respecto el documento de la OCDE a que me he referido anteriormente y que lleva por título *Exámenes de las políticas nacionales de educación en México 1997*, apunta lo siguiente: "La adquisición de un título académico no es la única manera de perfeccionarse; no habría que hacer que los profesores actuales pensarán que se desprecia su experiencia docente si no son maestros o doctores, cuando a veces quienes consagran mucha energía para serlo al mismo tiempo se despreocupan de sus estudiantes. Conviene encontrar otras formas de garantizar y reconocer el perfeccionamiento del docente" (op. cit. p. 58).

>En quinto lugar, considero que el propósito de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo no puede estar sujeto a la realización de estudios de posgrado sin la consecuente formación para el ejercicio de la docencia, toda vez que un excelente investigador no necesariamente puede ser un buen profesor; al mismo tiempo que la investigación que debe realizar un docente tiene sus propias especificidades.

>En sexto lugar, considero para una conceptualización pertinente del vínculo docencia-investigación dentro de nuestro sistema de educación actual, es necesario definir con claridad los espacios en los que la investigación para la docencia tiene que darse para que en efecto enriquezca el proceso educativo. Esto significa que, en mi opinión, a la fecha muy poco se ha tratado de forma sistemática el significado que tiene la investigación de apoyo a la docencia, lo que nos obliga a examinar con mayor detalle y profundidad los espacios en los que este tipo de indagación puede tener lugar, así como las exigencias que enfrenta un docente para realizar investigación.

Al referirme a la docencia y a la investigación como dos procesos interdependientes que pueden y deben articularse para elevar la calidad de la formación académica, podemos observar que la creación y transmisión de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes adquieren un significado diferentes para la institución y para los actores principales del proceso educativo. Esto implica analizar ambas actividades (docencia e investigación) desde una perspectiva en la que una y otra deben retroalimentarse y complementarse, con el objeto de que los resultados de las indagaciones sirvan para mejorar la calidad de la docencia y el desarrollo de ésta se convierta en un proceso permanente de investigación por parte de docentes y alumnos y, a la vez, permita generar líneas concretas de indagación científica.

En este contexto, quizá una de las mayores dificultades que enfrentamos para vincular docencia e investigación sea el priorizar cada una de estas actividades como si se desconociera que la práctica docente, en tanto práctica social ubicada en un espacio histórico-social determinado, requiere de una reflexión sistemática en torno a las condiciones en las que se realiza, así como de aquellas en las que se produce y reproduce el conocimiento científico.

Al respecto se impone la necesidad de analizar la docencia como un ejercicio profesional que tiene peculiaridades y exigencias específicas y que desde luego está más allá de la simple transmisión del conocimiento.

En mi opinión, y con esto concluiría mi intervención en este evento, para integrar docencia e investigación se requiere de una concepción de la docencia en la que: a) la investigación juegue un papel central en relación con el estudio de las condiciones en las que se da la práctica docente, así como de las características que ésta asume; b) la reflexión sobre el quehacer propio de la disciplina no sea excluyente de la reflexión que se realiza sobre problemas específicos del entorno social, ni de su aplicación a casos concretos; c) la investigación forme parte del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que éste se reduzca a un simple acercamiento de los estudiantes con el tema de investigación objeto de interés del docente.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1989 -1994. Mexico, 1989, pag. 15
- 2) Ibidem, en Presentación, pag. XIX
- 3) Ibidem, Presentación, Pag. XI y XII
- 4) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1989 -1994, México, 1989, pag. 103
- 5) PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACION SECUNDARIA 1993, México, SEP, pag. 11
- 6) ACUERDO NACIONAL DE LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA. México, 1992, Introducción.
- 7) Ibidem, Introducción.
- 8) Ibidem, Capítulo V
- 9) PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACION SECUNDARIA 1993, México, 1993, pags. 9 y 10
- 10) Ibidem, pag. 12
- 11) Documento: EVALUAR PARA MEJORAR. México, SEP, agosto 2000, pag. 23
- 12) ACUERDO NACIONAL DE LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA, México, 1992, Introducción
- 13) Ibidem, Introducción
- 14) Ibidem, Retos
- 15) Ibidem, Capítulo IV Reorganización de...
- 16) Ibidem, Capítulo VI Reformulación de...
- 17) Ibidem, Capítulo III Retos actuales
- 18) PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995 -2000, México, 1995, pag. 11
- 19) ACUERDO NACIONAL DE LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA, México, 1992, pag. 11
- 20) Documento 3 del 1er Congreso Nacional de la Educación del SNTE, México, 1994, pag. 8
- 21) Ibidem, pag. 17
- 22) FIERRO, Cecilia y Rojo Susana, El consejo Técnico., Mexico, SEP, Libros del Rincón, pag. 20
- 23) Documento, El Proyecto Escolar, México, CONALTE, 1994. Pag. 5
- 24) Ibidem, pag. 9

CAPITULO II
MARCO TEORICO CONCEPTUAL

LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

La investigación educativa y la construcción del conocimiento.

Antes de pasar a considerar los planteamientos sobre la problemática de la investigación educativa en nuestro país se expondrán algunas definiciones sobre la investigación y sobre las conceptualizaciones que han predominado por diferentes visiones teórico-filosóficas.

De acuerdo a J. Elliot: "La investigación es una indagación sistemática y autocrítica, como indagación se halla en la curiosidad y en el deseo de comprender (1), pero no en una curiosidad espontánea o fugaz, sino en una sistemática, es decir, pensada y plancada.

Para Tenorio Bahena: "La investigación es la búsqueda de nuevos conocimientos y comprende la realización de experiencias-productoras de éstos" (2).

En el cuaderno 7 del CESU se afirma "entendemos la investigación como una forma intencionada de abordaje del fenómeno" (3)

En particular Pablo Latapí afirma de la investigación educativa lo siguiente: "el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos" (4)

Por otro lado, hablando en términos generales de la investigación como práctica/concepto, tenemos que reconocer que ésta tiene una estrecha vinculación con los procesos históricos de la sociedad y de las conceptualizaciones que ella hace de la investigación y de la teoría del conocimiento (ciencia). Desde que el hombre comienza a preguntarse sobre el conocer o la ciencia, aparecen dos tendencias fundamentales de como concebirla.

Aunque este trabajo no pretende hacer un estudio exhaustivo sobre el origen y evolución de la teoría del conocimiento, cabe hacer algunas precisiones necesarias ya que muchas de las raíces de la ciencia actual están en sus orígenes y en el cómo y porqué ha venido cambiando.

Remontándonos a la antigüedad, no será lo mismo la visión aristotélica que la visión galileana (Pitagoras y Platón); "toda la ciencia hasta Galileo, se ha montado sobre el supuesto de que el entendimiento gira en torno a las cosas, Galileo, dirá Kant, ha montado su física sobre un supuesto inverso, el supuesto de que las cosas giran en torno al entendimiento" (5) Es diferente la explicación teleológica de Aristóteles, que busca la causa final, el ¿por qué? o el ¿para qué?, a la visión galileana, pragmática y utilitaria, que busca el ¿cómo? de las cosas para el dominio y control del hombre sobre de ellas.

Es bajo estas dos tendencias sobre las cuales se ha originado y desarrollado el debate en el campo de la filosofía. En nuestros días, en cualquier proceso que busque alguna explicación y comprensión de la realidad dicho debate persiste, aunque con diferentes matices.

En la visión galileana se encuentran los cimientos del positivismo, tendencia que ha predominado en las ciencias modernas, no sólo esto, sino que ha venido influyendo fuertemente en los modelos educativos que imperan en nuestro país. El positivismo ha evolucionado de acuerdo a las condiciones histórico-sociales de cada época y de las polémicas y discusiones con otras visiones.

Como ya se expresó anteriormente, no se hará una presentación profunda, se explicará en forma muy general las fases por las que, según Mardones, se ha desarrollado ese debate.

Según Mardones, se presentan cuatro fases en la polémica de las dos tendencias. A principios del siglo XIX se da el nacimiento y auge de las ciencias del hombre, de su historia y su lengua, este fenómeno no es gratuito ya

que se presentó un antecedente para que esto sucediera, este acontecimiento trascendental en casi todos los aspectos de la vida del hombre fue la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII. Con este acontecimiento se pone en tela de juicio la estructura social imperante en ese momento y por otro lado muestra el debilitamiento existente en el desarrollo teórico sobre el "hombre", quedando así preparado el terreno para la aparición de las llamadas ciencias del hombre.

Esta necesidad del conocimiento del hombre sobre si mismo aparece vinculado al dilema teórico-metodológico de las dos tendencias tradicionales del pensamiento científico, que ya se ha mencionado.

En este proceso se presenta una constante contradicción entre el predominio de lo objetivo sobre lo subjetivo, negar el papel del sujeto como agente de conocimiento o reconocerlo pero negando la relación S-O en su forma dialéctica, caracterizar a la ciencia en general sin distinción entre las ciencias naturales de las ciencias del hombre, ver el proceso de conocimiento como lineal y absoluto negando así el carácter complejo que reviste; sobre todo en la actualidad. En fin, se presentan una serie de posiciones que se van transformando partir de ese debate, permitiendo el avance hacia una teoría que pueda dar respuestas al problema del conocimiento.

En una primera fase de la polémica, encontramos el positivismo decimonónico, llamado así por Mardones, uno de cuyos representantes es Comte, se caracteriza por "pretender hacer ciencia social, histórica, económica...siguiendo la tipificación ideal de la física -matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas" (6).

Frente a es positivismo surge una tendencia antipositiva, llamada hermenéutica, uno de sus representantes más reconocidos es Max Weber, su característica central será ese rechazo total y franco a la visión y planteamientos positivistas, rechazo al monismo metodológico, a la física - matemática como método regulador de todo conocimiento, a su afán predictivo y un rechazo a la razón instrumental. Con los hermenéutas aparece la identidad del sujeto-objeto con la cual explicarían que el conocimiento se da desde la interioridad del sujeto y de las cosas mismas, para ellos no existe un conocimiento creado por el hombre sin que intervenga su subjetividad o su "resonancia psicológica", además esa interioridad del sujeto y objeto están enmarcados en un contexto histórico - social.

La hermenéutica marca una diferencia sustancial entre la simple "explicación" de las cosas y la "comprensión" de ellas, para los hermenéutas, es la unidad entre el sujeto y objeto lo que permite esa comprensión desde dentro de los fenómenos histórico- sociales.

Con la polémica entre estas dos tendencias se marca con mayor claridad la diferencia entre hacer ciencias naturales o hacer ciencias del hombre, mientras las primeras estudian fenómenos repetidos uniformemente, las segundas estudian fenómenos individuales e irrepetibles; mientras las primeras establecen leyes generales, las segundas buscan comprender los hechos particulares.

La segunda fase de la polémica se ubica en el periodo entre las dos guerras mundiales, momento en que se da un resurgimiento de la lógica y aparece así el positivismo lógico, uno de sus postulados sería que: sólo aquel conocimiento que se someta al análisis lógico-matemático y a la verificación empírica y objetiva y comprobada será considerada científica. Y por lo tanto se requiere de un lenguaje científico universal bajo el cual se pueda asegurar esa exactitud, precisión y formalización de los enunciados que pretendan ser científicos.

Ante los dos fundamentos del positivismo lógico habría que preguntarse si ¿ el conocimiento cotidiano no tiene que ver nada con el origen del conocimiento científico? Se puede observar que en cierta forma se observa una contradicción entre estos dos fundamentos ya que por un lado se desconoce todo aquel saber que no pase por el análisis lógico - matemático, todo aquello que no esté en un lenguaje científico y por el otro lado el conocimiento se reduce a lo que el empirismo nos muestre.

Frente a este positivismo aparecen los planteamientos de K. Popper, aunque siendo positivista construye los fundamentos del racionalismo crítico o criticismo racional que combate al positivismo lógico.

Para Popper, la "pretensión de verificar empíricamente todo enunciado científico conduce a la muerte de la ciencia" (7). Construye un método bajo el cual deben ser sometidas todas las ciencias, hasta las sociales, en este método el conocimiento deja de ser inductivo y pasa a ser deductivo.

Bajo estos planteamientos tenemos que Popper no rompe con el positivismo tradicional ya que se queda en el monismo metodológico y por lo tanto no rompe con él.

En el mismo periodo se funda la llamada escuela de Frankfurt, cuyo fundador es Horkheimer y a su lado encontramos a Adorno, Marcuse, Fromm, Loventhal y otros; con ellos se construye una "teoría crítica de la sociedad". Pretenden analizar la sociedad capitalista occidental y así posibilitar la elaboración de una teoría de la sociedad que permitiera su emancipación y transformación. Esta corriente siempre mantuvo una lucha constante en contra del positivismo. Horkheimer se opone rotundamente a la idea de reducir el carácter científico de las cosas al criterio último de los sentidos del hombre, decía que el positivista no admitía que lo percibido y visto por los sentidos esta mediado por la sociedad burguesa, "si renuncia a percibir esta mediación de la totalidad social del momento histórico que vive, se condena a percibir apariencias" (8) Popper, en cierta forma niega el papel del sujeto, de la subjetividad en la construcción del conocimiento.

La teoría crítica no niega la observación como medio del conocimiento, pero no lo coloca como categoría última y autónoma de este. "Lo que es, no es todo, dirá Adorno... Allí donde se advierte el carácter dinámico y procesal de la realidad, cargada de potencialidades se reduce la realidad a lo dado" (9)

La observación, la percepción de nuestros sentidos, y por lo tanto lo verificable no es algo independiente de las condiciones socio - históricas del sujeto que observa. La realidad que se busca conocer al lado del sujeto contextualizado conforma una totalidad social, por tanto, el conocimiento no es neutral, tiene una carga de subjetividad del sujeto social e histórico.

Al lado de esta problemática reconocida por los teóricos críticos, el razonamiento crítico es bastante limitado porque reduce el problema del conocimiento a una cuestión lógico - epistemológica sin más allá, a las situaciones contextuales y por lo tanto a los fines del conocimiento.

Para los teóricos - críticos, la práctica del conocer es una práctica que tiene un interés y un fin, para ellos, emancipar, transformar y no sólo explicar la realidad. Marjones afirma que el conocimiento no es absoluto ni acabado sino más bien es un proceso constante de cambio y construcción.

En la tercera y última forma de la polémica: explicación - comprensión surge el cuestionamiento sobre el término de universalidad, frente al cual está el de la necesidad: no se pueden hacer explicaciones de la historia a partir de las leyes generales ya que sólo se pueden explicar los hechos concretos en y a partir de su situación específica. Será Ascombe quien introduce el término de intencionalidad, con éste se afirma que cualquier acción es producto de una intención, de un fin. Por un lado las acciones y explicaciones de los hombres sobre su realidad esta cargada de una intención; por otro lado, los hechos sociales estudiados por las ciencias del hombre también se desarrollan bajo cierta intencionalidad, por lo que "la explicación científica de la conducta social debe servirse del mismo entramado conceptual utilizado por los propios agentes sociales" (10)

Surge así el llamado, silogismo práctico, que proporciona a las ciencias sociales de algo ausente en su metodología, dirá Von Wright, que es el modelo para la explicación en las ciencias sociales. Schütz afirma que los hechos y sucesos del hombre revelan estructuras intrínsecas de significatividad, porque siempre el mundo social será para el hombre un mundo con significado, todo hecho social donde el hombre es agente, es un hecho que tiene significado para cada agente de acuerdo a su intencionalidad individual. Con Schütz se establece con mayor claridad la diferencia entre el estudio en ciencias naturales y ciencias sociales. Se explica que las construcciones científicas en las ciencias sociales son construcciones seguidas y continuas elaboradas sobre las construcciones de los agentes directos de los hechos.

Con las ideas de Ascombe y Schütz resurge nuevamente la tradición aristotélica o teleológica de la filosofía, y bajo sus ideas el surgimiento de la corriente "etnometodología", que es la búsqueda de las técnicas de análisis de los fenómenos sociales.

Es en este camino de la polémica entre las dos tendencias tradicionales donde cada una de ellas viene haciendo sus correcciones y aparece un elemento nuevo elaborado por la 2a. generación de la escuela de Frankfurt (Habermas y Apel), la relación entre la razón teórica y la razón práctica, también impulsada por C. Marx. Este nuevo elemento parte del razonamiento de que todo conocimiento tiene un interés, la razón humana esta imbricada de intereses.

En relación con este elemento Habermas distingue entre el interés en las ciencias naturales y el interés en las ciencias sociales, mientras para las primeras el interés es de dominio del hombre sobre la naturaleza; en las segundas el interés es emancipador, es orientar a las ciencias en la acción. Esta diferencia entre los intereses de las ciencias implica necesariamente una diferencia metodológica, aunque para Habermas no significa que deba haber un método absoluto, autónomo y definitivo, sino en todo caso, proponer la complementariedad de métodos. "Habermas y Apel llegan a la conclusión de que es posible una mediación dialéctica del Verstehen o comprensión hermenéutica mediante el Erklären o la cuasi explicación. Es decir, es posible y se debe hacer ciencia social crítica - hermenéutica con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación como la explicación por causas orientadas por el interés emancipativo" (11)

En el análisis de Habermas se da una importancia especial al lenguaje como reflejo de la razón, la cual es siempre intersubjetiva. Este planteamiento es totalmente opuesto al positivismo que establece como requisito de las ciencias el uso del lenguaje objetivo y universal, y por lo tanto niega la intersubjetividad en el razonamiento y el conocimiento.

Para Marlonés otra escuela digna de mencionar es la de Erlangen con su pensamiento constructivista que le da una solución al problema del origen del conocimiento, mientras para los hermenéutas no existe un principio del conocimiento claro, los constructivistas afirman que si bien no se puede hablar de un origen absoluto, sí es posible edificar sistemáticamente el lenguaje científico desde el principio particular de lo que es la vida cotidiana y el lenguaje cotidiano.

De acuerdo a lo que expone Marlonés en su libro sobre la polémica tratada, actualmente se le a dado mayor importancia a las condiciones histórico - sociales que antes, se ha visto más reconocimiento a los métodos históricos procesuales que a los lógicos y normativos.

En el postempirismo sobresale Lakatos, quien muestra que la ciencia no es tan clara y simple como lo presenta Popper, y se empieza a introducir dentro del mismo positivismo poperiano las consideraciones histórico - sociales, y más tarde será Kuhn quien con su obra: "La estructura de la revoluciones científicas" logra que definitivamente penetren esas consideraciones en la ciencia.

Th. Kuhn da la pauta para entender cuando es posible una revolución científica, " Sólo cuando las anomalías detectadas son reconocidas por la mayoría o por los miembros más influyentes de la comunidad científica, están dadas las condiciones para que haya una cambio de paradigma o de matriz disciplinar" (12)

Se introduce además la importancia del aspecto: proceso, en la construcción del conocimiento, con ello se encuentra que el desarrollo científico no tiene un carácter lineal ni acumulativo, y que los paradigmas tienen una dependencia de su contexto, se reconoce la pluralidad de métodos en la ciencia y con ello aparece el planteamiento de " todo vale" metodológico y se rompe así con la idea del método único.

Con el "todo se vale", se abre así el pluralismo metodológico y el paralelismo entre las ciencias y el contexto, en ocasiones de una manera un tanto exagerada. Bajo esta visión aparece la idea de la complejidad como razón de la realidad y de la ciencia. Todo tiene una multiplicidad de relaciones y determinaciones; ante este aspecto surge un planteamiento que intenta darle un rasgo de simplificación y claridad, será N. Luhmann quien con su

teoría de sistemas lo hace; teoría en donde de nueva cuenta queda fuera el sujeto con la idea de la autocomprensión objetiva, lo que Habermas llama: una forma superior de conciencia tecnocrática.

Más tarde va apareciendo una posición un poco más equilibrada, ya no se presentan visiones tan tajantes y absolutistas sobre el método pero, "Quedan sin duda muchas de las grandes preocupaciones que movilizan desde siempre a los grandes espíritus: La reflexión profunda sobre nuestro conocimiento, los supuestos con los que siempre trabajamos, la adecuación y rigor en el uso de los conceptos (...) vinculación entre la teoría y la praxis... Pero va creciendo el consenso acerca de algunas de estas cuestiones sin acentuar las aristas de la diferencia y sin el tono discriminador tan seguro que predominaba tan sólo hace tres décadas" (13)

Hasta aquí se presentó, de acuerdo al estudio realizado por Marlonés, una breve descripción de la evolución de la polémica entre las dos tendencias fundamentales de la filosofía de la ciencia, y de acuerdo a este proceso tenemos algunos de los planteamientos de la evolución de la tendencia materialista: Aristóteles, los hermenéutas, la escuela de Frankfurt, la teoría crítica, la complejidad.

Considero importante comprender esta polémica filosófica sobre la ciencia y el conocimiento ya que este es uno de los aspectos que llega a repercutir en las líneas de investigación que se promueven; en nuestro país continua predominando una visión positivista tanto a nivel del desarrollo de la ciencias, sean naturales o sociales, como de los procesos de conocimiento escolar. Aunque como menciona Pablo Latapí S., la pugna de los paradigmas teóricos llegan a ser beneficiosos pero también han traído efectos negativos al no corresponder a la realidad de los países latinoamericanos, se hace necesario no perder de vista este aspecto en el análisis de la investigación educativa.

Se puede plantear que la línea de la investigación - acción, bajo la cual se inscribe este trabajo, y que corresponde más a la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico bajo un enfoque cualitativo, tiene un sustento en ese sentido ya que este tipo de investigación "No basta con interpretar el mundo, de lo que se trata es de transformarlo" (Onceava tesis de Marx sobre Feuerbach) no busca la generalización de postulados o leyes, sino más bien el de transformar una realidad específica, tomar muy en cuenta el tipo de relación sujeto - objeto dentro de un contexto histórico - social concreto, valorar el papel del sujeto de conocimiento en un proceso transformador.

Es necesario presentar algunas de las ideas centrales de la investigación - acción para poder comprender la afirmación que anteriormente se anotó. Esto se presentará con base en los planteamientos desarrollados por John Elliot (Gran Bretaña) y de J. Luis Hidalgo (México) algunos de los iniciadores de esta línea de investigación en el ámbito educativo.

Se presentaran, en primer lugar, algunos de los resultados del análisis que sobre la investigación educativa en nuestro país, hacen Inés Castro y Graciela Guzmán desde un punto de vista de la política educativa y bajo un enfoque socio / histórico que contextualiza a la investigación educativa en México. Después se presentan algunas reflexiones más recientes de Pablo Latapí sobre el mismo asunto.

Problemas fundamentales sobre la investigación educativa en México.

Considerando un trabajo realizado por Inés Castro, Graciela Guzmán y Nina Villalba sobre una descripción de la investigación educativa en México, cuyo documento aparece en el cuaderno 7 del CESU de 1987, se presentan algunos datos y observaciones interesantes sobre esta temática.

Se tiene que la investigación educativa en nuestro país hasta antes de los 60s no aparece como una actividad propiamente profesional, los estudios realizados sobre educación eran estudios desarrollados desde el enfoque de una disciplina particular, ya sea la historia, la filosofía, el derecho, etc. que tomaban a la educación como un objeto más de estudio.

De acuerdo a las autoras, la investigación educativa en México surge como práctica profesional hasta los 60s., cuando investigadores de tiempo completo se dedican al estudio de la realidad educativa. Esta situación no es

fortuita, esta ligada a la importancia que adquiere la educación en ese momento del auge de la sociología funcionalista norteamericana en América Latina y a la propuesta desarrollista.

Las autoras mencionan el carácter que tienen los documentos que consultaron, en los cuales aparecen sobre todo estudios en los que predomina la información estadística sobre resultados finales de la práctica educativa formal y no se tocan aspectos del proceso social y cognitivo ligados a la práctica de la investigación educativa. Por esa razón se hace necesario presentar algunas ideas sobre la situación socio – económica ligada al desarrollo de la educación y posteriormente enmarcar dentro de ésta el desarrollo de la investigación educativa.

Desde la década de los 40s, en nuestro país se adopta el modelo de desarrollo industrial capitalista, modelo que propone el crecimiento económico a partir de la expansión de la producción industrial, esto hacia necesario un proceso de modernización tanto en el ámbito de la producción como de la sociedad en su conjunto. Durante dos décadas de intentos porque ese modelo funcionase, los resultados no eran los que se esperaban, no se ve el desarrollo armónico e integral anhelado, el desarrollo industrial se ve dominado por una severa inflación; se presenta un crecimiento significativo de una población marginal al lado de la concentración urbana; en conclusión, se muestra el fracaso de dicho modelo ya que lejos de propiciar el desarrollo autónomo lleva a una creciente dependencia económica del país.

Este resultado innegable lleva a los que impulsaron el modelo desarrollista a afirmar que las causas se deben a las deficiencias existentes en los países "atrasados", entre esas deficiencias se anotan: el debilitamiento del sistema educativo; la escasez de mano de obra calificada, la ausencia de modernos sistemas de producción. Desde otro enfoque, también se reconoce que dicho fracaso se debe al tipo de relación de los países subdesarrollados con los países de mayor desarrollo, una relación de dependencia que necesariamente limita sus posibilidades de manejo independiente.

Ahora, bien, ¿cuál fue la solución que propuso el Estado? pues fue de nueva cuenta una solución desde ese enfoque desarrollista, así se ve que la "ayuda externa" es la vía más adecuada para solucionar los problemas de inestabilidad que se habían producido y para superar el atraso socio-cultural que impedía el funcionamiento del modelo pretendido.

La idea de la "ayuda externa" fue muy apoyada por organismos internacionales como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la Agencia Internacional para el Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional. Con esta medida se genera una gran inversión extranjera que trajo la introducción de la ciencia y la tecnología de los países "desarrollados", aunado a ese apoyo se impone la idea del "esfuerzo interno" necesario para garantizar que la ayuda externa sirviera verdaderamente al proyecto desarrollista. Dicho "esfuerzo interno" traía consecuencias muy fuertes como la reorganización de las instituciones, de manera particular en el área educativa.

Es de esta manera que la educación adquiere un papel preponderante bajo la visión desarrollista, por un lado se considera que a través de ella se formarán los recursos humanos necesarios para la infraestructura productiva y por otro lado que es el instrumento más seguro para la implantación de la ideología burguesa moderna, ideología que se impone de forma particular bajo la idea de que "la educación es el medio seguro de la movilidad social", idea que aún subsiste en algunos sectores de la sociedad.

La situación antes planteada genera una serie de cambios en las políticas educativas en América Latina como son: expansión del sistema educativo, particularmente la primaria; "educación para todos" era la forma de garantizar la demanda social de educación y también contribuir a la instrucción y capacitación de los cuadros necesarios para el crecimiento económico y desarrollo de la sociedad.

"Como parte de los cambios operados en el ámbito educativo, la investigación sobre educación comenzó a adquirir fuerza en la década de los sesenta, ya para fundamentar políticas educativas, ya para apoyar procesos de renovación" (14)

Así es como se comienzan a crear, tanto por instituciones internacionales, organismos gubernamentales y algunas universidades; los institutos de investigación educativa que se dedicarían a esa actividad, sobre todo con el fin de apoyar el modelo de desarrollo y la política impuesta. Los trabajos de investigación estaban sustentados metodológicamente en las ciencias sociales desarrolladas por los Estados Unidos y Europa.

En nuestro país, las consecuencias del desgaste de las estrategias de desarrollo implantadas, como son: el deterioro económico y las movilizaciones de finales de los sesentas y principios de los setentas, hizo que se buscaran nuevas formas de hacer viable el desarrollo capitalista.

Entre las décadas de los 70s y los 80s cobra fuerza la actividad de la planeación, se le considera como el instrumento fundamental para la racionalización del proceso de desarrollo, en un primer momento es vista como una acción nacional necesaria en el ámbito económico y después se extiende a otros, particularmente al educativo. A mediados de los 70s se comienza a observar el fracaso de la política educativa que planteaba la expansión del sistema educativo nacional como la forma de asegurar el desarrollo económico, "Si bien se logró elevar el nivel de escolaridad y el porcentaje de la población con acceso al sistema educativo, esto no tuvo una repercusión directa en el crecimiento económico, y generó problemas al interior del sistema escolar que se expresaban básicamente en la masificación de la institución educativa y en el efecto acumulativo de la demanda social de educación" (15)

Ante tal situación se hacen nuevos ajustes y cambios en el sistema educativo. Algunos organismos internacionales (UNESCO) que tratan de explicar los resultados, la caracterizan como una "crisis de la educación" y también desde esta visión se trata de imponer líneas de solución. Entre esas líneas de solución es precisamente la planeación, que ya se venía trabajando con el proyecto de la expansión del sistema educativo nacional, sólo que ahora se ven integrados dos elementos distintos: se realizara desde la perspectiva de la "previsión de recursos humanos" y será una planeación integral, es decir que la planeación educativa es un subsistema dentro de la planeación global del desarrollo nacional, en pocas palabras, el predominio de lo económico sobre lo educativo, y la formación de recursos humanos para responder a la demanda del aparato productivo. Juan Prawda afirma que "el Plan Nacional de Educación elaborado durante 1977 constituyó el punto inicial del proceso de planeación educativa que enmarcó las acciones del sector durante 1978 - 82" (16)

Cabe señalar que la llamada "crisis de la educación" que es estudiada a escala mundial por investigadores como Coombs (1968) también es analizada bajo otros enfoques que aportan conceptos y planteamientos como los de Manacorda, que no son considerados en su real amplitud por no responder a la idea del desarrollismo.

Junto a la planeación se impulsará la investigación educativa y los programas innovadores; aunque la investigación se realizará "básicamente en función de los requerimientos de la planeación, ya sea elaborando diagnósticos sobre la realidad educativa, recogiendo datos estadísticos acerca de algún problema concreto o realizando estudios de seguimiento o evaluación" (17) por lo que la investigación educativa queda limitada como una actividad que sirva de apoyo a los proyectos de planeación global.

La investigación educativa como actividad profesional se ubica en nuestro país a principios de los 60s, y es cuando se crean los primeros centros de investigación. Esta se va transformando en una práctica especializada y se desarrolla estrechamente ligada al crecimiento del sistema educativo nacional, precisamente la propuesta desarrollista, al considerar a la educación como el motor del cambio social, impulsa la realización de estudios sobre la relación educación - sociedad.

El Plan de Once Años (periodo de Adolfo López Mateos) tenía como objetivo fundamental la expansión del sistema educativo que garantizará este servicio a toda la población en edad escolar con un mínimo de escolaridad. Así que el estudio para apoyar dicho plan, organizado por la Secretaria de Industria y Comercio no por la SEP; era un estudio de carácter estadístico y cuantitativo que brindó datos sobre la distribución del servicio y de su demanda real. Con el estudio realizado se afianzó aún más la visión desarrollista porque

concluía que en el factor socio-económico de las familias sí influía el nivel de escolaridad, y que por lo tanto a mayor educación se lograría mejorar el nivel económico de la sociedad.

En este primer momento de la investigación educativa por parte de la SEP no se pretendía que esta actividad sirviera para apoyar y sustentar las acciones y programas educativos sino para apoyar la política de expansión escolar que se había implantado como resultado de un proyecto político del gobierno.

Es en el periodo de los 70s y 80s que adquiere un gran impulso la investigación educativa por parte del sector oficial, que como ya se dijo, está ligado al proceso de planeación educativa. Según datos de la SEP (diagnóstico de investigación educativa) en 1981 existían 121 unidades (25 en el sector público federal, Latapí, 1980) de investigación dentro de distintas dependencias, las cuales no todas eran dependencias especialmente dedicadas a la investigación. Aunque se crea en ese periodo un centro ya especializado, el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN.

En el periodo de Luis Echeverría el proyecto económico buscaba un desarrollo más independiente, por lo que se da un impulso a la ciencia y la tecnología, bajo esta idea se crea el Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), en el primer documento de dicho organismo se proponía orientar las iniciativas en materia de ciencia y tecnología para el periodo de 76 – 82.

En el sector de los centros privados, en 1963, se crea el Centro de Estudios Educativos (CEE) instituto de investigación que se dedicó al estudio de la realidad educativa en el país. Este instituto nació a raíz de una reunión sobre el análisis de la situación educativa, pretendía ofrecer estudios científicos de la problemática educativa. Pablo Latapí, en 1969, realiza un diagnóstico de la educación nacional, con base en datos de otro documento (Fundamento Estadístico). Los estudios de este sector también tienen un enfoque funcionalista, aunque difiere respecto las conclusiones porque reconoce la desigualdad en la oferta por parte del Estado. El CEE amplía sus relaciones de carácter internacional, con la UNESCO, por ejemplo se abren otras áreas de la investigación, como la educación rural.

Además del CEE aparecen en los 70s otros centros de investigación como Fomento Cultural Educativo A.C. y el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.

Como consecuencia del auge petrolero en los años 76 – 82 se impulsa y diversifica la investigación sobre la planeación, evaluación, capacitación y otros temas de la educación nacional.

En el sector de la educación superior no existía esta actividad, es hacia los 70s cuando se inician los primeros trabajos de investigación, que generalmente están ligados al programa de “modernización” que se intenta implantar en las instituciones de educación superior, se enfocan a temas de la planeación y de la formación de recursos humanos. Los trabajos de este sector son estudios de carácter estadístico que tienden a impulsar la tecnología educativa.

Cabe destacar que en el sector de las escuelas de educación superior sí se presentan algunas iniciativas desligadas de la política de modernización que predomina en este periodo. Algunos de los institutos de educación superior que destacan por sus trabajos son: el Colegio de México, el IPN a través de su departamento de investigación educativa (CIEA), la UNAM con el CISE; también es importante reconocer el impulso a las publicaciones como Perfiles Educativos y Cuadernos de Investigación.

Por parte del sector externo encontramos al Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) fundado en 1951 y que jugó un papel destacado en las campañas de alfabetización, tenemos al Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) ya transformado en el CEUTES (Centro Universitario de Tecnología para la Salud). Fundamentalmente los trabajos de investigación de estos centros están dirigidos a la innovación educativa bajo el plano de la tecnología y la capacitación de recursos humanos.

La conclusión a la que llegan Inés Castro y Graciela Guzmán en su trabajo es que la investigación educativa en el país es bastante aislada y con una diversidad de enfoques por institutos también de diversas actividades, en donde la investigación de corte cualitativo aún es limitada.

Por otro lado tenemos que Pablo Latapí en 1980 elabora el Diagnóstico de la Investigación Educativa en México el cual es publicado en el Plan Maestro de Investigación Educativa y el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa., dicho diagnóstico coincide con el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981). El mismo Latapí reconoce que este diagnóstico es en términos tentativos ya que uno de los problemas de la investigación educativa en el país es la escasez de datos, la poca disponibilidad de estos y también lo complejo del asunto.

Ese diagnóstico lo realiza sobre siete aspectos que considera fundamentales:

- La base institucional.- La investigación educativa (IE) se desarrolla por diversas instituciones o centros, de muy diversas formas. Aproximadamente es realizada por 200 instituciones que se distribuyen entre las del sector público, el privado, el universitario y el denominado "externo". La mayoría de estos centros fueron creados en la década de los 70s con muy poca consolidación. Las publicaciones son escasas y de difícil acceso, ya que existen pocas revistas para ello. Existe poca comunicación entre las instituciones dedicadas a la IE y el gasto para esta, en comparación al gasto educativo es desproporcionado. Los centros o instituciones carecen de una organización y administración eficiente y adecuada, por ello afirma que "las unidades mexicanas de IE constituyen una base institucional débil e incipiente en relación con las necesidades de desarrollo educativo nacional y con la creciente capacidad del país para la investigación científica en general"(18)
- El personal.- Existe poca información sobre el número de investigadores y de su calificación académica, según datos de la SEP en 1981 se calculaban 900 investigadores en el país; de los cuales la mayoría contaban con pocos años de experiencia en ese campo. Las oportunidades de actualización de los investigadores es escasa y poco sistemática. No existe una política de formación de investigadores y de personal de apoyo a la investigación.
- Los proyectos de investigación.- No existe una idea clara sobre los enfoques y contenidos de la IE, hasta hace siete años predominaban los estudios sobre la educación formal escolarizada, particularmente sobre educación superior, es escasa la investigación en educación básica. No existe una lista de prioridades temáticas, de ahí su gran dispersión y no correspondencia entre el número de investigaciones hacia ciertos temas y las necesidades reales.
- Los recursos físicos.- Es bastante escaso el desarrollo de bibliotecas especializadas, existen de cuatro a cinco en todo el país; bancos de datos y archivos insuficientes y de poco acceso. Los servicios de documentación son insuficientes, mal organizados y poco utilizados. La mayoría se concentran en el Distrito Federal. El personal especializado en esa área es insuficiente. Latapí reconoce que empiezan a surgir algunos avances en ese sentido.
- El financiamiento.- A la fecha de ese diagnóstico se calcula que la cifra aproximada de apoyo financiero era de 2000 millones de pesos anuales, "el gasto nacional en IE sería equivalente al uno al millar del gasto federal en educación" (19). Sus principales fuentes son: la SEP, el GEFE (grupo integrado por la SEP, la SHCP y la SPP) y el PNIIE. En los años más recientes se observa un aumento pero se mantiene la relación respecto al gasto público. Existe poca comunicación entre las fuentes de financiamiento. Se reconoce además el financiamiento externo pero que este no es determinante.
- Los usos y efectos de la investigación educativa.- Latapí analiza este asunto bajo dos cuestiones: su influencia en la toma de decisiones en la política educativa y su influencia en los educadores prácticos. Existe una desvinculación entre las instituciones de IE y los que toman las decisiones, cuando esto se da es por el tránsito de los investigadores a puestos de la administración pública.. La participación de maestros

maestros en la tareas de la investigación es casi desconocida, generalmente a los maestros no se les prepara para el desarrollo e interés en la investigación educativa, además no se facilita la difusión de las investigaciones hacia los maestros.

- Las instancias de coordinación de la IE.- No existe suficiente articulación entre las instancias que coordinan la IE y esto ha hecho que continúe el desequilibrio geográfico de la IE desfavoreciendo a las instituciones de provincia. Existe poca información sobre la IE y su evaluación.

Dos de las conclusiones finales y fundamentales a las que llega Pablo Latapi son:

- El planteamiento de dos modelos de desarrollo de la IE: uno es que se logre conformar, coordinar u consolidar una red de unidades profesionales de IE que promueva la educación académica de personal de investigación; el otro modelo sería promover la investigación en el seno del sistema educativo en su conjunto, a través de los maestros y educadores y aspiraría a generar cambios en las actitudes de los educadores respecto su práctica "El sistema educativo empezaría a convertirse, así, en un laboratorio de experiencias de investigación que serían guiadas y recogidas por las instituciones especializadas" (20)
- La publicación del Plan Maestro de Investigación Educativa en donde se presenten respuestas a los problemas detectados.

A pesar de que tanto los estudios de Pablo Latapi como los de Inés Castro y Graciela Guzmán, no son completamente actualizados, si nos brindan un panorama general de la investigación educativa en nuestro país, y se observa que definitivamente no hay cambios sustanciales en las últimas fechas. Subsisten problemas graves de la IE en el país y eso en nada favorece a la educación nacional, particularmente a la educación básica, la cual no es reconocida en su justa dimensión dentro de la IE, en cierta forma existe una desvalorización hacia este nivel educativo.

Cabe mencionar la conclusión a la que llegan algunos investigadores de la educación en nuestro país, que emiten comunicados en la Jornada, en su comunicado 40, sobre "La investigación educativa en el sexenio", con fecha del 11 de agosto del 2000 afirman que a pesar de que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 se reconocía que la IE se alentaría para fundamentar la toma de decisiones y las guías políticas públicas, en realidad no se han cumplido dicho compromiso. (Ver en "Anexos de documentos de apoyo": Observatorio Ciudadano de la Educación).

Las dos líneas de investigación educativa: la cuantitativa y la cualitativa.

A pesar de que algunos estudiosos de la teoría del conocimiento han llegado a plantear las diferencias entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo, así como la diferencia entre la investigación en las ciencias naturales y las ciencias sociales (Schütz, Habermant); en nuestro país continúa subsistiendo como uno de los grandes debates dentro de la investigación en las ciencias sociales la discusión relacionada a los métodos utilizados, se pone a discusión que si la investigación de carácter cuantitativo es conveniente en estas ciencias o no, que si debería ser sólo la investigación de carácter cualitativo la más correcta para ellas, en fin, en algunos medios no se han podido poner de acuerdo en ello ya que se considera que sólo los métodos cuantitativos son fiables porque permiten tener un mayor grado de objetividad, lo que no sucede bajo la investigación cualitativa, "En las ciencias naturales ningún científico o filósofo pone en duda la relación entre la teoría y la investigación, ambas están estrechamente vinculadas, se condicionan y enriquecen mutuamente, participando en el progreso científico. Pero en las ciencias sociales, nos dice Selltiz (1965), existen pocas teorías que puedan ser eficazmente utilizadas para explicación y predicción, y añade, la investigación tiene con más frecuencia la función de contribuir al desarrollo de la teoría que a su comprobación"(21)

El problema anterior se mantiene dadas las ideas prejuiciosas sobre la diferencia entre ciencias naturales y ciencias sociales, pareciera que las primeras gozan de un mayor privilegio dentro del conocimiento humano sobre las segundas, se hacen comparaciones mecanicistas entre ambas sin que en realidad estas tengan la misma dinámica y problematización, mientras las primeras plantean problemáticas a las que no se les

dificulta aplicar el método científico, no existe una gran dificultad para conocer y entender las relaciones entre los diferentes objetos/sujetos de una realidad que se pretende estudiar; las segundas tienen una complejidad extrema ya que no fácilmente se puede separar el objeto y el sujeto del conocimiento, la subjetividad de la objetividad, aquí es necesario entender esa dialéctica de lo objetivo/subjetivo. Aunque ahora también esa dialéctica debería considerarse dentro de los estudios en las ciencias naturales.

Como ya se mencionó anteriormente, en la primer parte de este apartado, uno de los problemas en la investigación de las ciencias sociales es el dominio del paradigma positivista y su metodología cuantitativa; mucho se llega a criticar que en estas ciencias se utilicen métodos cualitativos porque ello hace que se presenten ambigüedades y contradicciones y no se comprueban los planteamientos, pero también por parte de los simpatizantes de los métodos cualitativos, estos hacen críticas al método cuantitativo porque lleva a la cosificación de las relaciones humanas, deshumaniza y busca leyes generales y naturales para realidades que no pueden ser comparables con las de las ciencias naturales. En años recientes viene tomando fuerza en las ciencias sociales, el paradigma cualitativo/crítico y han surgido métodos de investigación como: la etnografía, la investigación evaluación, la investigación – acción, la recapitulación (Ochoa R.) "la corriente filosófica cualitativa que va adquiriendo relevancia a partir de los ochenta y se está convirtiendo en un paradigma con amplitud a las perspectivas de la investigación social" (22). Aunque en nuestro país todavía este tipo de propuestas de investigación no se generalizan y difícilmente se difunden sus experiencias, considero que dados sus fundamentos filosófico-epistemológicos y metodológicos y el objeto de estudio de la pedagogía: la investigación de corte cualitativo es una alternativa para lograr una transformación en el ámbito educativo, particularmente en la situación concreta de la escuela/aula.

A continuación se presentan algunas de las diferencias substanciales entre la investigación cuantitativa y la cualitativa:

Cuantitativa:

- 1.- Basado en el paradigma positivista
- 2.- Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos
- 3.- Medición penetrante y controlada
- 4.- Objetivo, excluye los valores
- 5.- No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, reduccionista, hipotético-deductivo
- 6.- Orientado a los resultados
- 7.- Fiable, datos sólidos y repetibles
- 9.- Generalizables: estudios de casos múltiples con elaboración estadística
- 10.- Particularista y fragmentador
- 11.- Ahistórico
- 12.- No considera el contexto

Cualitativa:

- 1.- Basado en el paradigma de investigación interpretativo o hermenéutico
- 2.- Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa
- 3.- Observación naturalista y sin control estricto
- 4.- Subjetivo, valores explícitos
- 5.- Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista descriptivo e inductivo
- 6.- Orientado al estudio del proceso
- 7.- Valido: datos reales, ricos y profundos
- 8.- Estudios de casos aislados con tendencia a la generalización. Acepta la cuantificación cuando es sencilla y posible
- 9.- Holística
- 9.- Histórica
- 10.- Considera el contexto

Ahora bien el estudio o investigación dentro de la pedagogía o de las ciencias de la educación presenta problemas particulares, uno de estos es esa rivalidad entre las dos corrientes o paradigmas, esta rivalidad tendrá que aclararse al definir el objeto de estudio y de esa manera poder especificar las condiciones de dicho objeto de estudio; dicho objeto de estudio es la situación educativa, la práctica educativa la cual se materializa en tres niveles: la sociedad, la escuela y el aula; interrelacionadas entre sí, pero que en cada uno de esos niveles la situación del objeto de estudio es más específico.

En el nivel de la escuela/aula la situación educativa es más concreta, los aspectos específicos de ella son: los protagonistas: los docentes, los alumnos; las relaciones entre ellos, que se presentan como relaciones interpersonales con una carga afectiva que hacen más complejo ese objeto de estudio y no fácilmente medibles; la estructura institucional de la escuela donde se desarrolla la relación pedagógica y las formas concretas en como influye el contexto social; dicha situación educativa sólo puede ser entendida, comprendida y conocida a partir de la reflexión práctica compartida entre los sujetos situados dentro de esa práctica educativa.

Otro problema es que en muchas ocasiones la investigación educativa/pedagógica se ha tenido que apoyar de otras ciencias que están relacionadas con dicho objeto de estudio, como es la Psicología, en la cual predomina el paradigma cuantitativo, a partir del que se puede observar y cuantificar las conductas de los individuos, ver por ejemplo la tecnología educativa.

Algunos teóricos plantean que no es necesario que los paradigmas cuantitativo y cualitativo se antagonicen, que el paradigma cuantitativo es útil para la investigación en las áreas sociales para poder realizar cuantificaciones que permitan hacer análisis desde la óptica de la investigación cualitativa.

En realidad es poco el apoyo y promoción de investigaciones sobre los estudios concretos y cotidianos de la práctica educativa; lo que más se llega a desarrollar es la investigación estadística sobre problemas macros de la educación donde es más aceptable la investigación cuantitativa y la generalización de postulados o propuestas, pero en lo que se refiere a la investigación de las situaciones específicas de la práctica educativa, como lo es la situación escuela/aula, son muy escasos y poco promocionados; los que llegan a desarrollarse es porque existe un apoyo por instituciones externas o por agentes también externos. En el caso de la presente investigación; lo que interesa es precisamente el desarrollo de investigaciones de la situación educativa en su nivel más concreto, escuela/aula con el propósito de transformarla, con la intención de cambiarla hacia una educación que permita el desarrollo pleno del individuo, y que por el momento este propósito está lejos de llegar a cumplirse bajo la actual forma del desarrollo de la educación escolar.

No se intenta asumir una posición reduccionista de la problemática educativa en el país, es claro que no será posible alcanzar una educación completamente plena del ser humano en una sociedad autoritaria y deshumanizante; la escuela, la educación escolar por sí sola no podrá transformar a la sociedad sobre la que ella se sustenta; pero tampoco podemos esperar a que esa sociedad se transforme en una sociedad justa y humana para asumir el compromiso que tenemos ante los niños y jóvenes de la nación, el de brindarles lo que merecen como seres humanos, la posibilidad de ser y vivir plenamente. He ahí uno de los grandes retos para todos los que desempeñamos una labor educativa en las escuelas.

A continuación se presentan algunos puntos centrales de la investigación - acción como propuesta metodología para abordar y transformar la situación educativa.

La investigación – acción en la educación.

Este tipo de investigación es una de las líneas de investigación dentro del paradigma cualitativo y en los recientes años ha venido impulsándose en diferentes áreas de las ciencias sociales, una de ellas es la educación.

Uno de los iniciadores de la investigación - acción a nivel mundial es John Elliot en los años sesentas en el Reino Unido, en una época en que en ese país se inicia una reforma curricular de la educación "básica" (secondary modern school) y que llevaría a John Elliot y a un equipo de profesores a reconsiderar la

necesidad de transformar la conceptualización del curriculum a través de investigación realizada por los propios docentes. A partir de los trabajos realizados por John Elliot sustentados en las ideas de Stenhouse se comienzan a definir algunos puntos centrales de lo que se llegaría a llamar investigación - acción.

Igualmente en esa misma época la investigación - acción surge en América Latina, pero en este caso estaría más bien ligada a un movimiento de educación liberadora relacionado a procesos de concientización de la población marginada del campo, ejemplo de ellos son: Freire y Pinto.

ELEMENTOS BASICOS DE LA INVESTIGACION - ACCION.

Para considerar los elementos básicos de la investigación - acción expondré algunos de los puntos centrales del trabajo de Elliot, porque su trabajo sobre la investigación - acción esta muy relacionada al cambio educativo en el nivel básico de la educación

Elliot parte del reconocimiento de algunas relaciones fundamentales:

-Entre la educación y la enseñanza, relación que se define por el hecho de que la educación significa los fines de la enseñanza mientras que la enseñanza es la práctica educativa, es decir la forma concreta de la educación, para Elliot los fines de la enseñanza (educación) se ponen de manifiesto en la práctica de la enseñanza y en ella se expresan las cualidades intrínsecas de la enseñanza; los fines no están definidos con anterioridad de la práctica sino que se definen en la práctica misma, con esto pareciera que no existe una intención o guía de la práctica, como si se tratara de mero empirismo; a lo que se refiere es que en realidad los fines se concretan y se realizan en la práctica, esta idea se fundamenta en el reconocimiento de la relación dialéctica entre proceso - producto que en la visión tradicionalista es definitivamente diferente, en esta última son aspectos separados y relacionados pero de manera mecánica, en cambio para Elliot el proceso implica el producto y al mismo tiempo el producto va implicando el proceso, esta relación se concreta en lo que Schon llama "práctica reflexiva" y Elliot lo designa como "investigación - acción", en donde la práctica (enseñanza) es la traducción de los valores que determinan los fines a formas concretas de acción. La investigación - acción es un tipo de práctica reflexiva que busca mejorar esa concreción de los valores del proceso educativo.

- Otra de las relaciones reconocidas por John Elliot es la que se presenta entre enseñanza y la investigación, en la visión tradicionalista ambas se separan, son acciones que se realizan por agentes diferentes, y a veces también en ámbitos diversos o separados; ello se sustenta en la división y separación que tradicionalmente se hace entre la teoría y la práctica, los teóricos y los prácticos, el científico y el artesano, relación que ya a sido superada por la teoría del conocimiento pero que en la realidad continua subsistiendo.. Bajo la visión de la práctica reflexiva o investigación - acción, la enseñanza y la investigación se integran en una totalidad, son aspectos de un mismo proceso; la enseñanza se asume como una actividad de investigación, donde se genera continuamente una reflexión práctica que permite transformarla bajo construcciones teóricas que se originan de la práctica misma.

Reconocer esta relación implica superar la visión positivista sobre el conocimiento. Desde la perspectiva de la investigación - acción se presenta el perfeccionamiento de la enseñanza a la par que el perfeccionamiento del profesor como profesional, que constituyen las dos dimensiones del curriculum.

- De lo anterior se deriva una relación más, la que establece Elliot entre la enseñanza y el curriculum, en la concepción tradicionalista del curriculum esta entendido como el conjunto y selección de los conocimientos, conceptos, habilidades y destrezas; determinados de manera independiente del proceso pedagógico. La enseñanza no se asume como proceso reflexivo sobre el curriculum, se presenta una posición conservadora y protectora del curriculum que ha sido preestablecido desde afuera. Mientras que en la práctica reflexiva el curriculum es concebido como la selección, organización y estructura de los contenidos educativos, los métodos y formas de trabajo de los contenidos, los materiales, los tiempos, la organización institucional escolar y la organización social de los alumnos, todos estos elementos configuran las experiencias curriculares para los alumnos, a través de un tipo de práctica de los profesores. Las funciones curriculares no se derivan de

teorías curriculares que han sido comprobadas de manera alejada de la práctica sino que se construye a partir de la misma práctica. Son los profesores quienes deben seleccionar, configurar y organizar los contenidos del aprendizaje como una respuesta a las necesidades de significados de los alumnos. Se debe modificar y ajustar el mapa curricular a partir de las experiencias subjetivas de los alumnos. El curriculum es algo llegado a ser y no prefijado desde el exterior.

La práctica adquiere la categoría de hipótesis de acción para su comprobación; de ella se extraen los datos que servirán para ir elaborando teorías fundamentadas desde la práctica misma y que servirán para la continua transformación de la práctica educativa.

La elaboración teórica desde la perspectiva de la práctica reflexiva esta fundamentada en comprender la teoría y el conocimiento como procesos para la transformación de la realidad y no de la explicación de ella, y que por esa razón debe partir de los sujetos interesados en la realidad concreta y no de agentes externos o aislados.

De lo anterior se desprende que no se puede desarrollar el curriculum, desde la visión de la práctica reflexiva, sin que se presente el desarrollo profesional de los docentes. Esta cuestión sólo posible bajo una de las ideas centrales que plantea Elliot de la investigación - acción: la reflexión cooperativa de la práctica y las experiencias de los profesores, esta reflexión posibilita la crítica de la estructura del curriculum que configura su práctica y el desarrollo profesional del docente.

Esta práctica reflexiva significa una evaluación de la práctica de la enseñanza y que deberá basarse en las cualidades intrínsecas y no sólo de sus resultados

La investigación - acción permite unificar actividades que tradicionalmente se consideran por separado o diferentes, como son: las actividades de la enseñanza, la investigación educativa, el desarrollo curricular y la evaluación. Esta integración es fundamental para comprender y transformar la enseñanza y la educación bajo una visión integral del curriculum.

El objetivo de la investigación - acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos, no quiere decir que esto último no se dé. La producción y utilización del conocimiento se subordina al objetivo fundamental.

Es necesario analizar y cuestionar una situación que aparece en las ideas de John Elliot, este no hace referencia al apoyo teórico como algo fundamental para la reflexión práctica y ello podría entenderse como un desdén a la teoría, si aparece un reconocimiento especial de la práctica sobre la teoría, y desde luego que el docente puede llegar a reflexionar y analizar su práctica pero siempre estará limitada por sus "sistemas de analizadores" (Fernández), si estos están estructurados bajo una visión positivista o por una formación pedagógica escasa probablemente el nivel de reflexión y construcción teórica será igualmente escasa o limitada; aún cuando la reflexión cooperativa enriquece las ideas y conceptualizaciones teóricas ya apropiadas de los profesores. Si bien Elliot menciona la existencia del investigador externo, aclara que este debe ser sólo un promotor de la reflexión práctica.

Sobre este punto cabe reconocer la importancia del apoyo teórico en los procesos de reflexión conjunta de la práctica, pero este apoyo lo determinará el propio docente de acuerdo a sus necesidades teóricas que la reflexión de su práctica le marque. Al respecto Elliot establece una diferencia entre la construcción teórica desde la perspectiva convencional y desde el sentido común, este último es más acorde con el objetivo fundamental de la investigación - acción.

Entre algunas de las ventajas de la investigación - acción se presenta las siguientes:

- Posibilita el desarrollo de capacidades de juicio y discriminación en los profesores en sus situaciones concretas de su práctica.
- Desarrollo de curriculum bajo una visión integral.

- Desarrollo de la prudencia práctica
- Valora y reconoce la realidad concreta en la que se desarrolla la práctica educativa.
- Desarrollo de una sabiduría práctica.
- Los conocimientos no se almacenan como postulados teóricos.
- La abstracción teórica subordinada a la sabiduría práctica la cual se basa en la experiencia concreta

John Elliot plantea algunas de las implicaciones de la investigación - acción haciendo una diferencia entre: investigación educativa e investigación sobre la educación; la primera es una investigación donde quien investiga es parte del hecho, es sujeto y objeto de investigación, mientras que en la investigación sobre la educación se investiga sobre algo al que no se pertenece. Estas implicaciones son:

- 1.- La investigación educativa utiliza conceptos sensibilizadores y la investigación sobre la educación utiliza conceptos definidos.
- 2.- Los datos de la investigación educativa son de tipo cualitativos y los datos de la investigación sobre la educación son de tipo cuantitativo.
- 3.- La investigación educativa trata de desarrollar teoría sustantiva de la acción mientras que la investigación sobre la educación trata de desarrollar teoría formal.
- 4.- La investigación educativa adopta el método de estudios cualitativos de casos y la investigación sobre la educación el método experimental.
- 5.- La investigación educativa generaliza de manera natural y la investigación sobre la educación generaliza de manera formal
- 6.- Los conceptos en la investigación educativa son a posteriori y en la investigación sobre la educación son a priori.
- 7.- En la investigación educativa el profesor y los alumnos son participantes activos en el proceso de la investigación mientras que en la investigación sobre la educación se les considera como objetos de la investigación. (problema de la relación sujeto/objeto, subjetividad/objetividad)
- 8.- Las técnicas de recolección de datos en la investigación educativa son por ejemplo; la observación participante y la entrevista informal y en la investigación sobre la educación son: la observación no participante y la entrevista formal.

Considero que no necesariamente se debe rechazar totalmente alguno de los dos tipos de investigación, la investigación sobre la educación, que sin duda es la que más apoyo a tenido, puede ser de gran apoyo para la investigación educativa, se podrían generar procesos de investigación integrando ambas líneas; aunque es necesario impulsar la investigación educativa porque es aquella que puede responder mejor a los problemas concretos y la búsqueda de alternativas de solución sin dejar de contemplar el contexto de la problemática, además porque hasta el momento es un tipo de investigación que se comienza a promover y estamos en vías de valorar sus beneficios en las transformaciones de realidades concretas.

Con las experiencias vividas por John Elliot en investigación - acción en distintas escuelas del Reino Unido, logra definir en algunos de sus libros una serie de características de la investigación - acción:

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores.
- El propósito de la investigación- acción consiste en profundizar la comprensión del profesor sobre sus problemas.
- Adopta una postura teórica donde la acción se va suspendiendo como se vaya comprendiendo más profundamente el problema.
- Construir un guión que permita ir comprendiendo todos los elementos que influyen en el problema y las relaciones entre ellos.
- Se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación problema.
- Lo que sucede o la situación problemática es descrita con el lenguaje de los propios participantes
- Permite un diálogo libre de trabas y un mayor flujo de la información entre los participantes.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION - ACCION EN MEXICO.

En nuestro país han venido desarrollándose algunas experiencias de investigación - acción en el ámbito educativo, pero aún son limitadas y poco difundidas: entre las experiencias que se conocen son los trabajos desarrollados por: Juan Luis Hidalgo, a nivel de la educación básica y normal; Rojas Soriano, en la enseñanza a nivel superior en el área de las ciencias sociales y Anita Barabtarlo, enfocados a la formación de docentes. Esto no quiere decir que no existan otras experiencias sobre investigación - acción más específicas de la práctica docente, recientemente la SEP publica algunas investigaciones educativas que se realizan por parte de grupos de profesores y se pueden encontrar en revistas que conforman el acervo bibliográfico de los Centros de Maestros.

En este trabajo mencionaré algunas ideas y propuestas de Juan Luis Hidalgo dado que sus planteamientos están más relacionados con las dificultades y situaciones en que la investigación educativa se ha desarrollado con profesores de educación básica y porque analiza las posibilidades y limitantes de que el profesor realice investigación de su práctica educativa.

En primer lugar, el surgimiento de la idea del docente investigador surge del impulso que adquiere la investigación educativa en nuestro país, en las décadas de los 60s y 70s como resultado de la situación socioeconómica de la nación que requería perfeccionar la docencia., claro desde un punto de vista funcionalista. La investigación por el docente nace como un proceso alternativo que critica la visión tradicionalista de la investigación y del conocimiento, la investigación - acción de los profesores busca más bien la transformación de la educación. Este proceso está muy ligado a procesos políticos crítico del magisterio disidente que no sólo buscaban la transformación académica, consideraba que esa transformación estaba vinculada a transformaciones más profundas, de carácter social y político. Si bien esta es una propuesta de grupos transformistas del magisterio que llegan a considerar que es fundamental la lucha en ambos campos: el académico y el político, habría que entender que esta situación, por los vicios que se presentan en la lucha política, puede convertirse en un obstáculo para continuar un proceso reflexivo que pueda ir transformando la práctica docente.

En relación a la investigación - acción de docente son pocos los datos que existen, Hidalgo menciona los Talleres de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México.

Hidalgo, a partir de las experiencias que ha presenciado, plantea la existencia de resistencias en los docentes para asumir la investigación educativa, estas resistencias no son hacia la investigación en general sino hacia las investigaciones que no son significativas para los profesores, que generalmente son las que promueven las instituciones de investigación y muchas de las veces no ayudan y apoyan el trabajo del profesor; sí se llega a interesar por investigaciones que están más relacionadas con su problemática educativa y que les ayuden a explicar su quehacer, "existe una creciente preferencia por la investigación cualitativa, la perspectiva etnográfica, que se basa en el protagonismo cotidiano de los involucrados en el hecho educativo, las estrategias constructivistas y las investigaciones del trabajo del aula" (23)

Los talleres a los que hace referencia Hidalgo muestran un predominio, por parte de los profesores, hacia la investigación sobre temáticas de carácter técnico e instrumental, métodos de enseñanza, pero a pesar de eso es rescatable la oportunidad que representan estas experiencias para que el profesor comience a problematizar la realidad educativa desde su propia posición, la posibilidad de la reflexión crítica colectiva que permiten considerar sus limitantes y carencias, así como la concientización de su papel protagónico para el cambio en la educación.

También, de las observaciones hechas en esas experiencias, encontró tres tipos de posibilidades para que el docente incorpore la investigación a su práctica, pero al mismo tiempo la presencia de condiciones y características de los profesores que se convierten en obstáculos para que desarrollen estrategias de investigación. Las posibilidades que plantea Hidalgo son las siguientes:

- Las posibilidades están de acuerdo a su formación profesional.
- Las posibilidades están de acuerdo a la organización institucional.
- Las posibilidades para problematizar y explicarse las dificultades que enfrenta en su quehacer educativo, es decir, que cuente con ciertos elementos conceptuales.

Respecto al primer plano, existe una división de opiniones, por un lado se piensa que los profesores que han tenido una formación normalista no cuentan con una formación que les permita asumir la investigación en su práctica pero por otro lado, se plantea que la formación académica no es determinante, se tienen que tomar en cuenta otros factores como los procesos y las experiencias vividas y la forma en como se asumen y significan los procesos educativos; para Hidalgo si existe un amplio campo de posibilidades para que el docente incorpore la investigación a su quehacer a partir de cómo se asume como sujeto y construye sus saberes. Este planteamiento de Hidalgo parte de sus experiencias con profesores que se han incorporado a procesos de investigación, aunque habría que preguntarse sobre: ¿qué porcentaje representan estos profesores en relación al magisterio? y ¿en qué condiciones se desarrollaron esas experiencias?

En cuanto al segundo plano, también se observan opiniones encontradas; se reconoce un cambio positivo hacia la investigación en las escuelas, pero esta se encuentra todavía limitada por un enfoque más bien administrativo, que repercuten en los problemas que oficialmente interesan como son problemas de matrícula, índices de aprobación y reprobación. Pero al mismo tiempo se generan procesos bajo una perspectiva que realmente significa la investigación para la transformación de la realidad educativa.

El último plano esta dado por la práctica crítica y el compromiso social que tenga el profesor, es decir desde que el docente asuma su actividad educativa de manera crítica y comprometida existen los fundamentos para el desarrollo de la problematización y reflexión crítica, tiene la disposición para desarrollar la práctica reflexiva de la que habla Elliot.

Sobre las características que encontró en los docentes y que pueden ser un obstáculo para adquirir y desarrollar estrategias de investigación están:

- El docente tiende a sobrevalorar su experiencia laboral.
- Pocos hábitos de lectura y escritura.
- Un nivel limitado de referentes bibliográficos y existencia de visiones y prejuicios que lo llevan a plantearse problemas simples o verificacionistas
- La conceptualización de la docencia como algo distinto de la investigación.

La incipiente incorporación del docente a la investigación que tiende a ser cada vez mas amplia presenta problemas derivados de las condiciones planteadas anteriormente; esos procesos reflexivos no dejan de ser una actividad de lo más próximo como son:

- La adecuación y forma de abordar el programa.
- Las estrategias didácticas
- Los métodos y las técnicas de enseñanza.

Respecto a las experiencias de investigación de los docentes existen algunas cuestiones que es necesario valorar: las investigaciones que desarrollan los docentes están más centrados en los problemas del aula que en las determinaciones sociales, la fundamentación teórica de la reflexión docente es posible bajo un enfoque constructivista y la situación privilegiada del docente como el protagonista que realiza y constituye las acciones educativas cotidianas. §

Al igual que John Elliot, Juan Luis Hidalgo conecta en estos procesos de investigación - acción dos procesos integrados como un todo: por un lado el proceso de capacitación o profesionalización, lo que Elliot llama, el desarrollo profesional del docente; y por otro lado, los procesos de transformación pedagógica y que Elliot menciona como el desarrollo del curriculum. Esto nos habla de las virtudes que tiene el desarrollo de la investigación - acción o investigación del docente bajo el enfoque constructivista, pero en realidad existe

fuertes problemas que no facilitan el desarrollo de este tipo de procesos en las escuelas de educación básica y que son difíciles de resolver, no quiere decir que no se puedan impulsar y fortalecer estas prácticas de investigación cuando existe un compromiso por transformar y mejorar la educación de nuestros niños y jóvenes. Es necesario conocer y comprender la situación concreta en la que los profesores de educación básica desarrollan su quehacer educativo, es necesario difundir las experiencias que se vienen desarrollando en las escuelas, es necesario ir creando una comunidad de docentes - investigadores que construyan y divulguen fundamentos teóricos, a partir de sus experiencias de práctica reflexiva, que vayan siendo un apoyo a los docentes ampliando sus sistemas de analizadores.

Otro de los estudios que también reconoce la posibilidad de integrar la docencia y la investigación es el realizado por Anita Barabtarlo, propone la investigación participativa o la investigación - acción como una alternativa didáctica para la formación docente porque le permite la construcción del objeto de estudio, donde además, dicho objeto de estudio está constituido por el mismo sujeto; esta propuesta se sustenta en el aprendizaje grupal que permite la construcción teórico - pedagógica "retroalimentando la práctica con la teoría y la teoría con la práctica, así la misma construcción es parte del proceso de formación" (24)

Barabtarlo utiliza la investigación - acción como enfoque para el desarrollo de una didáctica de formación de formadores, la investigación - acción permite el desarrollo intelectual necesario para que el educador asuma su práctica con una visión crítica y constructiva, logrando la integración de la docencia - investigación.

La propuesta de docencia - investigación busca: la ruptura del binomio conocimiento - poder, reconceptualizar la actividad docente, recuperar el saber docente, posibilitar la formación de un profesorado crítico, analítico, creativo y transformador. En el binomio investigación - acción los profesores construyen y se forman en el proceso, es decir, que el espacio de la docencia es entendido como tarea de construcción permanente.

Esta propuesta parte de la necesidad de cambiar al docente en un ser pensante porque "El proceso de socialización del docente lo convierte en un ser enajenado y enajenante. En este contexto, la investigación es el eje o hilo conductor de una didáctica innovadora para iniciar, como parte de la formación, un proceso de desideologización, de desajenación" (25) y plantea que "La investigación, en esta didáctica de formación significa problematizar, cuestionar la realidad (de la cual el sujeto es parte), para descubrir a partir de lo aparente, y en los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria, las condiciones sociales reales, formativas, de la idiosincrasia, para el logro de una conciencia crítica" (26)

Uno de los sustentos principales de los trabajos de Anita Barabtarlo para la construcción de una didáctica de la formación de educadores es la revisión crítica y permanente de los mismos educadores bajo un trabajo colectivo y participativo. "El objetivo principal de la didáctica es la formación a partir del desarrollo de las potencialidades de los sujetos para aprender a pensar"(27)

Los trabajos realizados por Barabtarlo fueron realizados en talleres de diferentes ámbitos educativos:

- Un seminario de investigación a nivel superior.
- En la Escuela Normal Superior para realizar una reforma curricular.
- En la Dirección General de Educación Especial de la SEP, para abordar los problemas que se habían detectado en los procesos de actualización de los docentes en ese nivel.
- En un programa institucional de la Dirección General de Orientación Vocacional y de la Facultad de Psicología para la titulación de sus alumnos.
- El último, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM., para un curso de Didáctica que complementará su formación profesional.

Se reconoce por parte de la investigadora que en ninguno de los talleres se logró consolidar un grupo democrático, que hipotéticamente se proponía en la propuesta, pero que sí logró el inicio de un proceso de trabajo colectivo; reconoce también que se requiere de un proceso lento y articulado para la toma de conciencia y de transformación del sujeto educativo.

Otras de las experiencias de investigación - acción desarrolladas en nuestro país son los trabajos de Rojas Soriano y entre algunas de estas experiencias tenemos las siguientes:

- Con estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en el semestre lectivo 1994-I en la materia de Metodología II, en donde se trata que los alumnos vivencien una enseñanza tradicionalista.
- Con maestros normalistas, donde se busca que los profesores observen cómo al asumir el rol de alumnos repetimos ciertas actitudes que criticamos en nuestros alumnos, un aprendizaje tradicionalista.
- Con niños de cuarto grado de primaria, donde se desarrolló un curso sobre aspectos básicos de la investigación.

Estas tres experiencias permiten encontrar ventajas de la investigación - acción en el proceso enseñanza - aprendizaje y al mismo tiempo algunos de los problemas de su puesta en práctica, y que sin embargo, dichos problemas se pueden ir solucionando gracias a la misma metodología propuesta.

Rojas Soriano, a partir de estas experiencias concluye que estas permitieron "formular diversas cuestiones sobre la presencia de la filosofía positivista en el proceso educativo y sobre nuestro papel como docentes y estudiantes en la transformación del medio social y escolar"(28)

En nuestro país la investigación - acción como línea metodológica de la enseñanza es muy reciente y necesariamente presenta en estos momentos varios elementos problematizadores, sin embargo, viene a ser una alternativa para el cambio educativo con una óptica distinta al positivismo.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1) ELLIOT, John, La Investigación como base de la Enseñanza. Pag. 28
- 2) 2) BAHENA, Tenorio J. Técnicas de investigación documental. Pag. 2
- 3) BRAVO, Ma. Teresa y otros, Cuaderno No. 7 del CESU. Pag. 7
- 4) LATAPI, Sarre Pablo, La investigación educativa en México. pag. 14
- 5) MARLONES, J.M. Filosofía de las ciencias humanas. Pag. 26
- 6) Ibidem, pag. 30
- 7) Ibidem, pag. 35
- 8) Ibidem, pag. 38
- 9) Ibidem, pag. 39
- 10) Ibidem, pag. 45
- 11) Ibidem, pags. 48 y 49
- 12) Ibidem, pag. 52
- 13) Ibidem, 56
- 14) BRAVO, Op. cit., pag. 14
- 15) Ibidem, pag. 16
- 16) PRAWDA, Juan, Teoría y praxis de la planeació educativa en México. pag. 74
- 17) BRAVO, Op. cit. Pag.21
- 18) LATAPI, Op. Cit., pag. 19
- 19) Ibidem, pag. 32
- 20) Ibidem, pag. 39
- 21) JIMENEZ, Op. cit. pag. 66
- 22) Ibidem, pag. 65
- 23) HIDALGO, Op. cit. pag. 24
- 24) BARABTARLO, Op. cit.pag. 126
- 25) Ibidem,pag. 127
- 26) Ibidem,pag. 127
- 27) Ibidem,pag. 129
- 28) ROJAS, Soriano, Investigación - acción en el aula. pag. 16

LA PROFESIONALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE.

La docencia como profesión.

Considerar la docencia como una profesión implica hacer cambios importantes en la conceptualización que se tiene de la docencia y de la tarea de enseñar, así como de la formación y actualización de los profesores. Cualquier actividad que sea reconocida bajo la categoría de profesión obliga a responsabilidades y formas de asumirla con una visión distinta a como se presenta en las actividades consideradas técnicas o semiprofesionales.

Normalmente la categoría de profesión que es aplicada a ciertas actividades sociales y productivas está relacionada a los años de estudio y preparación escolar, en nuestra sociedad a aquel que ha logrado "sobrevivir" a la vida escolar durante tantos años es merecedor del diploma o documento que certifique esa categoría.

En el contexto actual en que la educación escolar, se ha ampliado a grandes proporciones, que enfrenta grandes problemas y retos ante las necesidades y demandas sociales, la docencia como actividad social no puede más que ser valorada en esa categoría de profesión, pero no sólo por los años de preparación sino por la forma que este trabajo se asume y realiza.

Uno de los grandes problemas en esta cuestión de la profesión docente, al igual que en algunas otras profesiones, es la existencia de una "discontinuidad entre la formación docente y la realidad de la práctica docente" (1), en realidad el maestro aprende a enseñar enseñando, es en la práctica real cuando se aprende a ser maestro, tiene que aprender a comprender, valorar, analizar y definir sus acciones dentro del contexto concreto de la escuela y del aula, es ahí donde enfrenta sus imágenes iniciales del ser maestro (de cuando él era estudiante), sus conocimientos adquiridos durante su carrera profesional. Cuando el profesionista se integra al trabajo se inicia todo un proceso de aprendizaje (algunos lo llaman socialización) que será determinante para asumirse o no como verdadero profesional.

LA PRACTICA DOCENTE ANTE LOS RETOS DE UNA EDUCACION DE CALIDAD EN EL NIVEL DE EDUCACION BASICA.

La educación básica y la normal son las prioridades de la actual reforma educativa que se ha establecido en la política educativa en el país, la educación básica comprendida por el nivel preescolar, la primaria y la secundaria. En los últimos años de esta reforma cobra singular importancia el alcanzar la calidad de la educación ya que se considera que en relación al problema de la cobertura, en los primeros años de reforma se ha logrado en cierta medida su cumplimiento, ahora la gran mayoría de los niños y jóvenes asisten a la escuela, se reconoce que si bien este es un gran logro pero ha carecido de una mejora en la calidad del servicio educativo. De ahí que ahora, alcanzar la calidad de la educación es uno de los retos fundamentales de la reforma educativa.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 se establece como tarea prioritaria la calidad y entre algunas de las estrategias es fundamental la formación y actualización del magisterio que permita su constante perfeccionamiento (profesionalización) porque esto permitirá la mejora de la práctica de los profesores de estos niveles educativos." Los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación. Como la investigación y la experiencia han mostrado una y otra vez, los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos para la enseñanza son útiles sólo como instrumentos de trabajo en manos de los educadores"

Si bien mejorar la calidad de la educación en la educación básica es una de las tareas prioritarias en varios países, porque la realidad viene mostrando que los resultados en la formación escolar de los niños y jóvenes tiene serias deficiencias, el nivel académico es menor de lo que se espera (ver los resultados del examen de

ingreso a nivel bachillerato), igual se notan problemas en su formación de cultura general y de aspectos actitudinales y orientación personal y profesional; esta tarea no es nada fácil porque son variados y complejos los aspectos que influyen en el desarrollo de la educación escolar

Uno de los aspectos que más se valora en la reforma educativa es la formación y la actualización del magisterio de educación básica. Desde el inicio de la reforma educativa se llevan a cabo algunas acciones encaminadas a generar un programa de actualización de los profesores en servicio, este programa pretende ser una alternativa oficial y general para lograr la profesionalización del magisterio (PEAM, PAM y desde 1995 el ProNAP) que permita la mejora de la práctica docente y consecuentemente la calidad en la educación básica, aunque hasta la fecha no existe una evaluación profunda sobre esos procesos de actualización (cursos y talleres), lo más reciente es un análisis de los resultados del examen que se aplica cada ciclo escolar a uno de los grupos de alumnos que atiende cada profesor (Evaluar para mejorar, SEP, 2000), estos resultados muestran que la mayoría de las escuelas no están logrando las mejoras esperadas. Esto es así porque la actualización o más precisamente la profesionalización de los docentes es un trabajo que requiere un conocimiento más profundo de la práctica docente, de las condiciones en que esta se desarrolla, de las conceptualizaciones que predominan en los mismos profesores en torno de ella y de los procesos a través de los cuales el docente aprende a ser docente.

Por lo anterior se puede afirmar que el reto por una educación de calidad implica también un reto por profesionalizar al magisterio, al docente; su trabajo está íntimamente ligado a una mejora de la educación, aunque no es única y exclusivamente su responsabilidad pero en sus manos sí está mucha de esa posibilidad.

Enfoquémonos un poco a la problemática de la práctica docente, en la actualidad aún está muy determinada por concepciones tradicionalistas que ya no responden a la nueva dinámica y las condiciones sociales, culturales y económicas de la sociedad, es por ello que se reconoce la necesidad de su actualización y mejoramiento.

Es la práctica docente la que tendríamos que analizar para tener un conocimiento claro que permita comprender los problemas concretos que en ella se enfrentan y poder definir los obstáculos a superar, mientras no se tome en cuenta la realidad objetiva del trabajo docente será difícil que las propuestas educativa y de perfeccionamiento docente sean viables. Son pocos los estudios sobre la práctica docente contextualizada. Algunos de ellos abordan el estudio de la práctica docente desde distintos enfoques, bajo la visión de la tecnología educativa, la sociología, la filosofía y otros desde la gestión escolar.

En la práctica docente al igual que en el proceso educativo se encuentra toda una complejidad de condiciones y procesos que requieren para su comprensión no cerrarse a una sola línea de investigación. Por un lado están las condiciones relacionadas al docente; a su formación profesional, a sus características personales y culturales, a sus experiencias dentro del ámbito escolar desde su condición de estudiante y como profesor, a sus conceptualizaciones o teorías pedagógicas que ha construido; por otro lado están las condiciones concretas del espacio escolar en donde desempeña su trabajo, como son las relaciones laborales y personales con sus colegas, los directivos, alumnos y padres de familia, los espacios físicos y recursos materiales y toda la estructura y dinámica escolar.

Algunos de los rasgos que se presentan en el sistema educativo nacional de la educación básica son: la gran mayoría de los profesores tienen más de 30 o 35 años de edad, la mayoría fueron formados bajo los esquemas del positivismo y del conductismo, los que fueron formados en las escuelas normales recibieron la preparación cuando este nivel aún no adquiría el carácter profesional, otros fueron formados en las escuelas de educación superior en alguna áreas específicas del conocimiento (este es un rasgo particular de los profesores de las secundarias técnicas no así de las secundarias generales o de las primarias) que no recibieron una formación para la docencia. La gran mayoría de los profesores han superado la etapa que algunos llamas de "principiantes", es decir que cuentan con cierta experiencia acumulada, la cual ha estado determinada por una estructura escolar burocratizada y rígida, esa experiencia le ha permitido al docente construir sus propias teorías o conceptualizaciones que a veces llegan a ser un obstáculo para el desarrollo y mejoramiento docente.

Los profesores enfrentan serios problemas que ponen en entredicho sus conceptualizaciones con la realidad, por un lado él se presiona y establece estrategias para mejorar el aprendizaje de sus alumnos y se encuentra constantemente que los resultados no son lo que esperaba y surgen las quejas constantes del profesor: ¿por qué

no aprenden los alumnos?, ¿no estudian los alumnos?, ¿no ponen atención, no tienen interés?, ¿los padres no ponen atención a sus hijos?, el profesor en pocas ocasiones llega a poner en tela de juicio su trabajo, su desempeño. Esta situación ocasiona que algunos docentes caigan en la frustración y desesperación y otros llegan a sumir una actitud de indiferencia. Como ya se mencionó anteriormente, en la actualidad la SEP y el SNTE han establecido un Programa para la Actualización y del magisterio, los profesores han sido incorporados a un proceso de actualización (ProNAP) y los resultados recientes; tanto los que vivencia el profesor y los que se plantean en el documento de la SEP, "Evaluar para mejorar" no son nada halagadores, colocan a la mayoría de las escuelas oficiales de todo el país en el parámetro de medio o bajo y una minoría en un nivel bueno; además se presenta una gran disparidad entre algunos y otros de los Estados. Cabe preguntarse: ¿Qué es lo que está pasando? ¿Cuál es el problema en la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos? ¿Qué sucede con los procesos de actualización, no responden a los verdaderos problemas del trabajo docente?

Entre las conclusiones de la SEP hay algunas interesantes como:

- No todas las escuelas caracterizadas en un buen y muy buen nivel son escuelas que tienen todos y los mejores recursos, entre ellas también existen escuelas con escasos recursos y de zonas marginadas.
- Las escuelas que entran el parámetro de buenas y muy buen nivel se caracterizan por una mejor organización y estructura en cuanto a sus relaciones laborales y personales, un liderazgo pedagógico por parte de los directivos más abiertos

Si bien los resultados de este estudio no puede ser tomado para hacer conclusiones generales y tajantes, de hecho el documento así lo plantea, también es cierto que sí representa una muestra de la realidad de la educación escolar a nivel nacional, se requiere más que un examen de conocimientos y habilidades cognitivas para conocer verdaderamente las condiciones y problemas existentes en la práctica docente.

Hace falta adentrarse al estudio de la práctica docente situada en su contexto real y no sólo desde el exterior. Ya existen algunos estudios más cercanos, desgraciadamente la mayoría no son propiamente en nuestro país pero pueden ser de mucho apoyo para comprender esa realidad y los problemas que en ella subsisten y al mismo tiempo definir algunas alternativas para la profesionalización del docente. Entre estos estudios están los de Cesar Coll (la interacción dentro del aula), Michael Fullan (gestión escolar), Cecilia Fierro (gestión escolar) y otros que brevemente se presentan en este trabajo..

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla) en su ponencia sobre "Calidad y Eficiencia de los Profesores" en el Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica realizado en la Cd. de México en 1997, menciona cinco tipos de investigaciones sobre el ámbito de la enseñanza analizados por Shulman:

- Proceso - producto
- Procesos del pensamiento y conocimiento del profesor
- El profesor experimentado y el profesor principiante
- Conocimiento didáctico del contenido
- La ecología de la clase

Plantea varios aspectos importantes de dichos estudios, entre estos afirma que el estudio de proceso producto aunque suena un tanto eficientista no puede ser desechado ya que en realidad siempre se esperan resultados de un tipo de proceso, en este caso si se logra modificar la práctica docente (vista esta desde un punto de vista integral) necesariamente habrá equis resultados, los cuales tampoco pueden determinarse a priori. Aquí el proceso es visto en forma integral no sólo como "cualidades" o "capacidades" técnicas del docente.

Uno de los estudios que más le interesa a Carlos Marcelo es el de la "ecología de la clase", este enfoque de investigación sobre la enseñanza es más integral que los otros, en él se parte de que existe una relación entre el ambiente, los conceptos y percepciones de las personas. Se pretende estudiar y describir lo que ocurre en el aula a partir de las percepciones y significados que tanto docentes como alumnos le atribuyen a esa realidad.

Cuatro aspectos centrales de este tipo de investigación son: explicar las relaciones recíprocas entre el ambiente y las personas, concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos donde profesores y alumnos intercambian informaciones, se influyen mutuamente, considera las relaciones ambiente - personas no sólo en su contexto inmediato sino también la influencia de contextos más amplios y también toma muy en cuenta las actitudes e ideas de las personas y no sólo sus conductas.

De acuerdo a Yinser (1987), retomado por Marcelo, el análisis de la ecología de la clase se da en tres aspectos:

- La estructura social.- se refiere a la dinámica organizativa de la clase a partir del análisis de las actividades de aprendizaje (relaciones interpersonales)
- La estructura académica.- a partir de las tareas que realiza el alumno para su aprendizaje y que pueden considerarse como: el número de participaciones, tipo de participaciones que se les demanda, el espacio y tiempo estipulado para realizarlas (relaciones del alumno y el contenido académico)
- La estructura cognitiva del profesor y el alumnos.- las creencias, actitudes, teorías y conocimientos que sirven para explicar patrones de conducta.

Este tipo de investigación requiere el uso de observación participante con apoyo de registros narrativos, entrevistas u otro tipo de métodos cualitativos.

Carlos Marcelo hace referencia a otra propuesta de investigación diseñada por Brophy y Porter, un modelo aún más complejo y amplio que las propuestas del modelo proceso-producto. Este modelo considera tres tipos de variables contextuales que influyen en la enseñanza y en los profesores:

- 1.- La experiencia personal y profesional de los profesores, las características de la clase, el tipo de escuela y factores externos (políticos, materiales, normas ...)
- 2.- Los procesos de pensamiento de los profesores relacionados con: la planeación de la enseñanza, el conocimiento de los contenidos, cómo enseñarlo, las necesidades de los alumnos que son consideradas por los profesores,
- 3.- Los relacionados a la enseñanza interactiva: las rutinas de los profesores en la actividad diaria, las acciones que se desarrollan de acuerdo a lo planeado y las decisiones tomadas para ajustar el plan a las necesidades de la clase.
- Marcelo agrega a estas una cuarta, los componentes sociales y académicos

En estas propuestas de investigación, el ponente enfatiza que "la enseñanza no se desarrolla en el vacío, que existe un currículum oficial y un currículum real, el que concretan los docentes a partir del grado de autonomía y capacidad para tomar decisiones; cuestión íntimamente relacionado con la cultura escolar. Se hace referencia a la importancia del análisis de la cultura escolar como fenómeno que diferencia a las escuelas, y facilita o dificulta los procesos de cambio" (2)

Uno de los estudios interesantes sobre la enseñanza y la escuela es desarrollado por Michael Fullan y Andy Hargreaves, mencionan que el trabajo docente en las escuelas de educación básica se halla caracterizado por el aislamiento, la sobrecarga, el mito colectivo y la competencia desaprovechada. Es grave el problema del aislamiento o individualismo que predomina en el trabajo de los profesores, se convierte en un verdadero obstáculo para el cambio, el docente al no lograr cambios substanciales en la mejora de la educación de los alumnos llega al cansancio y agotamiento lo cual lo orilla a la rutina; dice que actualmente la escuela no es interesante ni para los profesores ni para los alumnos, se está en ella por mero cumplimiento, sin ninguna motivación intrínseca. Las causas del aislamiento son: el miedo a la crítica, a expresarse; existen menos riesgos de equivocarse si no se habla, también es la estructura organizativa de la escuela que lleva a una sobrecarga de trabajo burocrático y lo refuerzan conceptos cerrados y limitados del currículum, propone que "Derribar el muro del individualismo es uno de los objetivos básicos por los cuales vale la pena luchar" (3) pero sin dejar de tener cuidado en procesos de trabajo colectivo ya que existen algunas características negativas, entre ellas menciona: la "balcanización", "el trabajo en equipo fácil" y "el trabajo en equipo artificial", y establece la necesidad de promover el trabajo colectivo reconociendo al docente como un sujeto total y la escuela total, donde no se niegue el docente en su ser personal y al mismo tiempo como profesional

"...las culturas del trabajo en equipo son muy complejas. No se pueden crear de la noche a la mañana. Muchas formas de trabajo en equipo son superficiales, parciales e incluso contraproducentes. No es posible tener culturas fuertes del trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo. Debemos evitar aplastar la individualidad en el impulso de eliminar el individualismo" (4).

Propone así el desarrollo de un "profesionalismo interactivo" que se sustenta en que "no habrá mejora sin el maestro", esta propuesta consiste en:

- Las culturas del trabajo en equipo.
- Las normas de mejora sostenidas donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio
- La reflexión en, sobre y para la práctica, en la que se respeta el desarrollo personal e individual, juntos con la evaluación y el desarrollo colectivos
- Una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

Y aclara que esta propuesta implica redefinir el rol de los profesores y de las condiciones en las que labora. Su concepto de docentes totales es fundamental en esta propuesta ya que es necesaria la integración de los procesos de desarrollo personal con las estrategias de mejora en la escuela y evitar lo que sucede en algunos programas de desarrollo profesional, que subestiman a los docentes sobre sus pensamientos, sus intereses, sus teorías, sus necesidades y lo que pueden hacer, se les trata como técnicos de la educación; se requiere necesariamente un cambio paralelo en la organización y el trabajo escolar, lograr la "escuela total" que propone Michael-Fullan.

El cambio de la estructura y dinámica escolar también significa un gran reto para nuestro sistema educativo nacional porque los esquemas y estructuras que en las escuelas subsiste manifiestan serios problemas correlacionados con una "lucha por el poder", el autoritarismo, jerarquías, relaciones laborales y personales viciadas. Por ejemplo la toma de decisiones sigue siendo vertical y burocrático, en los directivos, a pesar de haber sido incorporados a procesos de actualización, subsisten entre ellos demasiadas resistencias y actitudes/obstáculo para cambiar el trabajo escolar y asumir el curriculum en forma integral. Esa lucha por el poder ocasiona que los directivos fortalezcan el aislamiento, la división y la competencias negativa entre los profesores y si existe esa necesidad es quizá porque ellos tampoco cuentan con los elementos teórico conceptuales suficientes para asumirse como líderes pedagógicos. Además sería interesante conocer el perfil profesional que caracteriza a los directivos de las escuelas y las formas como son asignados a dichos puestos.

Ante esta situación el docente tiene algunas alternativas, o entrar a una constante lucha pedagógica y laboral en su centro de trabajo y para ello se requiere tanto de su compromiso profesional como de una permanente formación pedagógica que le brinde los elementos conceptuales para fundamentar sus opiniones e ideas, o en otro caso caer en los procesos de simulación en que cada quien hace como que trabaja y se compromete y que "todo va bien" o en el mayor de los casos, en que cada quien continua su "trabajo aislado" dentro de su "mundo aislado" de las cuatro paredes. El trabajo docente más que ninguna otra profesión es una de las que más se desarrolla en el aislamiento; en especial la secundaria.

Mientras el proceso de transformación por una educación de calidad no logre romper con esas estructuras y esquemas rígidas y autoritarias de las escuelas será muy poco probable lograr el cambio deseado. Según el estudio de la SEP si existen escuelas donde se ha logrado conformar trabajos colegiados, trabajos colectivos orientados a la mejora de la enseñanza, pero son una minoría, ¿por qué? ¿Qué hacer ante esta situación?

Son varios los involucrados en esta tarea por mejorar la enseñanza, ¿quien debe empezar y cómo? Considero que corresponde a los profesores asumiéndose como profesionales de una labor social que implica un compromiso ético y cultural, ya que sólo así podrá lograr también su desarrollo personal, preguntemos ¿si podemos continuar realizando nuestro trabajo, en el que permanecemos la mayor parte de nuestras horas del día, la mayor parte de la vida, sin sentir satisfacción por lo que hacemos y logramos, si vale la pena vivir la vida cumpliendo sólo por cumplir lo que otros dicen que debo hacer?

Podemos comenzar ese proceso desde el interior de nuestros centros pero no de manera aislada, es necesario el trabajo conjunto, es necesario conformar los equipos de trabajo que permita articular e integrar las experiencias

y los conocimientos que como profesores tenemos para la elaboración de proyectos para la mejora de la enseñanza. No es nada fácil pero ¿qué preferimos? continuar como hasta ahora o intentar un cambio.

CONCEPTUALIZACION DE LA DOCENCIA COMO PROFESION.

Hablar de la docencia como profesión requiere diferenciar entre formación inicial y formación permanente. En nuestro país son las escuelas normales y la Universidad Nacional Autónoma de México las instituciones que primeramente asumieron la tarea de la formación del profesorado, más tarde han aparecido otras instituciones como la UPN y algunas universidades privadas.

En relación a la formación inicial, es a partir de la posguerra en que los estudios universitarios van dejando de ser espacios de estudio para la élite y bajo las nuevas condiciones socio - económicas las universidades se ven vinculadas con el desarrollo del país, se crea un nuevo mercado laboral, la docencia; y se amplía la gama de estudios profesionales, ello implicó la necesidad de profesionalizar la docencia.

Algunos antecedentes sobre la formación del profesorado para la educación básica, media superior y superior son los siguientes:

- Después de la guerra de independencia no existía un sistema de formación especializado para el ejercicio docente, en ese momento es considerada como una profesión libre y la instrucción elemental estaba a cargo de corporaciones civiles, particulares y la iglesia. Bastaba un examen de conocimientos para que el ayuntamiento autorizara el ejercicio docente.
- Es la Compañía Lancasteriana quien asume en primer momento la tarea de formar a los maestros de educación elemental.
- En 1867, con los liberales en el poder se presenta mayor injerencia del Estado sobre la instrucción primaria, y el magisterio se transforma ahora en una profesión del Estado.
- Los orígenes sobre estudios de pedagogía en la Universidad datan de 1881, iniciados por Justo Sierra.
- Entre 1885 y 1910 el gobierno federal busca unificar y centralizar la instrucción primaria en todo el país. Se suprime la Compañía Lancasteriana y la Fundación Vidal Alcocer, el gobierno federal asume el control de las escuelas municipales. El gobierno federal transfiere a la Escuela Normal para Profesores del D.F.(ENM) la facultad para autorizar el ejercicio docente y la educación primaria que dependía de la Junta Superior pasa, en 1896, a depender de la Dirección General de Instrucción Pública
- Es en 1910 que se funda la Escuela Nacional de Altos Estudios y se incorpora un curso de pedagogía. En donde queda establecido que el objetivo prioritario de dicha escuela es la formación de profesores de escuelas secundarias y profesionales.
- En 1924 la Escuela de Altos Estudios se suprime y se sustituye por la Facultad de Graduados, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior; con ello se institucionalizó la formación universitaria para ejercer la docencia. Quedando la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Norma Superior como responsables de la capacitación para la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal.
- En 1929, cuando la universidad adquiere su autonomía, se separan la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. Esta última pasa a depender oficialmente de la SEP en 1942.
- Con Jaime Torres Bodett en la SEP, en 1943, se forma el SNTE, que desde su origen siempre estuvo ligado a los procesos o programas de formación docente, ya que en este ámbito también era muy amplio el grupo magisterial
- Para enfrentar el problema de la demanda de profesores de educación primaria y la carencia de profesores titulados la SEP decide fundar en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) cuya función era lograr titular a todos los profesores de educación primaria que no lo eran.
- Ya por separado la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras van desarrollando sus programas particulares. Los estudios de pedagogía de la Facultad son adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación y en 1935 se formalizó el plan de estudios para el grado de Maestro en Ciencias de la Educación para la formación de profesores para secundaria.

- preparatoria y normales (programa caracterizado sobre todo por una formación psicologista y escasa formación pedagógica)
- En 1954 la Facultad de Filosofía y Letras se traslada al campus universitario y el nombre de la carrera de Ciencias de la Educación pasa a ser Pedagogía, además se crea en 1955 el Colegio de Pedagogía. En este año existían en el país siete tipos diferentes de instituciones federales encargadas de formar a los maestros de educación primaria y secundaria: escuelas normales de educadoras, de primaria, superiores, de especialidades, de educación física, de música y el IFCM
 - En 1959 se reforman el plan y los programas de estudio de la educación normal, se integra por dos ciclos, uno preparatorio y el profesional. La educación secundaria pasa a ser un ciclo independiente y antecedente de la enseñanza normal
 - En la década de los 70s se generalizan actividades de formación y actualización docente, por un lado el IFCM continúa con sus funciones de agencia tituladora y además en ella aparecen los programas de licenciatura y posgrados en pedagogía para los profesores en servicio, por otro lado, en 1973, la Asamblea Nacional de Educación Normal plantea la necesidad de cumplir las perspectivas de los maestros a través de planes y programas de estudio de enseñanza normal que les permitiera salir con el título de maestro de primaria y con el certificado de bachillerato y con esto que dicha profesión adquiriera la categoría de estudios superiores. En 1975 se inician los cursos de licenciatura de educación preescolar y primaria a cargo de la Dirección General de Enseñanza Normal
 - Una de las acciones más importantes en este periodo es la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, como resultado de un compromiso del candidato del PRI a la presidencia de la república con el SNTE desde 1976. La organización, estructura y desempeño de esta institución de educación superior estuvo; como muchas reformas, cambios y proyectos relacionados con la formación del magisterio, muy influenciada por las disputas y negociaciones entre el gobierno federal (SEP) y los grupos e intereses sindicales. Al respecto se puede decir que mientras la SEP proponía que la universidad fuera un centro que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. De hecho esa diferencia implicaba una disputa por el control de dicha institución.
 - En enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes, se plantea la formulación de nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura para las escuelas normales y el bachillerato como su antecedente académico. Así el presidente Miguel de la Madrid publica el acuerdo mediante el cual todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura.
 - Después del descabezamiento del grupo dominante del SNTE y ya en negociación con el nuevo grupo sindical el gobierno federal plantea dos respuestas: el salario profesional y la carrera magisterial como vías para solucionar la crisis de la profesión docente que se había agudizado entre los 70s y 80s. Respuestas que se concretan con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992. Este Acuerdo se organizó bajo tres líneas estratégicas: la reorganización del sistema educativo (federalización), la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial. Este último punto está conformado por: a) el ofrecimiento de un salario profesional, b) la instauración de la carrera magisterial y c) la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores.

Respecto a la formación de docentes por parte de la UNAM, algunos estudios realizados por investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras muestran que en la formación de los docentes por parte de la universidad aparecen varios problemas, unos sobre los programas y sus distintas modificaciones, otros por la conformación de la planta docente y sus condiciones de contratación y trabajo, otro por las características de los estudiantes que ingresan a la carrera de pedagogía. En cuanto a los programas de estudio existen problemas fuertes sobre la orientación que deben tener, entre unas escuela y otras llegan a ser muy disímiles, predominan la orientación psicologista o sociológica y a veces filosófica. El cuerpo docente también tiene una variedad en su preparación profesional y el grado académico, son una minoría los que cuentan con un grado superior a la licenciatura; sus condiciones de contratación no permiten que el profesor se arraigue y lo motive por su labor, la mayoría no

tienen seguridad laboral. Los estudiantes que ingresan a estas escuelas o estudio tienen también una formación variada, pueden ser aquellos que ya cuentan con ciertos elementos pedagógicos y lo que no han obtenido ninguna preparación propedéutica, o sus intereses son muy variados.

Este trabajo no tiene el objetivo de hacer un estudio profundo sobre la formación de los docentes en el país en sus diferentes instituciones, lo que más interesa es tratar la profesión de la docencia desde el ámbito de los profesores de secundaria en servicio; en donde también es necesario hacer una distinción, por un lado la visión sobre la profesionalización de la docencia a partir de procesos convencionales de formación, haciendo extender los años de estudio y preparación académica a través de maestrías, diplomados, especialidades, y cursos; y por otro lado las propuestas de profesionalización de los profesores contextualizada en su práctica, lo que algunos llaman como: desarrollo profesional, desarrollo permanente profesional o formación continua en el centro (Nuñez Prieto, Chile); que son procesos que permiten la construcción colectiva del conocimiento pedagógico situado en la escuela.

En relación a los procesos convencionales, que son aquellos donde al docente desarrolla sus estudios ya de maestría, doctorado, especialidad, diplomados o cursos, si bien responde a algunas de sus necesidades, son procesos que no están directamente ligados a los problemas de su ámbito laboral cotidiano ya que por lo general en ese tipo de procesos de superación profesional se tratan temáticas teóricas generales. El docente se incorpora a procesos formales de actualización ya sea voluntaria u obligadamente, actualmente ha surgido una ola de estudios especializados en alguna problemática o área del conocimiento pedagógico, los hay desde cuestiones muy teóricas hasta las muy pragmáticas, estas opciones de estudio son brindadas por una variedad de escuelas de estudios superiores, ya públicas o privadas, UNAM, UPN, UAM, IPN, Normal Superior, Universidad del Valle, Tecnológico de Monterrey, la Universidad Iberoamericana y otras más. No es la mayoría de los profesores de educación básica los que se inscriben a estos cursos, las razones son distintas: el tiempo, distancias, costos y quizá el desinterés.

EL DOCENTE DE EDUCACION BASICA ANTE LA PROFESIONALIZACION DE SU PRACTICA.

En nuestro país, la profesionalización de la práctica docente en el nivel la educación básica representa una de las metas y retos sustanciales de la actual reforma educativa, siendo la profesionalización uno de los programas centrales para que el cambio educativo de calidad.

El programa que la SEP a diseñado para la profesionalización de los docentes de educación básica, Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), intenta ser una opción que combina estudios un tanto convencionales sobre temas específicos en alguna disciplina, con procesos de estudio y reflexión más ligados a la problemática cotidiana de la práctica docente. La forma como está conformado actualmente dicho programa es resultado de un proceso que se inicia con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 en el cual una de las líneas fundamentales para la transformación del sistema de educación básica es la revaloración del magisterio y es en este aspecto donde se coloca la profesionalización de la docencia como tarea clave. Este proceso se comienza con el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) 1992, con el que se inicia la incorporación de los maestros en servicio al proceso de actualización, después el Programa de Actualización de Maestros (PAM) 1993, que es un programa intensivo y corto para que los profesores conocieran los nuevos Planes y Programas de estudio; esas dos experiencias permitieron brindar elementos para la conformación en 1995 del ProNAP.

Se dice que la incorporación a este programa es voluntaria aunque existe la contraparte, si el profesor no está inscrito a dicho programa no es evaluado en un proceso llamado "Carrera Magisterial" que brinda la oportunidad de promoverse en un escalafón horizontal para mejorar el salario, entonces pareciera que ya no es tan voluntario porque a fin de cuentas el maestro se ve obligado a incorporarse a ese programa porque en realidad la mayoría de los profesores responden a una formación conductista, es decir, "hago esto porque voy a recibir algo". Evidentemente el ProNAP tiene beneficios ya que de alguna manera ha posibilitado e impulsado

condiciones que acercan al docente a experiencias y procesos que lo inician en procesos de reflexión sobre su práctica, sólo lo inician, faltan procesos de desarrollo docente más sistematizados y profundo; es indudable que hace falta hacer una revisión y evaluación de dicho programa porque aun subsisten muchos problemas sobre ese tipo de profesionalización y porque, a 7 años de este programa, no se han logrado cambios sustanciales en la profesionalización docente que se reflejen en una educación de calidad.

A continuación se presentan algunos aspectos centrales del ProNAP:

Los propósitos que se plantean parten de reconocer la actualización como un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio, atendiendo las necesidades de mejoramiento de su práctica docente, y que a través de ese proceso formativo los docentes se lograrán llevar a las aulas las modificaciones curriculares establecidas en la reforma educativa en la educación básica. Las metas iniciales están referidas a las "competencias profesionales básicas" las cuales se sintetizan en las siguientes:

- Un dominio de los contenidos de las asignaturas que imparte.
- Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos.
- Logren traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.

Se tendría que preguntar ¿qué tanto se han logrado dichos propósitos?.

Las características del ProNAP son:

- El estudio de los contenidos de las asignaturas se desarrolla en forma integral con el de sus enfoques pedagógicos para la enseñanza, que busca que los alumnos logren apropiarse de aquellos contenidos, y por lo tanto desarrollar o ampliar el conocimiento del desarrollo infantil y del adolescente y de sus condiciones concretas de los alumnos con los que trabaja.
- El logro de esas capacidades profesionales básicas requieren el desarrollo de habilidades intelectuales específicas: alta comprensión de material escrito, alta capacidad comunicativa oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para localizar, seleccionar y emplear información de diversas fuentes.
- La conjugación de propuestas nacionales y estatales.
- La flexibilidad necesaria, dadas las características heterogéneas de la población a atender, maestros frente a grupo, directivos, supervisores; medio social y cultural, edad, experiencia, género, historia familiar y profesional, además la escuela donde presta sus servicios.
- Desarrollo de modalidades formativas.

Los componentes del ProNAP son fundamentalmente tres: Centros de Maestros, Programas de Estudio y la Biblioteca para la Actualización.

Los Centros de Maestros.- El primero fue creado el 8 de mayo de 1996 y hasta el momento funcionan con regularidad 300 distribuidos entre las 31 de las 32 entidades federativas y 59 están en proceso de arranque y se piensa instalar 500 en total al final del 2000 (estos datos son de 1997)

Los Centros de Maestros son espacios de apoyo académico de los maestros de educación básica, en ellos existe una biblioteca, videoteca, audioteca básica, computadoras y aparatos de TV para su conexión a Edusat y espacios para el trabajo de equipos de profesores. Cuentan con un grupo de personal de apoyo: Coordinador General Académico y otro de Gestión, un bibliotecario y un grupo de asesores.

Los Programas de Estudio.- Estos son el núcleo fundamental de la actualización y se trabajan en modalidades formativas coherentes con los propósitos del ProNAP. Las modalidades desarrolladas hasta el momento son de tres tipos:

- a) Modalidades que tienden a crear un grupo de maestros para el estudio especializado en la enseñanza de las distintas asignaturas y niveles y grados de la educación, estos son los llamados Cursos Nacionales de Actualización, en relación a las asignaturas de la educación secundaria aún no existen para todas las asignaturas.
- b) Modalidades que tienden a mejorar progresivamente el grado de competencias didácticas, estos son los Talleres generales de actualización (TGA) y talleres impulsados de manera

particular desde los Centros de Maestros con el fin de ir vinculando mejor los procesos de actualización con las necesidades más específicas de los profesores y directivos.

- c) Modalidades que tienden a mejorar las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar

En todas estas modalidades la SEP en coordinación con los gobiernos estatales brindan los materiales impresos y audiograbados necesarios Libro para el maestro, guías de estudio, ficheros y libros de texto, todos ellos de manera gratuita para todos los profesores que se inscriban a cualquiera de las modalidades.

La biblioteca para la Actualización.- Es el conjunto de libros y cuadernos de trabajo que edita la SEP y se pone a disposición de los profesores de educación básica, directivos y supervisores, con el fin de que tengan la posibilidad de ir conformando una biblioteca básica para el desarrollo individual y colectivo de su estudio.

El programa de actualización y profesionalización que se está impulsando en nuestro país por parte de la SEP para los profesores de educación básica enfrenta muchos retos aún, como ya se mencionó, recientemente se publicó una evaluación de carácter nacional y los datos indican que subsisten problemas que se reflejan en los resultados sobre el rendimiento escolar de los alumnos, de esto se pueden concluir una variedad de cuestiones, una de ellas sería el analizar qué tanto y cómo ha cambiado la práctica del docente, y por último qué se ha avanzado o no en la profesionalización docente a partir del ProNAP.

En nuestro país, uno de los retos más importantes que tiene cualquier programa de actualización para los profesores de educación básica es lograr acercar la actualización a la escuela, y esta sería una de las tareas más urgentes. A través del ProNAP ¿se podrá lograr dicho acercamiento? Para que esto sea posible es necesario realizar algunas modificaciones en este programa que no alejen al profesor del contexto de su práctica. Pero no deben dejarse de lado otras opciones o vías que surjan de los propios profesores y escuelas. Los trabajos a través de los Consejos Técnicos y del Proyecto Escolar son algunas vías institucionales que pueden y deben ser rescatadas por los profesores; otros trabajos colegiados que logren constituirse en procesos de reflexión y estudio que permitan a los profesores apropiarse colectivamente, en forma sistemática y profunda, de los elementos teóricos necesarios para la "comprensión" de su actividad educativa, pueden ser vías óptimas para la profesionalización continua.

En este trabajo se coincide con Imbernon, quien afirma: "La capacidad profesional no se agota en la formación teórica, sino que se llega hasta el terreno práctico, donde se aplican las concepciones por las cuales se establece la acción docente" (5) y con Ingvarson (1987, citado por el mismo Imbernon en una ponencia, en el Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica, México nov. 1978): "la manera más eficaz de realizar la formación permanente es mediante el estudio, de forma cooperativa por parte de los mismos docentes, de los problemas y temas que forman parte de su intento de realizar una práctica coherente con sus valores educativos... Los objetivos de este enfoque posibilitan un mayor control sobre lo que puede considerarse como conocimiento válido para los profesores" (6)

En un estudio desarrollado por Imbernon y expuesto en la ponencia ya citada, encontramos cinco modalidades de profesionalización permanente que sería interesante conocer para ampliar la gama de opciones que se pueden impulsar y desarrollar en las escuelas con el apoyo institucional. Estas modalidades se fundamentan en la idea de la formación permanente.

1.- La formación orientada individualmente.

Este modelo se caracteriza porque cada profesor o profesora planifica y organiza las actividades que faciliten su propio aprendizaje. Este modelo se fundamenta en:

- Los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, a partir de sus experiencias, de lo que leen, de lo que conversan con sus compañeros de trabajo, de sus confrontaciones cotidianas con su práctica docente

- Los docentes aprende muchas cosas sin la presencia de un programa formal organizado.
- Se puede planificar la formación del profesorado con programas que faciliten el aprendizaje individualizado.

Parte de los siguientes supuestos:

- Los individuos pueden por si mismos orientar y dirigir sus propias necesidades, determinar sus objetivos y las actividades a desarrollar en sus tiempos y modos que más le convengan, y evaluar los resultados de sus procesos de aprendizaje.
- Los adultos aprenden mejor cuando ellos mismos planifican y eligen su propio proceso de aprendizaje.
- Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan objetivos y modalidades que responden mejor a sus expectativas.
- Los individuos tienen diferentes formas de aprender, de percibir y procesar la información, cada quien puede comprender e interpretar de diferente manera una misma información

Menciona que en una investigación de Lawrence se encontró que las actividades individualizadas cubren mejor sus expectativas que aquellas de carácter colectivo.

Las fases de esta modalidad son :

- 1.- Cada persona identifica lo que necesita o le interesa aprender de acuerdo a un problema determinado o para su superación profesional
- 2.- Diseña su plan, definiendo sus objetivos de aprendizaje y las actividades que requiere para lograrlos.
- 3.- Realiza las actividades de aprendizaje basándose en las formas que prefiera.
- 4.- Evalúa si el proceso de aprendizaje le ha permitido lograr sus objetivos, si ha cubierto sus necesidades e intereses, e identifica nuevos problemas o cuestionamientos, esta evaluación puede ser en forma escrita u oral

2.- El modelo de observación/evaluación.

En este modelo se requiere superar la idea prejuiciosa que existe entre el profesorado sobre la evaluación y que se niega a entenderla como un proceso que puede ser de gran ayuda al cambio de su práctica, también se requiere superar el aislamiento que predomina en el trabajo docente. Dos de las referencias fundamentales de este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. Y que la reflexión individual puede mejorar con la observación de otros.

Escuchar los puntos de vista de otros puede ayudar a mejorar sus perspectivas.

Este modelo requiere además de más tiempo porque con una sesión no son suficientes ni sólidas las observaciones.

Las fases de este modelo son:

- 1.- Una reunión anticipada entre el profesor y quien lo apoye en la observación para establecer los objetivos o el problema sobre el que se centraran las observaciones y los sistemas de observación y prever los problemas que se puedan presentar.
- 2.- Realización de la observación
- 3.- Analizar entre el profesor y el observador los datos obtenidos. Se recomienda hacer tres tipos de análisis: lo relacionado a lo que contribuye al aprendizaje, lo que interfiere en el aprendizaje y las que no contribuyen ni interfieren pero se les dedica mayor tiempo y energía
- 4.- Una reunión posobservación, en la que ambos reflexionen sobre los datos y lo que ha pasado.
- 5.- Se puede realizar un análisis sobre el proceso de observación con el fin de definir nuevas observaciones en caso de ser necesario y que este proceso vaya mejorando.

3.- El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza.

Este modelo se propone cuando los profesores o un grupo de ellos están implicados en una tarea de desarrollo curricular o el diseño de un programa para la mejora de la calidad en la escuela y la enseñanza. Los fundamentos de este se basan en estudios realizados sobre escuelas eficaces.

Para el desarrollo de este método se requiere que los profesores tengan conocimientos y estrategias que les permita desarrollar este tipo de procesos de formación, dicho conocimientos los puede ir adquiriendo a través de lecturas, discusiones, observaciones, conferencias, ensayo - error, actividades que ya significan un proceso formativo.

Este modelo se fundamenta en:

- El adulto aprende más eficazmente cuando tiene necesidad de conocer algo que le permita resolver un problema.
- Cuando las personas están más próximas a su trabajo comprenden mejor los requerimientos que necesitan para mejorarlo
- Los docentes adquieren conocimientos y estrategias a partir de su participación en la mejora de calidad de la escuela y del curriculum porque le permite hacerse consciente de las posiciones y situaciones reales de la escuela.

Los pasos necesarios :

- 1.- Identificación del problema o necesidad por parte del grupo de profesores, formalmente o informalmente.
- 2.- Buscar las respuesta al problema planteado, este paso puede llevar varias secciones y a veces se requiere que los profesores consulten al grueso de los colegas.
- 3.- Poner en marcha el plan de acción.
- 4.- Valorar si se han obtenido los resultados esperados, si los profesores no están satisfechos con ellos se inicia el paso primero.

Se aclara que si existen diversas experiencias de este tipo pero que son escasos los estudios sobre ellas.

4.- El modelo de entrenamiento.

En el modelo de entrenamiento, como en todos aquellos procesos más tradicionales sobre la formación permanente, los objetivos y los resultados están claramente definidos y se plantean en términos de conocimiento y habilidades que se deben adquirir, y se espera que esos resultados se vean reflejados en las actitudes de los profesores y se traspasen en el aula.

En este modelo las estrategias y actividades de formación son elegidas y planeadas por el formador y se supone que estas han de ayudar a los docentes para lograr los resultados. se tiene presente sus pensamientos y sus concepciones. También se acepta la participación de los profesores en esas actividades, que actúen como grupos de planificación.

Una de las concepciones básicas que sustenta este modelo es que existen comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidas en la clase, las cuales han sido comprobadas y avaladas por una serie de investigaciones sobre la enseñanza eficaz.

- Los profesores pueden modificar su comportamiento y desempeño, cuando se le muestra como se hace algo y él lo pueda reproducir.

El entrenamiento puede incluir actividades como: exploración de teoría, demostración de estrategias, prácticas en forma de simulación devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Se anota que es necesaria la discusión y la observación entre iguales sobre esas experiencias porque esto enriquece el entrenamiento. Se señala que también la observación entre iguales es positiva tanto para el profesor que es observado como para el que es observador. En este modelo se acepta tanto ayuda de los expertos como de los mismos profesores como formadores de ellos mismos, en muchas ocasiones es más aceptada la ayuda de los mismos compañeros como formadores que de un experto

Según Spark (1983) en términos generales, los pasos a seguir serían: diagnóstico, mediante una serie de observaciones sobre la forma de actuación de los profesores; definir los objetivos, de acuerdo a estos definir las

actividades de entrenamiento que pueden incluir: exploración de teoría, realizar demostraciones o prácticas y sesiones de devolución y discusión. En este modelo se requiere el seguimiento mediante la observación de los compañeros y de los formadores.

Sobre este modelo existe mayor número de estudios, los cuales han mostrado buenos resultados.

5.- El modelo indagativo o de investigación.

Este modelo puede adquirir diferentes formas, desde ser un proceso individual, grupal o de todo el personal docente de una escuela para desarrollarse en relación a la clase o escuela o como producto de un curso de investigación.

Algunos de sus fundamentos principales son:

- El profesor tiene la capacidad para formular cuestionamientos válidos sobre su práctica y plantearse objetivos para buscar su solución.
- El profesor es inteligente y puede plantearse una investigación en forma competente, basándose en su experiencia.
- Los docentes tienden a buscar datos en su realidad para responderse a preguntas o cuestionamientos de su práctica.
- Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos participan en la elaboración de sus preguntas y búsqueda de datos para solucionarlas.
- Uno de los más importantes es que, los profesores necesitan de la investigación porque a través de ella se desarrolla profesionalmente y resuelve problemas que le preocupan de su práctica, y al mismo tiempo se desarrolla como persona.

Este modelo lo sustentan ideas como las de Dewey y John Elliot quienes reconocen que los profesores necesitan de la "acción-reflexiva", donde se reconoce al profesor como "profesores innovadores", "los profesores como observadores participantes", como "investigadores sobre la acción" John Elliot es uno de los estudiosos sobre la educación que ha logrado desarrollar proyectos de investigación - acción en el Reino Unido, que es una de las perspectivas que han mostrado ser eficaces en la formación y perfeccionamiento docente, de un cambio en las escuelas desde la investigación, donde el propio profesor puede ayudarse a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza y el curriculum.

Los pasos que conforman este modelo son los siguientes:

- 1.- Identificación individual o grupal de un problema a partir de la observación o la discusión reflexiva e informal sobre los problemas observados por el grupo de profesores.
- 2.- Plantearse las formas de recopilación de información sobre el problema inicial, ya sea con el apoyo de material bibliográfico o de la realidad concreta; o ambas cosas.
- 3.- Análisis de los datos o información obtenida.
- 4.- Plantear y planear los cambios necesarios ha implementar.
- 5.- Volver a obtener nuevos datos para analizar los efectos de la intervención y decidir los cambios o modificaciones a lo planeado. Así también se va conformando un proceso de formación desde la problematización de la práctica.

Las ventajas del modelo están sustentadas en:

- La intervención o aplicación de innovaciones desde la participación del propio docente ayudan al cambio educativo.
- Se genera un proceso de formación permanente desde la práctica concreta de los profesores. Mejoran sus conocimientos, cambian sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación, el curriculum, etc.; desarrollan su pensamiento reflexivo, adquieren estrategias para la solución de problemas, desarrollan sus habilidades comunicativas, aprenden a tomar decisiones mejor sustentadas y en colaboración con otros.

Al desarrollarse este tipo de trabajos en una escuela: con el personal directivo, el formador y los profesores; todos se enfrentan a los problemas que preocupan en la escuela y la búsqueda de su solución a través de un programa de intervención o investigación, y al mismo tiempo se enriquece el conocimiento de cada uno de los participantes.

LA PRACTICA DOCENTE COMO PUNTO INICIAL PARA REFLEXIONAR Y TRANSFORMAR LA PRACTICA EDUCATIVA ESCOLAR.

Mucho se ha dicho sobre el papel protagónico del docente para la mejora de la educación escolar, en nuestro país se han propuesto y echado a andar programas y proyectos orientados a la actualización de éstos, así se busca la mejora de su práctica docente y al mismo tiempo se contribuye en la transformación de la educación.

Existen diversas experiencias que van desde talleres, cursos y seminarios que pretenden que el docente adquiera ciertas herramientas, habilidades y competencias que pueda incorporar a su práctica educativa; algunas más relacionadas a su práctica cotidiana y otras no tanto. En muchas ocasiones los profesores terminan algún curso o taller y regresan a sus aulas y no encuentran o no logran hacer una conexión de esa actividad y su labor cotidiana, llegan a concluir que "esta muy bien lo que se vio y aprendieron pero en la práctica es otra cosa".

Recientemente los programas de actualización que viene implementando la SEP para los maestros de educación básica están buscando lograr una relación más estrecha de esa actividad con la práctica docente, pero aún el efecto es limitado; las razones pueden ser diversas; desde los contenidos, la metodología de trabajo hasta las actitudes y disposiciones de los participantes, sus intereses, profesionales y personales.

Realmente el periodo que va desde el inicio del programa de actualización para los maestros de educación básica hasta la fecha es relativamente corto, durante este ha habido modificaciones y adecuaciones a dicho programa, también han cambiado algunas actitudes de los profesores; al principio se presentó una gran resistencia a ese tipo de procesos; primero, por la forma en que fueron implementados, la mayoría de los profesores los adoptaron como algo impuesto, como una obligación; no se dio un proceso de sensibilización que permitiera despertar en el maestro una necesidad e interés hacia su actualización, ¿se previó qué esto se daría en el camino de la actualización?; segundo, porque en realidad siempre es difícil romper con costumbres y rutinas que proporcionan cierta seguridad sobre lo que se realiza, la resistencia al cambio es una forma de protección a lo inseguro o lo diferente, y también porque lógicamente siempre que se inicia una nueva actividad o programa se incurren en errores y dificultades que no estaban previstas y que sólo en el camino se pueden ir reconociendo. Una más de las posibles razones, es que este programa como muchos de los emprendidos por el gobierno federal y la SEP desde hace décadas, en relación a la formación y actualización del magisterio, casi siempre han estado ligados a estímulos económicos (ahora carrera magisterial) que implican mejoras salariales.

Aunque a la fecha no existe una investigación o estudio sobre el desarrollo de estos procesos y sus resultados, podemos decir en términos generales y a partir de las observaciones que como participante se han obtenido, ahora ya son más los maestros que se incorporan a esos cursos y talleres con una actitud más positiva hacia el mejoramiento de su práctica docente. uno de los factores que ha influido para ello es que los profesores valoran de una manera singular el intercambio de experiencias entre ellos, de hecho así lo afirman cuando dicen que aprenden mucho de ese intercambio y se llevan buenas experiencias de los otros profesores. Es necesario aclarar que este intercambio muchas veces no se da propiamente como resultado de lo programado en los talleres o cursos sino como algo espontáneo y en ocasiones en tiempo fuera del taller. Otra aclaración que parece interesante hacer es que cuando se presenta la ocasión para ese intercambio los maestros se apasionan tanto que tienden a desviarse del propósito del taller y se genera la discusión sobre lo que verdaderamente interesa o preocupa al docente. desafortunadamente estas discusiones están caracterizadas por lo anecdótico, pocas veces se fundamentan en elementos teóricos. (se presenta lo que algunos teóricos llaman la sobrevaloración de la experiencia docente)

Como ya se mencionó anteriormente, uno de los retos principales del ProNAP es lograr acercar el programa de actualización a las escuelas, en este ciclo escolar (2000 -2001) los Talleres Generales de Actualización (TGAs) han previsto que la última sesión programada para finales del ciclo escolar se realice en cada una de las escuelas a cargo de sus directivos; es la primera vez que se llevará a cabo este trabajo y aún no se pueden hacer conclusiones definitivas.

En este apartado lo que interesa es explicar porque la práctica docente es un punto inicial para la reflexión y transformación de la práctica educativa escolar, y considerar las condiciones necesarias para que ello se posibilite.

En primer lugar, como docente y con la experiencia adquirida considero que una de las salidas a los problemas de la educación básica es que los profesores asumamos una actitud crítica y permanente sobre nuestro trabajo educativo en la escuela/aula, se puede decir que este es un gran reto, como ya se planteó en otro apartado, los maestros nos hemos encajonado en una dinámica rutinaria y por lo tanto irreflexiva que llega a convertirse en un fuerte obstáculo al cambio. Algunas de las causas de esa actitud acrítica son los problemas, que según Michael Fullan se dan en las escuelas: el burocratismo escolar, la "sobrecarga de trabajo", el "aislamiento", el "desperdigamiento de los esfuerzos" y la "desesperanza creciente"; aunque al mismo tiempo reconoce que al lado éstos se encuentran las fuerzas de cambio, una de ellas es el docente bajo con otra actitud, aquella que rompa con estereotipos e inercias. El docente necesita hacerse consciente de esta realidad para poder actuar sobre ella y transformarla y transformarse a si mismo; vivirse situado como profesional y como persona.

Por otro lado, también la experiencia nos ha mostrado que entre el profesorado si existe una preocupación por los problemas de su práctica, aunque esa preocupación toma diferentes formas entre los profesores; algunos la visualizan como problemas de orden externo a su práctica docente, causadas por los alumnos, los padres de familia o el contexto; y esto no es totalmente falso, el problema es que no se comprende en forma global e integral la correspondiente inclusión de la responsabilidad del profesor y la escuela, generalmente no es así, el maestro se desgasta en lamentaciones y quejas que no le permiten construir soluciones desde su papel protagonista. Otros profesores después de una lucha aislada por implementar cambios y mejoras en la práctica educativa escolar y del aula, llega a un momento de desgaste y agotamiento que lo orilla a la indiferencia y se encierra en ese círculo de la rutina e irreflexión.

Estos son algunos de los problemas y al mismo tiempo las razones que sustentan la propuesta de que la realización sistemática y teórico-práctica de la reflexión y análisis de la práctica docente por parte de los profesores, sea el punto de inicial para la transformación de la práctica educativa escolar.

Sobre la práctica docente tenemos que entender que el hecho educativo concretado en la escuela se conforma y desarrolla sobre la base de una variedad de factores y procesos, entre ellos uno de los más importantes es precisamente la práctica del docente que, al mismo tiempo es un componente del hecho educativo, toma una forma específica a partir de esa totalidad.

El hecho educativo escolar visto como totalidad, que no es la suma de las características de sus diferentes aspectos y procesos que la conforman es en si una realidad ya diferente a sus componentes, desde este punto de vista la práctica docente es tal a partir de la totalidad en la que se desarrolla. Todos los aspectos y procesos que conforman el hecho educativo escolar se interrelacionan e influyen mutuamente adquiriendo un significado específico y una forma particular. De esta manera tenemos que la práctica docente adquiere una forma específica y una dinámica a partir de todo el contexto en el que se desarrolla, pero así como es influida por los otros aspectos y procesos, ella también influye sobre dicha totalidad, por esa razón tenemos que al modificarse la práctica docente será posible una modificación en la práctica educativa escolar, claro que la modificación de la práctica docente es influida por esa totalidad; dadas las condiciones actuales del trabajo escolar existen obstáculos y problemas para el cambio, por eso es precisamente importante reconocer en la práctica docente las posibilidades de cambio siempre y cuando sea el docente uno de los principales involucrados, de otra manera no lo será

Ahora ¿por qué se propone a la práctica docente como ese punto de reflexión y cambio inicial?, porque es la relación docente - alumnos la relación sustancial del hecho educativo y en esa relación quiérase o no, el docente es sujeto social, tiene no sólo el espacio y condiciones sino también el compromiso de asumir un papel protagónico para lograr cada vez una mejora en la educación escolar, sólo él puede romper con los esquemas y prejuicios que limitan sus funciones y tareas educativas, es a fin de cuentas sobre quien recae el trabajo sustancial del proceso educativo escolar. Para ello se requiere que el docente logre tener conciencia constante de su labor.

Evidentemente esta tarea no es nada fácil, implica muchos problemas y retos, unos de ellos están en el mismo profesor, cuando tenga una mayor claridad y los "sistemas de analizadores" que le permitan comprender su trabajo, la enseñanza como su tarea central; podrá adquirir y adoptar una actitud de permanente crítica a su práctica docente, tendrá conciencia de lo que hace cotidianamente y logrará romper con esa práctica rutinaria que lo viene llevando al desinterés y la indiferencia. A la vez, este proceso le permitirá incidir en el cambio colectivo de la escuela contando con fundamentos más sólidos que hagan posible establecer y adecuar estrategias conjuntas de cambio hacia una escuela total.

Considero que la propuesta que este trabajo sustenta es una alternativa para abrir, dentro del mismo ámbito escolar, espacios de reflexión y análisis sobre la práctica docente; que al mismo tiempo que se orienten a la solución de problemas concretos que implica la "educación de calidad", también permitan que los profesores vayan adquiriendo y construyendo esquemas conceptuales que les sirvan para fundamentar sus acciones.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1) ROCKWELL, Elsie, Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. pag. 23
- 2) MARCELO, Carlos, en Encuentro Internacional sobre Formación de los Profesores de Educación Básica. Mexico 1997, ponencia " Calidad y Eficiencia de los Profesores" pag. 16
- 3) FULLAN, Michael, La escuela que queremos. pag. 25
- 4) Ibidem, pag. 108
- 5) IMBERNON, Francisco, en Encuentro Internacional sobre la Formación de los Profesores de Educación Básica. Mexico, 1997. Ponencia, "La Formación Permanente del Profesorado" pag. 12
- 6) Ibidem, pag. 17

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

EL CONSTRUCTIVISMO.

La propuesta pedagógica del constructivismo.

La escuela, queramos o no continua teniendo un papel fundamental para la sociedad, son millones y millones de personas que se encuentran insertas en ella, la política de los gobiernos en cualquier país la ubica dentro de uno de sus proyectos más importantes. Ante los grandes cambios que actualmente se viven en todo el mundo se hacen necesarios cambios que están sustentados en la educación de cada país. Pero hablar de cambios nos obliga a dejar claro lo siguiente: Nuestra sociedad en términos de "progreso", "desarrollo", "modernidad" impone cambios que permitan el "avance" conveniente y adecuado a esas ideas; pero partiendo de una visión crítica de la educación, que no niega la necesidad de cambios en lo educativo, plantearía cambios pero en una dirección distinta a la pretendida en los términos reduccionistas o de intereses elitistas, plantearía cambios que verdaderamente permitan una educación humanista, (en su sentido real, no demagógico), que busque el desarrollo integral de los hombres y mujeres como seres individuales pero también como seres sociales.

Hago este señalamiento porque todos podemos reconocer la necesidad de cambios, pero los cambios pueden responder a distintos intereses y los planteamientos por lo tanto serán diferentes.

En nuestro país, durante décadas se han venido promoviendo transformaciones y proyectos educativos tendientes a "adecuar" el Sistema Educativo Nacional: ya de una posición tradicionalista, una tecnología educativa, una educación activa, una didáctica crítica; que establecen diferentes formas y tipos de relación pedagógica entre el docente, el alumno y los contenidos. En cada una de ellas predominan sustentos filosóficos sobre la relación S - O que responden a fin de cuentas a las dos visiones fundamentales del conocimiento; algunas sustentadas más en fundamentos filosóficos positivistas y otras más en las ideas aristotélicas.

A pesar de la constante polémica entre ambas visiones dentro del ámbito educativo, es hoy más que nunca cuando se presenta una urgencia por fundamentar un cambio de fondo sobre la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje que se promueve en la escuela, es necesario que los docentes hagamos una revisión seria de nuestra concepción de educación, enseñanza, aprendizaje, conocimiento...

¿En qué medida podría afirmarse que existen actualmente las condiciones para un cambio de paradigma?, en los términos que lo plantea Manacorda, no lo tengo suficientemente claro, pero pareciera que así es, ya que la reciente situación mundial, los grandes problemas sociales, la agudización de las diferencias entre países pobres y ricos, el tema de la globalización, etc., ponen en la mesa de la reflexión la búsqueda de soluciones y cambios que realmente consideren los antagonismos innegables e irreconciliables de la sociedad. Probablemente la explicación positivista, que aún predomina, no es suficiente para responder a los actuales retos, en este caso los de la educación y en particular de la práctica escolar.

Considero que una de las propuestas teóricas actuales más acorde a la búsqueda de cambios significativos y sustanciales de la escuela puede ser precisamente el constructivismo, que se sustenta en bases sociológicas, filosóficas distintas al positivismo.

Para entender la propuesta del aprendizaje constructivista es necesario comprender algunos de los fundamentos teórico - filosóficos de dos de las corrientes pedagógicas que actualmente se encuentran en el debate pedagógico: el tradicionalismo y el constructivismo.

FUNDAMENTOS FILOSOFICOS - PEDAGOGICOS DEL CONSTRUCTIVISMO.

Tratar este asunto obliga a establecer los aspectos a los que me referiré al hablar de fundamentos filosófico - pedagógicos: por un lado se tratará de los fines de la educación, los valores que subyacen en los planteamientos educativos y el tipo de relación que se establece entre el S - O en el proceso de conocimiento, por otro lado las implicaciones pedagógicas que resultan de los anteriores aspectos.

En cuanto a la conceptualización constructivista es necesario aclarar que quizá sería muy pretencioso de mi parte, plantearme establecer los fundamentos filosófico – pedagógicos del constructivismo, considero que esta es una tarea que aún no ha sido desarrollada por los estudiosos del constructivismo y que requiere un estudio profundo y especial; y el presente trabajo no pretende este objetivo; aunque manifiesto sinceramente la necesidad de profundizar más sobre sus planteamientos para poder explicarme muchas dudas y lagunas teóricas que reconozco en mi formación, y que en particular interesan aclararme.

Cabe mencionar aquí que al hablar de fundamentación filosófica – pedagógica me preocupan principalmente las cuestiones de la enseñanza, desde su aspecto epistemológico y didáctico; entiendo que existen distintos niveles de análisis: la educación, la escuela y el proceso E – A, esto no significa que los fundamentos de un nivel a otro sean diferentes o contrarios sino que el grado de complejidad sí varía. Los fundamentos de un tipo de enseñanza tradicional o de la crítica tienen sus bases en distintos fundamentos filosófico – pedagógicos de la educación.

A la educación vista como un fenómeno social se le atribuye una función social, esta discusión que ya ha sido planteada por Margarita Panza, quien reconoce la existencia de posturas mecanísticas que le dan una función conservadora o transformadora a la educación, pero también reconoce una postura dialéctica, que considera la contradicción y el conflicto presentados en una sociedad heterogénea; citando a Sara Finkel: “no se descarta el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter...En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura” (1)

En términos generales dentro de la visión tradicionalista el fin de la educación es la transmisión de la cultura de una generación a otra y por lo tanto la formación de un individuo que se adapte a la realidad, esto implicará la conservación más que la transformación del estado actual de la sociedad.

En palabras de Durkheim tenemos que la educación :

“es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social” (2)

Y como también lo afirma Esther C. Pérez: “La transmisión cultural incluye contenidos “científicos” legitimados ...así como un conjunto de normas para que estas se practiquen” (3)

En estas concepciones se reconoce la reproducción de la tradición, entendiendo como tradición: el conservar y seguir haciendo lo que se ha venido haciendo durante años, sin modificar la esencia de las cosas. Esta visión refuerza el estado social ya existente, acepta una realidad armónica que sí requiere cambios, pero cambios que ayuden a conservar el equilibrio.

Bajo una visión crítica, que empieza manifestarse con la llamada didáctica crítica (en los años 70s) y más recientemente con el constructivismo, encontramos que la educación en su función social no tiene sólo ese carácter reproductor, sino también de cambio y ruptura, busca formar individuos integrales, capaces de elaborar una representación personal de su realidad para transformarla en bien del individuo y de la sociedad. Esta visión cuestiona la realidad, reconoce la presencia del conflicto permanente y por lo tanto de los cambios necesarios que ayuden a la solución de las contradicciones inherentes en la sociedad, la sociedad es vista como totalidad, es decir que no se puede fragmentar o aislar ninguno de sus elementos, cada uno de ellos son en sí parte de un todo, por lo tanto los problemas educativos, en cualquiera de sus niveles de expresión se deben estudiar y entender dentro de la complejidad de la realidad social.

Al contrario, en la visión tradicionalista la realidad es vista como un conjunto de elementos, que pueden ser aislados para analizarlos y establecer cambios que no lleguen a modificar esa “armonía social”.

Ahora, entrando a otro nivel de discusión, tenemos que la institución encargada de concretar el proceso formal de la educación es la escuela, y la función que se le asigne estará acorde con la visión que sobre la educación se asuma.

De esta manera, bajo la visión tradicionalista la escuela es la institución especializada para conservar, transmitir y acrecentar la cultura, esos saberes, normas y reglas necesarios para la conservación de la realidad, sin importar el individuo concreto e histórico del que se trate. Mientras que bajo la visión crítica, la escuela asume un papel sí de conservar, transmitir y acrecentar la cultura pero no sólo a partir de la cultura misma, como lo ya dado y acabado, sino como proceso integrador de lo ya existente y lo que construye el individuo mismo desde su perspectiva individual y socio histórica, en otras palabras, reconoce ese conflicto entre la necesaria integración a la sociedad y el desarrollo pleno del individuo. Como dijera Coll:

“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal... que el carácter activo del aprendizaje... es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende, de los "otros" significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para la construcción personal” (4)

Y en otra parte, aceptando las ideas de Bruner: “decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta, sino absurda. - En otras palabras, necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada.” (5)

El proceso educativo formal que se materializa en la institución escolar adquiere forma en procesos de enseñanza y aprendizaje, que al igual que la conceptualización de escuela, responden a una u otra visión de la educación, y de acuerdo a ellas presentaran ciertas conceptualizaciones y características en las relaciones pedagógicas dentro del aula; que en éste caso, como ya lo indique, se centrara en la enseñanza.

A partir de una visión tradicionalista el proceso de la enseñanza que es realizada por el docente es una actividad descontextualizada, no es reconocida como actividad social, “La acción del maestro, centrada en los contenidos, consiste en hacer llegar al alumno (escribe en el pizarrón, dicta, explica, expone, reparte fotocopias, demuestra, etc.) y en disponer actividades que promuevan la retención memorística y la verificación, tales como copiar, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido...se apoya en la utilización de técnicas para fijar y evocar contenidos” (6)

El profesor y el alumno son cosificados, sólo se perciben como agentes complementarios, en donde uno posee el conocimiento y el otro esta “vacío”, uno es llenado por el otro, uno es la autoridad porque “sabe” y el otro debe obedecer, uno aprende y el otro enseña.

Aquí la enseñanza se centra en el reforzamiento de los conocimientos, normas y valores que sostienen y conservan a la sociedad, se puede llegar a adoptar algunas dinámicas, instrumentos y técnicas más o menos novedosas, pero en esencia no alteran las estructuras y relaciones cosificadoras de la escuela, el aula y mucho menos de la sociedad.

En la visión crítica, la enseñanza adquiere un sentido completamente diferente a la anterior, en primer lugar, es reconocida como una acción social y por lo tanto al docente y al alumno también se les reconoce como sujetos, en donde la enseñanza es “como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones” (7)

La enseñanza de acuerdo a Maruy (1989), “no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuales son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y

extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema..." (8)

El docente no tiene una función de transmisor, ni siquiera el de facilitador, sino el de organizador y mediador del encuentro que hace el alumno con el nuevo conocimiento para posibilitar aprendizajes significativos. Al posibilitar el aprendizaje de los alumnos, el docente también aprende de su propia experiencia de enseñar, por eso dentro de ésta visión sí se plantea una modificación en los roles y relaciones entre el alumno, el profesor y los contenidos. Aquí la enseñanza y el aprendizaje mantienen una relación dialéctica en las que una implica a la otra, se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende, claro que esto no significa que ser docente o ser alumno viene a ser lo mismo, cada uno tiene sus propias y particulares responsabilidades y compromisos pero en una unidad dialéctica.

Se presenta a este proceso E - A como trabajo grupal, en la conceptualización constructivista encontramos que: "el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula" (9).

Quiero hacer en este momento un paréntesis respecto a lo dicho líneas arriba: Existen críticas hacia los ideales de una educación integral, humanista, se afirma que no es posible que el docente asuma otra posición distinta del tradicionalismo, que bajó el sistema de poder en el que sustenta la sociedad y la educación no es posible lograr que los maestros y alumnos adopten actitudes y posiciones que permitan una "educación de calidad"; es innegable que existen muchos obstáculos para que ese cambio se dé, pero tampoco se pueden negar las posibilidades si se reconoce la dialéctica de los procesos sociales. Y no se trata de demagogia, sólo considero que los profesores tenemos un compromiso como sujetos sociales y ante ello nuestra práctica debe buscar el cambio, además sólo así nos estamos realizando como sujetos, viviendo nuestra cotidianidad de manera consciente.

Continuando con lo que se estaba presentando, tenemos que en cuanto a los valores que la institución escolar genera a través del tipo de proceso E - A promovido, por un lado el valor de la educación en la visión tradicionalista es algo dado, no se cuestiona, es valiosa por sí misma y sirve para el propósito que la estructura social determina y los valores que defiende serán aquellos que sirvan para perpetuar el "equilibrio social"; la obediencia, el respeto, la igualdad y la tradición ciegas. El conocimiento y la cultura son algo dado y así se deben aprender y aceptar

En la visión crítica el valor de la educación es visto como proceso, se contextualiza y se cuestiona permanentemente como proceso histórico; los valores que se promueven buscan la reflexión, la crítica y transformación ya que nada es definitivo ni acabado. El conocimiento y la cultura son productos sociales que se contextualizan en un proceso histórico, por lo tanto no son dados y acabados de manera definitiva.

De los planteamientos anteriormente planteados sobre la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje se pueden deducir las posiciones que se expresan en cuanto al problema epistemológico, el problema del conocimiento. Este problema no puede dejarse de lado de la reflexión y análisis de las distintas posiciones educativas que se manifiestan cotidianamente en la práctica escolar y que se sustentan en una de las dos corrientes epistemológicas que actualmente se debaten. Considero que este asunto es clave ya que precisamente uno de los grandes problemas de la educación y en particular de la práctica docente, es que los docentes por lo general se preocupan de los problemas instrumentales de su quehacer y dejan de lado los supuestos teóricos del por qué y para qué, los fines o la intencionalidad de la educación; se desvaloriza la cuestión filosófica-epistemológica de la educación, y en cierta forma esto significa un obstáculo para un cambio real del proceso educativo.

No se puede concebir la educación, ese proceso de formación del sujeto histórico, desligado del proceso de construcción del conocimiento, proceso que es desarrollado y realizado por el hombre mismo en su proceso educativo, en ese continuo acto de relación con la naturaleza para transformarla y transformarse a sí mismo.

Recordando lo planteado en el apartado sobre la investigación y la construcción del conocimiento, tenemos que en la actualidad se hablaría de que la polémica más tradicional en la discusión filosófica ha sido superada con la aparición del materialismo dialéctico, ya que con esa visión se logra aclarar cómo las dos anteriores caen en una visión mecanicista del conocimiento (algunos teóricos han llegado a reconocerlo como un problema más bien engañoso), una que establece la relación S - O, donde el sujeto es quien determina y actúa sobre la naturaleza o sobre el objeto de conocimiento, el ente activo le es dado al sujeto; mientras que en la posición aristotélica la relación es O - S, donde el papel determinante está en el objeto y el sujeto toma un papel pasivo, el conocimiento es el resultado del actuar de los objetos sobre el hombre.

La posición del materialismo dialéctico viene a plantear una relación distinta entre el S - O, ambos conforman una totalidad, uno u otro se interrelacionan dialécticamente a partir de la praxis, es decir de la integración teoría - práctica. Retomando a Sánchez Vázquez, quien interpreta a Marx dice:

"el conocimiento sólo existe en la práctica, y lo es de objetos integrados a ella, de una realidad que ha perdido ya, o está en vías de perder, su existencia inmediata para ser una realidad mediada por el hombre"(10)

Como también lo afirma Díaz Barriga F.: "la actividad teórico - práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo del conocimiento, y por lo mismo, es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretendan la transformación de la realidad social y del hombre"(11)

Concretando el problema del conocimiento a la cuestión educativa formal, se puede afirmar que bajo la posición tradicionalista, incluyendo la tecnología educativa y la espontaneista, no puede haber conocimiento, no al menos de los intencionadamente planeados por la escuela y el profesor, pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar los contenidos que "posee" el educador, los conocimientos que están determinados como los únicos y "dados", aquellos (los alumnos) "no realizan un acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de un acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos"(12).

En la posición crítica o constructivista, el conocimiento implica una ruptura y superación de los conocimientos "dados", los alumnos y los profesores en su reflexión teórico - práctica con la realidad o con los conocimientos organizados socialmente logran elaborar explicaciones propias de su realidad y no con el fin de perpetuar lo ya establecido sino para su transformación, y en ese sentido asumirse como sujetos históricos. Aquí el alumno y el docente construyen conocimientos que tienen significado para ellos y que están considerados en la intencionalidad original del proceso E - A.

A pesar de ser tan claras las diferencias entre estas dos visiones de la educación, en la realidad concreta en que se desarrolla la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento; el docente vive en una contradicción entre lo que su formación tradicional le va indicando y lo que los retos y problemas actuales se le presentan en su labor cotidiana.

LA FUNDAMENTACION DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Cuando se planteó este apartado, en realidad existía un conocimiento muy general sobre la propuesta constructivista y en la medida que he ido adentrándome a su conocimiento me he dado cuenta de las lagunas que tengo sobre el tema y entre más estudio sobre ella observo la complejidad y profundidad de sus fundamentos, que para entenderla y tomar postura respecto a dicha propuesta es necesario llegar a comprender a fondo sus puntos sustanciales.

Ahora bien, cuando se plantea hablar de la fundamentación del aprendizaje constructivista es necesario hablar de sus fundamentos como propuesta pedagógica, y que ya lo he hecho en forma general en el apartado anterior con las limitantes que ya planteaba, porque no podría hacer una exposición acabada de ella.

Lo que presentare a continuación es un análisis general de los planteamientos teóricos que algunos estudiosos del constructivismo han venido desarrollando, a partir de los cuales se ha venido desarrollando dicha teoría y algunos de sus principios.

Como ya lo reconoce Frída Díaz Barriga: “ La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano , la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo y la psicología sociocultural de vigotskiana, así como de algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de estas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares” (13)

Entre algunos de esos autores están: Piaget, Vigotsky, Ausubel, Coll, Carretero, Díaz Barriga F., Fernández, Porlan, Elliot..., que no son los únicos pero son los que se han venido consultando.

La manera en que se presentará este análisis será de acuerdo a tres etapas: primera, que considero como el inicio y fundamento de la propuesta con Piaget y Vigotsky; segunda, Coll quien retoma los planteamientos de los dos anteriores, de Ausubel, Carretero y otros con la aplicación en el ámbito escolar.

Cabe aclarar que entre las diferentes aportaciones teóricas del constructivismo existen puntos que aparecen desligados y a veces hasta diferentes, pero por ser una propuesta en construcción a partir de las ideas de Piaget y Vigotsky, algunos teóricos han venido integrándola propiamente al ámbito escolar.

En el ámbito educativo escolar el constructivismo se identifica más claramente con las ideas de Piaget a pesar de que no es el único que inicia con estudios relacionados a esta propuesta, tenemos las ideas de Vigotsky, que es hasta hace poco tiempo que se comienzan a difundir, las causas de este hecho no corresponde a este trabajo, sólo mencionare que Vigotsky tiene una raíz sociocultural muy distinta de Piaget, aquel es de origen soviético y Piaget es de origen francés; ambos son contemporáneos, Piaget (1859 - 1941) y Vigotsky (1896 – 1934) y nunca tuvieron un contacto profesional ni personal que permitiera compartir ideas; Vigotsky muere antes de que sus trabajos sean publicados, su trabajo “Pensamiento y lenguaje” es publicado en 1934 algunos meses después de su muerte; ambos realizaron sus trabajos por caminos y enfoques distintos aunque el problema era el mismo, el estudio del desarrollo cognitivo, el estudio de la inteligencia.

Se comenzará por presentar algunos puntos de acuerdo y divergencia entre Piaget y Vigotsky, el hacer esta presentación no es con el fin de elegir entre uno u otro planteamiento sino en considerar el desarrollo teórico de ambos para conformarse una idea más clara y precisa del constructivismo.

En relación a puntos de coincidencia tenemos que ambos tenían la misma preocupación: el estudio del pensamiento, el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje, de ahí que el constructivismo se relaciona con una psicología cognitiva y en ese sentido se da una ruptura con la psicología conductista que había prevalecido anteriormente en los estudios psicológicos y que derivan en la psicología experimental.

Otro punto coincidente que algunos teóricos han establecido, es que ambos se sustentan en un estructuralismo débil, en el caso de Piaget con sus sistemas estructurales no hay duda, pero en el caso de Vigotsky habría que estudiarlo más a fondo dada su formación y origen social.

Los problemas comunes sobre el desarrollo cognitivo están en:

- Los factores determinantes.
- La formación del pensamiento y el desarrollo del lenguaje o viceversa
- La relación entre lo individual y lo social en el desarrollo cognitivo.

La reducción, dualidad o interacción entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, ambos abordan este punto y otros desde un enfoque distinto.

Para ambos, las relaciones interpersonales son relevantes pero la diferencia está en que para:

Piaget: los sistemas lógicos o formas superiores del pensamiento resultan de las reflexiones abstractas del sujeto, es decir, la lógica natural va de lo interno a lo externo.

Vigotsky: el desarrollo cognitivo se da por el proceso de internalización de la interacción social por los materiales suministrados por la cultura.

A continuación se presentan algunos puntos de divergencia y coincidencia entre los planteamientos de Piaget y Vigotsky; los esquemas que a continuación presentan son resultado de un análisis del documento: "Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" de CASTORINA, José Antonio, Emilia Ferreiro y otros.

EN RELACION AL DESARROLLO COGNITIVO

PIAGET	VIGOTSKY
<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo cognitivo se da por procesos internos del sujeto a partir de la experiencia con su mundo físico. - El desarrollo cognitivo permite y pone límites al aprendizaje. - El factor social es secundario en el proceso de construcción de estructuras. - El desarrollo cognitivo como proceso de construcción de estructuras lógicas, como mecanismo endógeno. - Se presenta una versión universalista e individualista del desarrollo cognitivo. - Se reconoce a un sujeto individual activo y universal. - La reestructuración lógico-matemática que utiliza el lenguaje como significativo. - La construcción del conocimiento por la equilibración de los sistemas de conocimiento. - El actor es individual y universal. - Los procesos de desarrollo dirigiendo el aprendizaje. - Principal mecanismo: equilibramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo cognitivo se da a partir de la interacción social y es fundamental el papel del instrumento lingüístico. - El aprendizaje interactúa con el desarrollo cognitivo. - Con la interacción social se posibilita la apertura de la Zona de Desarrollo Próximo. - La formación de funciones psíquicas superiores está mediada por la cultura y estas permiten el proceso de internalización. - Se presenta una versión histórico-social del desarrollo. - Se reconoce a un sujeto social que no sólo es activo sino interactivo. - Es importante el lenguaje del grupo cultural que dirige la formación de conceptos. - La construcción del conocimiento por un proceso de internalización de la cultura. - El actor es social e histórico. - El aprendizaje dirigiendo el desarrollo. - Principal mecanismo: internalización.

SOBRE LA NATURALEZA DE LOS PROBLEMAS CENTRALES

<ul style="list-style-type: none"> - Su enfoque es epistemológico. - Uno de los problemas que se plantea es saber cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor. - A partir de los mecanismos y procesos cognitivos psicológicos (abstracciones, generalizaciones...) que toman significado cuando se da la relación S - O. <p>Hipótesis nuclear - El mecanismo de equilibración entre la asimilación y la acomodación da cuenta de la interacción</p> <p>S - O en donde es importante la actividad del sujeto, la que permite significar los objetos o transformarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postula una continuidad entre desarrollo y aprendizaje a través de la actividad estructurante (equilibración) y se modifica el punto de vista del sujeto. - La interrelación entre S - O se da a través de sus esquemas y estructuras cognitivas que se manifiestan en la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su enfoque es sociohistórico. - Habla de la construcción de las funciones psíquicas superiores que se da a partir de las inferiores, de lo natural a lo humano. A partir del proceso de internalización. - Internalización: es la transición de una influencia social externa a una influencia social interna. Interpsicológico - Intrapsicológico. - Este proceso de internalización en que es fundamental Vigotsky presupone la existencia de los sistemas de signos que son sistemas de mediación (cultura), estos se internalizan a partir de la socialización o de la relación con otros. - Una de sus tesis - la adquisición de los instrumentos de mediación cultural (se da sobre todo a través de la actividad educativa) es constitutiva del desarrollo. - La interrelación del sujeto con el objeto se da a través de los instrumentos de mediación, de los cuales el principal es el lenguaje.
--	---

SOBRE LA ACTIVIDAD

- Se refiere más a una actividad sobre los objetos.
- Se refiere a una actividad estructurante sobre los objetos y que los transforma por los significados que les atribuye.
- Contribuye al conocimiento porque los significados (teórico – prácticos) son resultado de la estimulación de los objetos a los sistemas de acción.

- Se refiere más a una actividad mental.
- Es el dominio de los instrumentos de mediación.
- Implica una actividad individual que permite hacer internamente lo que sucede externamente.
- Su carácter es de internalización de los instrumentos de conocimiento.

FORMACION DE CONCEPTOS CIENTIFICOS

-(conceptos espontáneos - conceptos científicos)

- Tesis de continuidad.
- Existen algunas indagaciones respecto a la formación de conceptos científicos pero desde la epistemología genética.
- La psicogénesis de las categorías brindan el material empírico para las hipótesis epistemológicas.
- Las estructuras del pensamiento son constitutivas de la adquisición de sistemas conceptuales.

- Tesis de discontinuidad.
- Es más congruente con su hipótesis básica (las formas culturales se internalizan a lo largo del desarrollo del individuo y son el material simbólico que media)
- La palabra como medio, después como símbolo; los procesos intrapsicológicos sin la palabra no podría conformar conceptos.
- Localiza su análisis en la actividad escolar, en particular en el proceso E – A como situación formadora de procesos intrapsicológicos.
- El aprendizaje escolar de los sistemas conceptuales precede a la adquisición de las estructuras lógicas de los conceptos.

Considero que las aportaciones de Piaget y Vigotsky en relación a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, ya sean desde un enfoque más psicológico o desde un enfoque más sociológico son valiosos, no se trata de determinar cuál de las dos visiones es más conveniente, ambas abordan el problema del aprendizaje; logrando hacer una integración de ambas se pueden construir en el campo de la educación escolar, los cambios para su mejora.

Con un conocimiento más profundo de los principios y fundamentos del constructivismo el docente comprenderá mejor la necesidad del cambio en su intervención educativa y tendrá mejores elementos para hacer una ruptura con la práctica tradicionalista en la que se ha empantanado.

Es cierto que el cambio educativo no será posible sólo con el hecho de que los profesores asuman el constructivismo como propuesta pedagógica, indudablemente es necesario un cambio integral de la escuela ya que la misma propuesta constructivista lo implican, el propio docente debe aprender a construir en colectivo con sus colegas.

Esta propuesta da la posibilidad de que mientras el docente aprende en su colectivo de profesores también es lo que enseña en el aula al generar una enseñanza que permita a sus alumnos un aprendizaje constructivo o lo que Ausubel llama, aprendizaje significativo.

Con esto se logrará ir superando esa descontextualización del saber escolar del saber cultural, que es uno de los grandes problemas del tradicionalismo y uno de los puntos centrales del constructivismo. Coll reconoce que:

“ La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo”(14)

César Coll, es uno de los que ha logrado materializar y concretar la propuesta constructivista en el espacio escolar y del aula, de sus experiencias e investigaciones existen algunas aportaciones que permiten comprender esta propuesta en el espacio de la educación escolar.

El marco de referencia de los trabajos de Coll esta delimitado por lo que llama enfoques cognitivos en sentido amplio, entre los que menciona:

- La teoría genética de Piaget y continuadores.
- La teoría socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky.
- La psicología cultural de Cole
- La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel.
- Las teorías de los esquemas desarrolladas por Anderson, Norman y Minsky (procesamiento humano de la información)
- Por último, por la teoría de la elaboración de M.D. Merrill y Reigehuth.

Dicho enfoque es un intento por superar la dicotomía entre los procesos individuales de aprendizaje y los procesos sociales para el desarrollo intelectual del ser humano, que se establece entre los planteamientos de Piaget y Vygotsky.

De este marco de referencia Coll define algunos principios de la concepción constructivista del aprendizaje escolar que se basa en dos cuestiones fundamentales:

- La actividad mental constructivista del alumno---el aprendizaje.
- Una concepción constructivista de la intervención pedagógica---la enseñanza.

Esta concepción no niega la planeación cuidadosa del proceso E - A, sino que los aspectos de esta (el qué, el por qué, el cuando, el como...) adquiere una dimensión distinta, abordada desde el constructivismo.

Los principios constructivista que considera Coll se pueden presentar de la siguiente manera:

- El nivel de desarrollo operatorio, que se sustenta en los estadios de desarrollo planteados por Piaget, debe ser considerado en los procesos educativos escolares.
- Los efectos de las experiencias educativas escolares en el desarrollo personal también están condicionadas por los conocimientos previos que posee el alumno. Se inicia un proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos, conceptos, interpretaciones y concepciones con los que ya contamos.
- Tomar en cuenta los puntos anteriores de manera simultanea, lo que el alumno puede aprender depende del grado de desarrollo cognitivo y de los conocimientos previos que ha logrado construir a partir de sus experiencias.
- El grado de incidencia de la acción educativa depende del espacio existente entre lo que podemos aprender solos y lo que aprendemos en compañía de otros (ZDP - Vygotsky), desarrollo efectivo - desarrollo potencial.
- Lograr aprendizajes significativos implica la asimilación o reestructuración de lo nuevo con la estructura cognoscitiva y el de atribuir significado, es decir que tenga un sentido para el estudiante.
- Dos condiciones necesarias para lograr el aprendizaje significativo son: que el nuevo contenido sea potencialmente significativo (desde su estructura interna), que pueda tener significatividad, la otra es que el estudiante tenga la disposición para aprender significativamente y no memorísticamente.

- El aprendizaje significativo tiene una funcionalidad, es decir es útil para el estudiante.
- Para el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad del alumno, se debe activar la actividad cognitiva.
- Diferenciar entre una memorización comprensiva y una memorización repetitiva, sin interés para el alumno.
- El aprender a aprender busca que el alumno realice aprendizajes por sí solo en cualquier circunstancia, es necesario que adquiera las estrategias y procesos cognitivos que le permitan aprender a aprender, "cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognitiva – cuanto más cosas se conozcan significativamente- tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje" (15)
- La estructura cognitiva del alumno esta conformada por los esquemas de conocimiento y se definen como las "estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicable a objetos, situaciones, sucesos, acciones y secuencias de acción" (16)
- La modificación de los esquemas de conocimiento como objetivo fundamental de la educación. Para lograr el aprendizaje significativo es necesario un desequilibrio inicial de los esquemas respecto al nuevo conocimiento, dicho desequilibrio debe ser el optimo, el nuevo conocimiento ni muy lejano , ni muy cercano.
- La actividad constructiva del alumno no es individual, parte de una actividad interactiva entre profesor – alumno y alumno – alumno. Esa relación interpersonal repercute favorablemente en la construcción de conocimiento (en Vigotsky, la internalización y la ayuda adecuada)

Estos principios llevan necesariamente a un proceso E – A distinto del tradicional, a un reconocimiento del ser humano también diferente y a definir del fin de la educación como el desarrollo integral del ser humano. Esto tienen repercusiones en los aspectos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza.

César Coll se interesa en especial por las funciones que tienen las interacciones que se presentan en el proceso E – A, que deben ser tomadas en cuenta para la definición de la intervención pedagógica.

De acuerdo a investigaciones que consulta y desarrolla sobre este asunto, define algunos criterios para entender y modificar la practica educativa escolar:

- Las relaciones interpersonales sí afectan el aprendizaje y el desarrollo de estructuras conceptuales
- Son importantes las relaciones interpersonales entre profesor y alumno pero no se ha profundizado en las relaciones entre los alumnos.
- Existen diferentes tipos de organización de actividades de aprendizaje: cooperativas, competitivas, individuales; desde las cuales se llega o no a promover la interacción en el aprendizaje, pero también menciona la necesidad de la divergencia moderada en el grupo escolar (desequilibrio)

En este trabajo no es posible abordar una explicación completa del constructivismo, lo presentado son sólo algunos elementos teóricos que permitan motivar y generar el estudio y reflexión entre los profesores para modificar las practicas educativas en las escuelas, quizá el constructivismo no sea la única alternativa para la transformación de la educación escolar, pero por el momento la presente como una opción viable, sólo la discusión y estudio colegiado de los profesores permitirá hacer los juicios pertinentes.

DILEMA ENTRE UNA ENSEÑANZA TRADICIONAL Y UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION.

Se plantea un dilema entre estas dos corrientes porque la práctica docente ha estado guiada por una lucha constante entre un tipo de quehacer tradicional y una contraria a ella. Esta lucha no es nueva, es de bastante tiempo atrás, sólo que ahora se presentan con mayor claridad los sustentos teóricos – filosóficos de una visión opuesta al tradicionalismo, me refiero a la propuesta constructivista.

Por otro lado, al hablar de la enseñanza para la comprensión se toma este término de las ideas de John Elliot y de Miguel Fernández quienes la plantean en sus textos y podría ser otra forma de hablar del constructivismo, quizá con algunas variantes pero coincidentes en lo sustancial con los planteamientos de Coll, Carretero, Ausubel, Díaz Barriga y otros seguidores de esta corriente, más adelante se profundizará sobre estos planteamientos.

Rafael Porlan (1998), plantea en su crítica a la visión tradicional del currículo, cómo en el proceso por generar propuestas de enseñanza diferentes a la tradicional surgen otras tendencias que son intentos por abandonar el currículo tradicional, en particular él menciona a dos: la tecnología educativa y la espontaneísta; sin embargo ambas, afirma, caen en los mismos sustentos porque no presentan una suficiente elaboración conceptual que permita modificar las conceptualizaciones de educación, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, etc., que predominan en la visión tradicionalista.

La tecnología educativa que pretende abordar el problema del currículo tradicional con un control absoluto del proceso E-A, planificándolo con un mayor rigor, presenta una obsesión por los objetivos dejando de lado el papel del alumno y colocando la conducta del docente por encima de la del alumno porque este es quien establece el intercambio didáctico a través del uso de los recursos e instrumentos didácticos; mientras que la tendencia espontaneísta, que aborda los problemas derivados del autoritarismo presentado en el currículo tradicional y bajo una postura democratizadora, da mayor importancia al papel del alumno, aunque en cierta forma de manera obsesiva, olvida o deja de lado la importancia de la dirección del proceso de E-A, su intencionalidad y el papel del docente. Al respecto Porlan afirma:

En relación a la tendencia tecnológica: "prescribe criterios valiosos para asegurar una dirección del aprendizaje, pero prescinde de criterios relativizados que hagan posible la negociación de experiencias y significados en el aula". (17)

En relación a la postura espontaneísta dice: "Pretende que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje, pero ignora que para que tal situación se dé es necesaria una adecuada y difícil tarea de dirección por parte del profesor" (18)

Porlan adopta una postura que tiende a dejar más clara una ruptura con el tradicionalismo, ya que las dos anteriores ignoran las nuevas aportaciones epistemológicas y psicológicas sobre la construcción del conocimiento, claro, no adopta una posición cognositivista individualista (Piaget), sino más integral, reconociendo también una posición cognositivista social (Vigotky), considera tanto los conocimientos socialmente organizados como los espontáneos y cotidianos, de hecho uno de los puntos centrales de la crítica desarrollada por Porlan está en la relación entre estos dos tipos de conocimiento:

"Tanto los conocimientos disciplinares como los cotidianos son construcciones susceptibles de ser modificadas. Según esto, la construcción del conocimiento no es un proceso de fuera a dentro por el cual el sujeto se apropia mecánicamente de los significados que se le ofrecen desde el exterior, ni tampoco un proceso de descubrimiento de los significados ocultos en la realidad. La construcción del conocimiento es una interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior. Al ser un proceso por el cual el sujeto elabora significados propios, y no simplemente los toma o asimila, elabora también el camino específico de su progresiva evolución" (19)

Veamos ahora algunas de las características fundamentales de las dos posturas que actualmente se debaten en la práctica educativa escolar.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL TRADICIONALISMO Y EL CONSTRUCTIVISMO

Centrándonos en las dos tendencias que actualmente se debaten en una lucha pedagógica en la práctica escolar, hoy se pueden reconocer con mayor claridad algunas características fundamentales que las diferencian y que representan fundamentos filosóficos y pedagógicos igualmente distintos entre ellas: el tradicionalismo y el constructivismo.

Cesar Coll, uno de los estudiosos actuales de la enseñanza constructivista pone en claro en primer lugar que: “la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas” (20)

La utilidad o potencialidad del constructivismo esta en servir de instrumento para el análisis y la toma de decisiones en las situaciones educativas, como un “conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (21)

Se presentan a continuación de manera sintética y de acuerdo a Cesar Coll, algunas de las diferencias sustanciales entre una enseñanza tradicional y una enseñanza constructivista.

ENSEÑANZA TRADICIONAL:	ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA:
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno asume un papel pasivo. - El aprendizaje es igual para todos. - El profesor es el principal responsable del aprendizaje de los alumnos. - El alumno aprende y el profesor enseña. - El aprendizaje no tiene nada que ver con los conocimientos previos. - La enseñanza no considera los aspectos culturales, lo más importante son las informaciones científicas - Aprender significa captar y repetir la realidad, no implica elaborar algo personal sino repetir todo lo mismo. - El aprendizaje no tiene que ver con el significado o sentido que cada quien le da al conocimiento, todos aprenden lo mismo. - La enseñanza tiene una función técnica y no social. - Los procesos cognitivos que más se promueven son: memorización y relaciones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe un papel activo del alumno. - El aprendizaje es resultado de una construcción individual. - El alumno es el responsable de su aprendizaje. - Alumno y profesor aprenden y enseñan. - El aprendizaje es significativo para el alumno y se logra cuando se conecta la nueva información con los conocimientos previos. - Los agentes culturales más los conocimientos previos son piezas claves para la construcción personal - El aprendizaje no es copia o reproducción de la realidad. - Se da el aprendizaje cuando se logra elaborar una representación personal - Se le atribuye un sentido y significado a lo que se aprende. - La enseñanza tiene una función social. - Se promueven procesos cognitivos complejos como: abstracciones, relaciones y comparaciones complejas y profundas

Estos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje constructivista también tiene características particulares en la evaluación:

ENSEÑANZA TRADICIONAL:	ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA:
<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa el resultado final. - Es una actividad del docente sobre el logro de los alumnos. - Se realiza principalmente a través de un examen. - Es para cuantificar y medir los aprendizajes. - Se confunde la evaluación y la calificación. - Las calificaciones al ser informes generales no toman en cuenta los progresos individuales. - La memorización mecánica de los alumnos son los contenidos para la preparación de los exámenes. - Tiene como finalidad proporcionar una calificación sobre al aprendizaje (cantidad de información) alcanzado por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúan los procesos de construcción del conocimiento. - Es una actividad conjunta de reflexión sobre el proceso de E - A. - Se da a través de las discusiones sobre los alcances, problemas, obstáculos en el trabajo realizado hacia la tarea del grupo. - Distinción entre evaluación y calificación - Se toman en cuenta distintos aspectos del proceso de E - A. - Tiene como finalidad modificar y adecuar las acciones de la enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo

Estas características mencionadas expresan algunos fundamentos filosóficos respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, al papel del docente y del alumno, los contenidos son claramente opuestos al tradicionalismo:

ENSEÑANZA TRADICIONAL:	ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA:
<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento es un producto acabado. - La enseñanza es un proceso de transmisión del conocimiento. - El educador transmite el conocimiento que "posee". - Se pone énfasis en la materia que se va a "enseñar". - El conocimiento se adquiere, se apropia no se construye y siempre es único. - Su meta es que el alumno capte, tome el nuevo conocimiento. - Se reconoce sobre todo un proceso individual en el proceso de apropiación del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento es un producto social inacabado, en constante construcción y transformación. - La enseñanza es más que transmisión, es posibilitar que el alumno construya su conocimiento. - El educador es un mediador entre el alumno y el nuevo conocimiento. - Se pone énfasis en el alumno, en conocerlo para poderlo guiar en su proceso individual y también colectivo. - Su meta es guiar y posibilitar la actividad cognitiva del alumno para la construcción del conocimiento. - Se reconoce un proceso grupal en la construcción del conocimiento.

En la actualidad un cambio más de fondo que de forma en la educación, implica necesariamente un cambio en las conceptualizaciones del docente para que éste pueda enfrentar y abordar los problemas actuales de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Ya en otro apartado se planteó la necesidad de la profesionalización docente y en el que a continuación se presenta se explicará la importancia de profesionalizar la enseñanza.

La profesionalización de la tarea de enseñar.

¿Por qué hablar de la profesionalización de la enseñanza? Sabemos que el hombre se educa por diferentes procesos, ya informales (la vida en sociedad, vivencias, los medios de comunicación...) y por procesos formales (la educación sistemática, la escuela). La enseñanza es la actividad eminentemente propia de la educación formal. En diferentes momentos y planteamientos pedagógicos se ha expresado que lo esencial del proceso educativo escolar es poner énfasis en el aprendizaje porque cuando nos centramos en la enseñanza perdemos de vista al alumno y al proceso de aprender, y eso ocasiona problemas en el proceso educativo; otros han planteado lo contrario, que es necesario poner énfasis en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje, ya que este es responsabilidad del alumno.

En fin, podríamos discutir ampliamente sobre una u otra postura teórica, pero creo que esto sería muy infructuoso porque ambos planteamientos tienen cierta validez, creo que es necesario comprender ambos procesos en una relación integral, ambos se interrelacionan.

Ahora bien si los docentes queremos comenzar por generar un cambio en los procesos educativos de la escuela tendríamos que comenzar por cambiar lo que más directamente está conectado con nuestra docencia, la enseñanza, y con esto tendríamos un punto a favor al reconocer una responsabilidad propiamente de nuestra tarea educativa; cabe aquí mencionar a Fernández quien en su libro: "Las tareas de la docencia" coloca como la primer tarea de cualquier profesor, la de "comprender la enseñanza", con esto no se pretende negar la comprensión de la serie de actividades y aspectos que contextualizan a la docencia / enseñanza, ya que esa

misma enseñanza debe ser estudiada y comprendida a profundidad bajo un sistema de analizadores abierto y amplio.

Para poder llegar a una profesionalización de nuestra labor educativa es necesario profesionalizar la actividad propia del docente (enseñanza) porque "la enseñanza es el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, de su tradición y pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia presente y de sus posibilidades de proyección hacia el futuro. La enseñanza es la experiencia sistemática que la sociedad diseña para que los jóvenes se humanicen y ..." (22)

La enseñanza es la tarea central del docente y puede ser asumida bajo diferentes enfoques que responden a las diferentes conceptualización que privan entre los docentes, quizá algunos bajo el enfoque tradicionalista la asuman como la transmisión de los saberes, con su dosis necesaria de autoritarismo, memorización y formalismo del saber; otros con un enfoque tecnológico la asumen como la aplicación de técnicas, métodos y planeaciones bien estructuradas y organizadas que hagan eficiente su tarea y el logro de objetivos bien definidos, otros bajo un enfoque constructivista la asumen como la tarea que posibilite la potenciación de las habilidades intelectuales de los alumnos para que estos logren sus propios aprendizajes y conocimientos, y que parte de los saberes de los alumnos para posibilitar la conexión de esos con los saberes de las ciencias; y por último, otros (tal vez los más) que la asumen como una "tarea fácil" ya que "esto funciona y basta", no se requieren reflexiones o búsquedas profundas sobre lo que sucede en la enseñanza.

En la base de cada una de las corrientes pedagógicas está una concepción ideológica que expresa la función social que se le atribuye a la enseñanza, es decir, las finalidades o propósitos que se pretenden alcanzar con la educación formal, y dependiendo de cada concepción se determinan y definen los contenidos educativos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y las formas de ejercer la enseñanza, y de acuerdo a ello se reconocerá o no la importancia y necesidad de profesionalizar la práctica docente.

Dependiendo de la postura real que asumamos los docentes respecto a la enseñanza estaremos en mayores o menores posibilidades de darle un carácter profesional a nuestro trabajo. Por ejemplo si asumimos la postura tradicionalista, donde la enseñanza es considerada como la transmisión de los conocimientos (informaciones) quizá a lo más que se acerque la idea de profesionalización sea el desarrollar habilidades que perfeccionen y efficienten esa actividad de transmisor/verbalización, para la memorización los contenidos teóricos a transmitir. Quizá sí se podría hablar de una posible profesionalización de dicha práctica pero llegara a limitarse sólo a cuestiones de forma y no de fondo.

En el caso del presente trabajo se plantea la necesidad de asumir, por parte de los docente, nuestra actividad central con un carácter profesional, lo cual implicará romper con aquellas ideas y concepciones que le niegan teórica y prácticamente esa posibilidad.

Algunos teórico - prácticos de la educación escolar ya han planteado la profesionalización como una de las tareas más importantes para mejorar la enseñanza en beneficio de la educación integral de los niños y jóvenes.

Veamos de acuerdo a Rafael Ochoa, las características frecuentes que se encuentran entre los docentes y que son un obstáculo para desarrollar su tarea de enseñar con profesionalismo:

- Su pensamiento es generalmente tradicionalista, donde su función es la de transmisión de contenidos ya hechos y que el alumno debe almacenar de manera pasiva y obediente.
- Los maestros por lo general no dominan las formas del pensamiento científico, a veces ni siquiera la ciencia que enseñan, por un lado a los profesores normalistas se les enseña cómo enseñar, pero no qué enseñar, por otro lado en nuestras escuelas secundarias (sobre todo en las técnicas) predominan docentes que han recibido una formación profesional en alguna ciencia o disciplina, pero en realidad su formación académica ha estado dominada con el enfoque positivista que en la actualidad representa limitantes sobre el conocimiento científico.

- A veces los profesores se limita a lo que los programas le plantean y si llegan a dar más libertad a su actividad; afloran ideas, imágenes, nociones precientíficas que responden más bien al sentido común.
- El maestro cree que sus valores y creencias tienen validez universal y por lo tanto las impone a sus alumnos y pierde la perspectiva de otras culturas, así limita la idea de la cultura del hombre.
- El maestro en la escuela no piensa ni indaga la verdad, no está acostumbrado a hacerlo por la formación bajo la cual fue educado. A veces responde de manera rutinaria a los problemas que se le plantean en el aula o "se sale de casillas" cuando los alumnos le presentan una pregunta que no sabe, sólo encuentra sentido a lo que los alumnos dicen si corresponde a sus ideas.
- Trata situaciones distintas de la misma manera y rara vez plantea o elabora algún concepto nuevo a partir de la confrontación con su práctica.

Agregando algunas otras consideraciones, pero ahora desde el punto de vista de Fernández, respecto a una idea que llega a predominar entre los docentes, "la superficialidad que funciona" (esto funciona y basta), plantea que ésta llega a convertirse en obstáculo para un proceso de profesionalización:

- Una idea a veces dominante entre los docentes es que los principios son verdaderos y por lo tanto no se pregunta por los principios científicos por los cuales algo funciona o no funciona en su práctica docente.
- La enseñanza (para los docentes) se convierte en una actividad técnicamente vulgar o trivial para la que no es necesaria una preparación profesional, y ahora con los grandes avances en las telecomunicaciones el maestro se llega a convertir en el manejador de esos instrumentos y recursos de la nueva tecnología; y en ocasiones se llega a pensar que cuando ya el educando sabe leer y escribir ni siquiera será tan necesario el docente porque su tarea se reduce a la transmisión de información.
- Al institucionalizarse la superficialidad técnico-pedagógica en todos los niveles educativos se institucionaliza un saber deformado y nefasto que va formando a los jóvenes, quienes son víctimas pasivas que aprenden el ejercicio docente como rutinario y fastidioso que no entusiasma, y es monótono de la repetición de frases vacías y huecas, sin sentido. Aparte de la asignatura que explicamos, los alumnos aprenden una manera de cómo se ejerce la profesión de enseñar.
- Esta forma de ver la enseñanza (superficialidad que funciona) limita el derecho a la autorealización del docente, se convence de la trivialidad de lo que hacen, caen en la rutina y llega a convencerse de que su tarea puede ser sustituida por instrumentos modernos de la comunicación.
- Uno de los problemas más serios de esa superficialidad del ejercicio profesional de la enseñanza son los resultados que sobre generaciones de alumnos se están produciendo con esa falta de capacitación y preparación profesional, resultados producidos por profesores "anclados en una conceptualización" de su profesión "depauperada por la rutina".

Los problemas planteados por Fernández son producto de la "falta de analizadores adecuados para la comprensión de su cometido profesional" (23) de ahí que precisamente para éste estudioso de la educación, la primer tarea de los docentes es "la comprensión de la tarea de enseñar"

Algunos elementos a considerar para poder decir que es posible la profesionalización de la enseñanza son:

- Por un lado tenemos las necesidades que impone la realidad, porque la educación escolar cada día está siendo más deficiente y se ve desplazada por la educación que reciben nuestros niños y jóvenes a través de los medios de comunicación; una educación realmente manipuladora y deshumanizada que no permite el desarrollo cultural y científico que todo hombre merece.
- Otro, porque cualquier ciencia o disciplina desde el momento en que se construyen contiene en sí misma una enseñabilidad, y por lo tanto la disciplina de la pedagogía, como guía de la enseñanza; y las ciencias que se enseñan en las escuelas son enseñables científicamente. Predomina una enseñanza de las ciencias encajonada aún en los paradigmas de los siglos pasados (positivismo), pero que en la actualidad existen elementos teóricos que permiten una ruptura con ese paradigma.
- Y también porque la enseñanza es una profesión en el sentido de que es una actividad que se debe realizar con calidad, con cierto grado de científicidad, exigiéndose uno mismo la mejor manera de realizarla para

que cumpla su cometido, de una manera que este sustentada teóricamente y no únicamente por la cotidianeidad o rutina y por el sentido común, una actividad que implica la constante reflexión, estudio y actualización del saber docente.

Desarrollando algunos aspectos referentes a la segunda idea, de acuerdo a Fernández, quien reconoce, en primer lugar que la enseñanza es una profesión, tenemos que la primer tarea que plantea, la de "comprender la enseñanza" es fundamental ya que algunas experiencias muestran que " el incremento de los niveles de comprensión conlleva sistemáticamente una elevación de la calidad didáctica/educativa de las tareas que los profesores realizan para enseñar/educar a sus alumnos" (24)

En su planteamiento el autor expone que primero es necesario entender que implica "comprender", ya que esto permitirá saber hacia donde lleva esto de "comprender la enseñanza" y al mismo tiempo nos servirá para entender como son los proceso de comprensión en los alumnos, para a guiar y promover ese tipo de procesos en ellos.

Y nos dice que *comprender* es el captar, coger o tomar algo, "prender algo a otro algo", "una apropiación ordenada, relacionada, de las cosas a través de su conocimiento, de sus representaciones mentales"(25). Esta capacidad es única del ser humano y de ahí la diferencia de éste con otros seres vivientes que no han logrado una evolución como la del hombre. El hombre puede seleccionar y "economizar" de la infinidad de informaciones que se le presenta en su relación humana aquellas que necesita, a través de las relaciones que logra ir entablando entre ellas.

La serie de datos e informaciones que se nos presentan las vamos clasificando en grupos de acuerdo a sus características y funciones, esta clasificación responde a un orden que se va conformando por la cultura humana y también vamos conformándola mentalmente en forma de "sistemas de analizadores" que en ocasiones son llamados mapas conceptuales, son estructuras que permiten ordenar, clasificar, seleccionar y relacionar las informaciones. Algunos de los rasgos de la comprensión que plantea Fernández son:

- La identificación de la clase de objetos a la que se "prende" un objeto.
- Identificación en el objeto de los rasgos comunes que definen dicha clase de objetos.
- Codificación lingüística de dicha clase de objetos.
- Inclusión de la clase de objetos identificada en otra clase de menos rasgos, es decir, más generales (supraordenada)
- Identificación, de otros objetos de la misma clase (conceptos coordinados).
- Identificación de posibles conceptos de objetos con mayores rasgos, es decir menos generales (subordenados)
- Cada uno de los conceptos ligados al objeto están abiertos a sus cuatro ejes cardinales, lo que significa que ese sistema de analizadores siempre es abierto y amplio y no sólo en forma cuantitativa sino también cualitativa.
- En el caso concreto de la enseñanza, esta amplitud significa el reconocimiento de una expansión interdisciplinaria, la cual añade además de una nueva perspectiva a la temática, una nueva dimensión pragmática (comprensión teórica, comprensión tecnológica, comprensión ética, comprensión afectiva...)

Evidentemente estos rasgos aparecen como algo muy mecánico por la forma en como nos lo presenta, pero es necesario para poder entenderlo ya que en realidad es un proceso complicado y subjetivo y el autor pretende que lleguemos a apreciarlo en toda su dificultad, tanto para su aplicación en la comprensión de todas nuestras tareas docentes como en la promoción de comprensiones en los alumnos.

Por otro lado, Fernández atribuye una potencialidad científica a estos sistemas de analizadores porque son " como los hábitos visuales de la mente humana, las clases conceptuales de que dispone para definir (clasificar) cuantos objetos entran en el campo de su experiencia... el ojo humano no puede ver fuera lo que no tenía antes dentro. esto es, no capta objetos para los que no tiene concepto/clase bajo el/la cual subsumirlos... los hechos no son más que descodificaciones de los fenómenos sobre la base de un código común" (26). Dice que son como una red que el pescador lanza al mar y de acuerdo a la red será la pesca. Por ejemplo, muchos llegaron a

ver como se caían objetos al piso pero no todos tenían los sistemas de analizadores que les permitiera "comprender" por que caían y así elaborar una ley, la ley de la gravedad. Otro ejemplo que menciona el autor es el de la hoja de un árbol, de acuerdo a sus sistemas de analizadores puede significar la inspiración para una obra de arte y para otros el trabajo que le espera y a otros algún misterio científico.

Lo anterior quiere decir que entre más ricos, cuantitativos y cualitativamente sean nuestros sistemas de analizadores tendremos más posibilidades de "comprender" la realidad que nos rodea, mayores posibilidades de su expansión y enriquecimiento, podremos "ver" las informaciones que nos llegan del exterior en una forma más amplia, profunda e interdisciplinariamente; podremos significar esa realidad, por lo tanto comprenderla

Cabría preguntarnos, ¿qué pasa en nosotros o en nuestros alumnos respecto a estos sistemas de analizadores? ¿Nosotros los docentes, por una serie de razones, tenemos los sistemas de analizadores suficientes y necesarios para lograr una "comprensión" de la docencia, de nuestra tarea central que es la enseñanza, o predominan estructuras mentales cerradas y a veces hasta erróneas que se vuelven un obstáculo del conocimiento? Y nuestros alumnos, ¿conocemos con que tipo de sistemas analizadores llegan a nuestra escuela? ¿qué hacemos para posibilitar ese tipo de desarrollo cognitivo?

Con estas ideas Fernández no pretende caer en una posición psicologista, que todo lo reduce a cuestiones de la mente ya que los sistemas de analizadores son producto de todo tipo de experiencias del ser humano, desde las cognitivas, las afectivas y las sociales. Podemos llegar a establecer entonces que las experiencias son la base de la capacidad para aprender, pero tampoco se trata de esa idea simple, de que la experiencia por si sola promueve el aprendizaje porque podríamos caer en una visión claramente empírica.

De lo que se trata es de hacer una explicación de cómo se van conformando los "sistemas de analizadores", tanto por las experiencias como por los conocimientos que ya se van construyendo en la persona, estos dos aspectos son necesarios entenderlos en una relación dialéctica, en una unidad como totalidad, sólo así podemos entenderlos. Los sistemas de analizadores son como la síntesis de la experiencia y los conocimientos previos con los que la enfrenta, y así logra la construcción de sus conocimientos.

Ahora ¿qué tiene que ver esto con nuestro asunto de la comprensión de la enseñanza?, si entendemos que significa "comprensión" en términos generales podremos reconocer porque es importante que "comprender la enseñanza" es una de las primeras tareas de los docentes o de los profesionales de la enseñanza y darnos cuenta que muchos de nosotros no lo hacemos, esto tiene una explicación en nuestros sistemas de analizadores. "Cuando no se dispone de los analizadores adecuados, los profesionales de la enseñanza y de la educación, y sus alumnos, pierden irremediamente otras "guerras" ...se pierde un tiempo didáctico precioso" (27) De ahí que para Fernández sea importante ampliar esos sistemas de analizadores para poder llegar a una comprensión de la enseñanza.

Para Fernández los sistemas de analizadores tienen una multidimensionalidad, que es lo que hace que sean más ricos y permitan la comprensión, las dimensiones que propone para una mejor comprensión de la actividad profesional de enseñar son: 1.- la epistemológica, 2.- la teleológica, 3.- la filosófica, 4.- la psicodidáctica, 5.- la sociocultural, 6.- la deontológica y las 7.- de concreción organizativa. En este caso no se trata de profundizar en estos aspectos sino sólo establecer la necesidad de entender la actividad de enseñar en un sentido profesional y científico.

Ahora, desde el punto de vista de Ochoa también se encuentran algunos planteamientos que hacen ver a la enseñanza como una actividad profesional, entre algunos de ellos tenemos: que "Probablemente la enseñabilidad de las ciencias, desconocida para los profesores, sin embargo, constituya el punto de partida imprescindible para la enseñanza de las ciencias...para la constitución de la didáctica especial para cada ciencia, ya no de manera formal y abstracta sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los alumnos como sujetos cognoscentes activos y concretos"(28) Su planteamiento parte de que el científico al

desarrolla su saber lo hace con el fin de que se conozca y por lo tanto debe traducirlo bajo un marco referencial comunicativo, y es precisamente aquí donde se fundamenta la enseñabilidad de las ciencias.

Además afirma que el conocimiento científico es producido a través de procesos de investigación que se vale de la solución de problemas de manera similar a como la hacen los estudiantes, la diferencia es que los científicos tienen esquemas más amplios y complejos que permiten significar la realidad desde el enfoque de la ciencia. Y si de esa manera el científico desarrolla el conocimiento científico entonces ese proceso no es totalmente ajeno u opuesto a la forma en como se aprende/conoce por parte de los estudiantes.

Por otro lado, la estructura de las ciencias tiene una organización que establece las relaciones fundamentales de sus conceptos básicos y de sus procedimientos y ésta puede ser la base en cómo presentar las ideas de cada ciencia a los estudiantes, "parece ser que el conocimiento perceptivo humano primero globaliza y luego discrimina, y sucede así mismo en el proceso de conocimiento complejo, aunque a veces excepcionalmente sea necesario proceder a la inversa"(29). Este planteamiento brinda a los profesores una base para la organización de los conocimientos que se presentaran a los estudiantes.

Además de estos dos planteamientos, el autor hace referencia a las condiciones y disponibilidades que se necesitan en el que aprende, requiere de cierto lenguaje que permita la comunicación y de conocimientos previos generales y pertinentes; lo que Ausubel llama "organizadores previos", como recursos codificadores que permiten la adquisición significativa y no memorística.

El docente como responsable directo de la enseñanza requiere conocer y entender la potencialidad que guardan las ciencias (enseñabilidad) para estructurar su práctica de manera científica y no meramente intuitiva o guiados por el "sentido común", pero también requiere de conocer los organizadores previos con los que cuentan los alumnos.

Lo anterior plantearía que para lograr asumir la actividad de enseñanza profesionalmente se tendría que:

- Generar procesos de reflexión, estudio y análisis entre los docentes sobre la práctica educativa y los problemas de la enseñanza que enfrenta, que permitan ampliar sus sistemas de analizadores para ir comprendiendo de la enseñanza en los términos que plantea Fernández.
- Generar procesos colectivos que permitan al docente un conocimiento claro y profundo de la ciencia que imparte para lograr una mejor organización y estructura en su enseñanza., para su enseñanza.
- Establecer y realizar actividades que permitan un mejor conocimiento de los organizadores previos de los alumnos, hablando en los términos del constructivismo.

Actualmente, a nivel de la educación básica en nuestro país, desde el programa de modernización educativa (1990) se ha venido planteando la necesidad de un proceso de profesionalización de los docentes en servicio. En el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se determina como una de las tareas prioritarias la actualización de los maestros en servicio orientado en ese sentido de su profesionalización, con Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) a través de cursos nacionales y estatales; Talleres Generales Actualización y otros se pretende materializar dicho proceso de profesionalización. Hasta el momento dicho programa no ha sido evaluado respecto a los resultados planteados; aunque en forma general se puede afirmar que ha producido algunos cambios en los docentes no se puede asegurar que gracias a ellos la mayoría de los profesores hayan asumido su practica en forma profesional ya que dicho programa esta ligado a un proceso de escalafón horizontal que genera mejoras económicas y se ha convertido en un proceso más por el logro de puntos que por la profesionalización.

Otro problema que presenta este programa es que los procesos de reflexión y estudio que se realizan se hacen fuera del ámbito de la escuela de cada profesor, lo que hace que en ocasiones no lleguen a estar ligados a los problemas específicos que vive el docente en sus centros de trabajo.

En este trabajo no se pretende analizar y evaluar dicho programa, se menciona porque es una vía con la que se espera mejorar la enseñanza en el nivel básico a través de procesos de actualización generados con cursos programados por la SEP.

La propuesta que se presenta en este trabajo como una alternativa para generar procesos que permitan la profesionalización de la actividad docente es con el desarrollo de talleres de investigación – acción en las escuelas se pueden generar procesos de reflexión y análisis sobre los problemas específicos que enfrentan los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje, para que al mismo tiempo que se aborden problemas de la enseñanza se promueva un proceso de autoprofesionalización docente.

El cambio hacia una educación integral y humana implica necesariamente un cambio en el tipo de enseñanza y aprendizaje que se genera en las escuelas y esto puede ser posible si se generan procesos de profesionalización de la labor docente. Es necesaria la reflexión teórica – práctica que permita esquemas o sistemas de analizadores en los docentes sobre algunas de las propuestas más recientes en la educación, en este caso se propone al constructivismo como una alternativa para el cambio educativo escolar.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1) PANZSA, Margarita, Fundamentación de la didáctica. pag. 19
- 2) DURHEIM, E. Educación y Sociología. pag. 16
- 3) PANZSA, Op. cit. pag. 26
- 4) COLL, César, El Constructivismo en la escuela. pag. 14
- 5) Ibidem, pag. 10
- 6) Panzsa, Op. cit. 81
- 7) COLL, Op. cit. pag. 16
- 8) DIAZ, Barriga E., Estrategias para la enseñanza constructivista. pag. 2
- 9) Ibidem. pag. 1
- 10) PANZSA, Op. cit. pag. 121
- 11) DIAZ, Op. cit. pag. 43
- 12) FREIRE, Paulo, en Perfiles Educativos. Ed. especial, pag. 43
- 13) DIAZ, Op. cit., pag. 4
- 14) COLL, Cesar, El constructivismo en el aula. pag. 15
- 15) COLL, Cesar, El constructivismo en la escuela. pag. 169
- 16) Ibidem. pag. 16
- 17) PORLAN, Rafael, Constructivismo y escuela. Pag. 159
- 18) Ibidem, pag. 160
- 19) Ibidem, pag. 166
- 20) COLL, César, El Constructivismo en la escuela. pag. 7
- 21) Ibidem. pag. 8
- 22) DIAZ, Op. Cit. Pag. 14
- 23) FERNÁNDEZ, Pérez, Las tareas de la profesión de enseñar. pag. 95
- 24) Ibidem, pag. 82
- 25) Ibidem, pag. 83
- 26) Ibidem, pag. 86
- 27) Ibidem, pag. 96
- 28) OCHOA, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento. pag. 80
- 29) Ibidem, pag. 84

CAPITULO III
RESULTADOS
DE LA PRACTICA PROFESIONAL
SOBRE EL TALLER

RESULTADOS

Descripción del programa en que se presento el Servicio Social.

Institución.

Escuela Pública de nivel básico:

Escuela Secundaria Técnica No. 86 "Nicolás Romero"

Ubicada en una zona semirural de la comunidad de Cahuacán perteneciente al municipio de Nicolás Romero.

Con una estructura de 12 grupos, cuatro por grado

Con una población, al inicio del proyecto, de 451 alumnos (ciclo escolar 98 -99)

Con un personal de 18 docentes, que cuentan en su conjunto con una formación profesional variada, desde normalistas hasta universitarios y técnicos profesionales.

Problemática.

La determinación de los problemas iniciales que sustentaron el desarrollo de la Práctica Profesional en esta Institución educativa se basa en la búsqueda de una alternativa que permita transformar el tipo de enseñanza escolar de esa escuela, para que los niños y jóvenes que a ella asisten reciban la educación que merecen, una educación que responda a sus necesidades como seres humanos, seres que se puedan desarrollar plenamente dentro del contexto social que les toca vivir. En el apartado del capítulo I donde se plantea el **contexto institucional** se abunda sobre este punto.

Los problemas centrales que guiaron la Práctica Profesional son:

- ¿El desarrollo de la investigación - acción de los docentes de la Secundaria Técnica 86 sobre su práctica profesional, aportará un sustento pedagógico constructivista en el proceso E - A del Proyecto Escolar?
- ¿La práctica de la investigación - acción de los docentes de la secundaria, será una alternativa para la conformación de un proceso de autoprofesionalización docente que este más apegado a las necesidades reales de la práctica docente?

Objetivos

Generales:

1.- Iniciar la conformación de un proyecto de investigación educativa en secundarias técnicas del Valle de México sustentado en la investigación - acción

2.- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de la secundaria técnica 86, más acorde con las necesidades de la realidad social y los lineamientos filosófico -sociales del artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y del nuevo Plan de Estudios de Educación Secundaria.

3.- Fundamentar pedagógicamente, a partir de la investigación - acción de los docentes de la secundaria la propuesta del Proyecto Escolar que dé sustento a una proceso E- A constructivista y significativo.

4.- Definir algunas bases teórico - prácticas para la propuesta de la autoprofesionalización del docente a partir del desarrollo de la investigación - acción sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de dicha escuela.

Específicos:

1.1.- Definir algunos elementos teórico - prácticos para la elaboración de una propuesta de investigación educativa en las secundarias técnicas del Valle de México bajo la línea de la investigación - acción.

2.1.- Coordinar y apoyar un taller de investigación - acción de los docentes de la secundaria técnica 86 sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que permita elaborar estrategias pedagógicas hacia una enseñanza y aprendizaje constructivista y significativo.

3.1.- Apoyar el taller en la elaboración de los elementos teórico - prácticos que sustenten pedagógicamente la propuesta del Proyecto Escolar en la secundaria técnica 86 bajo el enfoque constructivista.

4.1.- Identificar en el proceso de la investigación- acción de los docentes, algunos elementos que fundamenten la propuesta de la autoprofesionalización docente.

1.1 y 4-2.- Sistematizar las experiencias del proceso grupal del taller de investigación - acción de los docentes de la secundaria técnica 86.

Estrategias de solución.

Considerando el marco contextual y el marco teórico conceptual del presente trabajo la propuesta para lograr una transformación de la educación escolar en las escuelas secundarias técnicas es:

Desarrollar un taller de investigación - acción con los profesores de la secundaria técnica 86 como un espacio de reflexión y análisis sobre su práctica profesional, que permita por un lado, elaborar un sustento pedagógico constructivista para la enseñanza y el aprendizaje escolar en dicha escuela, en ese nivel educativo, y por otro lado, generar un proceso de autoprofesionalización docente, un proceso de formación permanente para los maestros en servicio que parta de sus propias necesidades docentes.

El trabajo realizado durante un año del Servicio Social trajo permitió conocer más de cerca los problemas que la investigación - acción implican para poder desarrollar ese tipo de proyectos en las escuelas, pero también se lograron conocer las posibilidades y ventajas de la investigación - acción.

El trabajo desarrollado en el Taller de Investigación - Acción, dio inicio después su constitución, cuya primera reunión de trabajo fue el 3 de marzo de 1999, los informes de las reuniones de trabajo del Taller se anexan al término de este capítulo.

Resultados.

A continuación se presentan los resultados de la Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad: "La Investigación - Acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista"

EN CUANTO A LA EVALUACION DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

Mencionare algunos de los problemas de carácter institucional que se presentaron en y durante el desarrollo de la práctica profesional.

En primer lugar el programa de servicio social de esta practica profesional sólo fue desarrollado por una prestadora de S.S. ya que dada la ubicación geográfica y la huelga de la UNAM no hubo más prestadores para este servicio social, aun cuando la UNAM al autorizarlo recomendó que para dicho programa era necesaria la incorporación de 3 o más estudiantes. Esa falta de prestadores implicó que el programa resultara bastante ambicioso para un prestador de S.S. y que se lograrán al 100% los objetivos establecidos.

En segundo lugar, por el lado de la Secundaria Técnica 86, en ella los responsables directos de la institución no contaban con un perfil que permitiera guiar y apoyar el proyecto presentado. si bien el coordinador académico de la institución tiene una formación como pedagogo (Lic. en Pedagogía, por la Normal), su formación

profesional en relación a la investigación educativa y particularmente, la investigación - acción y el constructivismo no son suficientemente sólidos. Por otro lado, en mi formación profesional como egresada de la carrera de Pedagogía de la ENEP Acatlán no cuento con algunos elementos teóricos y metodológicos respecto a esas temáticas, he comenzado a incursionar en la investigación - acción y el constructivismo y de hecho este acercamiento fue uno de los factores que motivaron la realización de este trabajo; creo que no es necesario tener una formación teórica completamente sólida para llevar a la práctica estos sustentos. Estas situaciones contribuyeron para que el proceso se desarrollara con ciertos problemas.

En tercer lugar, la escuela Secundaria Técnica 86, como muchas escuelas de educación básica, predomina una estructura y dinámica vertical que no es muy acorde con un tipo de programas como el de esta Práctica Profesional. Los directivos en este tipo de escuelas asumen su trabajo fundamentalmente sobre el aspecto administrativo, y es el director quien define y autoriza lo que se hace en "su" escuela. Considero que al proyecto le hizo falta un mayor apoyo por parte de la dirección para poder tener más influencia sobre el personal docente, las causas, que ya fueron explicadas en otro apartado, tienen que ver con el dominio del verticalismo en las escuelas, las costumbres y tradiciones de las escuelas de educación básica, en particular las secundarias.

En cuarto lugar, en esta escuela, como en la mayoría de las escuelas de este tipo (secundarias) se caracterizan, como ya lo han investigado y observado algunos estudiosos del ámbito escolar, por ciertas costumbres y tradiciones: la sobrecarga del trabajo para el docente, el aislamiento común de los profesores, problemas de relaciones humanas, el divisionismo y el individualismo; problemas que muchas veces son generados por las mismas autoridades.

En quinto lugar, en la práctica profesional del S.S. influyeron situaciones de carácter político sindical que impedían una comunicación abierta y franca entre el director, coordinador de la escuela y la prestadora del servicio social y esa falta de comunicación llegó a obstaculizar el trabajo.

En sexto lugar, existen entre el personal docente fuertes resistencias al cambio, a dejar de hacer lo que "ya saben hacer", no es fácil romper con esquemas que dan seguridad en el trabajo, siempre se puede argumentar que "no tengo tiempo", "no conozco lo que se plantea" o simplemente, "esto nunca va a cambiar". Es natural en casi todo tipo de procesos que se inician ese tipo de resistencias.

Por último, los profesores que conformaron el taller tienen un perfil muy variado:

Una profesora es normalista en la especialidad de Ciencias Sociales, dos profesores son Ingenieros agrónomos y la otra profesora tiene estudios de Inglés de una escuela Normal Particular y yo como prestadora del S.S., con los estudios de Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán (UNAM). Los años de ejercicio docente varían poco entre ellos, de 13 a 9 años y todos menos la profesora de inglés han trabajado esos años en la misma escuela.

Los conocimientos pedagógicos de los profesores es bastante limitado, por no decir nulo, lo que más cuenta entre ellos es su experiencia docente. Existe, eso sí, un cierto grado de compromiso y preocupación por mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Bajo esta situación se puede afirmar que los objetivos planteados en el proyecto no fueron logrados al 100%. éstos logran ser alcanzados hasta cierto límite que podríamos llamar inicial, las razones están relacionadas a los problemas institucionales antes planteados y también a la formación y compromiso de los profesores que conformaron el taller de investigación-acción.

En relación al objetivo 1.1.. Se logra definir en forma general, a partir de la práctica realizada, algunos elementos teórico - prácticos para elaborar una propuesta de investigación educativa en las secundarias técnicas, las que por el momento no han sido sistematizadas en forma de propuesta para ser presentadas a las instancias correspondientes. Esto se presenta en "Algunos elementos teórico - prácticos para la elaboración de

una propuesta de investigación educativa en las escuelas secundarias técnicas del Valle de México, bajo la línea de la investigación – acción”. (Ver inciso b de los anexos)

Sobre el objetivo 2.1., como prestadora del S.S. logré conformar, coordinar y apoyar el taller de investigación - acción con cuatro docentes, trabajo orientado a la reflexión de la problemática de la enseñanza y el aprendizaje para elaborar estrategias pedagógicas bajo un enfoque constructivista. Al respecto se lograron materializar esas reflexiones en el documentos: “ Proyecto del Taller de Investigación – Acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86: Generar en los alumnos que se atienden aprendizajes significativos a través de una estrategias de enseñanza y trabajo” y el esquema: “Hoja de seguimiento de las estrategias y acciones del proyecto del taller de investigación – acción” y en el “Plan de trabajo Anual de los profesores que conforman el Taller de Investigación – Acción” (Ver inciso b de los anexos)

El objetivo 3.1., se apoyo a los profesores del taller con materiales bibliográficos, aportaciones teórico - Pedagógicas, y orientaciones en las reuniones del taller que ayudaran a la elaboración del Proyecto y las estrategias pedagógicas para desarrollar en el trabajo docente; pero que por razones institucionales no han podido ser incorporadas en su totalidad al Proyecto Escolar. Entre los materiales bibliográficos proporcionados están: CARRETERO, Constructivismo y educación; COLL, El constructivismo en el aula; DIAZ, Barriga E., Estrategias docentes para un aprendizaje significativo y una síntesis sobre ELLIOT, Tres aspectos centrales sobre la Investigación - Acción.

En cuanto al objetivo 4.1., se logró hacer una investigación teórica que sustentara la importancia necesidad y posibilidades de la propuesta sobre la "autoprofesionalización docente" y sobre el constructivismo como propuesta pedagógica para el trabajo docente en las escuelas. (marco teórico - conceptual del presente informe)

Y por último, en relación a los objetivos 1.1 y 4.2. , se lograron sistematizar algunas experiencias del proceso grupal del taller de investigación - acción de los docentes de la secundaria técnica 86. Quedan materializadas en los reportes de las 17 reuniones de trabajo del taller. (Ver inciso a de los anexos)

EN CUANTO A LOS BENEFICIOS PROPORCIONADOS A LA COMUNIDAD EN RELACION A LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA:

Primero, los profesores participantes cambiaron en cierta forma el carácter rutinario de su práctica docente, ello los ha llevado a asumir su trabajo de manera más consciente, ahora reflexionan constantemente sobre lo que realiza en el aula, cuestionan su propio quehacer cotidiano y están más de acuerdo en la necesidad de romper con el tradicionalismo.

Segundo, esta postura de permanente reflexión ha permitido que los profesores vayan construyendo individualmente y en colectivo estrategias de enseñanza enfocadas a promover un aprendizaje constructivista e ir cuestionado y rompiendo con la practica tradicionalista, y esto indudablemente viene a mejorar en cierta forma el tipo de aprendizaje de los alumnos; no podría afirmar que se ha logrado consolidar una enseñanza predominantemente constructivista por parte de estos profesores, más bien se encuentran en un proceso de experimentación y construcción. aquí cabría la necesidad de diseñar algunos “instrumentos” que permitieran evaluar qué y cómo están cambiando los aprendizajes de los alumnos.

En tercer lugar, respecto a los resultados con los alumnos, en estos momentos no podría afirmarse categóricamente que existen resultados concretos que muestren el logro de un aprendizaje constructivista , esto se debe tanto por la etapa de experimentación de los profesores como por el tipo de aprendizaje al que están acostumbrados los alumnos, esta característica de los alumnos representa un obstáculo difícil de superar, y los docentes lo saben y lo consideran al establecer sus estrategias de enseñanza.

A esta altura no se puede decir que el trabajo generado por el Taller tenga un impacto en resultados de tipo estadístico de aprovechamiento o aprobación escolar, pero sí lo ha tenido en el sentido de incorporar a los alumnos a procesos diferentes en la enseñanza y en el aprendizaje que se generan en el aula, a pesar de todas las deficiencias que aún existen entre los miembros del Taller sobre el enfoque constructivista.

En realidad en un inicio nunca se propuso que lo fundamental sería guiarnos por cambiar los resultados estadísticos de la aprobación y reprobación sino lo que guiaba el trabajo era buscar solucionar los problemas que impedían un aprendizaje diferente al que regularmente se desarrolla en nuestras escuelas, y como consecuencia de ello se mejoraría aquellos resultados.

Los cambios que poco a poco se fueron estableciendo en la planeación didáctica y en las estrategias de enseñanza, a partir de las discusiones sobre el aprendizaje significativo y el constructivismo, en cierta forma están generando en los alumnos otra forma de concebir el aprendizaje, bajo una óptica que lo coloca como agente activo y responsable de su aprendizaje.

En estos momentos no se ha logrado sistematizar las observaciones realizadas en los alumnos respecto a cómo asumen y conceptualizan ahora su aprendizaje, pero es evidente que los profesores del Taller realizan algunos cambios en las estrategias didácticas y en el tipo de relaciones que se establecen con los alumnos; necesariamente se brinda otra realidad a los alumnos y por lo tanto la posibilidad de cambios en los esquemas y aprendizajes en los alumnos. Este cambio incipiente que se reconoce en los alumnos es un primer paso para lograr mayores y mejores cambios en el tipo de aprendizaje que se da entre los alumnos.

Esperar resultados significativos respecto a este punto en un periodo de tiempo tan corto sería caer en una visión simplista de la problemática de la enseñanza y el aprendizaje. Se puede decir que sí existen algunos cambios en el aprendizaje de los alumnos pero estos aún son desarticulados y esporádicos, el tradicionalismo está muy arraigado en la práctica de los profesores y es difícil superar. Lo que sí fue evidente es que los alumnos se percataron de que un grupo de maestros estaban llevando un trabajo conjunto modificando o implementando algunos cambios en la enseñanza.

Cuarto, la influencia del trabajo del taller hacia el colectivo del personal docente tuvo sus aspectos positivos y negativos, respecto a los primeros, porque algunos profesores se llegaron a interesar sobre los trabajos que estábamos realizando y de hecho al final del periodo del programa se incorporó al taller otro profesor. Sobre los segundos, se dio algo que Michael Fullan nombra como "balcanización", que consiste en la agrupación estrecha de algunos profesores de la institución pero no de toda la escuela, que responde más bien a una cultura del individualismo, del trabajo de grupos separados y a veces hasta rivales; Fullan afirma que esta es una característica propia de las escuelas secundarias.

EN CUANTO A LA FORMACION PROFESIONAL.

Considero que el trabajo desarrollado bajo este proyecto de Servicio Social ha fortalecido mi formación profesional como pedagoga en distintos sentidos:

- Fortalecimiento en la formación teórica en varias áreas del conocimiento relacionadas a la educación: la investigación educativa, la investigación – acción, teoría del conocimiento, el constructivismo, como propuesta pedagógica, sobre la profesionalización docente y su formación y actualización.
- Fortalecimiento de mi práctica docente bajo la propuesta constructivista. he logrado comprender con mayor profundidad dicha propuesta y ello ha permitido generar cambios en mi práctica que van dirigidas a lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Estoy convencida que el constructivismo es una buena alternativa para superar el tradicionalismo y promover un aprendizaje integral y sólido en los alumnos.
- Fortalecimiento en el conocimiento y práctica de una metodología de investigación educativa para las escuelas de educación básica, particularmente sobre la investigación – acción: logre corroborar

que existen problemas que limitan la implementación de esta metodología de investigación en el ámbito de las escuelas de educación básica, pero con una mayor y mejor formación en esta metodología existen posibilidades de su aplicación. Con algunas limitantes de mi formación teórica aprendí a llevar la coordinación, seguimiento y registro de las reuniones de trabajo, cabe afirmar que respecto a este asunto, durante la carrera no logré adquirir habilidades y competencias sólidas sobre la investigación – acción, ya que en el periodo en que estude la carrera de pedagogía el tipo de investigación en que se realizaban prácticas era de tipo cuantitativo, sólo a nivel teórico se llegó a conocer la propuesta de la investigación participativa o la investigación – acción y en forma muy general; por tal motivo fue un tanto difícil llevar al pie de la letra las guías que logran desarrollar John Elliot, Anita Barabtarlo o Juan Luis Hidalgo.

EN CUANTO AL DESEMPEÑO PERSONAL EN LA INSTITUCION.

Puedo decir que mi desempeño personal dentro de la institución se guió principalmente por los objetivos del proyecto, además siendo yo parte del personal y con varios años de conocer a los profesores fue fácil la comunicación y el trabajo con ellos, porque se conocen los problemas y tareas a las que se ven sometidos estos; las relaciones con los profesores del taller siempre fue de tolerancia y paciencia, sin buscar la presión externa se les invitaba al trabajo y a las reuniones ya programadas, porque como se ha mencionado anteriormente, la sobrecarga del trabajo de los profesores, las series de actividades extras que van surgiendo en la escuela hacían que el trabajo del taller llegara a chocar con todo ese trabajo y generara demasiada presión en los profesores. Esta situación hacía que las reuniones del taller se fueran posponiendo y se prolongara la aplicación de algunas actividades.

La comunicación con los miembros del taller fue abierta y respetuosa, eso permitió que por parte de ellos se expresara empatía a las propuestas y sugerencias que de mi parte surgían.

Con el coordinador directo del proyecto, institucionalmente hablando (Coordinador de Actividades Académicas), la comunicación siempre fue abierta y clara, de su parte se llegaron hacer algunas sugerencias hacia el taller y nunca hubo ningún tipo de problemas.

El director del plantel, como responsable administrativo del programa y proyecto, apoyó el trabajo un tanto formal ya que fueron muy pocas ocasiones las que se presentaron para informarle de manera directa sobre el trabajo. No se presentó un apoyo. Se puede decir que la comunicación respecto al trabajo del taller fue limitada, pero siempre hubo respeto y al menos de manera formal se apoyaba el trabajo del taller.

La relación con todo el personal de la institución se presentó cierta reserva ya que fueron muy escasas las relaciones que se establecieron en cuanto al trabajo del taller, las relaciones del trabajo normal siempre han sido respetuosas, abiertas y de confianza con la mayoría. En algunas ocasiones ciertos profesores, muy pocos, se interesaban sobre lo que se estaba realizando en el taller.

OBSERVACIONES.

RESPECTO AL MEJORAMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA COMO PRODUCTO DEL SERVICIO SOCIAL.

En este caso propongo sean considerados principalmente tres aspectos teóricos – prácticos para el mejoramiento del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en la ENEP Acatlán:

- El primero se refiere a la metodología en las ciencias sociales bajo el paradigma cualitativo en algunas de sus expresiones como: La investigación – acción, la etnografía, la investigación participativa, que además de ser considerados como contenidos programáticos en el Plan de Estudios de la carrera, también

sean incorporados como metodología de aprendizaje en la formación de los alumnos de la carrera, semejante a los trabajos desarrollados por Anita Barabtarlo.

Actualmente ese paradigma del conocimiento viene tomando mayor aceptación y utilización en la investigación educativa, resulta más oportuno para estudiar y entender la complejidad de los hechos sociales, en aspectos que el paradigma cuantitativo presenta limitantes. No significa dejar de lado los estudios cuantitativos sino que uno y otro sean trabajados conjuntamente para permitir un mejor acercamiento a la realidad que se estudia.

Ya en algunas escuelas de educación superior, particularmente en la UPN, se viene trabajando ese tipo de temáticas en sus programas de estudio.

- El segundo aspecto que considero debería incorporarse en el Plan de Estudios de la carrera en su área de la docencia, es lo relacionado a la teoría y práctica de la propuesta pedagógica del constructivismo; que para algunos representa una mera herramienta didáctica pero que en su estudio a profundidad representa toda una visión integral de la educación, como proceso socio-cultural, representa una visión distinta de la relación profesor - alumno, de la relación desarrollo y aprendizaje y una relación distinta entre el objeto de conocimiento y el sujeto de conocimiento.

- No se trata de una moda, y bien podría tomarse en ese sentido dadas las experiencias que se han tenido cuando las autoridades educativas imponen sus modelos y propuestas, por las formas en que muchas veces se han llevado los cambios educativos a las escuelas, bajo un tratamiento meramente técnico dejando de lado sus fundamentos teóricos - filosóficos.

- El tercer aspecto se refiere a que la formación profesional que la carrera de Pedagogía pretende es que los egresados al salir puedan incorporarse a un ámbito específico de la pedagogía: la docencia, la capacitación y educación de adultos o actividades relacionadas con la psicopedagogía y por ello a partir del sexto semestre los alumnos tiene que elegir uno de los seminarios de acuerdo a la preespecialización preferida, esta situación llega a generar ciertas limitantes porque nada puede asegurar que al egresar se encontrara con el espacio laboral correspondiente a la elección tomada. Considero que si bien se profundiza en algunas áreas específicas del conocimiento pedagógico algunas quedan muy débiles o ausentes y llegan a ser necesarias para el desempeño laboral, cabría hacer una revisión sobre esta cuestión.

Además de lo anterior, me parece muy importante hacer una observación muy especial, me refiero al papel que el pedagogo puede y llega a jugar en las secundarias técnicas ya que la mayoría del personal docente de estas escuelas carece de una formación pedagógica, la mayoría de los profesores van aprendiendo y construyendo algunos elementos teóricos - prácticos de la docencia a partir de su experiencia cotidiana, en forma muy empírica y dentro del contexto escolar caracterizado por el burocratismo, la rutina, el aislamiento y el individualismo, el trabajo desarticulado y aislado, que posibilitan muy poco una construcción pedagógica si no se proporcionan algunos fundamentos teóricos - prácticos de la pedagogía (como afirma Fernández, sin los sistemas de analizadores no se puede comprender la acción de la enseñanza). El licenciado de pedagogía, sin ser la docencia en educación básica el campo laboral al que principalmente pretende incorporarse cuenta con una formación teórica - práctica que le permite comprender y elaborar propuestas pedagógicas para un cambio en la educación, puede ser un ente importante para apoyar a los profesores en su proceso de comprensión y transformación de la educación escolar.

No es fácil para el pedagogo egresado de la UNAM jugar ese papel en las escuelas de educación básica porque existen muchos prejuicios a nivel institucional, pero al estar dentro de este espacio se comprende que hay mucho que hacer por parte de este tipo de profesionistas. Actualmente varios egresados de la carrera de Pedagogía se han incorporado (quizá por casualidad) a este nivel educativo, la mayoría como docentes y otros como orientadores educativos.

CONCLUSIONES.

Las dos propuestas que fundamentalmente sustentan este proyecto (La Investigación – Acción de los Docentes de la secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista): la investigación – acción y el constructivismo son planteamientos en cierta forma recientes en el ámbito educativo, además ambas representan una oposición a otros paradigmas que han predominado en la educación, una al positivismo y la otra al tradicionalismo: es decir, ambas implican hacer una ruptura epistemológica. Esto hace que su comprensión y aplicación se encuentre en una estadio inicial de desarrollo, no significa que se desista de llevarlos a la práctica, sino más bien que es necesario reconocer que existen obstáculos que ni siquiera ahora se conocen.

La experiencia en este proyecto de Practica Profesional permitió observar algunos de los problemas que ambas propuestas conllevan en la practica, problemas ya mencionados en el apartado de los resultados, problemas como: la estructura y dinámica de las escuelas secundarias, la escasa formación pedagógica de los profesores de educación secundaria, la sobrecarga de trabajo, el desgaste y agotamiento docente, y la rutina y vicios generados por esta; y por otro lado, a pesar del no dominio teórico de la investigación – acción y del constructivismo, el proyecto también posibilito conocer las posibilidades y ventajas de estas dos propuestas, verdaderamente creo en las aportaciones que la investigación – acción y el constructivismo pueden aportar a la mejora de la educación básica.

Una de las cuestiones que considero necesario rescatar es lo referente al proceso grupal que se desarrollo a partir del trabajo del Taller. Fue una experiencia muy particular, en donde el hecho mismo de haber logrado conformarlo y continuar un trabajo más o menos continuo a pesar de las grandes limitantes que representa trabajar en una secundaria técnica es digno de considerar. A continuación menciono algunos logros y cambios que se observaron en los participantes directos del Taller como consecuencia del trabajo desarrollado de la Práctica Profesional. Primero se mencionaran los relacionados a los cambios logrados en los profesores participantes:

- Reconocimiento de sus limitantes conceptuales:
 - Sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo.
 - Sobre el tema de la evaluación como proceso más amplio e integral.
 - Sobre la planeación, su importancia y elementos sustanciales.
 - Sobre el diagnostico , importancia y diseño integral.
 - Sobre los enfoques del Plan de estudio y de los programas.
- Reconocimiento de sus limitantes personales y conductuales en su práctica docente:
 - Actitudinales, autoritarismo en el aula.
 - Comunicativas, hace falta una mejor comunicación dentro del aula.
 - Falta de establecimiento de relaciones pedagógicas con los alumnos, respecto al trabajo didáctico.
 - Falta de estrategias didácticas diseñadas en forma colectiva con los alumnos.

Respecto a estos dos aspectos, se logró un cambio paulatino en los docentes durante el proceso, no habiéndose llegando a una etapa concluyente y sólida.

- En cuanto al desarrollo del trabajo y la dinámica grupal se logró:
 - Desarrollar una experiencia sobre lo que significa el trabajo en colectivo.
 - Aprender a discutir y escuchar las opiniones de los demás.
 - Saber establecer acuerdos colectivos de trabajo.

Estos aspectos fueron producto del proceso vivenciado en el Taller, ya que al principio se presentaban problemas para el desarrollo de las discusiones y participaciones.

En términos generales podemos sintetizar los logros en los profesores del Taller en:

- Asumir un mayor compromiso hacia el trabajo docente, se logra adquirir una mayor consciencia de su papel educativo, esto se notado en las opiniones que se expresan respecto a los problemas del aprendizaje; ahora ya no se plantean sólo causas externas sino se reconocen problemas propios de la práctica del docente.
- Se presenta una actitud permanente de reflexión y crítica a su labor profesional.
- Un reconocimiento de romper con la enseñanza tradicionalista y la búsqueda de una enseñanza dirigida hacia el logro de un aprendizaje significativo.
- Se reconoce y plantea la necesidad de conformar un trabajo colectivo en toda la escuela, ya que se considera que el trabajo del equipo del taller queda un tanto aislado y esto impide lograr cambios más sólidos y continuos en la enseñanza y aprendizaje escolar.
- La formación pedagógica de los profesores participantes del Taller ha mejorado, ahora cuentan con más y mejores elementos conceptuales para la reflexión y análisis de su práctica docente.

Indudablemente a estos profesores les hace falta más referentes teóricos que les permita una mejor fundamentación de sus reflexiones, pero estos se construyendo como producto del proceso de reflexión colectiva; como vayan enfrentándose a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en su espacio escolar irán definiendo sus necesidades teórico – prácticas y buscaran las formas de solucionarlas.

Entre algunos de los obstáculos fundamentales para desarrollar este tipo de trabajos en una escuela, es la estructura y dinámica de las escuelas secundarias, que se refleja en:

- La sobrecarga de trabajo al docente, que provoca que los docentes tengan poco tiempo disponible para dedicarse a otro tipo de actividades.
- Los tiempos dedicados para la reflexión colectiva no son planeados institucionalmente.
- La duplicación de actividades escolares.
- Se da mayor importancia a las actividades de carácter administrativo dejándose en segundo plano las actividades académicas

Las mejoras formativas alcanzadas en los profesores que participaron en el Taller reflejan un logro de la propuesta de autoprofesionalización docente que se propuso en la Práctica Profesional, esa actitud de constante reflexión y crítica a su práctica docentes es una de las acciones que la hacen posible. Que la profesionalización docente partan de las necesidades concretas del profesor es uno de los retos de cualquier propuesta de actualización, lo cual sólo es posible si el docente está involucrado en la definición de sus necesidades profesionales: qué investigar, qué estudiar o qué discutir en colectivo.

La experiencia del Taller demostró que cuando el profesor llega aun nivel de conciencia y compromiso es capaz de desarrollar procesos de autoprofesionalización, estos profesores ahora leen por sí mismos y buscan referentes que les ayudan a entender los problemas de su práctica educativa. Tales logros son importantes aunque es necesario que haya continuidad para que no se vea truncado ese cambio.

Si bien no fueron alcanzado lo objetivos planteados en el Servicio Social, sin duda la conscientización de los profesores sobre la importancia de su trabajo educativo es una de las grandes ganancias del trabajo desarrollado en esta escuela. Sin embargo estos profesores solos y aislados del colectivo no podrán enfrentar los grandes obstáculos que la investigación – acción y el constructivismo tiene ante sí en las escuelas. Será necesario que la propuesta del trabajo desarrollados por ellos se amplíe a todo el personal docente, y que tanto las autoridades educativas de la escuela como las externas brinden el apoyo y reconocimiento justo al trabajo y dedicación de los profesores. Es necesario romper con el trabajo aislado de estos profesores porque de no ser así se puede llegar a un estado de desilusión y cansancio que los orillaría a la indiferencia.

Lograr un trabajo colectivo que lleve a la construcción de una escuela total en donde los protagonistas de este espacio educativo investiguen, estudien y reflexionen, es el gran reto ya que existen muchos factores que se oponen a ello: desde las posturas personales y laborales hasta la estructura organizativa que no responde a las nuevas propuestas de trabajo escolar. Sólo los involucrados e interesados podrán dar la batalla, son los que

podrán hacer los cambios necesarios: sólo los que conviven con los problemas cotidianos de la escuela pueden conocer las causas que impiden el trabajo colegiado, sólo ellos podrán encontrar las soluciones en el momento en que estén dispuestos a cambiar. Esto requiere romper con el estado cosificante que la escuela les ha impuesto, tendrán que decidir entre seguir haciendo su trabajo rutinario o cambiarlo por algo que les prometa mayores satisfacciones personales y profesionales.

La solución a este problema es una de las tareas que deben asumir los profesores a través de la reflexión y la investigación, sin romper con la situación de indiferencia y apatía ante este problema será muy difícil lograr un cambio colectivo en la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar, que por el momento no se puedan mostrar resultados palpables y estadísticos con relación al aprendizaje de los alumnos es importante que las autoridades educativas reconozcan y valoren el trabajo desarrollado por el Taller, porque deben entender que el cambio que se propone es un proceso que requiere tiempo. El reconocimiento que brinden será un gran aliciente para continuar trabajando y motivar la participación de todo el personal docente.

Por último diré que, haciendo una valoración general del proyecto, se puede afirmar que sólo se logró llegar una etapa inicial de un proceso de investigación – acción, es decir, a la definición del objeto de estudio y el establecimiento de las primeras estrategias de acción (ver anexo: al final del trabajo)

BIBLIOGRAFIA

- ABRUCH, Linder Miguel, *Metodología de las ciencias sociales*. 3ª, ENEP ACATLAN, México, 1986 (comp.)
- ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión*. SEP/CIDE, México, 1998
- BARABTARLO, Z. Anita, *Investigación – acción, una didáctica para la formación de profesores*. CISE/UNAM, México, 1995
- BARRON, Tirado Concepción et al., *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación*. Fac. Fil. Y Letras/UNAM, Estudio comparativo, 1989 – 1990
- BRAVO, Ma. Teresa, *En torno a la investigación y a la practica educativa*. CESU/UNAM, México, 1987
- CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*. Edelvives, Madrid, 1994
- COLL, Cesar et. al., *El constructivismo en el aula*. 11ª, Grao, España, 1999
- COLL, Cesar, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, México, 2000
- DIAZ, Barriga Elizabeth y Hernández Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 1998
- ELLIOT, Jonh, *La investigación – acción en educación*. 2ª, Morata, México, 1994
- ELLIOT, Jonh, *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Morata, México, 1993
- ESQUIVEL, Juan Eduardo y Chehaibar Lourdes, *Profesionalización de la docencia*. CESU/UNAM, México, 1987
- FERNANADEZ, Pérez Miguel, *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI, México, 1994
- FIERRO, Cecilia et. al., *Más allá del salón de clases*. CIE, México, 1995
- FIERRO, Cecilia y Rojo Susana, *El consejo técnico*. Libros del rincón/SEP, México, 1999
- FULLAN, Michael y Hargreaves, *La escuela que queremos*. SEP, México, 1999
- GURIERREZ, Saens Raúl, *Introducción a la pedagogía existencial*, Esfinge, México, 1992
- HIDALGO, Guzmán Juan Luis, *La investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos, México, 1994
- HIDALGO, Guzmán Juan Luis, *Docencia e investigación: una relación controvertida*. ENEP/ACATLAN, Política y Formación Docente en México, 1992 (multidisciplina 1)
- LATAPI, S. Pablo, *La investigación educativa en México*. FCE, México, 1997
- OLSON, W. Mary, *La investigación – acción en el aula*. Aique, Argentina
- PANZSA, González Margarita et. al., *Fundamentación de la didáctica*. 4ª, Gernika, México, 1986

- PEREZ, Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Muralla, Madrid, 1994
- PORLAN, Rafael, *El constructivismo y el aula*. 5ª, Diada, México, 1998
- PRAWDA, Juan, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. 3ª, Grijalbo, México, 1985
- ROJAS, Soriano Raúl, *Investigación – acción en el aula*. 3ª, Plaza y Valdés, México, 1996
- ROCKWELL, Elsie, *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. Caballito/SEP, México, 1985
- VYGOTSKY, Lev S., *Pensamiento y lenguaje*. 2ª, Quinto sol, México, 1999

DOCUMENTOS:

- Ponencias del “ Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica” Cd. De México, noviembre de 1997
- Documento de apoyo al curso – taller: “ Piaget – Vygotsky: contribuciones para replantear el debate”, Castorina, Ferreiro y otros, 1998
- Plan Nacional de Desarrollo 1989 – 1994
- Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000
- Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995 – 2000
- Planes y Programas de Estudio de Educación Secundaria 1993
- Ley General de Educación
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
- Acuerdo 97
- Artículo 3º Constitucional
- Documento de trabajo (curso – taller),. Proyectos Educativos: una estrategia de gestión, 1999 – 2000, SEIEM/Gob. del Edo. De México.
- Hacia un nuevo modelo educativo 1989 – 1994, CONALTE/SEP, 1991
- Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria 1989 – 1994, CONALTE/SEP, 1991
- El proyecto escolar, CONALTE/SEP, 1994
- Evaluar para mejorar. SEP, 2000

ANEXOS

*REPORTES DE LAS
REUNIONES DEL TALLER*

posibles causas del "desinterés de los alumnos", del "bajo aprovechamiento escolar", del "incumplimiento de las tareas y trabajos", en fin del "fracaso", se discutió sobre la diferencia entre un aprendizaje por "información" y un aprendizaje "formativo". Junto a estos planteamientos va surgiendo la discusión sobre la búsqueda de otro tipo de aprendizaje a promover en los alumnos y se comenta sobre la actual propuesta: el constructivismo / aprendizaje significativo, el cual está implícito en los Nuevos Planes y Programas de Educación Básica.

De esta discusión se va desprendiendo la necesidad de conocer más sobre el constructivismo para poder entenderlo con mayor claridad y modificar nuestra práctica en esa dirección.

Al término de la reunión se establece como tarea inicial, reflexionar sobre lo discutido y se dejan tres preguntas:

- ¿Qué quiero lograr en mis alumnos?
- ¿Qué debo cambiar en mi práctica docente?
- ¿Qué medidas correctivas empleamos en el aula

Se acuerda que la próxima reunión sea el día 6 de mayo en el mismo horario.

2ª REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 6 – mayo.- 99

Lugar: Laboratorio

Horario: 14: 15 hrs.

OBJETIVO: Problematizar hasta lograr la delimitación de los problemas de discusión e investigación.

OBSERVACIONES: La reunión se inicio con la participación de todos sus miembros. En primer lugar se encontró que no se llegó a cumplir con la tarea anterior (las preguntas), las razones presentadas fueron que habían comenzado los cursos de Carrera Magisterial (sábados) y también la preparación de algunos temas de estudio para el próximo examen de C. M. (se comento a manera de broma lo que sucede con los alumnos cuando no cumplen con sus tareas); se determino que se podían discutir las preguntas ya que no eran cuestiones desconocidas para los profesores.

DESARROLLO: Bajo esta situación se inicia la discusión, una profesora plantea la necesidad de promover un aprendizaje más duradero, que sea significativo para los alumnos, da un ejemplo sobre los verbos en inglés, donde los alumnos deberían presentar los verbos a manera de acciones, ella considera que hubo buenos resultados; aunque también menciona como en ocasiones uno cree que los alumnos ya entendieron y aprendieron y los exámenes presentan otra realidad.

Aquí surge otro problema, el de los exámenes y la evaluación, que no son lo mismo pero que generalmente los profesores reducimos la evaluación a la asignación de calificaciones, se plantea que los resultados desfavorables en los exámenes se pueden deber a diversas causas que es necesario analizar.

Un profesor plantea que una de las cuestiones que trata de hacer es mantener motivados a los alumnos por medio de ejercicios y puntos, ve interesados a los alumnos y con buenos resultados. Este profesor comparte varias experiencias particulares.

Una profesora plantea que ha venido modificando algunas prácticas en su enseñanza, como el promover el trabajo en equipo, que son organizados voluntariamente por los alumnos, ha observado que los alumnos se muestran más participativos, aunque también dice, que no en todos los grupos funciona igual, plantea la importancia del conocimiento a partir de que exista una motivación por él.

Otro de los profesores dice que no es posible promover un aprendizaje constructivista ya que los alumnos no cuentan con las herramientas básicas para resolver problemas, para hacer relaciones significativas entre sus esquemas y los nuevos conocimientos, están acostumbrados a “que se les den las cosas sin tener que pensar”.

Una de las profesoras anteriores plantea que si se puede, que es necesario considerar lo que les gusta hacer a los alumnos, que tipo de actividades les atraen y los pueden motivar, debemos buscar como se pueden relacionar con los nuevos conocimientos.

De esta manera se presenta un dilema a resolver: *¿Se puede promover aprendizajes significativos en nuestros alumnos?*

Llegado a este punto se pone a discusión cuestiones como: es necesario saber que se requiere del docente y del alumno para una enseñanza/aprendizaje constructivista y por tanto saber los problemas y obstáculos que existen en el docente y en el alumno para el desarrollo de dicha práctica. Es necesario saber cuales son las posibilidades reales de nuestra práctica docente hacia el constructivismo, cuáles son los aspectos del docente y del alumno que obstaculizan o favorecen un proceso de la E - A constructivista.

De manera general y empírica se menciona sobre los docentes:

- La necesidad de una actitud paciente, cordial y de respeto hacia el alumno.
- Que exista una situación de confianza y comunicación.
- La necesidad de revisar y observar los trabajos de los alumnos.

Respecto a los alumnos es necesario:

- Que sean participativos.
- Que sepan trabajar en equipo.
- Que sepa escuchar y poner atención.

Sobre la posibilidad de una práctica docente basada en el constructivismo se reconoce la necesidad de investigar más sobre dicha propuesta educativa. Además se planteo que al mismo tiempo se deben iniciar algunos cambios en nuestra práctica con la idea de implementar acciones tendientes al constructivismo, a manera experimental.

Para empezar se planteo comenzar haciendo algunas lecturas sobre aquella temática, se menciona y se proporcionó por parte del la S.S. un material de Carretero y la antología del curso de C.M.(sobre el constructivismo)

Se acordó que la tarea para la próxima reunión sea , definir el problema a investigar y analizar por parte del taller, lo cual se realizará respondiendo a las siguientes preguntas: *¿Qué problemas existen en la práctica del docente y del alumno que impidan un proceso constructivista en el aprendizaje y la enseñanza? ¿ Cuáles son las posibilidades reales de nuestra práctica docente hacia el constructivismo?.*

3er REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 8 – mayo - 99

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Definir cuál es el problema a investigar.

OBSERVACIONES: La reunión se realizó con la asistencia de todos sus miembros.

DESARROLLO: Al iniciar la discusión sobre cuál sería el problema de investigación, los profesores comenzaron por plantear los problemas que más les preocupa sobre su práctica educativa, y que desde la primera reunión han venido manifestando, problemas como: el bajo aprovechamiento escolar, la falta de interés por el conocimiento o es que ¿no se sienten a gusto los alumnos?, el incumplimiento de tareas; se menciona la diferencia que existe entre las escuelas particulares y las escuelas públicas, el problema de los grupos numerosos, la falta de tiempo, la necesidad de ver ¿por qué no cumplen los alumnos?, los problemas económicos, sociales y psicológicos del contexto educativo.

Ante estos problemas se propone la dosificación de tareas y trabajos y que sean planeadas entre profesor y alumnos, orientar a los padres y alumnos respecto a la importancia de su cumplimiento, se propone que los “alumnos problema” sean observados con el fin de conocer las causas de su situación e ir adaptándonos a los alumnos e ir motivándolos.

En ese primer momento se dejó de lado las preguntas planteadas para iniciar la definición del problema a investigar y en su lugar se presentaron esa serie de inquietudes anteriores, pero se tuvieron que retomar las preguntas ya que la solución a estas cuestiones que les preocupan va más allá de una solución directa y sencilla; más bien tiene que ver con el tipo de proceso E – A que se desarrolla en nuestras aulas, por lo que es necesario considerar al constructivismo como propuesta de cambio. Así es que se plantea las preguntas: ¿qué conocemos sobre el constructivismo? ¿cómo iniciar la aplicación del constructivismo en nuestras aulas?

Se plantean cuestionamientos sobre el desconocimiento del constructivismo y su aplicación, las ventajas y desventajas de su aplicación, los obstáculos y posibilidades; quedando el problema planteado de la siguiente manera: ¿cuáles son los aspectos en la práctica docente y del alumno que favorecen y obstaculizan un proceso E – A constructivista?

Ante este problema, se reconoce por parte de los docentes dos cuestiones sustanciales: Un desconocimiento sobre esta propuesta y el problema de tiempo insuficiente.

Se acuerda como una tarea, el dar diferentes respuestas de manera hipotéticas al problema planteado, para que a partir de ahí poder ir delimitándolo con mayor claridad.

La próxima reunión se llevara a cabo el 11 de mayo de 1999.

4° REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 11 – mayo- 99

Lugar: Laboratorio

Horario: 14: 15 hrs.

OBJETIVO: Delimitación del problema.

OBSERVACIONES: La reunión se inicio con la participación de todos sus miembros.

Se desarrollo a partir del problema planteado en al reunión anterior y que había quedado que cada quien diera respuestas hipotéticas a dicho problema, tarea que no fue realizada por los miembros del taller, al menos no en forma escrita, argumentando que por el curso de Carrera Magisterial, por los exámenes bimestrales que se deberían entregar al coordinador y no se tuvo el tiempo para realizarla, pero plantean que en ese momento se puede hacer entre tódos.

DESARROLLO: De esa manera se da inicio a la discusión sobre la definición y delimitación del problema:

¿Cuáles son los aspectos en la práctica docente y del alumno que favorecen y obstaculizan un proceso E – A constructivista?

Se manifiesta una preocupación por un conocimiento más claro sobre el constructivismo, varios de los profesores hacen referencia a algunas cuestiones relacionadas a lo que estuvieron leyendo sobre el tema, también manifiestan una preocupación por la motivación y los diferentes tipos de esta.

Después de haber manifestado sus idcas y sus preocupaciones trata de centrarse la discusión hacia el objetivo particular de la reunión, quedando los siguientes planteamientos:

En relación con la práctica de los docentes:

- La poca disponibilidad de tiempo por la carga de trabajo administrativo y que generalmente se le da prioridad a ese tipo de actividades, lo cual hace que realicemos actividades en el aula que son de “relleno”, “actividades esponja”, lo cual demerita la enseñanza y el aprendizaje.
- Se planteó el problema de los exámenes, se cuestionó la manera de evaluar y el tipo de exámenes; la necesidad de modificar algunas situaciones al respecto para que esta no sea una actividad burocrática sino más bien que sea significativa tanto para el profesor como para el alumno. De hecho, a partir de las reflexiones que los docentes han realizado sobre estos asuntos y sobre los exámenes “muestra” que nos hicieron llegar las autoridades en relación con Carrera Magisterial, se han venido modificando el diseño de los exámenes.
- La falta de un conocimiento suficiente y profundo sobre el CONSTRUCTIVISMO, cuestión que ellos consideran hemos comenzado a solucionar, al menos con la discusión de algunas de sus características y también por los temas de estudio de los cursos de C.M. Aunque hace falta abordar su estudio de manera más organizada y sistemática.
- El programa, que se “deben cubrir todos los contenidos”, después de una discusión bastante nutrida sobre este asunto se logro plantear que el problema es el enfoque que le estamos dando al programa y que efectivamente no se trata de “cumplir” con todos los contenidos Sobre este

aspecto se presento la siguiente aportación, que de acuerdo a una visión constructivista, lo que importa es el proceso de aprendizaje de los alumnos y no tanto el resultado final del proceso, cuestión que implica ver los contenidos del programa desde otra perspectiva y que también implicará una PLANEACION distinta, donde nos preocupe más el proceso de aprendizaje.

- Otro problema es el desconocimiento sobre el adolescente, sus características, sus intereses, su situación en el contexto actual.

En relación con los alumnos:

- La mayoría de nuestros alumnos no están acostumbrados a leer, lo cual hace limitada la información que les pueda servir de referencia para relacionar y comprender los conocimientos de la escuela trata de generar.
- La apatía hacia la realización de actividades escolares, se planteo esta cuestión en relación a la MOTIVACION, los diferentes tipos de ella, se cuestiono el tipo de motivación que generalmente promovemos en el aula (conductismo). En este punto se planteó que en ocasiones los alumnos no hacen sus trabajos porque no entendió las indicaciones o porque a veces no tiene los conocimientos para saber como hace alguna actividad o resolver algun problema. También se menciono el problema del miedo a ser objeto de burla de sus compañeros, lo cual llega a obstaculizar su participación.
- La falta de estructuras conceptuales que le permitan aprender desde el enfoque constructivista , están muy acostumbrados que se les dé todo a un modelo de enseñanza y aprendizaje tradicionalista.
- Las preocupaciones que tienen los alumnos con relación a su familia, falta de atención, falta de interés por sus estudios, de aquí también sé desprender problemas de los padres, que muchos de ellos manifiestan despreocupación por los estudios de sus hijos, se observan algunas posibles causas como: la preparación de los padres, falta de autoridad en el hogar, tienen demasiados problemas, problemas económicos que los absorbe y descuidan los problemas con sus hijos.

De estos problemas se queda como tarea, tratar de explicarlos, jerarquizarlos y establecer algunas posibles soluciones que el taller pueda realizar.

Cuando estos problemas los hayamos analizado podremos definir con mayor claridad el PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA del taller.

Próxima reunión será el 13 mayo de 1999 para revisar estos puntos y establecer el planteamiento del problema y elaborar el PLAN DE TRABAJO DEL TALLER.

5° REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 13- mayo- 99

Lugar: Laboratorio.

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Definir el planteamiento del problema.

OBSERVACIONES: La reunión se realizó con la ausencia de un miembro del taller debido a un problema particular.

DESARROLLO: Se comenzó por recordar lo discutido la reunión anterior y sobre el objetivo particular de esta sesión, pero debido a que se acaba de realizar la evaluación del IV bimestre escolar se manifestaron una serie de preocupaciones; se volvieron a retomar algunos problemas que ya se habían discutido anteriormente: los alumnos con problemas para trabajar y aprender, la cuestión de la relación entre alumno – profesor, la metodología del trabajo docente, la desatención de los padres, se llegó a mencionar la necesidad de la “escuela para padres”, la necesidad del apoyo de un psicólogo para algunos casos especiales y del apoyo necesario por parte del director para ver y resolver estos problemas.

Aunque estos problemas no se tenían en el plan de la reunión tampoco están desligados del objetivo programado; esta situación sólo indica hacia donde esta enfocada la gran preocupación de los docentes, sus problemas inmediatos. La respuesta a estos problemas inmediatos y el esclarecimiento de las cuestiones que se quedaron por analizar en la reunión anterior fue: la necesidad de modificar los planes de trabajo anual y bimestrales del ciclo escolar siguiente (ya que ahora estamos por terminar el actual), sustentándonos en algunos rasgos del constructivismo; pero se llegó a considerar que no era necesario esperar hasta el ciclo escolar siguiente, sino que podíamos comenzar por generar algunos cambios en la planeación bimestral V con el fin de ir buscando y encontrar algunas estrategias que permitan generar un cambio en los problemas de aprendizaje de los alumnos, además reconociendo que el constructivismo también se tiene que aprender en la práctica.

Se llegó a este último punto tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

- La observación de la problemática que subsiste en el aprendizaje de los alumnos.
- La preocupación y necesidad de ir generando algunos cambios que vayan ayudando a modificar esa problemática e ir mejorando el aprendizaje de los alumnos.
- La posibilidades que presentan la propuesta constructivista para lograr un aprendizaje significativo y duradero.

Se acuerda la siguiente:

- Que a partir de las observaciones de la evaluación del bimestre IV y las que se han venido obteniendo durante el ciclo escolar se puede establecer un diagnóstico general sobre algunas actitudes, hábitos, procesos cognitivos, conceptos y nociones de los alumnos .
- Que a partir de ese diagnóstico se puede hacer una planeación del bimestre V con cierta integración de los contenidos temáticos de las asignaturas que atendemos los profesores del

taller, tratando de relacionar las actividades y los temas de las asignaturas e introducir algunos cambios desde el enfoque constructivista .

- Al mismo tiempo se permitirá hacer una dosificación de actividades con el fin de evitar la carga exagerada de trabajos y tareas.

Otros de los aspectos del constructivismo a tomar en cuenta son:

- Poner más atención al proceso continuo del aprendizaje de los alumnos.
- Partir del alumno (diagnóstico) con el fin de posibilitar ese proceso constructivista del conocimiento, posibilitar que el alumno pueda ir integrando y relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee, estos aspectos implican poner más atención en la evaluación como proceso continuo y no sólo como resultado final.
- Tratar de llevar una evaluación continua y permanente del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Se reconoce que así como es necesario realizar otro tipo práctica docente también es necesario un cambio en la práctica de los alumnos que les permita un mejor desarrollo académico. En el trabajo integral que se pretende lograr con una planeación bimestral global se buscará establecer acciones concretas con el propósito de lograr cambios en los hábitos de los alumnos, por ejemplo:

- Acordar con los alumnos que las actividades y tareas se deben realizar y entregar en el momento indicado y no al final como se han venido acostumbrando muchos de ellos.
- Los trabajos deben contar con ciertos requisitos mínimos de presentación (limpieza, orden, cuidado en la escritura...) Se considera necesario brindar a los alumnos algunas recomendaciones o ideas generales de cómo pueden realizar y presentar sus trabajos.
- Fomentar que las participaciones en clase sean ordenadas y claras, que aprendan a pedir la palabra y a escuchar a los otros.
- Diseñar actividades más acordes con los intereses y gusto de los alumnos pero que sirvan para su desarrollo y formación escolar y personal.
- Establecer condiciones que faciliten la atención e interés de los alumnos hacia el trabajo.

Bajo estos planteamientos se acordó que para la próxima reunión se realizará la planeación integral del V bimestre, para lo cual se traerán los programas de asignatura y algunas ideas para el diseño de actividades didácticas.

Próxima reunión será el 17 de mayo para la elaboración del Plan de Unidad Temática del Bimestre V.

6° REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 17 - mayo -99

Lugar: Laboratorio.

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Elaboración del Plan Integral de la Unidad Temática del V bimestre escolar.

OBSERVACIONES: Se presentaron todos los miembros del taller y se manifestaba un interés e incertidumbre por la manera en que se elaboraría el plan integral, sobre todo porque era la primera vez que se realizaría de ese modo.

DESARROLLO: Cada profesor fue exponiendo los temas que trabajaría en ese bimestre y las actividades que planeaba realizar, a partir de ese intercambio de ideas cada cual fue proponiendo como se podían ir relacionando unos temas con otros, a través de las actividades que permitieran su integración. Tampoco se sabía el tipo de presentación o esquema que se utilizaría, pero se consideraba que sólo nosotros podíamos solucionar los problemas que se nos presentaban, aunque fuera de manera empírica.

El Plan Integral de la Unidad Temática del V Bimestre se realizó con dificultades, aunque con una estructura no muy práctica. Se anexa dicho plan.

Acordaron los profesores que posteriormente se analizarán los resultados observados.

La siguiente reunión se llevará a cabo en los últimos días del ciclo escolar (finales de junio) para hacer una evaluación de la aplicación del plan integral.

7º REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 10 – sep – 99

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Revisar los resultados de los exámenes de diagnóstico, aplicados en la semana del 30 de agosto al 3 de septiembre, con el fin de diseñar el Plan de trabajo Anual y el Plan Bimestral escolar, de acuerdo a los propósitos planteados por los miembros del Taller.

OBSEVACIONES: Cabe señalar una primera observación respecto a que la reunión planeada antes de que terminara el ciclo escolar no se pudo realizar por toda la carga de trabajo que se presenta normalmente en esos periodos escolares, por dicha razón el tiempo transcurrido entre la última reunión y esta es muy prolongada.

La reunión se llevo a cabo con todos sus miembros bajo una gran necesidad de discutir las observaciones obtenidas a través del examen de diagnóstico que se aplica al inicio de cada ciclo escolar. Se anexa el Plan Anual de Trabajo diseñado por los miembros del Taller (inciso h de los anexos del Informe de la Práctica Profesional).

DESARROLLO: Se inició la discusión sobre problemas de aprendizaje de los alumnos ya que de acuerdo a los resultados del examen, estos no son muy halagadores, aunque tampoco son extremistas. Se nota que un cierto número de alumnos si logran un aprendizaje que perdura, aunque no es la gran mayoría. Este resultado es objeto de preocupación por parte de los profesores y es precisamente lo que lleva a plantear la necesidad de trabajar diferente, buscando mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Este problema de aprendizaje ya se había venido discutiendo en el trabajo desarrollado el ciclo escolar anterior cuando inicio su trabajo el taller, pero ahora se considera que tenemos más condiciones para buscar los cambios necesarios en práctica docente que lleve a una aprendizaje en el sentido constructivista, que quizá permita ser más perdurable.

Otro de los aspectos que se discutió bastante es lo relacionado a las actitudes y hábitos de los alumnos en relación con el estudio y el aprendizaje, esta discusión llevo a plantear algunos aspectos que se consideran necesarios en la formación integral del alumno que además permita llevar una enseñanza diferente. Se reconoce que en estos aspectos es natural que los alumnos tengan ciertas dificultades para involucrarse en una práctica no tradicional, que requiere de él un mayor compromiso y trabajo, y por lo tanto debemos buscar las estrategias que permitan ir modificando esas actitudes y hábitos que son un obstáculo para un aprendizaje constructivista y reflexivo.

En el Plan Anual de Trabajo se anexa el diagnóstico de los aspectos formativos de los alumnos, cabe aclarar que dicho diagnóstico no fue resultado de la aplicación de un examen, sino más bien de las observaciones que se vienen haciendo en nuestra práctica cotidiana, esto no significa que debamos conformarnos con la mera y simple observación para definir una situación, es necesario diseñar algunas acciones que permitan tener una mayor precisión de esa realidad. Esto queda al nivel de planteamiento.

Próxima reunión será el 4 de octubre de 1999

8° REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

FECHA: 9 - oct. 99
LUGAR: Laboratorio
HORARIO: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Revisar aspectos del Plan Anual de Trabajo de los miembros del Taller, con el fin de precisar un plan concreto de acciones de acuerdo al propósito central del Taller.

OBSERVACIONES: Esta reunión se venía planeando para un momento posterior de la reunión donde se elaboró el Plan de Unidad Temática del bimestre I del ciclo escolar 99 - 2000 (principios de septiembre), pero por cuestiones de falta de tiempo, que se agudiza al inicio de cada ciclo escolar, no se había podido realizar, sino hasta esta fecha.

DESARROLLO: De acuerdo al Plan Anual de Trabajo y su revisión por parte del coordinador de actividades académicas, quien hizo unas observaciones donde marcaba algunas imprecisiones y contradicciones respecto al enfoque constructivista bajo el que se pretende trabajar en nuestra práctica docente, se desarrollo la reunión.

Una de estas contradicciones es que en una de las partes del plan aparece una posición más bien conductista y positivista porque se llega a decir: "el alumno debe entregar sus trabajos puntualmente..." "el alumno debe entregar sus trabajos bien presentados...", "el alumno debe..."; mientras que la propuesta constructivista reconoce que el alumno junto con el profesor son quienes construyen saberes y conocimientos a través de un proceso de reflexión y conscientización.

Se volvió a señalar algunas de las características básicas del constructivismo : partir del alumno, de sus intereses, de sus conocimientos, inclinaciones; que lo más importante en el trabajo y evaluación es el proceso y no tanto el "producto final" , por lo tanto es importante el compromiso e involucramiento de los alumnos y del profesor en el trabajo cotidiano. Esto lleva a plantear una metodología de trabajo y evaluación diferente a lo que hemos estado acostumbrados, las acciones y medidas para el trabajo no pueden ser definidas sólo por el docente y más que establecer que "el alumnos debe..." es necesario generar situaciones de reflexión y análisis conjuntas sobre los procesos de su aprendizaje y trabajo.

Así, después de la discusión de este problema se reconoció que uno de los medios que pueden posibilitar esas reflexiones es el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación constante, donde el alumno cotidianamente vaya analizando sus problemas en el aprendizaje y en su desempeño académico, y por lo tanto las reglas y hábitos de trabajo deben ser producto de un proceso de autoregulación y no de imposición. Se valoró, de acuerdo a la misma experiencia como docentes, que efectivamente cuando se nos dan las acciones o reglas como algo externo y no son resultado de la reflexión de nosotros mismos, generalmente no tenemos presentes dichas señalamientos; se nos olvidan o al no comprender a profundidad su importancia no las tomamos en cuenta.

Después de aclarar la contradicción en el planteamiento antes descrito se acordó tomar en cuenta la autoevaluación y la coevaluación en las prácticas áulicas.

Habiéndose aclarado este asunto de la propuesta constructivista en nuestro trabajo docente se planteo la necesidad de establecer cuáles son los problemas fundamentales presentes en nuestra práctica con relación a los alumnos y al propósito central de nuestra propuesta (dar un fundamento constructivista al

proyecto escolar en su aspecto pedagógico); la reflexión se hará en dos niveles: uno sobre los problemas del docentes (formación y práctica) y la otra sobre los problemas de los alumnos para que puedan realizar una práctica diferente a la que están acostumbrados.

Se comenzó por plantear los problemas de nosotros, uno de los que se apreció fundamental es la falta de dominio y claridad sobre las asignaturas que cada quien imparte, en un inicio se observaba que no todos estaban de acuerdo, pero sobre la marcha de la discusión apareció que podemos tener claro en términos generales dicho enfoque, pero falta un análisis y comprensión más profunda para guiar de mejor manera nuestro trabajo cotidiano. Una profesora expuso que en algunas ocasiones realizamos actividades con los alumnos y de repente nos damos cuenta que no sabemos por qué y para qué era dicha actividad, “como que nos perdemos” de los propósitos.

Otro problema que esta relacionado al anterior es sobre nuestros “hábitos de trabajo”, nuestra costumbre a un trabajo más de tipo tradicionalista que constructivista, de ésta se desprende nuestra inexperiencia y por lo tanto errores inevitables. Aunado a éste problema se mencionó la falta de una costumbre para reflexionar constantemente sobre nuestra práctica. Se señaló cómo esta idea de la reflexión constante es un ejemplo claro de lo que pasaría si también lo logramos hacer con los alumnos, ellos estarían más conscientes de sus avances y problemas en el aprendizaje.

Se mencionó el problema de la falta de hábitos para el estudio, la investigación, la búsqueda de informaciones que nos apoyen en el esclarecimiento y solución de nuestras limitantes pedagógicas.

En relación a los problemas antes planteados se determinó que para la próxima reunión cada quien traerá por escrito lo que entiende de los enfoques de las asignaturas, explicar el por qué de dicho enfoque y que tipo de estrategias didácticas son idóneas para el logro de los propósitos de cada enfoque, así como plantear los problemas que se presentan o pueden presentar con los alumnos para realizar un trabajo con un enfoque y metodología diferente (el que se propone en el Plan de Estudios de Educación Secundaria).

Otro asunto a reflexionar y traer preparado para la próxima reunión es sobre el problema de las tareas escolares, un problema propio de alumno, pero que necesitamos analizar a partir de la propuesta constructivista para poder definir si son necesarias, que tipo de tareas se realiza o se deberían realizar y su evaluación. En ese sentido también se traerá una reflexión sobre los resultados de la estrategia de “reportes semanales” que acordamos trabajar con los alumnos y determinar si los continuamos trabajando o ya no.

Con estos asuntos pendientes se elaborará un plan de acciones para el ciclo escolar en sus dos líneas de trabajo: la práctica docente (formación/práctica) y la práctica de los alumnos.

Nos reuniremos en la semana del 11 al 14 de octubre en el mismo horario.

9º REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 12 – oct. –99

Lugar: Laboratorio.

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Los asuntos pendientes de la octava reunión:

- Análisis de los enfoques de cada una de las asignaturas que se atienden.
- El problema de las tareas.
- Evaluación de la estrategia de los “reportes semanales” como medio de reforzar el aprendizaje de los alumnos y la responsabilidad.

OBSERVACIONES: La reunión se llevó a cabo con la asistencia de todos sus miembros sólo que además se contó con la presencia del coordinador de actividades académicas, su asistencia era principalmente en un papel de observador; esta situación generó entre los profesores cierta inquietud, como cuestionándose ¿por qué? o ¿para qué?; pero como fue desarrollándose la discusión se normalizó la reunión ya que en realidad él ha venido manteniendo una relación más o menos de confianza entre estos profesores. Es necesario señalar que aunque el papel del coordinador era de observar la reunión en distintas ocasiones intervino para cuestionar algunos planteamientos.

DESARROLLO: Después de señalar el objetivo ya establecido para la reunión se dio inicio a la discusión de los enfoques.

La profesora de geografía inicia diciendo que el enfoque de esta es: “promover el conocimiento de su entorno inmediato”, “desarrollar las habilidades de observación, ubicación, localización y análisis”, que “el alumno sistematice el conocimiento previo y lo practique” (ecología)

El profesor de biología: “despertar en el alumno la curiosidad científica y el conocimiento del mundo vivo y su cuidado”

El profesor de matemáticas: “desarrollar el razonamiento y el pensamiento abstracto y la imaginación espacial”, “aprenda a resolver problemas por diferentes vías”, plantea que este aspecto es muy importante para su vida cotidiana y en las ciencias.

La profesora de inglés: “el inglés tiene un enfoque comunicativo y funciona”, que el alumno “haga uso real del idioma y conozca sus funciones culturales para la relación con otros países.

Y yo, como profesora de español señalo: “también es un enfoque comunicativo y funcional, es decir que debe permitir el desarrollo de las habilidades básicas de la comunicación: saber hablar, saber escuchar, saber escribir y saber leer para mejorar su comunicación en la sociedad”

Reflexionando sobre el asunto de los enfoques se plantea por parte de los profesores que el enfoque debe ser entendido en dos niveles:

- En relación con los alumnos.
- En relación con el profesor.

Por lo que el profesor debe planear de acuerdo al enfoque establecido en los planes y programas pero también los enfoques deben adaptarse a los alumnos.

Una profesora plantea que entonces existen dos tipos de propósitos:

- De acuerdo a los planes y programas
- Los que el profesor se plantea de acuerdo a la situación (diagnóstico) de los alumnos.

Surge otro problema que plantean los profesores, la existencia de una contradicción entre los propósitos de la educación secundaria y los requerimientos de la educación media superior, donde lo que cuenta es

la aprobación de un examen que va más a la evaluación de los contenidos teóricos que a las habilidades, destrezas o actitudes.

El profesor de matemáticas plantea que cuando un alumno realmente ha aprendido es porque ya entendió y comprendió, le preguntan al profesor que ¿cómo sucede eso de la comprensión?, afirma que cuando comprende es porque ya lo puede explicar y no hace mera descripción de los eventos. También reconoce que muchas veces nosotros somos los que obstaculizamos esa posibilidad de comprender por el común de la palabra “difícil” la que genera entre los alumnos una predisposición hacia el aprender, por lo que se propone evitar el uso de ese concepto.

Por lo discutido con relación a los enfoques se afirma que es necesario revisarlos más a fondo para poder hacer una operativos de los Planes y programas de educación secundaria en los planes de unidad temática y que no basta con un entendimiento general de los enfoques, se requiere de su dominio y comprensión.

Se acuerda lo siguiente:

- Que cada uno revise el enfoque de la propia asignatura y también de otra con el fin de intercambiar ideas y ayudarnos a comprenderlos mejor. Y entender entre todos el enfoque general del Plan de Estudios de Educación Secundaria.
- Hacer ejemplos de cómo se puede operacionalizar el enfoque de cada asignatura.
- De acuerdo a la reflexión del propósito central del Plan de Estudios y de cómo lograrlo, y que esto va de acuerdo a la propuesta constructivista se hace necesario revisar la ficha de visita a clases que utiliza el coordinador porque esta actividad también debería ser congruente con el enfoque del Plan de Estudios.
- Como ya no se analizó el problema de las tareas y reportes se acuerda que se verán en la próxima reunión.

Nos reuniremos la última semana de octubre, al término de bimestre I, con el fin de trabajar el asunto de la evaluación y la planeación del bimestre II.

10o REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 5 - nov- 99
 Lugar: Laboratorio
 Horario: 14: 15 hrs.

OBJETIVO: Revisar los puntos pendientes de la novena reunión:

- Enfoques de las asignaturas.
- Las tareas y reportes.
- La ficha de visita de supervisión de la coordinación.
- Los resultados de la evaluación del bimestre I.
- La planeación del bimestre II

OBSERVACIONES: Es necesario mencionar algunos asuntos que determinaron los contenidos trabajados en esta reunión y su desarrollo:

- En primer lugar, nuevamente las actividades propias de una escuela, en particular en la etapa de evaluaciones bimestrales, limitan el tiempo para las reuniones; la calificación de 350 a 5000 exámenes, la elaboración de listas de resultados donde se consideran los diferentes aspectos bajo los cuales se evalúa a los alumnos y el registro de las calificaciones en los cuadros de concentración.
- Esta situación llega a generar un desgaste de los profesores lo cual produce un estado de indisponibilidad para una reunión de trabajo, esto lleva a poner "pretextos" como: "no he terminado de calificar los exámenes", "hoy tengo que hacer esto o aquello", "no he terminado las evaluaciones"...
- La ausencia de una profesora por problemas de salud. (incapacidad médica)
- Dado que pasaban los días y no se realizaba la reunión, en pláticas breves durante el receso y otros espacios de tiempo, se acordó que por el momento se intercambiaran las dosificaciones de cada asignatura para que cada quien fuera pensando como planear el bimestre II.
- Por el problema del tiempo, sólo se logró ver el asunto de la planeación del bimestre II y los otros quedaron pendientes.

DESARROLLO: Bajo esta situación es que se logra realizar la reunión, y su desarrollo se concreto a revisar de manera general los contenidos que en cada asignatura se trabajarían con los alumnos, ya no se pudo discutir sobre los otros puntos.

La reunión se presentaba con cierto apresuramiento, se planteaba prisa por llegar a acordar qué y cómo se trabajarían los contenidos de cada asignatura de manera integral. De hecho fue una discusión breve ya que todos tenían las dosificaciones y habían revisado como interrelacionar los contenidos de las otras asignaturas con los de la asignatura atendida, se observaron que temas con que temas de otras asignaturas se combinarían. Así, cada quien se llevó las ideas con las que diseñarían su plan didáctico del bimestre II.

Se acordó que nos reuniéramos lo más próximamente posible para ver los asuntos pendientes.

11avo REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 4 – ene. – 2000
Lugar: Laboratorio
Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Elaboración del plan didáctico del III Bimestre.

OBSERVACIONES: Esta reunión se desarrollo específicamente para organizar el plan didáctico del bimestre III dado que ya estábamos sobre el tiempo para su entrega.

Ya con la experiencia del bimestre II, en esta ocasión fue más fácil realizar este trabajo. Es de rescatar que las experiencias y reflexiones que hemos compartido han permitido un aprendizaje para realizar la planeación didáctica integral, cuestión que al principio nos costo mucho trabajo y lo hacíamos muy empíricamente.

DESARROLLO: Al igual que la vez anterior, se comenzó por comentar los temas que cada quien iba a trabajar en el bimestre III y se fueron analizando que temas con que temas podían integrarse entre si. Además entre todos se hicieron sugerencias sobre el tipo de ejercicios y actividades más convenientes y que fueran del gusto e interés de los alumnos.

Bajo esta situación cada quien se llevó las ideas con las que elaboraría en forma particular su plan didáctico.

Por otro lado se les entrego un cuestionario sobre el tema de la evaluación (se anexa cuestionario) ya que es uno de los temas sobre los que se ha planteado la necesidad de discutir por distintas tazonas, primero porque hemos estado realizando las evaluaciones bimestrales y sienten que aún no existe claridad sobre la forma más correcta de realizarla, y segundo porque el proyecto que presento el coordinador de actividades académicas (mejorar los índices de aprovechamiento y aprobación escolar) implicaba hacer una evaluación sobre los problemas del aprendizaje.

Se acordó que la próxima reunión la lleváramos a cabo el 10 de enero con el fin de analizar el tema de la evaluación con base en el cuestionario que se les entrego.

12avo REPORTE DE LA REUNIÓN DEL TALLER.

Fecha: 17- enero- 99

Lugar: Laboratorio.

Horario: 14:15- 15:20hrs.

OBJETIVO: -Discutir y reflexionar sobre el tema de la evaluación.

Revisar el proyecto presentado por el coordinado de actividades académicas.

OBSERVACIONES: A esta reunión todavía no se ha integrado la profesora de inglés, aún por razones de salud. Aunque esta reunión estaba programada para el 10 de enero no fue posible porque ya un profesor no podía estar y era necesario que todos estuviéramos en esta reunión por el tema a tratar. La reunión se planeó para tratar el asunto de la evaluación por las siguientes razones:

- Se acaba de realizar la segunda "evaluación" académica de los alumnos en el ciclo escolar 1999- 2000.
- El taller ha trabajado durante 7 meses y no se ha realizado una evaluación de los obstáculos, problemas y avances.
- El proyecto de la coordinación de actividades académicas implicaba hacer una evaluación del aprovechamiento y aprobación escolar.

Estas tres cuestiones requerían hacer un análisis del tema de la evaluación; su conceptualización y su aplicación. Considerando la necesidad de revisar este asunto se entregó a los compañeros un cuestionario para guiar la reflexión y discusión, cuyos objetivos son: clarificar más el problema de la evaluación y tener referentes más claros para evaluar el trabajo del taller y del proceso E-A.

DESARROLLO: La reunión se inicia con la revisión del cuestionario sobre la evaluación, de hecho sólo se revisó la primera pregunta (¿qué es para usted la evaluación?); se comenzó por la definición de una de las profesoras, quien decía que "evaluar es cuantificar los aprendizajes, habilidades y destrezas que logran los alumnos". Otro profesor dice: "es establecer un juicio de valor sobre los aprendizajes planteados y planeados". También una profesora menciona que cuando se les pregunta a los alumnos su opinión para definir cómo evaluarlos, "generalmente se basan en sus experiencias y proponen formas que faciliten su aprobación", a partir de esta idea surge una polémica sobre el no cumplimiento de tareas por parte alumnos, así la discusión se fue dispersando a ese tipo de problemas por lo que se tuvo que retomar la discusión sobre la evaluación haciéndoles la pregunta: ¿qué pasa cuando decimos, vamos a evaluar?. Una profesora dice: "criticamos", otro profesor: "vemos los errores y como corregirlos"; se les pregunta: ¿A partir de que determinamos cuales son errores?. Uno de los profesores dice: "hay diferentes tipos de errores; pueden ser de procedimiento, de entrada o salida", otra profesora afirma que: "tenemos errores porque no prevenimos o analizamos antes de realizar nuestras actividades". Surgen comentarios sobre el problema de la planeación, pero se tiene que volver a retomar el asunto de la evaluación y comienzan a expresar algunas experiencias concretas sobre la forma de establecer criterios con los alumnos para su evaluación, un profesor les dice: "si ustedes fallan en su propuesta yo determinare los cambios que voy hacer, pero les avisare con anticipación". En relación a la necesidad de tomar acuerdos conjuntamente con los alumnos surgen opiniones como: "hay alumnos que no hacen un examen y no van con el profesor para avisarle ese problema. pareciera que no les interesa, o simplemente dicen que se les olvido", "los alumnos son muy listos porque calculan si ya aprobaron con el cumplimiento de tareas y entonces ya no se preocupan del examen", "les pongo un recado para que lo firmen los padres y estén enterados de cómo se va evaluar", una

profesora manifiesta su preocupación porque ve alumnos que tienen cero en tareas y trabajos y a veces no se sabe que se debe hacer”, “también hay muchos problemas de indisciplina”, en particular se menciona un grupo (3º A) alguien dice: “ ese problema se presenta en todos los grupos pero lo he ido erradicando” ¿cómo?, “ no cumpliste? entonces pásate para adelante”.

Bajo ese tipo de comentarios se concluye que hace falta discutir más a fondo este asunto de la evaluación, sobre todo porque esta debe ser congruente con la propuesta constructivista y que en realidad desconocemos y porque tenemos muchos problemas para definir como realizarla correctamente. Este punto quedara pendiente para una posterior análisis. De hecho no se discutieron las otras preguntas del cuestionario porque se entendió que hacia falta leer e investigar más.

Con estas ideas y considerando algunos de los problemas planteados sobre la evaluación y los resultados obtenidos por los alumnos hasta este momento, se discutió sobre el proyecto presentado por el coordinador de actividades académicas (mejorar los índices de aprovechamiento y aprobación escolar), y que desde diciembre se había acordado que cada quien fuera contestando el esquema que él entrego a los profesor (se anexa esquema 1 en el inciso b), se planteo que todavía no lo tenían terminado y que mejor nos reuniéramos en unos dos días para revisarlo y elaborar un esquema particular como Taller.

Con esta actividad se acuerda que en la próxima reunión cada quien debe traer contestado el esquema del coordinador para poder terminar lo más pronto posible esta actividad..

Próxima reunión el 7 de febrero.

13avo REPORTE DE LAS REUNIONES DEL TALLER.

Fecha: 14 - feb. - 00

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVOS: - Revisar las ideas que cada quien anotó en el esquema dado por el coordinador en relación al proyecto que presentó (mejorar el índice de aprovechamiento y aprobación escolar), para definir un esquema particular en el que presentemos una propuesta conjunta como Taller y así lograr coordinar el trabajo propuesto por el coordinador y el trabajo que estamos desarrollando.

OBSERVACIONES: La reunión que estaba programada para el 7 de febrero no se realizó ya que surgen cuestiones sobre la preparación de los alumnos que participaran en los concursos académicos y culturales a nivel de zona escolar.

La reunión se desarrolla de acuerdo al objetivo planteado ya que esta tarea debe ser entregada a la coordinación a la mayor brevedad posible. Se muestra un interés por discutir los problemas que cada quien ha observado y las estrategias particulares que podemos establecer para mejorar el aprovechamiento escolar y también existe una motivación porque estamos analizando el problema del aprendizaje con mayor profundidad, bajo una perspectiva particular (constructivista) y no en general como aparece en el proyecto del coordinador.

Cabe mencionar que en estas fechas, cada ciclo escolar los profesores entramos a un curso de Carrera Magisterial que es casi obligatorio (tiene validez para promoción en C.M.), y cuando nos dieron las listas de los cursos que se abrirían decidimos que todos los miembros del Taller nos inscribiéramos en el mismo porque se trataba sobre el tema del aprendizaje significativo (Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo) y que esto podía ser de gran apoyo para contrarrestar una de las limitantes que hemos reconocido en nuestra formación profesional (pedagógica).

DESARROLLO: Los profesores comienzan por exponer los problemas que ellos observan, y como veremos continúan presentando las mismas preocupaciones. "los alumnos no entran a clases", "no cumplen", "no atienden", "algunos no participan". Se plantea que tenemos que hacer un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos, pero considerando algunos puntos importantes del constructivismo/ aprendizaje significativo, para que después podamos establecer las estrategias más viables.

Con el apoyo de las primeras de las primeras lecturas de la antología que proporciona la SEP para este curso de C.M. (entre las lecturas se encuentran textos de Cesar Coll, de Elizabet DiAZ Barriga) los profesores hacen referencia a las condiciones que según estos autores, son necesarias para el aprendizaje significativo, una de ellas es que el alumno tenga una **disposición para el aprendizaje**; esta idea llevó a los profesores a cuestionar qué sucedía entre nuestros alumnos, uno de los profesores plantea que quizá los problemas que hemos planteado antes (no cumplen, no ponen atención, se les olvida lo que aprenden...) se deben a sea condición, sólo que no los habíamos comprendido en esos términos. Una profesora plantea que necesitamos ver que podemos hacer para cambiar esa actitud de los alumnos, ¿qué hacer para que tengan más interés por aprender, ya que ellos son muy apáticos?, otro profesor comenta que "ya hemos buscado algunas formas de hacer más motivadoras las clases y aunque algunos alumnos han cambiado no hemos logrado cambios significativos en todos los alumnos", una profesora comenta que "es necesario ver porque no lo logramos, y necesitamos estudiar más sobre esa condición y buscar las causas de esa apatía"

De la discusión anterior se acuerda que definamos cuáles son las causas de esa falta de disposición de los alumnos, y que a partir de esas causas podemos establecer las estrategias para solucionarlas.

También se menciona que otra de las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo mencionada en las lecturas de Coll es que **“el material que se presenta al alumno sea potencialmente significativo”**; se pregunta ¿cómo interpretan esta afirmación?, los profesores en un primer momento entienden que se refiere a los materiales físicos que utilizamos, al material de apoyo (láminas, dibujos, grabaciones, etc.), de mi parte se aclara que no se refiere particularmente a estos materiales sino en general a los contenidos con los que se trabaja, y menciono que es necesario definir que son los “contenidos” de acuerdo al plan de estudios. Así entramos a la discusión de ¿qué son los “contenidos” según el Plan de Estudios de Educación Secundaria?, llegamos a recordar lo que dice este documento al establecer uno de los propósitos fundamentales de la educación secundaria: consolidar y ampliar a aquellos contenidos básicos que se iniciaron en la primaria, entendiendo como contenidos los “conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes” mínimos que debe promover la educación básica. Con esta idea ya podemos establecer que al decir que el “material sea potencialmente significativo” nos referiremos a que los conocimientos, las habilidades y destrezas que se promuevan en la escuela lleguen a ser significativos. Entonces ya se puede entender que es necesario que los conocimientos, las destrezas y habilidades que se promuevan significativos, se les pregunta: ¿cómo son significativos estos contenidos en el alumno?, realmente los profesores no pueden contestar y se les invita a recordar lo que dice Ausubel sobre el aprendizaje significativo, quien dice: “el aprendizaje es significativo porque existe una conexión entre los conocimientos previos de los alumnos y el nuevo conocimiento, sin no se da esa conexión no se logra un aprendizaje significativo”, se pregunta a los profesores como entendemos lo que afirma Ausubel y una profesora dice que “es cuando se relacionan los conocimientos con la experiencia de los alumnos” otro profesor dice que “cuando el alumno relaciona lo que ve en clases con su vida, con lo que le rodea”.

Por último, se acuerda que tomando en cuenta estas dos condiciones para el aprendizaje significativo, cada quien anote las causas que impiden que estas se presenten en nuestras aulas y después podamos elaborar el esquema sobre el cual demos respuesta al proyecto del coordinador, para ello se les entrego a cada quien un formato, esquema 2 (se anexa en el inciso **b**)

Próxima reunión para el 22 de febrero con el fin de definir el esquema para la elaboración de la propuesta del Taller para el proyecto del coordinador.

14avo REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 1 – mzo –2000

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Elaboración del Plan Didáctico del bimestre IV

OBSERVACIONES: Se presenta de nuevo el apresuramiento en la realización de esta tarea ya que se juntan varias actividades; en este caso: todas las tareas que implica la evaluación del bimestre III, los concursos académico – culturales que este ciclo escolar se realizaron a nivel zona escolar, y el trabajo pendiente sobre el proyecto de la coordinación de actividades académicas y que se estaba asistiendo al curso de Carrera Magisterial (algunos profesores pertenecientes al Taller asisten dos días entre semana y otros lo hacemos los sábados) en relación al cual se tienen que realizar lecturas. Aunque se puede decir que este curso de C.M. es una actividad que obliga a la lectura y en ese sentido apoya la formación pedagógica en los profesores.

Una de las condiciones que se ha tratado de hacer es, que las diferentes actividades que surgen durante el ciclo escolar, relacionarlas entre si y evitar realizarlas como si no tuvieran nada que ver entre ellas, claro que existen algunas actividades oficiales que no logramos darle una integración al trabajo académico.

La reunión que estaba programada para el 22 de febrero para definir el esquema base para dar respuesta al proyecto de la coordinación se suspendió por las mismas razones y se tuvo que realizar primero esta reunión por motivos de tiempos.

Fue una reunión breve dado que el objetivo de ésta es claro y que se han desarrollado ciertas estrategias para la planeación integral.

DESARROLLO: Como la vez pasada, se paso a que cada profesor mencionara los temas que trabajaría en el bimestre y se fueron tomando apuntes sobre los temas con los que cada quien podría relacionar los propios. También se hacen sugerencias didácticas para las actividades a desarrollar por cada uno de nosotros, recordando algunas de las estrategias que estamos discutiendo a partir del curso de C.M. y de lo que hemos venido reflexionado sobre el constructivismo. Entre las estrategias que estamos analizando y que desde este bimestre se están tomando en cuenta en la planeación didáctica son:

- las de diagnóstico
- la de objetivos
- la de mapas conceptuales
- ilustraciones.

Después de terminar la discusión sobre el Plan didáctico se acuerda que la próxima reunión para realizar la tarea pendiente (el esquema) la llevemos a cabo el día 7 marzo.

15avo REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 7 – mzo. –2000

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Definir el esquema para la elaboración de la propuesta como respuesta al proyecto del coordinador.

OBSERVACIONES: La reunión estaba programada para el 22 de febrero pero no se pudo realizar en esas fechas porque se presentaron reuniones para todos los profesores de educación secundaria en nuestra zona escolar con motivo los concursos académicos y culturales que año con año se realizan en nuestro subsistema de secundarias técnicas y la tarea de la planeación didáctica del bimestre IV.

Es importante reconocer que esta reunión estuvo enriquecida gracias al curso de Carrera Magisterial que se estaba tomando, en el cual la tarea central es la de elaboración un proyecto en el que se definan estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo que se pondrán en práctica en nuestro trabajo docente. Así logramos como Taller, integrar el trabajo que se viene desarrollando, con esas dos actividades que se presentan; por un lado con el proyecto de la coordinación de la escuela y por otro lado con el curso de Carrera Magisterial (C.M.); actividades que en otros ciclos escolares las veníamos realizando pero sin mucha conexión con el trabajo directo de nuestra práctica docente.

DESARROLLO: Se comienza recordando lo que habíamos acordado la reunión anterior sobre las dos condiciones para el aprendizaje significativo y ver las posibles causas de su ausencia en nuestra práctica educativa, y a partir de ellas definir el esquema para nuestra propuesta, se menciona la necesidad de apoyarnos en lo que se esta estudiando y discutiendo en el curso de C.M.

Como el primer problema que reconocimos fue la poca o nula **“disposición del alumno a aprender”**, se plantea que precisamente este puede ser uno de los problemas por los que el aprendizaje es deficiente, memorístico y no significativo. Con esta idea los profesores comienzan a plantear que las causas que ellos observan son las siguientes:

- Nuestra actitud como profesores, a veces es más negativa que positiva, no hacemos que les agrade aprender; el tipo de relación profesor – alumno es un tanto autoritaria y no permite la confianza y un ambiente agradable.
- Existen distractores externos al grupo que obstaculizan el proceso y la atención; entradas continuas al grupo por profesores o personal de la escuela.
- También existen distractores internos de los alumnos, problemas familiares, intereses particulares de los alumnos que no son tomados en cuenta, baja autoestima, preconcepciones negativas en los alumnos respecto al estudio y la escuela.

Respecto al segundo problema; el no lograr **que los contenidos sean “potencialmente significativos”**, se plantea por parte de los profesores que esto se debe al uso de estrategias de enseñanza aún tradicionales, es decir al dominio en nuestra práctica del tradicionalismo y que sus causas posibles son:

- Limitantes en nuestra formación pedagógica
- Falta de conocimientos sobre la enseñanza constructivista y el aprendizaje significativo,
- Falta de conocimiento de estrategias bajo ese enfoque, la costumbre de un trabajo en el esquema tradicionalista y autoritario, no es fácil romper con lo que ya es costumbre

- Falta de comprensión de los enfoques de las asignaturas que se imparten

Con la discusión de estos dos problemas centrales se elabora un esquema particular (se anexa esquema 3) para que cada uno de los profesores lo conteste revisando si hacen falta otras causas y anotarlas; y después las estrategias que propone para su solución.

Se acuerda que la próxima reunión sea el 16 de marzo para elaborar el proyecto que entregaremos al coordinador y que además será la base para el trabajo que se entregara en el curso de Carrera Magisterial..

16avo REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 16 – mzo.– 2000

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Definir el proyecto para mejorar los índices de aprovechamiento y aprobación escolar que será entregado al coordinador de actividades académicas.

OBSERVACIONES: La reunión se realiza de acuerdo al objetivo aunque no todos habían terminado de contestar el esquema, pero como en otras ocasiones, se acordó que en ese momento con lo que cada quien llevaba lo podíamos terminar. Además ya todos tenían la urgencia de elaborar el proyecto por dos razones: una porque ya se debía haber entregado al coordinador y por otro lado porque también en el curso de C.M. se solicita un proyecto para la aplicación de los contenidos de curso.

DESARROLLO: Se inició la discusión de cada uno de los problemas que estaban definidos en el esquema 3 y las estrategias que se proponían, todos participaron con sus experiencias y también por los conocimientos que venían discutiendo en el curso (C.M.) sobre el aprendizaje significativo. Se enriqueció el esquema con algunas modificaciones que permiten concretar más lo que se pondrá en práctica; por ejemplo, no se quedó en establecer las estrategias sugeridas sino que esas estrategias deberían expresarse en acciones concretas y definir responsabilidades.

Es necesario reconocer el grado de compromiso que han logrado los profesores ya que el primer problema reconocido se refiere a un asunto relacionado directamente con ellos, y no como en otras ocasiones en que primero se buscaban responsabilidades en otros factores; consecuentemente se inicia reconocimiento al problema de su formación pedagógica como un obstáculo para una mejor enseñanza.

La reflexión sobre esos problemas permitió materializar en forma de esquema, un proyecto con el que se pretende solucionar algunos de los problemas que impiden un aprendizaje significativo en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 86. Se anexa el proyecto.

Se acuerda que la próxima reunión sea para el 23 de marzo con el fin de revisar el proyecto y definir como se pondrá en práctica.

17avo REPORTE DE LA REUNION DEL TALLER.

Fecha: 24- mzo - 2000

Lugar: Laboratorio

Horario: 14:15 hrs.

OBJETIVO: Revisar el proyecto y definir las formas concretas para su aplicación.

OBSERVACIONES: La reunión se realizó con un buen interés por parte de los profesores. Es importante señalar la participación de un "nuevo" profesor en esta reunión. Esta participación se debe a dos razones principalmente; uno, porque constantemente se han hecho invitaciones a otros profesores a incorporarse a un trabajo colectivo y dos, porque este profesor también se inscribió en el mismo curso de C.M. (sobre el aprendizaje significativo y el constructivismo) y eso le ha despertado inquietudes y dudas que quiere compartir con nosotros ya que él sabe que hemos estado trabajando desde hace tiempo en forma colegiada y estamos haciendo un proyecto colectivo de acuerdo al curso de C.M. y al proyecto de la coordinación.

DESARROLLO: Uno de los profesores comenzó por informarnos que el profesor Arturo tiene interés por comenzar a participar con el Taller, varios profesores le manifiestan una bienvenida y gusto por su incorporación a nuestro trabajo. El profesor Arturo plantea que en realidad le interesa ir participando con nosotros porque sabe que nos reunimos desde hace tiempo para discutir sobre las formas y cambios que podemos hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos y a él le preocupa mucho lo que pasa en nuestra escuela respecto a ese problema y también quiere participar porque en el curso de C.M. le han surgido dudas y no sabe con claridad como solucionarlas y como nosotros también llevamos el mismo curso y compartimos colectivamente lo que estamos estudiando, él considera que eso es lo que le hace falta para poder entender mejor lo que se está analizando en el curso. Nos pregunta que es lo que estamos viendo en nuestras reuniones y una profesora le informa lo que vamos a tratar en la reunión.

Después de esto comenzamos a revisar como quedó el esquema y el profesor A comenta que él también ha estado viendo esos problemas que planteamos y que ha venido tomando medidas en sus grupos, aunque algunas le han dado resultados pero otras no, por ejemplo dice: "con el grupo de segundo A, que es muy indisciplinado y no cambiaban por más que los trataba de conscientizar, entonces tome medidas de control demasiado exigentes y mi trato fue muy serio, pense que con eso se mejoraría el trabajo, pero no fue así ya que algunos se comportaron con mayor rebeldía y como yo no cedía, ellos me dijeron que ya no los tratará de esa manera, entonces pude acordar con ellos los cambios para mejorar el trabajo en el aula y ahora se ha mejorado su desempeño y su aprovechamiento"

Otros profesores comenzaron a compartir otras de sus experiencias de ese tipo y de ello el profesor A plantea la importancia de discutir y reflexionar entre varios profesores porque eso nos enriquece y nos ayuda a mejorar nuestro trabajo. Una profesora plantea que "si esto lo pudiéramos hacer todos los profesores de la escuela se lograría solucionar muchos problemas del aprovechamiento de los alumnos" Otra profesora dice: "precisamente este es uno de los objetivos del trabajo que estamos haciendo como Taller pero se necesita más apoyo de las autoridades para que pueda generalizarse la reflexión colegiada"

Estas reflexiones llevan a considerar que para el próximo ciclo escolar hay que sugerir reuniones colegiadas, que aunque ya se ha planteado antes debemos insistir porque somos pocos y siempre es necesario que todos los profesores de la escuela nos guíemos conjuntamente para evitar desgastarnos con un trabajo aislado entre unos y otros.

Después de estas reflexiones nos volvemos a centrar en el proyecto y se pregunta cómo vamos a que poner en práctica las actividades establecidas, les planteo que es necesario llevar un seguimiento de ellas, se les pregunta cómo lo hacemos, de ahí surge la idea de tener un formato para llevar ese seguimiento. Comenzamos a discutir dicho formato y hacemos un esquema. (se anexa formato de seguimiento 1 y 2 en el inciso **b**)

Quedamos que cada quien vaya registrando en dicho formato lo que vaya aplicando y lo que no, anotando las causas de porque no se aplico algunas de las actividades para poder ir evaluando los resultados.

Con eso se da por terminada la reunión y acordamos reunirnos después de la evaluación del IV bimestre.

A pesar de que con esta reunión se da término al trabajo del S.S., por el tiempo transcurrido, algunas reuniones se continuaron realizando por la necesidad de seguir trabajando conjuntamente lo ya iniciado.

*PRODUCTOS DEL
TALLER*

ESQUEMA 1

OBSTACULOS

ESTRATEGIAS

OBSTACULOS	ESTRATEGIAS

PROYECTO

PROYECTO DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA SEC. TÉC. 86: Ge				
atienden, aprendizajes significativos a través de algunas estrategias de enseñanza y de trabajo.			6: Generar en los alumnos que	
OBJETIVO: Definir y aplicar, de acuerdo a los problemas detectados, las estrategias de enseñanza y trabajo que permitan promover en los alumnos aprendizajes significativos y al mismo tiempo mejorar el índice de aprovechamiento y aprobación				
PROBLEMÁTICA	ESTRATEGIA	ACCIONES	RES. Y PER.	SEGUIMIENTO
Falta de disposición del alumno hacia el aprendizaje				
CAUSAS:				
- Actitudes negativas del profesor forma de llegar al grupo, tipo de relación con los alumnos modo de establecer reglas y el tipo de ellas	ASUMIR UNA ACTITUD POSITIVA HACIA EL TRABAJO EN EL AULA, ESTABLECER AMBIENTES FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE	- Llegar de buen humor al grupo - Ser más observadores de los estados de ánimo de los alumnos y establecer relaciones cordiales con ellos Establecer reglas de trabajo conjuntamente, haciendo que el alumno se vaya estableciendo en un proceso de autoregulación.	Los profesores del taller en todas las clases	Llevar un registro de lo realizado y no realizado las causas
- Actitudes negativas del alumno hacia aprender y la escuela sus experiencias escolares autoestima- falta de proy. de vida acostumbrados a un trabajo escolar tradicionalista, donde no se compromete en su aprendizaje	GENERAR CAMBIOS EN LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS, CONCIENTIZARLOS DE LO POSITIVO DEL ESTUDIO Y DE SU PREPARACIÓN COMO PERSONAS.	- Trabajar en clase algunas frases que ayuden a desarrollar su autoestima y la reflexión personal - Establecer un trato más agradable en aula - Desarrollar discusiones sobre sus experiencias negativas en su vida escolar y generar cambios en su modo de pensar la escuela y el estudio, ir pensando y planeando un proyecto de vida	Los profesores del taller Tratará de hacerse regularmente	Llevar un registro de lo que se aplicó o no aplicó causas y resultados.
- Limitantes en nuestra formación pedagógica. Falta de claridad en la teoría constructivista. Falta de comprensión de los enfoques de las asignaturas que se imparten Deficiencias en la Planeación, evaluación y las estrategias did.	MEJORAR NUESTRA FORMACIÓN DOCENTE, ACTUALIZANDONOS SOBRE ALGUNOS PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DE ACTUALIDAD DOMINAR NUESTROS ENFOQUES Y REVISAR Y MODIFICAR LA PLANEACIÓN, EVALUACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACORDES AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	- Reunimos para discutir algunos aspectos centrales de las teorías o planteamientos que nos ayuden a entender mejor nuestra práctica docente y el problema de la enseñanza, - Reunimos para revisar y analizar los enfoques (esto ya fue considerado en reuniones anteriores, pero se ha dejado de lado) planeación, la evaluación (aspectos que se han venido trabajando	Los profesores del taller Se elaborará y presentará el calendario de reuniones.	Se registrarán las discusiones y las conclusiones de cada reunión Los planes didácticos de acuerdo a lo discutido en relación a los enfoques y los aspectos de la evaluación y de las estrategias de enseñanza

PROYECTO

		<p>pero se volvera a revisar) y las estrategias de enseñanza acordes a un aprendizaje significativo.</p>	
<p>Nombre y firma de los integrantes:</p>			
<p>Profra: Candelaria Garcia Campuzano</p>		<p>Profra: Cristina Cruz Martínez</p>	
<p>Profr. Leobardo Cisneros Torres</p>		<p>Profr. Vicente Hdez Castelán</p>	<p>Profra Norma Mitz Watanabe</p>

**HOJA DE SEGUIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS Y ACCIONES DEL
PROYECTO DEL TALLER DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN (doc. téc. 86)**

			semana:	
ACCIONES	GRUPOS ATENDIDOS	DIAS	OBSERVACIONES	
<i>acciones que corresponden a la primer y segunda estrategia del proyecto presentado</i>				
Llegar de buen humor		lunes martes mierc. jueves viernes		
Diálogo sobre situaciones que inquietan al grupo.		lunes martes mierc. jueves viernes		
Establecimiento conjunto de alguna regla de orden y trabajo en el grupo (buscar la autorregulación del alumno)		lunes martes mierc. jueves viernes		
Presentación y comentario de alguna frase que apoye la reflexión y autoestima en los alumnos. Diálogo sobre sus experiencias escolares y reflexiones para abordar su proyecto de vida.		lunes martes mierc. jueves viernes		
<i>agregar otras estrategias necesarias</i>		lunes martes mierc. jueves viernes		
<i>acciones que corresponden a la tercer estrategia del proyecto presentado.</i>				
Iniciar cada tema analizando conjuntamente el propósito en relación a los alumnos y al enfoque de la asignatura		lunes martes mierc. jueves viernes		
Hacer por medio de lluvia de ideas o preguntas un diagnóstico sobre los conocimientos previos del alumno en relación al tema que se inicie.		lunes martes mierc. jueves viernes		
Utilizar algún material visual que permita hacer más concreto algún tema o concepto abstracto. (planearlo desde el plan didáctico del bimestre)		lunes martes mierc. jueves viernes		

Utilizar esquemas y mapas conceptuales en algunos temas que requieran ayudar al alumno en la organización y ubicación de la información nueva.

lunes
martes
mierc.
jueves
viernes

lunes
martes
mierc.
jueves
viernes

lunes
martes
mierc.
jueves
viernes

Se irán agregando algunas estrategias que se vean necesarias o se modificarán aquellas que no brinden los resultados planeados de acuerdo al tipo de aprendizaje que se pretende

Nombre y firma de los Integrantes:

Profra: Candelaria García Campuzano

Profra: Cristina Cruz Martínez

Prof. Leobardo Cisneros Torres

Prof. Vicente Hernández Castelán

Profra: Norma Martínez Watanabe

**HOJA DE SEGUIMIENTO DE LAS REUNIONES DE DISCUSIÓN Y ANALISIS
DE LAS TEMATICAS PLANTEADAS EN EL PROYECTO DEL TALLER DE INV. ACCION**

TEMAS	MATERIALES	Fecha y hora	CONCLUSIONES	OBSERVACIONES
ENFOQUE DE LAS ASIGNATURAS: Propósitos Definición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a promover en los alumnos	Plan de estudio del nivel secundaria			
EVALUACIÓN Definir de acuerdo con los enfoques los rasgos y maneras de realizar la evaluación del proceso	Plan de estudio del nivel secundaria Antología sobre la evaluación			
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Antología del curso- taller de carrera mag. Libro de estrategias(DIAZ, B.) Libro de AU-SUBEL.			
TEORIAS PEDAGÓGICAS ACTUALES(Constructivismo)	Libros sobre el constructivismo: CARRETERO VYGOTSKY PORLIAN, COLL			
Nombre y firma de los integrantes:	Profra. Cristina Cruz Martinez, Profr. Vicente Hernandez Castelan		Profra. Candelaria Garcia Campuzano Profr. Leonardo Cisneros Torres Profra. Norma Martinez Watanabe	

C. Profr. Alfonso Maciel Penagos
Coordinador de Actividades Académicas de la Sec. Tec. No. 50

P R E S E N T E

Los que suscriben, profra. Candelaria Garcia Campuzano, profra. Cristina Cruz Martinez, Profr. Vicente Hernández Castelán, Profr. Leobardo Cisneros Torres y Profra. Norma Martínez Watanabe presentan el siguiente:

PLAN DE TRABAJO ANUAL DE LOS PROFESORES QUE
CONFORMAN EL TALLER DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.
CICLO ESCOLAR 1999 -2000

DATOS GENERALES:

- Asignatura a impartir: Español, Geografía, Inglés, Biología, Matemáticas (2o B, C y D) Formación Cívica y Ética (2o C Y 2o D) y Taller de dibujo técnico.
- Se relacionan entre si y con otras asignaturas más, ejemplo:
 - Español con todas las del programa.
 - Geografía con Biología, Historia, Formación Cívica y Ética, Matemáticas, Física, Inglés, Español.
 - Inglés con Español, Geografía, Biología, Física, Química, Historia, Talleres, Historia
 - Biología con Español, Geografía, Física, Química, Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética, Talleres, Educación Física, Historia
 - Matemáticas con Español, Geografía, Biología, Inglés, Talleres, Física, Química e Historia
 - Taller de Dibujo Técnico con Matemáticas, Español, Geografía, Inglés.
- Grados: Primeros, segundos y terceros.
- Número de alumnos; distribuidos en los tres grados de la siguiente manera:
 - primeros 166, segundos 142 y terceros 173.
- Tipo de alumnos: preadolescentes y adolescentes (11 - 14 o 15 años), ver diagnósticos.

DIAGNÓSTICO GENERAL DE ALGUNOS ASPECTOS FORMATIVOS DE LOS ALUMNOS: ACADÉMICOS, AXIOLÓGICOS Y PSICOSOCIALES.

De acuerdo al examen de diagnóstico aplicado a los alumnos de la secundaria Técnica 86 en este ciclo escolar 1999 - 2000 y de las observaciones que hemos venido haciendo desde el ciclo escolar anterior, se muestran algunos resultados respecto a algunos aspectos formativos de los alumnos que es necesario tener en cuenta para el diseño del plan de trabajo anual y de los planes didácticos de los bimestres escolares.

A continuación presentamos ese diagnóstico, que junto con el diagnóstico propiamente de cada asignatura de los miembros del Taller de investigación - acción, servirán de base para justificar la práctica docente a desarrollar por parte de los miembros del Taller de Investigación - Acción y de su Plan de Trabajo Anual, el cual está sustentado en el enfoque y dirección del Plan de Estudio de la Educación Secundaria.

APRENDIZAJE

Los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos de primer ingreso en cada una de las asignaturas nos muestran que existen alumnos con un buen nivel, pero también existen alumnos con muy bajo nivel (cada asignatura presenta sus resultados). En los alumnos de segundo y tercer grado, siendo alumnos que cursaron su grado escolar anterior en nuestra escuela, también nos muestran una situación semejante. Este problema ya se ha observado en años anteriores y preocupa que no hemos logrado cambiarlo substancialmente.

Lo que observamos con estos resultados es que sigue prevaleciendo en nuestras escuelas un tipo de aprendizaje de carácter memorístico, que dura un tiempo y luego se olvida, los resultados nos muestran que alumnos que aprobaron el año y que considerábamos habían aprendido, olvidaron "informaciones" que obtuvieron el año pasado.

Existe un problema en el tipo de aprendizaje de nuestros alumnos que necesitamos ir modificando, ellos están acostumbrados al tipo de aprendizaje tradicional, donde el docente le "enseña" y él sólo repite, no está acostumbrado al aprendizaje que se logra a partir de su propia actividad cognitiva y reflexiva; de hecho este problema viene a justificar tanto la necesidad de elaborar un diagnóstico común del cual partir para el trabajo conjunto y la existencia del propio Taller, el cual pretende desde su conformación promover un aprendizaje significativo sustentado en la propuesta constructivista, y que aparece como soporte teórico en los nuevos Planes y Programas de educación secundaria.

HÁBITOS DE ESTUDIO.

En relación a este aspecto se nota una diferencia entre los alumnos de primer grado y los de segundo o tercer grado, los primeros muestran y manifiestan interés por aprender y están motivados a estudiar y aprender, aunque existen los casos de alumnos que sí traen problemas al respecto. En los segundos y terceros se nota una problemática seria sobre este asunto ya que una gran mayoría necesita la aplicación de medidas más estrictas para el cumplimiento de sus tareas y trabajos escolares, continuamente entregan sus tareas y

trabajos fuera del tiempo establecido. Ya en el informe de trabajo del Taller de Investigación -Acción del ciclo escolar pasado se analizaba dicho problema y se definía como una de sus posibles causas el tipo de práctica docente que realizamos los profesores, que no permiten un proceso significativo para los alumnos por lo tanto muestran desinterés o "irresponsabilidad"

También en relación a los hábitos de estudio algunos los alumnos de los diferentes grados muestran algunas deficiencias sobre la presentación de trabajos, son incompletos, les falta orden o llegan a estar sucios. Aquí también cabe la reflexión sobre que hemos hecho para cambiar esta situación y no lo hemos logrado.

Se observa una deficiencia en técnicas de estudio, cuando se deja que lean o hagan alguna actividad pierden mucho tiempo en organizarse, en su casa no tiene un horario específico de

trabajo. El cuidado de sus útiles escolares es descuidado en muchos de los alumnos.

OBSERVACIÓN, ESCUCHAR CON ATENCIÓN Y PARTICIPACIÓN ORAL

Actualmente una gran mayoría de nuestros alumnos, desde primer grado hasta tercer grado, son más participativos en las clases, hace algunos años era difícil lograr su participación ante el grupo; ahora no existe mucha inhibición. Aunque también en este aspecto existen alumnos que son penosos, les cuesta trabajo participar en las clases; se deben establecer las condiciones de confianza para que todos logren superar el temor a participar y hablar ante un público. Existe una forma desorganizada de participar, hablan antes de que otro alumno termine, hablan sin pedir la palabra, lo cual es necesario para escuchar y comunicarnos entre todos para el desarrollo del aprendizaje grupal que se pretende.

Esta característica de ser más participativos pareciera contradecir lo anotado en el punto anterior, lo que sucede es que donde más se nota el desinterés a participar y trabajar es en situaciones que implica escribir, leer y hacer algunos tipos de trabajo que exigen un esfuerzo mayor que el hablar y opinar. (Este asunto requiere ser analizado con mayor profundidad por parte de los miembros del Taller).

Su capacidad de observación es un tanto deficiente, teniendo una palabra escrita en el pizarrón ellos la escriben con faltas de ortografía o pidiéndoles que observen alguna imagen (mapa o gráficas) no recuerdan algunas cosas, muchas veces se muestran distraídos.

Es necesario reconocer que algunos de los problemas planteados anteriormente son resultado de una práctica docente tradicionalista, que impide la motivación o interés de nuestros alumnos; lo cual nos obliga a buscar estrategias didácticas más adecuadas para despertar el gusto por el aprendizaje.

TRABAJO EN EQUIPO.

Considerando que bajo la propuesta del CONSTRUCTIVISMO lo que se plantea es el aprendizaje grupal y significativo, es necesario un tipo de trabajo áulico distinto al tradicional en el que sólo o principalmente el docente "enseña" o "da" el conocimiento; se requiere un trabajo de aprendizaje donde alumnos y docentes son partícipes del proceso, sobre todo del alumno ya que el docente (como mediador) tiene la responsabilidad de generar y crear las condiciones de aprendizaje grupal y significativo. Esto nos lleva a

organizar y desarrollar trabajo bajo la modalidad de TALLER, lo cual ya se comenzó a promover desde el ciclo escolar pasado, lo que ha permitido que ya algunos alumnos se vayan familiarizando en este tipo de dinámica, aunque todavía algunos alumnos no saben organizarse cuando trabajan en equipo y pierden mucho tiempo antes de iniciar la tarea o casos en que les gusta trabajar en equipo porque así tienen posibilidades de platicar mientras que otros son los que trabajan; pero a pesar de esos problemas hemos observado que es más enriquecedor el aprendizaje en distintos aspectos del desarrollo de los alumnos bajo esa modalidad.

VALORES.

Con la reciente actualización en el Plan de Estudios de Educación Secundaria, este aspecto que no es nuevo, se le quiere dar una importancia central en la formación integral de los jóvenes y las jóvenes para no dejarlo sólo a las buenas intenciones de algunos docentes sino que sea desde este ciclo escolar un compromiso conjunto de la escuela, lo cual hace que dentro del trabajo escolar a desarrollar para este ciclo escolar sea tomado muy en cuenta el fortalecimiento y valorización de los valores.

En ese sentido podemos decir que nuestros alumnos no muestran un grave problema en relación a ciertos valores como puede llegar a presentarse en algunas zonas urbanas de nuestro país. Esto no significa que no es necesario un trabajo que los fortalezca y los esclarezca ya que son adolescentes con los que estamos trabajando y ellos son todavía muy influenciados y requieren tener elementos conceptuales y prácticos que les permita enfrentarse a la vida social con una formación ética más sólida para resolver sus problemas en la toma de sus decisiones.

Es importante el fortalecimiento y esclarecimiento de los valores ya que de ellos se desprenden las actitudes y comportamiento que asumimos en la vida diaria, podemos decir que uno de los valores donde encontramos más problemas en nuestros alumnos, que es fundamental fortalecer en nuestros alumnos, es el RESPETO, sobre todo en sus relaciones de iguales. También la RESPONSABILIDAD, LA HONESTIDAD Y LA VERACIDAD, obviamente que todos se deben ser reflexionados y promovidos en nuestra escuela con un proyecto de carácter escolar porque de manera aislada no se lograrán alcanzar los propósitos establecidos en la reciente actualización del Plan de estudios.

ASPECTOS INDISPENSABLES EN LA FORMACIÓN DE NUESTROS ALUMNOS.

Tomando en cuenta el diagnóstico de nuestros alumnos en su aspecto formativo y de la propuesta del aprendizaje constructivista que hemos reconocido como el más idóneo para mejorar su educación organizaremos y desarrollaremos nuestro trabajo escolar considerando los siguientes aspectos indispensables para la formación de los alumnos:

- Promover un aprendizaje para comprensión en cada una de las asignaturas, que permita su aplicación en la vida diaria
- Desarrollar la comunicación eficiente en la forma oral y escrita.
- Adquirir el gusto por la lectura.
- Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.
- Mejorar su capacidad de discusión, de intercambiar ideas y opiniones
- Saber estudiar y trabajar en equipo.
- Comprender la importancia del tiempo, organizándolo adecuadamente.
- Desarrollar una actitud de cumplimiento y responsabilidad.
- Aprender a observar y escuchar con atención.
- Dar buena presentación a tareas y trabajos.
- Desarrollar la habilidad para identificar problemas y proponer soluciones.
- Cuidar su salud y practicar deportes.
- Practicar normas de comportamiento social en la convivencia, basado en el respeto y otros valores universales.
- Fortalecer el autoestima.
- Apreciar y esclarecer los valores.
- Promover la formación de hábitos de puntualidad, asistencia, orden, buena presentación, estudio y trabajo individual y colectivo.
- Fortalecer una actitud mental positiva, interés, buena disposición y fuerza de voluntad.

Cahuacán, Nicolás Romero, Edo. de México a 13 de septiembre de 19999

PROPÓSITOS GENERALES

Los propósitos generales de las asignaturas que se establecen en los programas de estudio del Plan de Estudios de Educación Secundaria se sustentan el propósito general de este plan de estudios y que dice lo siguiente.

“Elevar la calidad de la formación de los estudiantes ... mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje ...y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permitan a los estudiantes continuar su aprendizaje con cierto grado de independencia, facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo, coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación”

Español: Lograr en los estudiantes el gusto por la lectura, consolidar su capacidad de expresión oral y escrita para comunicarse eficazmente, buscar procesar información para emplearla en la vida diaria...

Matemáticas: Desarrollar gradualmente el razonamiento deductivo, reconocer y analizar los distintos aspectos que componen un problema, utilizarlas para resolver problemas, comprender el lenguaje algebraico entre otros.

Biología: Promover el conocimiento de los alumnos sobre el mundo viviente, estimular el interés por la actividad científica y la capacidad de formular preguntas, valorar y cuidar su salud y su entorno...

Lengua extranjera: Emplear otro idioma como un medio de comunicación y de adquisición de la cultura más amplia, sobre todo en el campo de la ciencia y la tecnología, obtener las bases lingüísticas que en niveles de estudio subsecuente le permitan avanzar...

Formación Cívica y Ética: Proporcionar los elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes y las jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para la toma de decisiones personales y colectivas que contribuyan en el mejoramiento de su desempeño en la sociedad, sobre la base de los valores universales.

Taller de dibujo técnico: Desarrollar en los educandos hábitos, habilidades, destrezas y valores, así como la capacidad para operar correctamente instrumentos, materiales, máquinas y herramientas, valorar las diferentes actividades productivas de su comunidad o región...

Aunado a estos propósitos, se pretende mejorar en los que hemos definimos como **ASPECTOS INDISPENSABLES EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS** y que responden al diagnóstico elaborado en dichos rasgos del desarrollo de los alumnos.

METODOLOGIA

En la educación a nivel secundaria el alumno cursa varias asignaturas y cada uno de sus profesores utiliza una metodología de acuerdo a la asignatura, algunas veces son contradictorias entre si lo cual puede llegar a afectar el aprendizaje de los alumnos. Este problema reclama un proyecto de trabajo conjunto del equipo de profesores para que las correlaciones que existen entre las disciplinas logren ser un apoyo, más que un obstáculo de aprendizaje. Lo anterior es lo que explica la importancia de un trabajo grupal entre los profesores y es lo que vamos a intentar lograr en la selección y aplicación de una metodología de trabajo docente. El docente como promotor o mediador del conocimiento debe brindar opciones y técnicas que propicien los cambios en los alumnos en relación a la forma y tipo de aprendizaje.

Considerando a la metodología como la articulación entre las técnicas y procedimientos didácticos, y de acuerdo al tipo de aprendizaje que pretendemos (constructivista), pensamos que la metodología más adecuada es la "investigación participativa desde una perspectiva del aprendizaje grupal" la que implica también una metodología analítico-deductiva. Esta metodología valora el aprendizaje grupal ya que este es más rico que aquel que queda sólo en un proceso individual, ese tipo de aprendizaje grupal implica por tanto un trabajo grupal y un cambio radical en los procedimientos y técnicas didácticas, que generen una dinámica en los grupos que lleve también a la formación del alumno en aspectos de relaciones sociales, valores, habilidades comunicativas; de discusión, análisis y reflexión individual y grupal, el compartir y aceptar ideas diferentes, todo ello bajo un proceso individual y grupal de reflexión y análisis que permita el desarrollo de el autoaprendizaje y la autorregulación.

Aunque ya desde el ciclo anterior se han venido aplicando técnicas individuales y grupales tendientes a generar una dinámica de taller, consideramos que aún lo articulamos de manera mecánica, ya por la falta de experiencia dentro de esta metodología y de su desconocimiento; pretenderemos este ciclo escolar mejorar esa aplicación, no olvidando que estamos al igual que los alumnos en un proceso de aprendizaje.

Para lograr lo que estamos planteando es necesario considerar algunos problemas como:

- La sensibilización hacia el trabajo grupal.
- Promocionar el avance del proceso grupal.
- Promocionar el desarrollo de las habilidades para analizar, criticar, resumir, sintetizar y expresarse. (estudio crítico)
- Promocionar la elaboración colectiva de informaciones y el acercamiento al conocimiento en los mismos términos.
- Promocionar una conciencia de la autoevaluación de los procesos y de sus productos para ir reorientando el proceso en forma consensada.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Entenderemos como estrategias al conjunto de actividades de aprendizaje que utilizaremos durante el proceso enseñanza - aprendizaje para lograr los propósitos planteados, sabemos que cada asignatura tiene su propia didáctica y metodología de acuerdo a la disciplina del conocimiento y a su enfoque, pero en relación a los propósitos generales del Plan de Estudios de la Educación Secundaria y a la metodología propuesta y acorde a dicho plan, existen algunas que son comunes para todas ellas.

- La modalidad de Taller, bajo el cual se requiere del compromiso y la participación de los alumnos y del maestro (mediador) en todas las actividades, el enriquecimiento del trabajo colectivo con la aportación de ideas, comentarios y sugerencias en el análisis de los temas, la práctica cotidiana de todos los miembros del grupo como la base del trabajo en las actividades y la elaboración de los productos de aprendizaje. Todo lo anterior en un ambiente que favorezca el trabajo grupal.
- Las actividades estarán organizadas en trabajo individual, en equipo y en plenaria.
- Es necesario que todos los alumnos tengan la oportunidad de hablar frente al grupo: exposiciones, debates, mesas redondas, representaciones, rejillas, binas...
- Investigaciones: entrevistas, investigación documental, ensayos, informes.
- Juegos didácticos: crucigramas, rompecabezas, concursos, de observación, de comparación
- Juegos vivenciales para la comunicación y el desarrollo del proceso grupal.
- Juegos recreativos para el desarrollo de habilidades de observación, comparación y de la memoria.
- La lectura de comprensión individual y grupal
- La lectura comentada recreativa y de divulgación.
- Trabajos manuales en equipo: carteles, maquetas, material didáctico, juguetes o inventos con material de desecho, que propicien la práctica de valores.
- Propiciar la participación de todos los alumnos en forma ordenada.
- Propiciar el desarrollo de la habilidad de escuchar con atención lo cual tiene que ver con el respeto (valor)
- Prácticas de experimentación que desarrollen el gusto por el conocimiento y la ciencia.
- Propiciar la práctica de la escritura y la buena presentación de sus escritos: informes, apuntes, recados, cartas, reportes, carteles, letreros, cuestionarios, guías, recetas (en campañas, exposiciones, juegos...)
- Escuchar la radio y uso de la televisión: canciones, películas, documentales... como recursos de la vida cotidiana para reflexionar y aprender.
- Convivios: de eventos especiales, o algunos extras que se vean necesarios para el desarrollo de habilidades de convivencia, comunicación y aprendizaje.

** Además de lo expuesto se considera necesario propiciar, a través de la reflexión y análisis grupal e individual (autoevaluación y coevaluación), un estado de autorregulación sobre algunas reglas de trabajo para el mejor desempeño del trabajo cotidiano escolar. Con este proceso se pretende que los alumnos hagan conciencia sobre la necesidad de:

- Entregar sus trabajos y reportes semanales con puntualidad.

- La participación oral en el grupo sea pidiendo la palabra, levantando la mano.
- El permanecer dentro aula cuando se cambia de modulo, con el fin de mantener cierto orden escolar y evitar la perdida de tiempo. Se considerará la conveniencia de controlar la salida del aula para ir al baño u otra actividad necesaria con una tarjeta de "permiso".
- Que los trabajos tengan una escritura o presentacion adecuada: Ver opciones de control con los alumnos
- Evitar arrancar tantas hojas de su cuaderno. Ver algunas opciones de control con los alumnos.
- El aula se mantenga limpia y sus butacas sin rayar.
- Los alumnos vengan limpios a la escuela
- Cuidado de sus cuadernos y libros.

Consideramos que bajo la metodologia planteada y las estrategias propuestas se logrará generar el aprendizaje constructivo de los conocimientos básicos, el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores planteados en el Plan de Estudios de Educación Secundaria.

RECURSOS:

Recursos materiales:

- Impresos: Libros, periódicos, antologias, revistas, manuales.
- Audiovisuales: Televisión, videocasetes, películas, transparencias, diapositivas...
- Auditivos: Radio, grabaciones de canciones, entrevistas, eventos...
- Material de experimentacion: Instrumentos, sustancias, elementos, herramientas...
- Además: mapas, carteles, gráficas, ilustraciones, rotafolio, pizarrón, computadora

y copiadora.

Recursos humanos:

- Profesores.
- Personal de apoyo.
- Padres.

EVALUACIÓN.

En relación a los criterios de evaluación cada docente establecerá los criterios en acuerdo con sus alumnos a partir de los propósitos y enfoque particular de cada asignatura, aunque en relación al interés por mejorar en nuestros alumnos su responsabilidad hacia el trabajo y su nivel de aprendizaje se acuerda que los alumnos entregarán un **REPORTE SEMANAL** de lo que aprendió en esa semana, lo entregará el último día de la semana de la asignatura correspondiente, bajo una buena presentación, cuidando su escritura. Este rasgo tendrá un puntaje en su calificación, en los dos primeros bimestres se darán ciertos puntos de acuerdo al número de reportes entregados, pero a partir del tercer bimestre sólo se darán los puntos correspondientes si entregó todos los reportes.

En algunos rasgos de evaluación se pondrá en práctica la autoevaluación y la coevaluación con el fin de generar un proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje y así posibilitar la

concientización de sus avances y problemas para que sea él mismo quien descubra las formas de mejorar su educación.

Es necesario señalar que la evaluación del proceso y los resultados no son solo respecto al trabajo de los alumnos sino que también de la labor docente, esto nos obliga a que además de la evaluación que los alumnos hagan de nuestro trabajo aulaico, el equipo del taller llevará una constante evaluación de lo que planeamos y realizamos de acuerdo a los propósitos que hemos venido definiendo como Taller de investigación - Acción.

Profra. Candelaria Garcia Campuzano (Geografía, F.C. y É.y Optativa) _____
Profra. Cristina Cruz Martinez (Inglés) _____
Profr. Vicente Hernández Castelán (Matemática y Taller de Dib. Téc.) _____
Profr. Leobardo Cisneros Torres (Biología y Matemáticas) _____
Profra. Norma Martinez Watanabe (Español y F. C. y É.) _____

ALGUNOS ELEMENTOS TEORICO-PRACTICOS PARA LA ELABORACION DE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN LAS SECUNDARIAS TECNICAS DEL VALLE DE MEXICO BAJO LA LINEA DE LA INVESTIGACION - ACCION

Ahora más que en otros momentos se viene reconociendo la importancia de la participación del docente en la definición y orientación de la labor educativa en las escuelas de educación básica, esto requiere que los profesores cuenten con elementos teóricos metodológicos que les permitan conocer, comprender, estudiar y diagnosticar la situación educativa (escuela/ aula) con una visión más amplia, y definir, elaborar y fundamentar proyectos y estrategias que verdaderamente incidan en la transformación de la educación escolar.

Si bien esta en el centro de las nuevas propuestas educativas esa participación del magisterio y esto implica un cambio en la estructura y dinámica de la escuela, es necesario romper con los esquemas y anquilosamientos del burocratismo, la verticalidad en la toma de decisiones, se requiere una vida escolar más democrático, y también el docente debe estar preparado para hacer este cambio; es necesario el desarrollo de habilidades de comunicación, autoestudio, discusión grupal, análisis de textos y el desarrollo de un mínimo de conciencia sobre su *ser personal* y *ser profesional*.

Los siguientes elementos teóricos – prácticos que presento a continuación son resultado del análisis y reflexión de la práctica desarrollada bajo la Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad:

“La Investigación – Acción de los Docentes de la Escuela Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar bajo un Enfoque Constructivista”

Para que la investigación - acción se pueda desarrollar en la escuela es necesario:

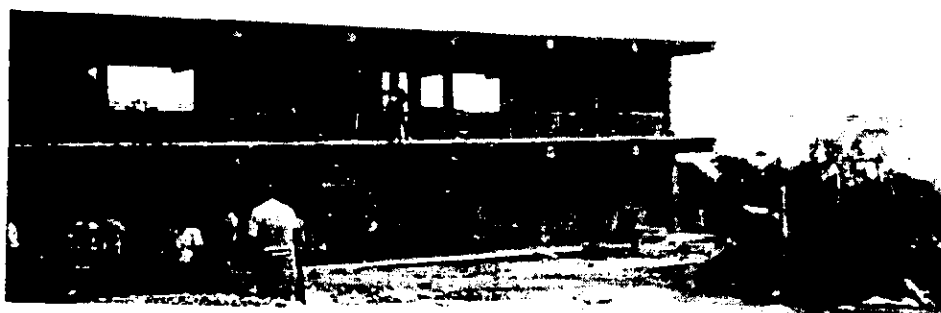
- La colaboración y apoyo de los directivos.
- Un trabajo colectivo de todo el personal docente.
- Programar el estudio colectivo donde los profesores definan las temáticas a estudiar.
- Programar las reuniones de trabajo para la discusión de los problemas que preocupan al personal docente definiendo con claridad el propósito central de ese tipo de reuniones para evitar la dispersión de las discusiones.
- Programar las reuniones de discusión y estudio coordinadas con las reuniones y actividades de carácter oficial, de ahí la importancia de la participación de los directivos.
- Una mejor organización y distribución del trabajo entre todo el personal para hacer más provechoso el tiempo y las actividades planeadas
- Que algunas de las reuniones de trabajo sean dentro del tiempo laboral y no sea considerado como pérdida de tiempo sino como parte del trabajo de los profesores.
- Por último quiero señalar la importancia que tiene el apoyo de las autoridades educativas superiores (supervisores, jefes de sector) a este tipo de trabajos de investigación educativa en las escuelas. Ya en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 se reconocer la importancia que debe jugar la investigación educativa en el nivel de educación básica. El apoyo de las autoridades le dará a los maestros de las escuelas mayor confianza e interés para comprometerse a ese tipo de proyectos.
- Llevar un registro del seguimiento (memoria) del los acuerdos y actividades desarrolladas para aprovechar la experiencia que se genere.

*REGISTRO ILUSTRADO DE
LAS CONDICIONES FISICAS
DE LA INSTITUCION Y
REUNIONES DEL TALLER*

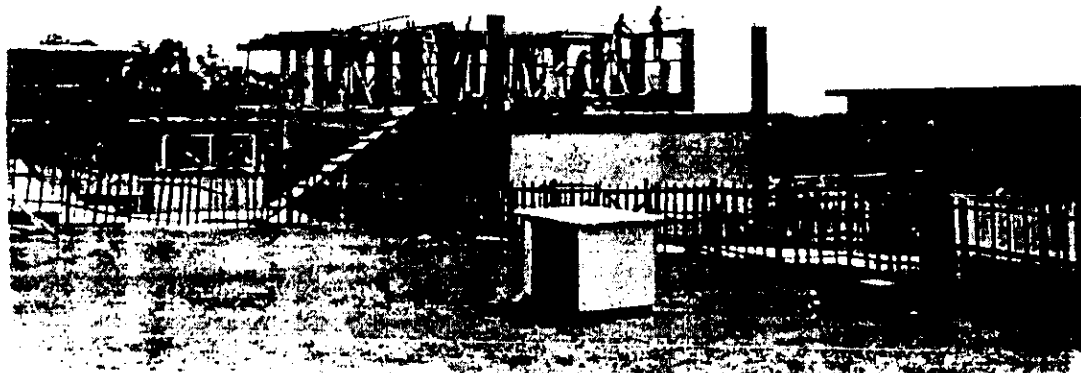
**APOYO DE LA COMUNIDAD, PADRES Y ALUMNOS, EN LAS PRIMERAS
CONSTRUCCIONES DE LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 86
"NICOLAS ROMERO"**



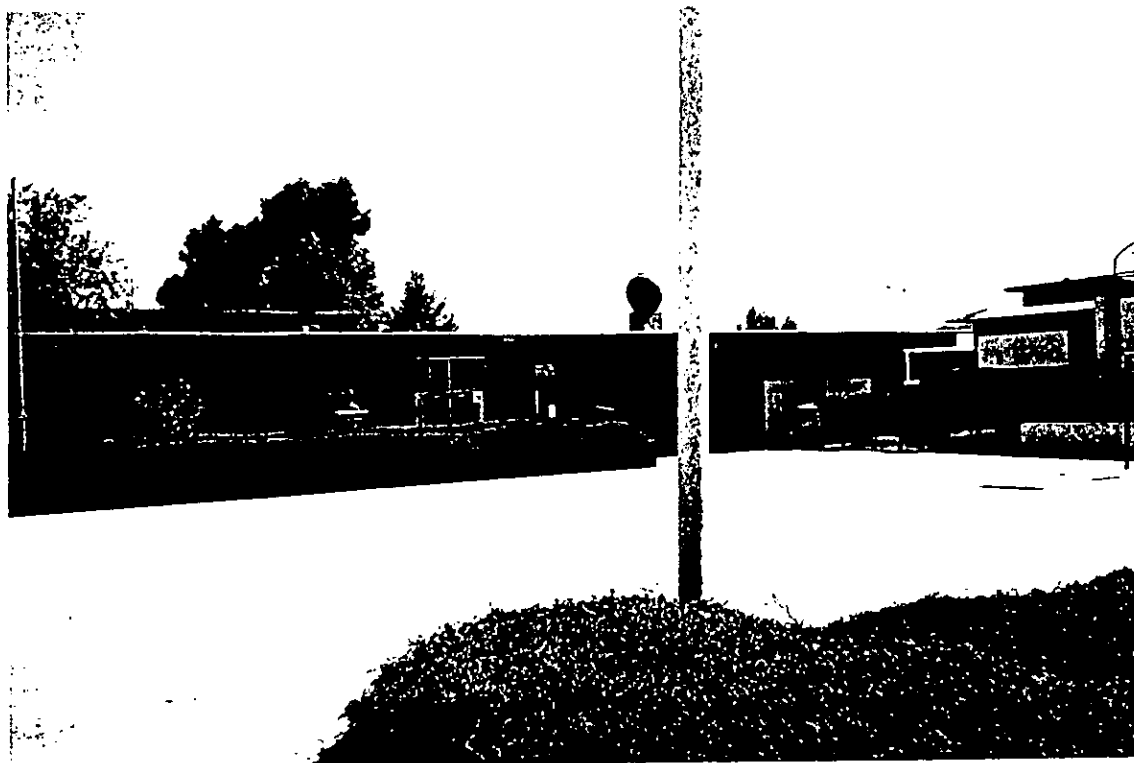
PRIMEROS EDIFICIOS



8



LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 86 "NICOLAS ROMERO" EN LA ACTUALIDAD



PROFESORES DEL TALLER DE INVESTIGACION - ACCION DE LA
ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 86 "NICOLAS ROMERO"



*DOCUMENTOS DE APOYO
PARA EL DESARROLLO DE LA
INVESTIGACION*

EL PROYECTO ESCOLAR

CONALTE/SEP/1994

CONSEJO NACIONAL TECNICO
DE LA EDUCACION

DIRECCION DE INVESTIGACION

EL PROYECTO ESCOLAR

JUNIO, 1994

CONTENIDO

PRESENTACION	5
EL PROYECTO ESCOLAR.....	7
METODOLOGIA DEL PROYECTO ESCOLAR.....	13
ANEXOS	25

PRESENTACION

Este documento pretende ofrecer al maestro elementos metodológicos que le permitan elaborar proyectos de trabajo en los tres ámbitos donde lleva a cabo su tarea docente: el aula, la escuela y la comunidad.

El director o el maestro podrá adecuar la metodología que aquí se propone para dar soluciones a problemáticas concretas con la participación ya sea de sus alumnos, de sus compañeros de trabajo, de los padres de familia o de la comunidad en general.

De esta manera el papel protagónico del docente se fortalecerá al desempeñarse como conductor del aprendizaje como administrador escolar y como promotor social, y a su vez la escuela recuperará su acción participativa, constante y permanente.

Lo anterior se dice fácil, pero representa un proceso complejo, por lo cual es necesario que exista un compromiso por parte de todos los actores del hecho educativo y mantener entre sí la buena comunicación que requiere todo trabajo conjunto.

De aquí que se proponga el presente Proyecto Escolar como una estrategia para conjugar esfuerzos escolares y comunitarios y así elevar la calidad de la educación

EL PROYECTO ESCOLAR

El *proyecto escolar* es un mecanismo de trabajo conjunto de todos los actores del hecho educativo para el mejoramiento de la propia educación y de la vida comunitaria. Es una propuesta de proyecto educativo, donde el impacto de las acciones no se circunscribe a la escuela sino que trasciende a la sociedad.

La escuela es la institución mediadora entre el individuo y la sociedad, en cuanto que propicia la práctica de valores sociales y normas de convivencia.

En su quehacer pedagógico, la escuela sistematiza los contenidos educativos necesarios para el individuo en su desempeño cotidiano en relación a conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

En el ámbito social, la escuela orienta al alumno para que se conozca a sí mismo y conozca su entorno y vaya convirtiéndose en un ser consciente y participativo; es decir, integra al individuo a la sociedad.

Así, la escuela como espacio educativo reconocido formalmente debe convertirse en un centro dinamizador y promotor de la organización social, cultural y educativa de la comunidad.

Por otra parte es al educador a quien se asigna la tarea del proceso educativo, así como la formación integral del individuo. Por esto, debe poseer suficientes conocimientos e interés por los problemas de la ciencia, la tecnología y cualquier rama del saber, además de aplicar una reflexión crítica sobre su utilidad social para así orientar su desempeño en el aula y formar individuos capaces de tomar decisiones justas en su actuar.

Al realizar su labor cotidiana, el maestro observa y recaba información de los diferentes grupos sociales con que se relaciona, y se formula cuestionamientos como los siguientes:

¿Cómo abatir la reprobación?

¿Cómo superar algunos problemas de aprendizaje?

¿Cómo mejorar los hábitos alimenticios en la familia?

¿Cómo solucionar la inasistencia a clases?

¿Cómo ofrecer un servicio de mayor calidad?

Para tratar de dar respuesta a estos cuestionamientos el educador debe:

- Compenetrarse con la vida cotidiana de los educandos.

- Considerar la problemática social de los educandos como el marco más importante del desarrollo educativo.
- Ser partícipe de los problemas que afectan la sensibilidad del educando.
- Asumir una disposición democrática frente al grupo a partir de la constatación y valoración del acervo cultural y de conocimientos que poseen los alumnos, así como sus habilidades y destrezas.
- Hacer que los educandos se inserten en el proceso de transformaciones sociales, impulsando iniciativas relacionadas con el mejoramiento de la calidad de vida tanto en lo individual como en lo social.

El proyecto escolar promueve la vinculación con la comunidad a través de tareas comunes en las que participen directivos, docentes, padres de familia, alumnos, organizaciones y miembros de la comunidad, quienes determinan las necesidades prioritarias, las metas a lograr y las alternativas de solución.

La participación del maestro en las actividades del proyecto escolar girarán en torno a los contenidos educativos del plan y programas de estudio de cada grado.

En la puesta en práctica de un proyecto educativo la primera línea de apoyo profesional del docente es el director de la escuela, quien por su jerarquía tiene la autoridad para iniciar cambios debido a su preparación y experiencia. Es él quien como guía de la escuela refuerza la práctica del maestro orientándolo a reflexionar sobre su quehacer pedagógico e invitándolo a probar otras alternativas (métodos, técnicas, enfoques) que transformen su propio trabajo en beneficio de la educación.

Asimismo, el director como máxima autoridad de la escuela, es quien se relaciona con la comunidad en primera instancia, por lo que tiene la responsabilidad de propiciar una comunicación armónica, para lograr un mejor trabajo en conjunto.

Estableciendo una relación estrecha entre director, maestro y padres de familia, el proyecto escolar se enriquece creando un nuevo sistema de relaciones sociales en el proceso educativo, con un enfoque integral, de manera que la escuela se vincule más a la comunidad.

En la actualidad las escuelas están en contacto con la comunidad en una relación que además de ser unilateral, no siempre es crítica y reflexiva. De aquí la necesidad de proponer una metodología participativa y orientada a la adopción de decisiones grupales.

El llevar a efecto un proyecto escolar permite:

- Invitar a la participación y organización a todos los actores del hecho educativo: alumnos, maestros, padres, directivos y otros.
- Propiciar que la escuela y la comunidad conozcan las características objetivas de su entorno.
- Resolver los problemas atacando sus causas
- Optimizar el uso de los recursos disponibles.
- Tomar decisiones grupales y establecer compromisos compartidos.
- Reafirmar habilidades y criterios científicos para darles vigencia en la práctica.
- Aprovechar la experiencia y capacidad de los miembros de la comunidad.

Y además:

Hacer más relevante la tarea educativa a través de su contribución al desarrollo de la comunidad.

METODOLOGIA DEL PROYECTO ESCOLAR

El proyecto escolar proporciona elementos de planeación y organización para que todos los involucrados sean autores y gestores del mejoramiento de la escuela y la comunidad. Antes de iniciar el trabajo se sugiere hacer labor de sensibilización e identificar a los posibles participantes en la elaboración y realización del proyecto.

El proyecto escolar consta de las siguientes fases:

I. CONTEXTUALIZACION

Es el conocimiento del contexto en lo referente a sus características, recursos y problemática.

La importancia de conocer el medio ambiente, natural, social y cultural en el que se aplicará el proyecto escolar, radica en que se obtienen elementos que sirven de base para realizar acciones concretas.

Los pasos a considerar en esta fase son:

- Caracterizar la zona en la que se sitúan la comunidad y la escuela (Anexo No.1 primera y/o segunda parte).
- Caracterizar la escuela (Anexo No.1A).
- Caracterizar el grupo (Anexo No. 1B)

- Determinar la problemática de la comunidad de la escuela y del grupo (Anexo No.2, No. 2 A y No. 2B).
- Identificar los recursos existentes de la escuela y la comunidad.
- Localizar las instituciones que prestan servicios a la escuela y la comunidad.

- Los anexos No.1, primera y segunda partes, No. 1A y No. 1B son propuestas de guías organizadas por aspectos (A, B, C ...) que pueden adecuarse o enriquecerse de acuerdo a las condiciones de cada comunidad, escuela o grupo.
- El registro para captar información sobre las características de la zona, la escuela y el ^{grupo} equipo se hará de manera simultánea y detallada para facilitar la identificación de las necesidades y los recursos existentes que pueden contribuir a la solución de la problemática.
- Se sugiere utilizar los referentes:
BIEN
REGULAR
MAL

II. PLANEACION

Es la programación y organización de las acciones y actividades educativas a realizar de acuerdo a los recursos y tiempo disponibles.

La planeación es fundamental, pues permite definir las necesidades prioritarias, buscar formas para su solución, combinar los recursos que se tienen al alcance y decidir el momento para actuar.

En esta fase conviene seguir pasos como los siguientes:

- Delimitar las necesidades prioritarias a atender (Anexo No.3).
- Buscar diversas alternativas (Anexo No.4).
- Elaborar el programa de trabajo (Anexo No. 5).
 - Establecer propósitos y metas.
 - Definir estrategias educativas.
 - Determinar actividades específicas.
 - Asignar responsabilidades.
 - Elaborar un cronograma de actividades.

- Para la delimitación de las necesidades prioritarias a atender se sugiere aplicar a los criterios propuestos en el anexo, la siguiente escala:
A = bastante
B = regular
C = poco
- La o las necesidades prioritarias serán las que tengan mayor cantidad de letras "A".
- Entre las necesidades prioritarias a atender, la que presente alternativas de solución más viables será la que sirva de base para elaborar el programa de trabajo.

III. EJECUCION

Es la puesta en práctica de aquellas acciones y actividades educativas previamente planeadas que mejor puedan contribuir a la solución de la problemática.

Esta es la fase más importante del proyecto escolar porque permite trabajar en contacto directo con la comunidad.

Los pasos a seguir en esta etapa son, entre otros:

- Difundir los propósitos del proyecto.
- Elaborar materiales.
- Vincularse con instituciones.
- Establecer convenios:

Para el logro de estas acciones se sugiere que:

- Cada participante conozca y analice los propósitos del proyecto para apropiarse de ellos.
- Los materiales a elaborar sean de acuerdo a las características del proyecto y se promueva la participación de los alumnos (propaganda, gráficas, trípticos).
- Las personas encargadas de establecer vinculación con las instituciones sean quienes tengan mayor jerarquía y capacidad de gestión.
- Los convenios se elaboren por escrito para que queden asentados los compromisos de las partes interesadas.

IV. EVALUACION

Es la valoración del logro de los propósitos con base en el aprovechamiento de los recursos y la realización de las actividades en los tiempos establecidos.

La fase de evaluación permite verificar la eficiencia del proceso y la validez del resultado de las acciones por el significado de sus efectos en los beneficiarios del proyecto, lo que conlleva a una toma de decisiones con respecto a la reorientación de las estrategias.

Para cubrir esta fase se sugiere realizar los siguientes pasos:

- Evaluar el proyecto.
 - Comparar periódicamente propósitos, metas y resultados.
 - Identificar los facilitadores y obstaculizadores.
 - Analizar los efectos secundarios.
- Replantear estrategias.
 - Verificar la eficacia de las acciones.
 - Buscar nuevas acciones.
- Autoevaluar la participación.
 - Analizar la contribución de cada participante.

- En esta fase se pondrá en juego la creatividad de los responsables del proyecto para el diseño de instrumentos de registro y procesamiento de información que propicien una evaluación lo más confiable posible.

METODOLOGIA PARA DESARROLLAR

EL PROYECTO ESCOLAR

FASES

I CONTEXTUALIZACION

Conocimiento del contexto donde se sitúan la comunidad, la escuela y el grupo en lo referente a sus características, recursos y problemática

- Caracterizar la zona
- Caracterizar la escuela
- Caracterizar el grupo
- Determinar la problemática
- Identificar recursos
- Localizar instituciones

II PLANEACION

Programación y organización de las acciones y actividades educativas a realizar de acuerdo a los recursos y tiempo disponibles

- Delimitar las necesidades prioritarias
- Buscar alternativas
- Elaborar el programa de trabajo

III EJECUCION

Puesta en práctica de aquellas acciones y actividades educativas previamente planeadas que mejor puedan contribuir a la solución de la problemática

- Difundir los propósitos del proyecto
- Vincular con instituciones
- Establecer convenios

IV EVALUACION

Valoración del logro de los propósitos con base en el aprovechamiento de los recursos y la realización de las actividades en los tiempos establecidos

- Evaluar el proyecto
- Replantear estrategias
- Autoevaluar la participación

FUENTES CONSULTADAS

- Secretaría de Educación Pública: *Programa para la Modernización Educativa*

México, 1989. 203 págs.

Secretaría de Educación Pública: *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. 94 págs.

- Poder Ejecutivo Federal: *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, 1992

- Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Proyecto escolar*. México, D.F. 58 págs.

- Cuadernos del CREFAL 18. *Investigación Participativa*. Pátzcuaro, Mich., México, 1991. 134 págs.

- Diplomado en Educación de Adultos. *Educación Comunitaria*. CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, México 1993. Antología. Textos:

- MAGENDZO K. Abraham y Cols "Descripción de la experiencia". Escuela Popular Comunitaria de Adultos. Santiago de Chile, 1991.
- ROJAS A. LUIS. "Hacia una definición Metodológica del Proyecto de Desarrollo Social Urbano". Universidad Nacional de Costa Rica, 1986.

ACUERDO NACIONAL PARA LA
MODERNIZACION DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública. Este documento contiene el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo

integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia.

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Esta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios

para acceder a ciclos medios y superiores. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma al personal docente de los ciclos de educación básica. La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del

México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Índice

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

II. ANTECEDENTES

La educación es ámbito decisivo para el futuro de la Nación. La acción educativa del gobierno y de la sociedad es una de nuestras grandes prioridades. Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo. Ese reclamo social, extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, es por una educación de calidad. La aspiración es esencial, además, para cumplir cabalmente con el Artículo Tercero Constitucional cuyo mandato es por una cobertura suficiente, una mejoría constante en la calidad de la educación a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico.

La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública. Detrás de las demandas enarboladas en 1910 por democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas. La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas, obtener un amplio concurso colectivo en las tareas educativas prioritarias, articular el esfuerzo de los estados y los municipios; en una palabra diseñar una educación pública nacional.

En el lapso de siete décadas prácticamente se generalizó el ingreso a la educación primaria, se realizaron verdaderas cruzadas de alfabetización que llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de educación básica para adultos. También en ese periodo se multiplicó el número de facultades y centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abrieron universidades en todas las entidades de la República, y se inició el desarrollo de la educación tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional. A lo largo y ancho del país han proliferado museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones deportivas.

Cada generación ha impreso a la tarea educativa el sello justo de su tiempo. De ahí que, con razón, hablemos de una auténtica hazaña educativa en el siglo veinte mexicano. Desde 1921, la educación pública ha sido fundamental en la construcción del país que hoy es México.

Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de

niños, y en secundaria más de 4 millones. Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos paso de 13.7 millones a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil.

En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno.

Índice

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

III. LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contender con los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda enormemente acrecentada por la dinámica demográfica. Sin embargo, con miras al nuevo milenio y ante los desafíos del mundo en que vivirán nuestros hijos, es preciso reconocer las limitaciones que está mostrando hoy el sistema educativo nacional.

No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas.

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración -y hasta una centralización- de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente

deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años.

Sin embargo, sería erróneo atribuir la totalidad de los problemas del sistema educativo a la centralización. No debemos ignorar que, por razones muy diversas, durante varios años y hasta antes del inicio de la actual Administración, las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional.

Para atender los retos educativos, es importante distinguir dos campos de acción:

por una parte, aquel que, pese a ser ajeno al sistema educativo, incide fuertemente en su desempeño, y es el que comprende factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo y que, a la vez, son influidos por él. Entre ellos destacan el nivel y el crecimiento del ingreso per capita, la distribución del ingreso nacional, el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes. Por ello, toda la política económica y social del Estado mexicano tiene que estar llamada a colaborar decisivamente en el mejoramiento de la educación pública. El otro campo incluye los factores propiamente del sistema educativo, que son a los que se refiere este Acuerdo Nacional.

Las tareas educativas que debemos acometer demandan, en primer término, el sostenimiento de la política que, en años recientes, ha significado la asignación de recursos crecientes al sector de educación. Durante los primeros cuatro años de la presente administración, el gasto en educación del Gobierno Federal se habrá incrementado en más del 70 por ciento, en términos reales. Algo semejante ha ocurrido con el gasto de los gobiernos estatales. La expansión del gasto público en la educación habrá de proseguir durante muchos años, hasta que se logre contar con el sistema educativo que demandará el desarrollo nacional. En este sentido, una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatales de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación.

Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por sí mismo, condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación; incluso, su efecto en la cobertura puede ser insatisfactorio si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente.

Por ello, es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema educativo. Entre estos, hay dos que con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.

También es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el calendario escolar oficial.

Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo.

Por lo anterior, este Acuerdo Nacional entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado por el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, imparten los particulares. En efecto, del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudio tendientes a una mayor calidad y, a través de mejores escuelas públicas, se establecerán referentes de una mayor jerarquía y competitividad educativa para la escuela privada.

Índice

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

IV. LA REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Federalismo Educativo

La nueva Participación

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo es indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

Federalismo Educativo

Desde el Constituyente de 1824, y en afinidad con los postulados del liberalismo, el régimen federal ha sido la organización política natural de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. Esta organización fue ratificada y enriquecida por la Constitución Política de 1917. En el siglo veinte el sistema federalista ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores. En razón de estas virtudes políticas, recurrimos al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, en nuestro propósito de alcanzar una educación básica de calidad.

Al igual que en tantos otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos emprendido los mexicanos, gobierno y sociedad buscamos afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios. En cumplimiento de ese precepto constitucional, el Congreso de la Unión expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación. En este marco jurídico expresamente se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de los Estados y los Municipios. Consecuentemente se dispone que la Federación podrá celebrar con los estados y los municipios convenios para coordinar o unificar dichos servicios. Este Acuerdo Nacional; fortalece la observancia del régimen legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas.

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación:

La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables. Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa.

La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas. De igual modo, la autoridad nacional seguirá diseñando y ejecutando programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquéllas cuya situación educativa es crítica. Se hará un esfuerzo significativo en programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo. A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el Gobierno Federal conservará la dirección y operación de los programas más estrechamente vinculados a ella.

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los compromisos que adquiere en este Acuerdo

Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación.

Cada gobierno estatal, por conducto de su dependencia u organismo competente, sustituirá al titular de la Secretaría de Educación Pública en las relaciones jurídicas existentes con los trabajadores adscritos a los planteles y demás servicios que se incorporan al sistema educativo estatal. Asimismo, los gobiernos estatales, por conducto de su autoridad competente, reconocerán y proveerán lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores antes mencionados. Los gobiernos estatales garantizan que los citados derechos laborales serán plenamente respetados. Por su parte, el Ejecutivo Federal queda obligado con la responsabilidad solidaria en los términos de ley. De igual modo, las prestaciones derivadas del régimen de seguridad social de los trabajadores que se incorporen a los sistemas educativos estatales, permanecerán vigentes y no sufrirán modificación alguna en perjuicio de ellos.

Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.

Al convenirse la transferencia aludida, el Gobierno Federal no se desprende de ninguna de las responsabilidades que, conforme a la Ley, están a su cargo. Por el contrario, mediante este Acuerdo Nacional se facilita el cabal cumplimiento de dichas responsabilidades y quedan establecidas las condiciones para cumplir con otras, así como para ejercer de mejor manera sus facultades exclusivas. En observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestro en el Distrito Federal. Corresponde, por tanto, a dicha Secretaría ejecutar en el Distrito Federal las acciones convenidas en este Acuerdo.

En lo que concierne a los estados, no adquieren nuevas funciones que actualmente no tengan conforme a la Ley. La transferencia convenida propiciará que realicen actividades de la función educativa que la Ley señala como concurrentes y que hasta ahora, en algunos casos, no han realizado por falta de una delimitación precisa de responsabilidades. Asimismo, será responsabilidad del Gobierno Estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio. Los aspectos regionales de los contenidos educativos deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones del estado correspondiente. Al igual que en el caso del Gobierno Federal, todas las responsabilidades que el

Acuerdo Nacional y los respectivos convenios asignan a cargo de los estados, tienen fundamento en artículos de la Ley. Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios base de la organización política de la Nación. Con ello se logrará animar un más amplio concurso comunitario en la escuela, ejercer un control social más eficaz sobre la calidad de la educación, y responder consensualmente a los problemas y necesidades más inmediatos de la escuela. De ahí que, en los términos de este Acuerdo Nacional, se conviene en involucrar a los municipios en las tareas educativas del futuro y en promover la creación de

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

V. REFORMULACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y MATERIALES EDUCATIVOS

Los planes y programas de estudio de los ciclos que corresponden a la educación básica, tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias. Dichos planes y programas fueron resultado de un esfuerzo muy meritorio y, en muchos aspectos, ciertamente exitoso. Sin embargo, hoy muestran deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública, así como por los estudios y propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar las acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquéllos conocimientos verdaderamente esenciales.

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva.

Estos criterios normarán una reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. La implantación de esta reforma culminará hasta septiembre de 1993 por diversas razones, como por ejemplo que prácticamente la totalidad de los libros de texto gratuito para el año lectivo 1992-1993 se hallaban impresos desde inicios del presente año.

En la educación preescolar sí es posible implantar una reforma casi completa desde el próximo año escolar. De conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se ha diseñado un

nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación. La aplicación del programa comprende acciones de capacitación en las entidades federativas, distribución de materiales de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia, y la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempleo educativo en los jardines de niños.

En cuanto a la primaria y la secundaria, la mejora de su calidad no puede esperar a la reforma integral. Existe la urgencia compartida por gobierno, maestros, padres de familia y la sociedad en su conjunto, de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios lo antes posible. No se trata de ensayar políticas apuradas o de llevar a cabo acciones precipitadas. Se trata de emprender programas y acciones que, con realismo y sencillez pero con claridad de objetivos, comiencen a atender con eficacia aquellos problemas que más obstruyen la calidad de la educación. La obtención de buenos resultados en tales programas y acciones permitirá avanzar con rapidez y comprobar la pertinencia de la estrategia adoptada, redundará en una creciente confianza y será un estímulo para una mayor participación social. Los programas de aplicación inmediata se han denominado Programas Emergentes que, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, serán diseñados y coordinados por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicados por los gobiernos estatales. Con esto se dará un ímpetu inicial al propósito de fortalecer el nuevo federalismo educativo.

Para la primaria, se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

Al no ser posible en el corto plazo la sustitución generalizada de los libros de texto ya producidos, la estrategia para cumplir los objetivos señalados consistirá en canalizar la mayor parte del esfuerzo hacia la información y orientación de los maestros. La Secretaría de Educación Pública producirá y distribuirá por conducto de los gobiernos estatales, guías de trabajo para cada una de las materias y grados a que se refiere este Programa Emergente. El propósito de estas guías es sugerir al maestro una selección de temas de enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgan poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de

los niños. Esta estrategia se realizará utilizando los actuales libros de texto gratuito que se distribuirán a los niños como se ha venido haciendo, pero que serán empleados con un manejo y una selección temática diferentes. Junto con esa propuesta temática, se presentarán al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas que diversifiquen sus posibilidades en relación con los temas más importantes. Estas guías no serán un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas, pues está demostrado que ese tipo de material es inconveniente y poco útil. Las guías pretenden orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros, y cada maestro las adaptará a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela. Además, la Secretaría de Educación Pública entregará a los maestros, por conducto de las autoridades locales, libros y otros materiales de la más alta calidad que amplíen su información sobre cuestiones básicas, en especial las que tienen ahora un mayor peso o un nuevo enfoque en el plan de estudios.

En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4o., 5o. y 6o. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.

En el marco de este Acuerdo, es muy satisfactorio informar que el Presidente de la República ha instruido a la Secretaría de Educación Pública para que declare al ciclo escolar 1992-1993, Año para el Estudio de la Historia de México.

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos confirmará la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria. Además, en colaboración con los gobiernos de las entidades federativas se realizará un esfuerzo especial para mejorar la oportunidad y eficiencia con que se distribuyen los libros de texto gratuito a las escuelas.

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del próximo año escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. Conviene precisar que en respaldo a esta reforma, la industria editorial elabora ya los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para este ciclo.

concejos municipales de educación, a fin de que exista un órgano que apoye y fomente de manera eficaz la educación en cada localidad. Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos concejos municipales.

(P)

La Nueva Participación

Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. La magnitud y la trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de cuantos intervienen en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema -la escuela misma-, de los maestros, los padres de familia y los alumnos.

Articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitirá desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminará la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo; esto es, redundará en una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad.

En los términos que fija la Ley Federal de Educación, y salvaguardando los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia. Así podremos lograr mejores resultados educativos, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres hacia la labor del maestro y la escuela, la detección y solución de problemas especiales derivados de la asistencia, aprendizajes atípicos, problemas de salud, etcétera. Al contribuir más los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos y en algunos asuntos no técnicos de la vida escolar, se tiende una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno al proceso educativo de los hijos. Esa red redundará en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y en el fortalecimiento del carácter integral de la educación.

Por último, al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre

las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera contraloría social no coercitiva, sino persuasiva y propositiva- de la educación.

En consecuencia, mediante este Acuerdo Nacional se comprometen las voluntades de los signatarios así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la Federación. La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas -consejos escolares municipales y estatales- en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Implica también funciones de gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo. En ningún caso, dichos cuerpos colegiados duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos que por Ley deben existir en las escuelas y que serán fortalecidos a partir de este Acuerdo.

Índice

ACUERDO 97

ACUERDO 97

Que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas.

Al margen un sello con el Escudo Nacional; que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO Por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas.

Con fundamento en los artículos 38, fracciones I, inciso a) y c), y V de la ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 17 y 24, fracciones I y XIII de la Ley Federal de Educación y 5a. fracción I, 28 y 55 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que es preocupación del Estado Mexicano proporcionar educación a todos los habitantes del país, a fin de propiciar su desenvolvimiento armónico.

Que la educación que el Estado imparta debe tender a desarrollar equilibradamente todas las facultades del ser humano, a fomentar sentimientos de nacionalidad y solidaridad internacional y a capacitar para el trabajo digno y socialmente útil;

Que la Educación Secundaria Técnica fortalece en los educandos el desarrollo integral de su personalidad, tanto en lo individual como en lo social, les brinda una formación tecnológica que facilita su incorporación al trabajo productivo y además les da bases para la continuación de estudios superiores.

Que, conforme a lo dispuesto por el artículo 3o. fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el criterio que orientará la Educación Secundaria Técnica se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre y sus prejuicios;

Que es necesario que las instituciones educativas que imparten Educación Secundaria Técnica cuenten con un ordenamiento jurídico que regule su funcionamiento a los efectos de lograr mayor eficiencia en el desarrollo de la labor a su cargo, ha tenido a bien expedir el siguiente:

XIII.- Colaborar para que la supervisión técnico - pedagógica y administrativa que realicen la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y los Servicios Educativos de la Secretaría de Educación Pública en los Estados, se desarrollen de acuerdo con las disposiciones normativas correspondientes;

XIV.- Elaborar anualmente el plan de trabajo del plantel a su cargo, sometiéndolo a la aprobación de la autoridad superior correspondiente;

XV.- Autorizar con su firma las disposiciones internas, la correspondencia al exterior y certificar los documentos oficiales que expida la escuela bajo su dirección, así como vigilar la seguridad y conservación de dicha documentación;

XVI.- Custodiar el patrimonio escolar del plantel bajo su responsabilidad, administrar los bienes del mismo y dar cuenta a las autoridades competentes de la Secretaría de los hechos ocurridos dentro del plantel que puedan entrañar la comisión de un delito;

XVII.- Proponer, conforme a la estructura educativa que le haya sido aprobada, los nombramientos o remociones del personal del plantel a su cargo, con base en las disposiciones legales y administrativas vigentes;

XVIII.- Cumplir con las comisiones y actividades propias del servicio que le señalen las autoridades superiores, y asignar al personal bajo su mando las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su cargo y sean necesarias para el buen funcionamiento del plantel;

XIX.- Presidir el Consejo Consultivo Escolar del plantel que dirige, y las juntas del personal escolar a que convoque;

XX.- Convocar, de acuerdo con sus atribuciones, a las asambleas constitutivas de la Asociación de Padres de Familia, de la Sociedad de Alumnos, del Consejo Consultivo Escolar y de las Cooperativas Escolares del plantel y a las sesiones, actos y reuniones que los reglamentos, manuales e instructivos vigentes le señalen como de su competencia;

XXI.- Promover la participación del personal de la escuela en los programas de actualización y capacitación técnico - docente y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública, y

XXII.- Cumplir con las demás funciones que se establezcan en este Ordenamiento, en otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades educativas superiores, de conformidad con la naturaleza de su cargo.

ARTICULO 20.- El subdirector depende directamente del director del plantel y colabora con este en el ejercicio de las funciones que le encomienda el presente ordenamiento y otras disposiciones aplicables;

ARTICULO 21.- Corresponde al subdirector :

I.- Colaborar con el director en la planeación, programación, supervisión y evaluación de las actividades del plantel;

II.- Suplir al director de la escuela en los terminos del artículo 22;

III.- Mantener en operación los sistemas de organización y administración existentes , para el desarrollo de las funciones y actividades del plantel;

IV.- Vigilar el cumplimiento de las funciones asignadas a las unidades administrativas subordinadas al director del propio plantel;

V.- Controlar el orden y la disciplina del alumnado y personal escolar dentro del ambiente propio para el buen funcionamiento del plantel;

VI.- Firmar, por acuerdo del director, la correspondencia dirigida al personal de la escuela, a los alumnos, y a quienes ejerzan la patria potestad o tutela,

VII.- Intervenir en ausencia del director, en la resolución de los problemas de orden interno de la escuela y dictar medidas precautorias destinadas a resolverlos, informando oportunamente al director para los fines a que hubiere lugar;

VIII.- Acordar regularmente con el director del plantel los asuntos relativos a su competencia y dar acuerdo a sus subordinados;

IX.- Proponer al director los procedimientos que, a su juicio, sea necesario implantar en el área de su competencia, así como las modificaciones a los ya existentes;

X.- Asignar a sus subordinados, por acuerdo del director del plantel, comisiones relacionadas con la naturaleza de sus cargos;

XI.- Concurrir a las juntas del personal escolar convocadas y presididas por el director del plantel, y levantar las actas correspondientes;

XII.- Formar parte del Consejo Consultivo Escolar del plantel, con carácter de secretario del mismo, de acuerdo a las disposiciones normativas establecidas para el caso, y

XIII.- Las demás funciones que le señale el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables o que le asigne el director del plantel, conforme a la naturaleza de su cargo.

ARTICULO 22.-El subdirector podrá suplir al director de la escuela, durante sus ausencias temporales, y asumirá todas aquellas obligaciones y facultades que al mismo corresponde, a excepción de las enunciadas en las fracciones IX, X, XI, XII, XV, XVI, XVII, XIX, y XX del artículo 19 del presente ordenamiento, para cuyo ejercicio, en su caso, requiera autorización previa y expresa de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica o de los Servicios Educativos de la Secretaría de Educación Pública correspondiente.

SECCION III

Coordinadores

ARTICULO 23.- Los coordinadores son los responsables de coordinar y supervisar el desarrollo de actividades docentes y/o de servicios educativos del plantel, a efecto de garantizar la prestación de un servicio educativo de la mejor calidad posible, orientado al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Técnica.

ARTICULO 24.- corresponde a los coordinadores:

I.- Proponer al director y al subdirector los procedimientos que a su juicio sea necesario implantar en el área de su competencia, así como las modificaciones a los ya existentes;

II.-Coordinar la aplicación de los planes de trabajo anuales para desarrollar los contenidos programáticos del área de su competencia;

- III.- Mantener en operación los mecanismos de supervisión interna relativos al área de su competencia;
- IV.- Acordar regularmente con el director y subdirector del plantel los asuntos de su competencia, y dar acuerdo a sus subordinados;
- V.- Recabar la firma del director y/o subdirector, según el caso, de toda la documentación de su competencia;
- VI.- Proponer al director del plantel los planes de adquisiciones, mantenimiento, rehabilitación y requerimiento de los recursos adecuados para resolver las necesidades del área a su cargo, con ajuste a las posibilidades de la escuela;
- VII.- Asignar, por acuerdo del director y subdirector del plantel, comisiones a sus subordinados acordes con la naturaleza de sus cargos;
- VIII.- Formar parte, en calidad de vocales, del Consejo Consultivo Escolar;
- IX.- Organizar y presidir las sesiones de las academias de las actividades de su competencia, y
- X.- Las demás funciones que les señalen el presente ordenamiento, otras disposiciones aplicables que les asigne el director o subdirector del plantel conforme a la naturaleza de sus cargos.

SECCION IV

Profesores

ARTICULO 25.- Los profesores son responsables de conducir en los grupos de alumnos a su cargo, el proceso de enseñanza - aprendizaje de la disciplina que imparten, cumpliendo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y métodos aprobados.

ARTICULO 26.- Corresponde a los profesores:

- I.- Auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral;
- II.- Elaborar el plan de trabajo anual para el desarrollo del área o asignatura a su cargo;
- III.- Seleccionar la metodología que juzguen adecuada para impartir su clase, de acuerdo con las disposiciones y recomendaciones establecidas para el caso, y responsabilizarse de su correcta aplicación;
- IV.- Relacionar los contenidos de las materias tecnológicas con los de las académicas y viceversa, para propiciar la formación integral de los educandos;
- V.- Evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo, de conformidad con las normas emitidas al respecto;
- VI.- Hacerse cargo y atender durante todo el ciclo lectivo que señale el calendario escolar correspondiente, al grupo o grupos que el director del plantel le señale;
- VII.- Acordar regularmente con el coordinador respectivo los asuntos técnicos relativos a la disciplina que imparten;

VIII.- Permanecer dentro del plantel durante todo el tiempo señalado por sus horarios, aun en ausencia de sus alumnos;

IX.- Abstenerse de impartir clases particulares a sus alumnos, dentro del plantel en que presten sus servicios, mediante remuneración directa o indirecta;

X.- Participar en las sesiones de academia de sus disciplinas y plantel, y

XI.- Las demás funciones que le señale el presente ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades del plantel, conforme a la naturaleza de su cargo.

SECCION V

Personal Técnico Educativo

ARTICULO 27.- El personal técnico educativo es el responsable de proporcionar, servicios especializados de apoyo a la labor educativa de la escuela, que propicie la formación integral de los alumnos;

ARTICULO 28.- Corresponde al personal técnico educativo:

I.- Coadyuvar y orientar el desarrollo integral del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales, adaptación sana a su ambiente escolar, familiar y social, y motivación permanente hacia una vida plena, equilibrada y constructiva;

II.- Fomentar que los alumnos del plantel hagan un uso adecuado y racional de los recursos con que cuenta la institución donde cursan sus estudios;

III.- Contribuir a disminuir la magnitud y frecuencia de los factores internos y externos al plantel que obstaculicen el desarrollo efectivo de la labor educativa;

IV.- Seleccionar las conductas que juzguen adecuadas para interactuar con el alumnado del plantel, de acuerdo con las disposiciones y recomendaciones establecidas para el caso, responsabilizándose de su correcta aplicación;

V.- Establecer entre los miembros de la comunidad escolar las relaciones humanas adecuadas a la función social y educativa del plantel;

VI.- Acordar regularmente con su jefe inmediato los asuntos técnicos relativos al ámbito de su competencia, y

VII.- Las demás funciones que señale el presente ordenamiento, otras disposiciones aplicables o que le asignen las autoridades superiores del plantel de conformidad con la naturaleza de su cargo.

SECCION VI

Personal Administrativo

ARTICULO 29.- El personal administrativo es responsable de proporcionar los servicios administrativos necesarios para el funcionamiento del plantel, de acuerdo con las normas y disposiciones aplicables.

ARTICULO 30.- Corresponde al personal administrativo:

I.- Integrar en el plantel un servicio complementario a su labor educativa y contribuir al desarrollo de esta última mediante la implementación de una eficiente infraestructura administrativa;

II.- Prestar los servicios ordinarios de oficina que se requieran para el correcto funcionamiento del plantel;

III.- Acordar regularmente con su jefe inmediato los asuntos técnicos relativos al ámbito de su competencia, y

IV.- Las demás funciones que se establezcan en el presente Ordenamiento, en otras disposiciones aplicables y las demás que le asignen las autoridades superiores del plantel, de conformidad con la naturaleza de su cargo.

SECCION VII

Personal de Intendencia

ARTICULO 31.- El personal de Intendencia es responsable de proporcionar los servicios de mantenimiento, transportación y vigilancia que requiere el plantel para su funcionamiento de acuerdo con las normas y disposiciones aplicables.

ARTICULO 32.- Corresponde al personal de Intendencia:

I.- Integrar en el plantel un servicio complementario a la labor educativa, orientado a salvaguardar la integridad física de los elementos humanos y materiales que lo constituyen;

II.- Mantener el edificio y sus instalaciones en condiciones adecuadas de seguridad y de servicio ambiental;

III.- Conservar, reparar y rehabilitar en la medida posible el mobiliario escolar;

IV.- Evitar que se disponga de los bienes y/o servicios encomendados a su custodia sin la orden correspondiente de las autoridades superiores del plantel, y

V.- Las demás funciones que se establezcan en este Ordenamiento, otras disposiciones aplicables o le asignen las autoridades superiores del plantel, de conformidad con la naturaleza de su cargo.

CAPITULO IV

Organos Consultivos

ARTICULO 33.- Son órganos consultivos de cada Escuela Secundaria Técnica

- I.- Las Academias de Maestros;
- II.- El Consejo Consultivo Escolar, y
- III.- Los demás cuyo funcionamiento autorice la Secretaría de Educación Pública

SECCION I

Academias de maestros

ARTICULO 34.- En cada escuela, los profesores que atiendan una misma área o asignatura académica o tecnológica, constituirán una academia de maestros que funcionará como órgano consultivo del plantel en materia de planes de estudio, programación docente; orientación técnica - pedagógica, investigaciones y estudios especiales.

ARTICULO 35.- Cuando dos o más academias de un plantel consideren necesarios coordinar asuntos comunes a sus respectivas especialidades, podrán sesionar conjuntamente.

ARTICULO 36.- Corresponde a las academias de maestros:

I.- Unificar el criterio de los miembros de la academia con el fin de analizar el proceso educativo y proponer alternativas de solución a las deficiencias y desviaciones encontradas en el proceso enseñanza - aprendizaje;

II.- Intercambiar conocimientos y experiencias entre los maestros de una misma área o asignatura académica o tecnológica, con relación al proceso enseñanza - aprendizaje;

III.- Promover una educación integral en los educandos;

IV.- Analizar e interpretar el plan y los programas de estudio, así como métodos, medios de comunicación educativa, técnicas e instrumentos de evaluación y bibliografía;

V.- Coadyuvar a la supervisión y actualización de los maestros, para elevar la calidad y nivel educativo de los alumnos a su cargo;

VI.- Integrar el plan de trabajo docente anual y por cada unidad programática;

VII.- Lograr la integración, a nivel horizontal, entre las diferentes áreas o asignaturas académicas y tecnológicas;

VIII.- Evaluar y adoptar las especialidades tecnológicas y sus perfiles de acuerdo a las necesidades de la región;

IX.- Proponer a las autoridades competentes, modificaciones a los programas, métodos y instrumentos técnico - pedagógicos vigentes, y

X.- Las demás funciones cuya realización le encomienda el director del plantel.

ARTICULO 37.- Los profesores al servicio de la Educación Secundaria-Técnica desempeñarán, dentro de las academias, los cargos que las mismas les asignen y asistirán a las sesiones que realicen, a cuyo efecto se llevará registro de asistencia para informar a las autoridades superiores.

ARTICULO 38.- La organización y funcionamiento de las academias de maestros se regirán en la forma y términos que establezcan las disposiciones que al efecto emitan las autoridades competentes.

SECCION II

Consejo Consultivo Escolar

ARTICULO 39.- En cada Escuela Secundaria Técnica funcionará un organismo de colaboración y consulta, denominado Consejo Consultivo Escolar, destinado a auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse. Si hubiere más de un turno, podrá constituirse un Consejo Consultivo Escolar por cada uno de ellos.

ARTICULO 40.- El Consejo Escolar estará constituido por:

I.- El director

II.- El subdirector

III.- El coordinador de actividades académicas

IV.- El coordinador de actividades tecnológicas

V.- El coordinador de asistencia educativa

VI.- Tres profesores de actividades académicas

VII.- Tres profesores de actividades tecnológicas

VIII.- Un representante del personal técnico especializado, y

IX.- Un representante de los alumnos por cada grado escolar;

ARTICULO 41.- Para el cumplimiento de su objeto, el Consejo Consultivo Escolar tendrá las siguientes atribuciones:

I.- Colaborar con el director en la planeación del conjunto de las actividades a desarrollar en cada año escolar y en los programas de mejoramiento y superación permanente del proceso educativo;

II.- Planear y proponer cuanto sea necesario para la superación del servicio educativo y del trabajo docente de la propia escuela;

III.- Estudiar los problemas educativos y disciplinarios que le someta el director de la escuela y proponer a este las medidas que juzgue convenientes para resolverlos, y

IV.- Desempeñar las comisiones de estudio o trabajo que le señale el director de la escuela;

ARTICULO 42.- La organización y funcionamiento del consejo consultivo escolar se regirá en la forma y términos que establezcan las disposiciones que al efecto emitan las autoridades competentes.

CAPITULO V Alumnos

ARTICULO 43.- Se consideran alumnos de una Escuela Secundaria Técnica a quienes, habiendo cumplido con todos los requisitos para ingresar al plantel, hayan quedado registrados en alguno de los grupos de éste y obtengan el número de control correspondiente;

ARTICULO 44.- Corresponde a los alumnos:

I.- Obtener en cada una de las etapas de su actividad, dentro del proceso educativo, el mayor aprovechamiento posible;

II.- Observar buena conducta y dar trato decoroso a los integrantes de la comunidad escolar;

III.- Recibir del personal escolar trato decoroso y el apoyo necesario para resolver sus problemas de estudio;

IV.- Permanecer dentro del plantel durante el tiempo necesario para realizar las actividades escolares que le correspondan, salvo que por causa justificada se le autorice lo contrario;

V.- Presentarse puntualmente a las clases y a todas las actividades que con carácter obligatorio se realicen dentro o fuera del plantel;

VI.- Justificar sus inasistencias y retardos conforme a los mecanismos establecidos en el plantel;

VII.- Tener acceso al plantel en caso de presentarse con retraso y, previa justificación del mismo, incorporarse a sus actividades escolares al inicio de la sesión más próxima a su hora de llegada;

VIII.- Participar en las actividades de extensión educativa que promueva el plantel;

IX.- Hacer uso adecuado y racional de los recursos con que cuenta el plantel, de acuerdo con las previsiones establecidas;

X.- Abstenerse de efectuar actos que denigren al plantel y de fomentar por cualquier medio la indisciplina escolar;

XI.- Ser informado clara y oportunamente de las disposiciones que rijan sus actividades escolares;

XII.- Recibir del plantel los documentos que acrediten su situación escolar en forma gratuita y, previo pago de los derechos correspondientes, los duplicados y las certificaciones de estudios que soliciten en forma subsiguiente;

XIII.- Portar y exhibir su credencial cada vez que le sea requerida por el personal del plantel;

XIV.- Formular peticiones respetuosas ante profesores y autoridades en forma verbal o escrita, individual o colectiva, relacionadas con su situación escolar, y

XV.- Los demás derechos y obligaciones que sean propios de la naturaleza de su condición escolar y los que se establezcan en este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.

ARTICULO 45.- Se pierde la condición de alumno cuando se le otorga la baja en el establecimiento al que el asiste;

ARTICULO 46.- La baja es la resolución al trámite administrativo por el cual el interesado o quienes ejerzan la patria potestad o tutela, en caso de minoría de edad, renuncia a su condición de alumno en un plantel, por así convenir a sus intereses, la baja requiere de una solicitud previa de la parte interesada y puede tener carácter temporal o definitivo;

ARTICULO 47.- El director de la escuela podrá conceder la baja temporal de un alumno, solamente en los siguientes casos:

I.- Cuando sea solicitada antes de que haya transcurrido el 50% del año escolar, y

II.- Cuando transcurrido el 50% del año escolar, la baja temporal se solicite por causa de enfermedad o fuerza mayor plenamente justificada, a juicio del director del plantel;

ARTICULO 48.- Las resoluciones que recaigan respecto de las bajas solicitadas, deberán comunicarse por escrito al alumno y, en su caso, a quienes ejerzan la patria potestad o tutela.

CAPITULO VI

Asociaciones

ARTICULO 49.- Las Asociaciones de Padres de Familia y las Cooperativas Escolares que se establezcan en las Escuelas Secundarias Técnicas se registrarán conforme a los reglamentos respectivos y demás disposiciones aplicables.

ARTICULO 50.- En cada escuela de educación Secundaria Técnica podrá constituirse una sociedad de alumnos que estará integrada por quienes existan en el plantel en calidad de educandos, si hubiera más de un turno, podrá constituirse una sociedad de alumnos por cada uno de ellos.

ARTICULO 51.- La sociedad de alumnos tendrá los siguientes objetivos:

I.- Fortalecer los vínculos de solidaridad entre los alumnos de la escuela y favorecer el desenvolvimiento de sus aptitudes vocacionales;

II.- Ejercitar a sus miembros en prácticas de trabajo social organizado y fomentar los hábitos de disciplina, estudio, investigación y creatividad;

III.- Promover cuanto estime necesario y útil para el mejoramiento físico, moral, social, y cultural de sus competentes;

IV.- Contribuir a proteger la integridad material y moral de la escuela y promover ante las autoridades del plantel las iniciativas que tiendan al progreso y mejoramiento de la misma, y

V.- Cooperar para la satisfacción más amplia de los planes de acción social que formulen las autoridades competentes para el mejoramiento del medio.

ARTICULO 52.- Las sociedades de alumnos que se constituyan serán independientes de los órganos y autoridades de las escuelas en que funcionan y se organizan bajo formas democráticas, en los términos que los propios alumnos determinen.

ARTICULO 53.- La sociedad de alumnos que se integra en cada plantel, deberá presentar al director del mismo la documentación que avale su constitución.

CAPITULO VII

Evaluación

ARTICULO 54.- La evaluación constituye una fase permanente del proceso formativo del educando y tiene por objeto comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje, planear la actividad escolar, decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

ARTICULO 55.- La estimación del aprovechamiento de los alumnos se expresará conforme a la escala oficial de calificaciones que determinen las disposiciones normativas que expida la Secretaría de Educación Pública.

CAPITULO VIII

Disciplina escolar

ARTICULO 56.- La disciplina escolar y las medidas que se adopten para conducirla, deberán estar fundamentadas en el carácter formativo e integral de la Escuela Secundaria Técnica, salvo los casos específicos que consigna este acuerdo, los demás serán atendidos por las autoridades del plantel, los profesores y el personal técnico educativo, según proceda, con apego a criterios de orientación que tiendan a lograr la adaptación sana del alumno al ambiente escolar, y se evitará, por lo tanto, la aplicación de aquellos castigos que vayan en detrimento de su personalidad.

ARTICULO 57.- Se evitará la aplicación de una medida disciplinaria cualquier hecho individual o colectivo cometido dentro del plantel o fuera del mismo durante el desarrollo de actividades escolares, que lesionen la salud física o moral de las personas, la integridad de las instituciones educativas y, en general, la disciplina escolar.

ARTICULO 58.- Corresponde separación temporal por un máximo de 8 días hábiles cuando concurren las siguientes circunstancias:

I.- Que el alumno infractor haya incurrido reiteradamente en actos que lesionen la integridad física o moral de sus compañeros o del personal de la institución, signifiquen destrucción o menoscabo del patrimonio de la misma, o impidan la realización normal de las actividades educativas;

II.- Que se hayan agotado los recursos psicopedagógicos con que cuenta el plantel y aplicando las demás medidas correctivas que no impliquen la separación del plantel, y

III.- Que habiéndose analizado el caso, en sesión del Consejo Consultivo Escolar, éste le haya estimado procedente;

En ningún caso, esta medida disciplinaria podría exceder de ocho días hábiles e invariablemente deberá darse aviso por escrito a quien ejerza la patria potestad o tutela del alumno separado;

ARTICULO 59.- Tratándose de casos que a juicio del director del plantel ameritan la separación temporal del alumno por más de ocho días hábiles, esta solo procederá mediante resolución de las autoridades superiores, para lo cual deberán observarse los siguientes requisitos:

I.- Apegándose a lo dispuesto por el artículo precedente, el alumno será separado del plantel durante ocho días hábiles, y

II.- En tanto transcurre el término precisado por la fracción anterior, el director deberá tramitar ante la Dirección General de Educación Secundaria Técnica e los Servicios Educativos de la Secretaría de educación Pública, según corresponda, la resolución conducente, proporcionándole los informes necesarios para su determinación;

ARTICULO 60.- Las sanciones que se impongan al personal escolar por violaciones al presente acuerdo, se registrarán por las disposiciones legales que norman su situación laboral.

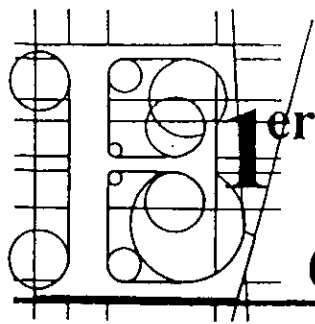
TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente acuerdo entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- Se derogan las disposiciones que se opongan a las consignadas en el presente acuerdo.

Sufragio Efectivo, No Reelección.


El Secretario.
Fernando Solana.
Rúbrica



1^{er} Congreso Nacional de Educación

EDUCACION PUBLICA DE CALIDAD Y TRABAJO DOCENTE
PROFESIONAL: EL COMPROMISO SINDICAL

3

**DOCUMENTOS DE TRABAJO
PARA SU DISCUSION**

**La Nueva Gestión
de los Planteles Escolares.
Un sentido distinto
de la Administración
de la Educación Pública.**

México

1994



SNTE

**SINDICATO NACIONAL DE
TRABAJADORES DE LA EDUCACION**

II. El discurso del ANMEB y los cambios realizados en 1992 y 1993

1.- Marco legal

Con el fin de conocer lo que las reformas políticas actuales determinan en relación con la nueva gestión del sistema educativo, se sintetizará lo contenido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la Ley General de Educación.³

2.- El Acuerdo Nacional para la Modernización en la educación básica

El Acuerdo contiene un apartado denominado "La reorganización del sistema educativo". En él se mencionan dos aspectos necesarios: la consolidación de un auténtico federalismo educativo y la promoción de una nueva participación social.

1. En relación con el primero, se celebraron convenios con el fin de concretar las responsabilidades del Gobierno Federal y de las entidades federativas para la conducción y operación de los subsistemas de educación básica y de educación normal. Ahora corresponde a los gobiernos estatales llevar a cabo la dirección de los establecimientos educativos que la Secretaría de Educación Pública venía operando en cada estado y, en todas sus modalidades y tipos, de los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y la educación especial. En este sentido, se les traspasa a los estados los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

El Ejecutivo Federal conserva, por un lado, su obligación de vigilar el cumplimiento del Artículo 3º constitucional de la Ley General de Educación y de sus disposiciones reglamentarias. Por otro, deberá promover y programar la extensión y modalidades del sistema educativo nacional; formulará para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; autorizará el uso de materiales didácticos en esos niveles; actualizará y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria; propiciará el desarrollo educativo armónico de las entidades federativas; concertará con ellas las acciones necesarias para reducir desigualdades y rezagos educativos; establecerá procedimientos de evaluación para el sistema educativo nacional; promoverá los servicios educativos para el perfeccionamiento docente y fomentará la investigación que permita la innovación educativa.

En relación con los gobiernos estatales, se compromete a transferir los recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura de los servicios educativos que preste, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe y de fortalecer el sistema educativo de cada entidad educativa. En el ámbito pedagógico, los gobiernos estatales deberán proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su inclusión pertinente en los planes de estudio, a fin de que los estudiantes obtengan

un conocimiento adecuado de la historia, geografía, diversidad ecológica, costumbres y tradiciones de su estado.

También se incluyen las condiciones para fomentar una participación más dinámica y comprometida de los municipios, y se les confieren responsabilidades para dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que reciban del gobierno estatal y atendiendo las recomendaciones de los Consejos Municipales.

2. En lo relativo al siguiente aspecto, se considera indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación, dentro la escuela, de maestros, padres de familia y alumnos.

Se pretende que la vinculación entre el sistema educativo y la comunidad enriquezca las funciones de la escuela y elimine la intermediación burocrática entre los actores del hecho educativo: alumnos, maestros, autoridades, escuela y comunidad.

Se considera conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia, en los términos que la Ley fija. En ese sentido, se busca generar una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno del proceso educativo de los alumnos.

La participación social deberá contribuir a una mayor atención de la comunidad del correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico del que disponen los maestros y el cumplimiento de planes y programas de estudio.

Fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las actividades de la escuela y en la reorganización del sistema escolar exige poseer una estructura que parta de la escuela y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después y, por último, al conjunto de la Federación. Esta nueva estructura organizativa implica la correspondencia entre los niveles de gobierno, el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos y la creación de figuras colegiadas -Consejos escolares, municipales y estatales-, en las que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Requiere también funciones de gestión ante otras autoridades, así como colaboración y apoyo.

Estos consejos no suplen las funciones que hasta ahora han realizado los Consejos Técnicos, que por ley deben existir en las escuelas y que se pretende sean fortalecidos a partir del Acuerdo Nacional.

3.- Ley General de Educación

Las nuevas tendencias sobre gestión escolar se derivan en gran parte del proceso de federalización iniciado por el Estado.

Por ello, se remite al lector a la lectura de "La federalización de la educación básica como mecanismo fundamental de la reorganización del sistema educativo mexicano", Documento de apoyo número 2 del Congreso Nacional de Educación.

De la Ley General de Educación es conveniente revisar el capítulo correspondiente a Federalismo Educativo, así como aquéllos que también tocan cuestiones relativas a la gestión del sistema educativo (por ejemplo, lo relacionado con financiamiento de la educación, con la

educación que imparten los particulares, la validez oficial de estudios y la certificación de conocimientos).

En relación con el tema de este documento, se abordará lo referente a la participación social en educación, la cual adquiere formalidad a través de la creación de los Consejos nivel escolar, municipal, estatal y nacional. La ley anterior no incluía este aspecto; solamente mencionaba que los establecimientos educativos deberían involucrarse "activa y constantemente con la comunidad" (Artículo 22).

Por su parte, la nueva ley va introduciendo en distintas partes el sentido de esta participación.

A la autoridad educativa federal le corresponde fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deberán ajustarse la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social (Artículo 12, Frac. X).

En relación con las disposiciones legales tendentes al logro de una mayor equidad educativa, también se determina que el Estado deberá promover una mayor participación de la sociedad en la educación (Artículo 33, Frac. XI).

A propósito de la facultad de la Secretaría de Educación Pública de determinar los planes y programas de estudio -aplicables y obligatorios en toda la República- para primaria, secundaria, normal y formación de maestros, se consideran pertinentes las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Artículo 48), lo que significa que en este nivel la comunidad comienza a tener injerencia en aspectos pedagógicos.

Su normatividad particular se encuentra en el Capítulo VII, llamado "De la participación social en educación", en el cual se contemplan aspectos relacionados con los padres de familia, los Consejos de Participación Social y los medios de comunicación.

En los primeros tres Artículos (68, 69 y 70) de este Capítulo, se hace referencia a los derechos y obligaciones que los padres de familia tienen en aspectos relacionados con la educación de sus hijos, conservándose el carácter de sus asociaciones.

En los siguientes seis Artículos se mencionan los distintos tipos de consejos que habrán de existir, sus funciones y cómo deberán estar integrados.

Debido a la importancia que para esta temática tiene conocer su contenido, a continuación se transcriben los artículos correspondientes.

Artículo 68. Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Artículo 69. Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta activa y constantemente con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos. La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un Consejo Escolar de Participación Social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización

sindical, directivos de la escuela, ex alumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

Este Consejo conocerá el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización; tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar; alentará el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; podrá opinar en asuntos pedagógicos; contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares; respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela. Consejos análogos podrán operar en las escuelas particulares de educación básica.

Artículo 70. En cada municipio operará un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de las escuelas, representantes de la organización sindical de maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación. Este Consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio; conocerá los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; llevará a cabo labores de seguimiento de las actividades de las escuelas públicas de educación básica del propio municipio; estimulará, promoverá y apoyará actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, deportivos y sociales; establecerá la coordinación de escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario; hará aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; coadyuvará a nivel municipal en actividades de protección civil y emergencia escolar; promoverá la superación educativa en el ámbito municipal mediante certámenes interescolares; promoverá actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan cabalmente con sus obligaciones en materia educativa; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados escolares, procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela pública y, en general, podrá realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación en el

municipio. Será responsabilidad del presidente municipal que en el Consejo se alcance una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación. En el Distrito Federal los Consejos se constituirán por cada delegación política.

Artículo 71. En cada entidad federativa funcionará un consejo estatal de participación social en la educación, como órgano de consulta, orientación y apoyo. Un órgano análogo se establecerá en el Distrito Federal. En dicho Consejo se asegurará la participación de padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas locales y municipales, así como de sectores sociales de la entidad federativa especialmente interesados en educación. Este Consejo promoverá y apoyará entidades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social; coadyuvará a nivel estatal en actividades de protección civil y emergencia escolar; sistematizará los elementos y aportaciones relativos a las particularidades de la entidad federativa que contribuyan a la formulación de contenidos estatales en los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; conocerá las demandas y necesidades que emanen de la participación social en la educación a través de los Consejos Escolares y Municipales, conformando los requerimientos a nivel estatal para gestionar ante las instancias competentes su resolución y apoyo; conocerá los resultados de las evaluaciones que efectúen las autoridades educativas y colaborará con ellas en actividades que influyan en el mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo 72. La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo 73. Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

A partir de lo expuesto dentro del Acuerdo de Modernización y la Ley General de Educación, puede considerarse que las acciones que se desprenden del proceso de federalización y de la organización de Consejos de Participación tienden a acercar a los planteles a las instancias municipales y estatales para agilizar una serie de trámites que permitan dar mayor fluidez a la tramitación de actividades administrativas y a la obtención de recursos para apoyar mejoras a la infraestructura de la escuela.

\\ El problema de la gestión del plantel escolar no se resuelve totalmente en este tipo de medidas, ya que hay aspectos relacionados con la institución y su funcionamiento interno que no

III. Los problemas pendientes en la nueva gestión escolar

I.- Poca autonomía de los planteles escolares

1) Hasta ahora, las características de la organización y funcionamiento de la escuela han estado constreñidas a lineamientos definidos desde el aparato burocrático, que no les ha permitido reconocerse como responsables directas de las tareas administrativas y pedagógicas que realizan. Incluso les ha negado la posibilidad de contar con un presupuesto mínimo para gastos que pudieran dirigirse a fortalecer la capacidad de sus instalaciones, la adquisición de materiales didácticos adecuados, contar con asesorías que les permitan dirigir adecuadamente sus acciones pedagógicas y administrativas, y apoyar la formación y actualización de sus docentes. En este sentido, las escuelas tienen que buscar apoyos por otras vías, generalmente a través de las cooperaciones de los padres de familia, la realización de kermeses o la venta de alimentos en la cooperativa escolar. Sin embargo, sus entradas resultan ser tan mínimas que no llegan a resolver las necesidades a las que se enfrentan.

Una mayor autonomía escolar debe construirse en la conjunción de diversos factores, internos y externos al plantel, que permitan dar un giro distinto a sus funciones y organización. Requiere, también, empezar a generar prácticas a través de las cuales se fortalezca el compromiso del personal de la escuela por identificar sus problemas educativos y comenzar a actuar en atención a ellos, para lo cual es necesario que cuenten con apoyos técnicos adecuados.

Los problemas que a continuación se mencionan tienen mucho que ver con el fortalecimiento de las escuelas como núcleos centrales del sistema educativo, atendiendo para ello a la capacitación que constantemente requerirán en la adopción de nuevas responsabilidades.

2) Administración y supervisión eficientes.

Por un lado, los modelos clásicos de la administración en general han sido traspasados al ámbito escolar sin el reconocimiento de que éstos responden a dinámicas distintas de otro tipo de organizaciones. En este marco se da por hecho que la planeación, desarrollo y control formal de sus acciones se presentan de igual manera en todas las escuelas; muestra de ello es que con igual tipo de formatos y tiempos se les solicita tal cantidad de información que pocas veces es usada por la misma escuela para el reconocimiento de sus condiciones de trabajo.

Por otro lado, tal dinámica administrativa ha provocado que los maestros y directivos sientan que gran parte de su tiempo de trabajo en la escuela está destinado a atender aspectos de este tipo, en detrimento del que los primeros deben dedicar a la enseñanza y al apoyo técnico-pedagógico que deben brindar los segundos.

Las causas de lo anterior se derivan, principalmente, de las determinaciones establecidas desde fuera de los centros que les indican cómo hacer las cosas; y, en el interior de los mismos, donde en ocasiones existe adaptación y conformismo al adecuarse a estas formas de realizar las actividades cotidianas. Por ello, modificar los procesos a través de los cuales se resuelven las exigencias administrativas exige también considerar prácticas distintas de las que por costumbre se llevan a cabo.

3) Normatividad inadecuada y falta de impulso a los distintos Consejos.

Las escuelas cuentan con diversos manuales cuyo objetivo es proporcionar una caracterización de las distintas áreas existentes en el interior de la misma, como es el caso de aquéllos que se refieren a la organización del plantel escolar, a la cooperativa escolar, a los Consejos Técnicos y a las asociaciones de padres de familia; al lado de aquéllos que definen las funciones de los directores, de los supervisores, así como los derechos y obligaciones de los docentes.

La mayoría de estos manuales tienen ya un tiempo considerable de haber sido elaborados, por lo que debe pensarse que es prioritaria su revisión de acuerdo con las nuevas políticas de gestión. Asimismo, se requiere precisar el carácter de los mismos, ya que, según la experiencia obtenida en distintas escuelas, se percibe que reflejan poco su funcionamiento real, por lo que muchos de ellos, como forman parte del "activo fijo", se conservan en los archivos de la dirección.

a) No hay una atención adecuada a la revisión de las funciones de los directores, a sus procesos de selección y promoción, y a las actividades de formación que hacia ellos se dirigen.

Como producto de investigaciones realizadas en distintos países, se ha observado que el éxito o fracaso de una escuela depende en gran parte del director que la tenga a su cargo. Esto no significa que esté en manos de una persona asegurar la calidad del plantel, sino en el trabajo de equipo que el director debe generar con miras a su obtención.

Existe un sentir en los directores de distintos niveles y modalidades educativas de que sus funciones tienden más a resolver cuestiones administrativas, de no tener amplias capacidades de decisión dentro y fuera de las escuelas y de tener que responder más a las expectativas de las autoridades que a las de los propios docentes, alumnos y padres de familia. La mayoría de ellos aceptan que no se les prepara para asumir un cargo de tal responsabilidad y que la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de la misma los van obteniendo "sobre la marcha".

En este sentido, es necesario fortalecer la figura del director en su dimensión profesional, brindándole atención permanente para que pueda obtener los conocimientos y desarrollar las capacidades necesarias para el logro de una coordinación efectiva del trabajo colectivo; esto implica generar un clima adecuado de trabajo que motive la integración de los docentes, organizar y dirigir el conjunto de tareas necesarias para garantizar el logro de los objetivos planteados en el interior de su plantel y considerar adecuadamente las inquietudes de maestros, alumnos y padres de familia.

Son muchas las tareas que deben ser revisadas alrededor de la figura del director; que deberán significar transformaciones importantes de las tradiciones burocráticas, institucionales y sindicales desde las cuales también se han definido sus funciones.

b) Los sistemas de supervisión y de apoyo pedagógico a los planteles no han resultado adecuados.

La tarea del supervisor no ha sido objeto de una actualización pertinente en lo que respecta a sus funciones, al tipo de relaciones que efectivamente mantiene con las escuelas, ni a la calidad de la asesoría técnica que le brinda a las mismas.

Se ha ido debilitando la identidad que como grupo deben tener los supervisores, sobre todo por la relación que comúnmente guardan con sus autoridades superiores, las cuales han

restringido su actividad, en muchos casos, a llevar y traer papeles de las escuelas a las dependencias oficiales y viceversa, ejercer una actividad de control de las actividades escolares con apego a la norma, lo que provoca que su visita al plantel no sea aprovechada, y a condicionar solamente la obtención del puesto a partir de requisitos de antigüedad en el sistema y puntos escalafonarios.

Se hace necesario perfilar una serie de funciones que fortalezcan el sentido de la supervisión como clave de los procesos de mejoramiento y monitoreo de la calidad educativa de las escuelas, ya que a través de su realización puede obtenerse información relevante para conocer la situación que guardan cierto número de planteles en ámbitos o regiones diferenciadas, para de ahí derivar el tipo de recursos o asesorías que ellos requieren en atención a sus problemáticas educativas.

Los procesos actuales de descentralización educativa han comenzado a generar la preocupación en algunos estados y municipios por revisar qué tan adecuadas son las tareas de supervisión, y comenzar a otorgarles un nuevo contenido a sus funciones.

c) La autonomía escolar se verá reforzada en tanto los participantes en la misma sean capaces de generar proyectos educativos propios, realizar su seguimiento y evaluar sus resultados.

Realizar un proyecto escolar acorde con las necesidades y características del plantel otorga unidad a directivos y docentes sobre tareas comunes, al mismo tiempo que pone en juego un conjunto de valores y actitudes de quienes participan, necesarios para el desarrollo del mismo.

La claridad de objetivos a seguir, la mayor disposición de tiempo dedicado a la enseñanza, una atmósfera ordenada y orientada para el trabajo, la existencia de un soporte técnico y métodos de capacitación focalizados en el programa educativo y en las estrategias de organización en el salón de clases, así como un mejor control de las decisiones pedagógicas (Namo, 1993b), son aspectos que se consideran necesarios para promover en las escuelas la elaboración de sus proyectos.

Ahora que en nuestras reformas se habla de la importancia que la comunidad tiene sobre el control de la calidad de la educación, está precisamente en las escuelas asumir el compromiso ante distintos sectores, de dar cuenta de los resultados que a través de sus actividades se alcancen, pero también está en éstos participar en la definición de sus objetivos y procurar la gestión de los recursos necesarios para alcanzarlos.

d) Carencia de apoyos suficientes que procuren un funcionamiento acertado de los Consejos de Participación Social.

La comunidad se inserta en la dinámica escolar de diversas maneras y con distintas intenciones. La relación que los padres de familia mantienen con la escuela se da a través del trato con los maestros para conocer el avance o las calificaciones de sus hijos, participando en labores de mantenimiento a las instalaciones, preparando algunas festividades que tienen que ver con el contexto donde la escuela se inserta, o bien, dentro de las asociaciones en las cuales se ven representados. Por tanto, existe una cultura de participación muy particular en cada plantel y que tiene que ver con el grado de apertura que éste tiene hacia afuera.

Es por ello que, en la intención de formalizar la vinculación de la comunidad con la escuela, a través de los Consejos de Participación, pueden perderse de vista las distintas maneras

en que ésta se realiza, tratando también de definirla e, incluso, valorarla a partir de lo que determina la normatividad.

Involucrar a la comunidad en los distintos Consejos requiere de orientaciones precisas sobre sus ámbitos de acción y de los canales de gestión para resolver las problemáticas que ahí se discutan. Será necesario realizar, por parte de las autoridades competentes, un seguimiento adecuado de las posibilidades y dificultades que en distintos estados y municipios se han presentado para su instalación y operación.

e) No se plantean condiciones para re vitalizar ciertos espacios de discusión pedagógica dentro de las escuelas, como son los Consejos Técnicos. #

No existe un conocimiento preciso sobre el tipo de funcionamiento de los Consejos en el interior de las escuelas. Algunos estudios mencionan las dificultades sobre las cuales operan y que tienen que ver con la periodicidad en que se realizan las juntas, la duración que se les asigna y el espacio que se les da en el horario escolar; incluso, los temas que en ellas se tratan poco tienen que ver con cuestiones de carácter pedagógico, ya que es ahí donde se arreglan asuntos administrativos o de otra índole.

Sin embargo, muchas escuelas preocupadas por preservar ese espacio para la discusión de problemas relativos a su docencia, han generado propuestas de trabajo interesantes bajo una organización particular de sus actividades: invitando a expertos en las asignaturas curriculares y en metodologías de aprendizaje, creando equipos de trabajo por grado escolar o áreas de conocimiento, conformando redes de colaboración con consejos técnicos de distintas escuelas, lo cual en muchas ocasiones tiene que realizarse fuera de los horarios de trabajo y de los planteles.

Las pocas posibilidades de que los Consejos Técnicos se lleven a cabo favorablemente tienen mucho que ver con las condiciones institucionales del trabajo docente, las cuales limitan su trabajo profesional al salón de clase y a horarios reducidos de estancia en la escuela; esto evidencia el poco interés que nuestro sistema educativo tiene por el trabajo colegiado entre docentes y directivos.

4.- Carencia de sistemas de evaluación

Conforme con el objetivo de elevar la calidad de la educación con aprendizajes adecuados, a partir de contenidos y metodologías pertinentes, será necesario comenzar a implementar procesos de evaluación a través de los cuales se recoja información que sirva para encauzar las acciones de la escuela y del sistema educativo.

Las escuelas generan una gran cantidad de información que no ocupan para realizar diagnósticos sobre sus situaciones particulares y de la cual podrían conocer el estado que guardan ciertos indicadores como: número de alumnos inscritos, reprobación, deserción, eficiencia terminal, necesidades docentes, condición de las instalaciones, etcétera.

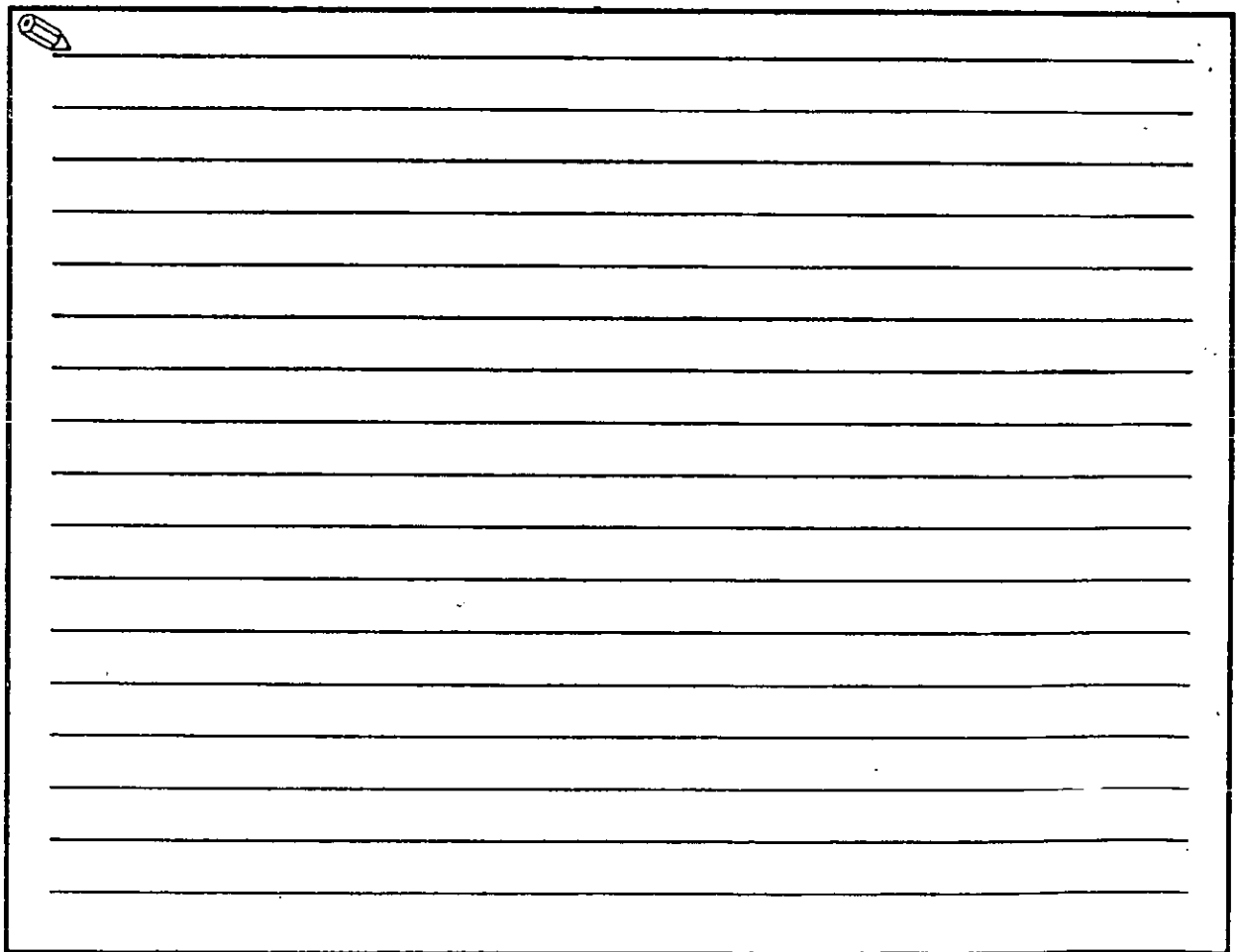
Para que esto pueda llevarse a cabo, se requiere dar a las escuelas asesorías adecuadas en materia de evaluación, pero también hacerles ver la importancia que los resultados pueden tener para la elaboración de los proyectos escolares *

5) Papel del sindicato en los nuevos procesos de gestión educativa.

Los cambios institucionales que deben generarse paralelamente a los nuevos procesos de gestión educativa, deberán llegar a las estructuras y prácticas sindicales. Los derechos gremiales ganados a lo largo de su historia deben ser respetados, así como asumir socialmente el papel que los maestros tienen en la dinámica del sistema educativo nacional.

Sin embargo, el sindicalismo tiene que evaluar el tipo de corporativismo que los representa, pues en ocasiones éste ha quedado encerrado en tradicionalismos y burocracias que a menudo obstaculizan las prácticas de transformación. La influencia ganada sobre distintos niveles y ámbitos de gestión, debe fortalecer en el espíritu gremial la idea de que sus acciones y propuestas asegurarán una mejor calidad educativa. Como se ha podido ver a lo largo de este documento, profesores, directivos y supervisores se constituyen como sujetos centrales en la prestación de un buen servicio educativo.

Sin duda el SNTE y las organizaciones sindicales locales, deben buscar canales permanentes de negociación con el Estado a través de los cuales obtengan mejores condiciones laborales y salariales para sus agremiados. Pero la calidad de la educación exige un cambio sindical que permita la búsqueda de propuestas y alternativas que tengan un impacto favorable en la consecución de las metas educativas, en el marco de las actuales reformas.



A large rectangular box with a pencil icon in the top-left corner and horizontal lines for writing.

Observatorio Ciudadano de la Educación

Comunicado 37

La investigación educativa en el sexenio

Al comenzar el siglo XXI pocas personas ponen en duda la importancia del conocimiento y de la ciencia para el desarrollo de las sociedades modernas. En el campo de la educación también debiera expresarse esta relevancia. Los sistemas educativos no pueden basarse en los buenos deseos de las autoridades ni en la sola experiencia de los maestros (indispensable, por cierto), sino que tienen que aprovechar los conocimientos más avanzados y consistentes generados por la investigación educativa (IE) para conducir su marcha. En este Comunicado analizamos qué se ha planteado al respecto, cuál ha sido la relación con los investigadores y qué retos se enfrentan.

Diálogo trunco

En materia de IE, los planteamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, aunque correctos, fueron tímidos y superficiales. En un párrafo se destacó que se alentaría la IE -tanto dentro como fuera del ámbito gubernamental- para fundamentar la toma de decisiones y guiar las políticas públicas, y que el gobierno federal intensificaría el diálogo constructivo con los investigadores de la educación, apoyaría a los grupos y proyectos regionales y procuraría el fortalecimiento de sus tareas (p. 40).

En cuanto se publicó el Programa, al inicio de la presente administración, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) expresó su satisfacción y apuntó que era necesario buscar un equilibrio en la capacidad de investigación educativa (y de retroalimentación de la toma de decisiones en materia de política educativa) entre los diversos estados de la república, a fin de fortalecer el proceso de federalización. El Consejo envió al Secretario de educación detallados comentarios al Programa, con numerosos señalamientos y propuestas, dando así una respuesta inmediata a la sugerencia de la SEP de intensificar "el diálogo constructivo con los investigadores de la educación". Estos comentarios, sin embargo, no merecieron respuesta por parte de las autoridades educativas, ni se convocó al COMIE a reunión alguna para discutirlos.

Hubo otro momento en que se intentó establecer el diálogo: en el tercer año del sexenio, la Subsecretaría de Planeación y Coordinación invitó a veinte investigadores a discutir los temas de financiamiento de la educación. La discusión no fluyó (nunca se dio a conocer a los asistentes una relatoría de lo discutido); se prometió a los participantes que esa Subsecretaría organizaría un "seminario amplio" sobre dichos temas, lo que nunca se llegó a realizar.

Otros indicios, como la reticencia con que se incluyó a un representante del COMIE en el Consejo Nacional de Participación Social, el detalle protocolario menor, pero significativo, de la ausencia de cualquier funcionario de primer nivel en la inauguración del Congreso Nacional de IE del año pasado (como había ocurrido en Congresos anteriores), o la nula respuesta dada por la SEP a los comunicados quincenales difundidos por Observatorio Ciudadano de la Educación desde enero de 1999 (en cuya elaboración participan varios investigadores), muestran que el propósito de "intensificar el diálogo constructivo" no se cumplió. Tardíamente, con ocasión de las críticas que algunos investigadores hicieron a un informe presentado por el Gobierno a la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Dakar, se convocó al COMIE a un seminario de análisis sobre la educación básica (11.07.00).

El último informe de labores de la SEP (98-99) no hace mención alguna de la IE. Por el contrario, en el documento Perfil de la educación en México (SEP, 1999) se dedica a la investigación educativa un apartado. Se señala que el gobierno federal ha impulsado la IE, y se destaca "las investigaciones que se realizan en instituciones públicas, como es el caso del CINVESTAV del IPN, la UPN, la UNAM y otras instituciones de

educación superior". Añade que el CONACYT "destina un volumen importante de recursos a financiar proyectos del sector educativo" y que "en universidades de Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Sinaloa y Veracruz se han creado o fortalecido centros específicos para la investigación educativa". Agrega que la SEP también promueve y realiza diversos estudios, y presenta en particular tres proyectos, sobre gestión escolar en primaria, niños con discapacidad y los nuevos planes de licenciatura en educación primaria. (pp. 55-57)

La mayoría de los investigadores educativos tenemos, seguramente, una apreciación diferente. El V Congreso de investigación educativa celebrado en Aguascalientes en 1999 permite afirmar que esta actividad ha mantenido el modesto ritmo iniciado en la década de los años 60. Sin embargo, la consolidación que se ha podido alcanzar en los últimos años, en número de investigadores, centros y posgrados, no parece deberse a un especial apoyo de la SEP durante este sexenio. Por el contrario, hay elementos para opinar que se distinguió por su escasez.

Diferenciar e impulsar

Para reflexionar sobre el papel que debería tener la SEP en el desarrollo de la IE, y sobre la manera en que lo cumplió durante el sexenio que termina, es conveniente distinguir cuatro tipos de investigación:

- En primer lugar, la que consiste en actividades que, en sentido estricto, tal vez no deban considerarse de investigación, pero que son la base de los tipos siguientes: el acopio de información sistemática sobre los sistemas educativos. A partir de tal información, este tipo incluiría la construcción de nuevos indicadores, como los que pide la OCDE a sus miembros, así como trabajos descriptivos elementales sobre las características y el funcionamiento de escuelas y subsistemas. Estas actividades deben realizarse, en parte, en algunas instancias centrales del sistema educativo nacional, pero también en cada entidad federativa y, en cierta medida en cada municipio, zona escolar y plantel.

En este primer tipo de investigación, y pese al proceso de federalización iniciado en 1992, en este sexenio no parecieron darse avances importantes: siguieron utilizándose los viejos formatos (formas 911), con ligeras modificaciones, y sus resultados continuaron procesándose centralmente, difundiéndose en forma insuficiente y tardía por el gobierno federal. Los esfuerzos de algunas entidades por contar con sistemas propios de información fueron el fruto de iniciativas locales y no contaron con apoyo especial de la federación. Críticas y propuestas de investigadores independientes orientadas a mejorar los sistemas y la calidad de la información fueron sistemáticamente ignoradas por las autoridades.

- En segundo lugar, la investigación básica o aplicada, disciplinaria e interdisciplinaria, que trata de explicar las causas de los fenómenos que los trabajos del primer tipo describen, de entender en profundidad el funcionamiento de escuelas y sistemas, y de indagar sobre el lugar que ocupan ciertos procesos en la vida de los individuos y el sentido que tienen para ellos. Este tipo de trabajos encuentra su ambiente natural en centros de investigación independientes y unidades especializadas de universidades y otras IES.

Si bien es cierto que CONACYT apoya a algunas investigaciones de este segundo grupo, es simplemente falso afirmar que destina considerables recursos a ello. Por el contrario, y pese a planteamientos precisos por parte del COMIE y el PIIES (Martínez R.; Muñoz I.; y E. Weiss. REMIE. Vol.1, No. 2, 1996), CONACYT no aceptó adecuar sus políticas. Hasta principios de los noventa, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) llenaba ese hueco en cierta medida para algunas áreas, incluyendo la educativa, por medio de los Programas Interinstitucionales de Investigación, uno de los cuales fue el de investigaciones sobre educación superior, PIIES. La suspensión de estas actividades por parte de SESIC trajo consigo la desaparición del PIIES, sin que se hubiera buscado otra alternativa.

El fortalecimiento de grupos de investigación en varias entidades federativas debe atribuirse a circunstancias particulares y combinaciones diversas de apoyos locales, institucionales e internacionales, pero no a un soporte especial por parte de la SEP.

- En tercer lugar, la investigación aplicada de tipo pedagógico, orientada a la introducción y evaluación de innovaciones en el aula, en especial en lo relativo a las metodologías didácticas de las diversas áreas del

currículum. Este tipo de investigación debería cultivarse, de manera natural, en las IES formadoras de maestros, escuelas normales y unidades de la UPN.

Al inicio del sexenio la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) promovió la investigación de tipo pedagógica entre los docentes de ese nivel. Sin embargo, la estrategia utilizada (concursos abiertos) presentaba claras limitaciones, lo que probablemente influyó en la interrupción de esas actividades, que no fueron substituidas por otras. Si tenemos en cuenta que la reforma de las normales es uno de los asuntos pendientes del sector, se concluirá que el sexenio no se distinguió por el impulso dado a la IE en las normales, como tampoco sucedió en la UPN, en cuya sede central se llevó a cabo un detallado diagnóstico en 1997 de las actividades de investigación, que puso en evidencia las graves limitaciones de la institución en este campo, y no se ha visto seguido hasta ahora por medidas correctivas precisas. No hay fundamento, en suma, para apreciar o esperar un impulso a la IE en escuelas normales y unidades de la UPN.

- Finalmente, el tipo de investigación aplicada orientada directamente a apoyar la toma de decisiones y las políticas públicas. En el campo de la IE se trata típicamente de estudios de evaluación y de planeación. Su lugar lógico serían las oficinas especializadas de las instancias responsables del manejo de los sistemas educativos federal y estatales, o sea la SEP y las secretarías estatales de educación o similares. También corresponde realizarla, con criterio independiente, a las instituciones de IE externas al gobierno que evalúan las políticas públicas.

En lo concerniente a la investigación para apoyar las políticas públicas, la SEP ha desarrollado importantes actividades de evaluación, como las relativas al establecimiento de estándares nacionales en las áreas de matemáticas y lengua, y ha realizado directamente proyectos importantes, como los que cita la obra Perfil de la educación en México. Sin embargo, esos trabajos constituyen solamente una pequeña fracción de la IE y la manera de desarrollarlos, con muy poca relación con grupos distintos al directamente responsable, no contribuye al desarrollo de la actividad en el país. La forma en que la SEP ha manejado lo relativo a evaluación, sin dar a conocer los resultados a los investigadores y a la sociedad en general, contra el compromiso contenido en el Programa, no fortalece la capacidad local en ese terreno. Además, aunque al inicio del sexenio la SEBN inició un proyecto con miras a desarrollar la capacidad de IE en las secretarías estatales de educación, lo abandonó pronto, sin explicación alguna.

Al final del sexenio 1995-2000, este análisis más que una interpelación a la autoridad saliente, constituye una reflexión de cara al futuro, que se espera pueda ayudar al siguiente ejecutivo federal, pero también al Congreso de la Unión, a replantear en un horizonte más ambicioso la relación entre conocimiento y políticas educativas y, en consecuencia, a otorgar a la investigación educativa la importancia que se merece.

DR. Observatorio Ciudadano de la Educación

Redacción: Alberto Aziz Nassif, Alejandro Canales, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Javier Mendoza, Humberto Muñoz García, Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever.

Agosto 11 de 2000

DATOS FINALES



Gobierno del Estado de México
 Servicios Educativos Integrados al Estado de México

SEIEM

DIRECCION DE EDUCACION MEDIA Y SERVICIOS DE APOYO
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION SECUNDARIA TECNICA
 EN EL VALLE DE MEXICO
 SECTOR ESCOLAR No IV
 SUPERVISION ESCOLAR No XI
 ESCUELA SECUNDARIA TECNICA No 86

OFICIO:

ASUNTO: **INFORME
 GLOBAL**

Naucalpan de Juárez, Estado de México a 13 de febrero del 2001

Profr. Alejandro Sánchez Maldonado
 Jefe del Dpto. de Servicio Social de la ENEP – Acatlán
PRESENTE



Identificación de la Universidad y Plantel:
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

Modalidad de titulación:
 Informe de Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad

Nombre del Programa del Servicio Social realizado:
 “La investigación – acción de Docentes de Educación Básica y el Proyecto Escolar”

Clave del Programa:
 1998-58/97-335

GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO
 Vo.Bo.
 Ing. J. Adrián Cerón Torres
 Director de la Sec. Téc. No. 86
 GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO
 SECRETARÍA DE EDUCACION
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION
 SECUNDARIA TECNICA
 E. S. T. No. 86

Nombre del Registro de titulación:

“La investigación acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar Bajo un Enfoque Constructivista”

Nombre del Prestador:

Norma Martínez Watanabe

Número de Cuenta:

7220089 – 6

Carrera:

Licenciatura en Pedagogía

Número de Folio:

4649

Institución de Prestación:

Gobierno del Estado de México – Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

Periodo de Prestación:

15 abril 1999 al 15 – mayo de 2000-

Nombre del Registro de titulación:

"La investigación - acción de los Docentes de la Secundaria Técnica 86 y la Construcción del Proyecto Escolar Bajo un Enfoque Constructivista"

Hasta aquí el informe global del proyecto de servicio social:

"El taller de Investigación - acción de los docentes de la secundaria técnica 86 y la construcción del proyecto escolar bajo un enfoque constructivista"

Vo. Bo.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

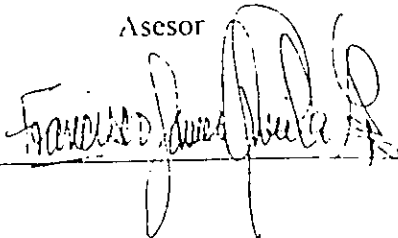
Ing. J. Adrián Cerón Torres

Lic. Fco. Javier Avila Guzmán

Director de la Esc. Sec. Téc. 86
"Nicolás Romero"

Asesor

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN MEDIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA TÉCNICA
C. P. 15001-0010


Francisco Javier Avila Guzmán